

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**A CULTURA DE APRENDER PORTUGUÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA DE ALUNOS HISPANOFALANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM CONTEXTO
MILITAR DE ENSINO**

MARIA ANTONIA GERMANO DOS SANTOS MAIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília/DF
Julho/2014

**BRASÍLIA
JULHO/2014
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**A CULTURA DE APRENDER PORTUGUÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA DE ALUNOS HISPANOFALANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM CONTEXTO
MILITAR DE ENSINO**

MARIA ANTONIA GERMANO DOS SANTOS MAIA

ORIENTADOR: PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA
Julho /2014**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Maia, Maria Antonia Germano dos Santos. **A Cultura de Aprender Português como Segunda Língua de Alunos Hispanofalantes do Ensino Fundamental II em Contexto Militar de Ensino**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 149 f. Dissertação de mestrado.

]

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Maia, Maria Antonia Germano dos Santos.
A Cultura de Aprender Português como Segunda Língua de Alunos Hispanofalantes do Ensino Fundamental II em Contexto Militar de Ensino./ Maria Antonia Germano dos Santos Maia– Brasília (DF), 2014. 149 f.
Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientador: Kleber Aparecido da Silva.
1. Português como segunda língua. 2. Cultura de aprender. 3. Língua e Cultura.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**A CULTURA DE APRENDER PORTUGUÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA DE ALUNOS HISPANOFALANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM CONTEXTO
MILITAR DE ENSINO**

MARIA ANTONIA GERMANO DOS SANTOS MAIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.**

APROVADA POR:

**Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, (UnB)
(ORIENTADOR)**

**Prof.^a Dr.^a Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG)
(EXAMINADORA EXTERNA)**

**Prof.^a Dr.^a Maria Luíza Ortiz Alvarez (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)**

**Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Magalhães (UnB)
(EXAMINADORA SUPLENTE)**

BRASÍLIA/DF, 01 de julho de 2014.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ser o grande orientador e mestre da minha vida, por ter estado ao meu lado ao longo do mestrado acadêmico.

Ao professor Doutor *Kleber Aparecido da Silva* por seu grande apoio e motivação na pesquisa realizada. Sem suas sugestões e ensinamentos não teria chegado até aqui.

Agradeço a toda minha família de modo especial à minha mãe *Maria de Fátima Germano dos Santos*, ao meu pai *Francisco Miguel dos Santos (in memoriam)* e ao meu digníssimo esposo *Anderson Maia de Oliveira* pelo apoio e confiança.

Às professoras *Vânia Cristina Casseb Galvão*, *Maria da Glória Magalhães* e *Maria Luíza Ortiz Alvarez* que gentilmente fizeram parte da banca, enriquecendo ainda mais meu trabalho.

Aos professores: *Mariana Mastrella-de-Andrade*, *Yuki Mukai*, *José Carlos Paes de Almeida Filho*, *Lúcia Barbosa* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA/UnB) pelo empenho e notável maneira com que me apresentaram os estudos acadêmicos.

Aos amigos *Adriana Maria de Melo* e *Alley Cândido* por terem aceitado o convite e contribuído de forma singular para o aprimoramento desta pesquisa.

Gostaria de expressar minha gratidão, ainda, à minha irmã *Tânia Mara* e aos amigos/as, *Jaqueline*, *Marília*, *Yéris*, *Márcia*, *Nívia Maria*, *Sheila*, *Arleane*, *Patrícia Piquiá*, *Giovanna*, *Karina Mendes* que cruzaram o meu caminho em um momento ou em outro do percurso do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA/UnB), contribuindo assim para a minha formação acadêmica.

Estendo meus agradecimentos, também, aos/às meus/minhas colegas do colégio Militar de Brasília diante do apoio e companheirismo que demonstraram ao permitir horário diferenciado e apoio nas viagens de congressos.

Ao meu querido pai (*in memoriam*),
eterno amor...

RESUMO

É crescente o número de estrangeiros, filhos de militares, que todos os anos ingressam no Brasil e por um período de até dois anos fazem deste país a sua pátria. Durante esse período ficam expostos à língua, à cultura e à formação educacional oferecida no Brasil. Dentre os estrangeiros, destacam-se os hispanofalantes, que durante o processo de aprender a Língua Portuguesa (PL2), por possuírem uma língua próxima a ela podem ficar sujeitados ao mito da facilidade. Diante disso, o presente trabalho objetiva caracterizar a cultura de aprender do hispanofalantes do ensino fundamental II em contexto militar de ensino e compreender os subconstrutos que fazem parte da cultura de aprender (Oliveira, 2013; Antonini, 2009; Barcelos, 2006, 1995), tais como crenças (Barcelos 2004, 2006; Silva, 2004, 2006, 2010), identidades (Silva, 2012; Mastrella, 2011; Hall, 2000; Brown, 1986), estratégias (Ellis, 2003; Nunan, 2000; Oxford, 1990), cultura de ensinar (Almeida filho, 1998), interação (Figueredo, 2007; Vygotsky, 2003, 1998), língua e cultura (Alvarez , 2010; Fantini, 2001; Kramsch, 1998). Esta pesquisa é qualitativa/interpretativista, realizada sob os moldes do estudo de caso (Denzin & Lincoln, 2006; Gil, 2009), que utilizou os seguintes instrumentos para a coleta dos registros: questionário, entrevistas semiestruturadas e notas de campos geradas a partir das observações de aula. A análise de dados foi conduzida por meio da triangulação. Os resultados indicaram que a cultura de aprender dos participantes da pesquisa, alunos hispanofalantes, é influenciada primeiramente pelos pais, em seguida pela escola e pelo próprio ambiente de imersão; os alunos, antes de ingressarem no Brasil começaram a estudar português apenas no âmbito vocabular; usam o PL2 com mais frequência nas redes sociais e fora da sala de aula. Apresentaram inicialmente a crença de que a L.P fosse fácil de aprender, mas consideram a língua portuguesa difícil, principalmente no âmbito fonético e fonológico. Em ambiente formal de aprendizagem, a cultura de aprender dos alunos se desenvolve mais com aulas dinâmicas. A língua portuguesa é vista como uma oportunidade para o futuro. O ambiente de imersão favorece o aprendizado mais eficiente, uma vez que língua e cultura são desenvolvidas segundo as práticas sociais. O presente estudo mostra-se relevante podendo contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de PL2 do aluno hispanofalante e contribuir para os profissionais da educação, que vivenciam um contexto semelhante ao da pesquisa, a fim de refletirem suas práticas.

Palavras-chave: Português como Segunda Língua. Cultura de Aprender. Língua e Cultura.

ABSTRACT

A growing number of foreign children of military personnel who enter Brazil every year for a period of around two years make this country their homeland. During this period of time they are exposed to the language, culture and educational development available in Brazil. Among the foreigners, we highlight the Spanish speaking, that in the process learning the Portuguese Second Language (PL2), may be subjected to the myth of the facility due to speaking a similar language. Thus, this study aims to characterize the culture of learning of Spanish speaking students in elementary school - level II in a military educational context, as well as to understand the aspects which are part of the culture of learning (Oliveira, 2013; Antonini, 2009; Barcelos, 2006, 1995), such as learning beliefs (Barcelos 2004, 2006 and Silva, 2004, 2006, 2010), social identities (Silva, 2012; Mastrella, 2011; Hall, 2000; Brown, 1986), learning strategies (Ellis, 2003; Nunan, 2000; Oxford, 1990), culture of teaching (Almeida Filho, 1998), social interaction (Figueredo, 2007; Vygotsky, 2003, 1998), language and culture (Alvarez, 2010; Fantini, 2001; Kramsch, 1998). This research is qualitative/interpretive. In this case study (Denzin & Lincoln, 2006; Gil, 2009), the following instruments were used to collect data: questionnaire, semi-structured interviews and field notes generated from classroom observations. Data analysis was conducted by means of triangulation. The results indicated that the culture of learning of the participants of this study, Spanish speaking students, is influenced primarily by the parents, then by the school itself and by the immersion environment; students prior to enrolling in Brazil began studying Portuguese vocabulary; They use PL2 more often in social networks and outside the classroom. Initially there was a belief that the LP was easy to learn, however they consider it difficult afterwards, especially in regards to the phonetic and phonological level. In formal learning environment, the students' culture of learning develops further with dynamic classes. The Portuguese language is seen as an opportunity for the future. The immersion environment promotes more efficient learning once language and culture are carried out according to social practice members. The present study can also contribute to the development of learning PL2 by Spanish speaking students and to the education professionals, whose work environment is similar to the research context, bringing them to reflect upon their practices.

Keywords: Portuguese as a Second Language. Culture of Learning. Language and Culture.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Países que falam a Língua Portuguesa | 17 |
| Figura 2 – Proposta de subconstrutos da Cultura de Aprender | 41 |
| Figura 3 – Estratégias diretas e estratégias indiretas, segundo Oxford (1990) | 52 |
| Figura 4 – Corpo docente dos Colégios Militares do Brasil..... | 65 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Estudos empíricos sobre o ensino de PLE/PL2 no cenário brasileiro atual | 36 |
| Quadro 2 – Quantidade de participantes hispanofalantes no CMB 2013. | 69 |
| Quadro 3 – Observação de aulas para coleta de dados. | 73 |
| Quadro 4 – Identidades no processo de aprendizagem de PL2. | 93 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Tempo de imersão no Brasil dos alunos hispanofalantes. | 81 |
| Gráfico 2 – Porcentagem de alunos que estudou português antes de vir para o Brasil... | 83 |
| Gráfico 3 – Interação em Língua Portuguesa fora do ambiente formal da sala de aula.. | 90 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CA – Cultura de Aprender
- CALE– cultura de aprender língua estrangeira
- CMB – Colégio Militar de Brasília
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- ILLP – Instituto de língua e Literatura Portuguesa
- L1 – Língua primeira
- L2 – Língua segunda-feira
- L-A – Língua-alvo
- LA – Linguística Aplicada
- LE – Língua estrangeira
- LP - Língua Portuguesa
- MEC – Ministério da Educação e cultura
- PB – Português brasileiro
- PBSL – Português Brasileiro como segunda Língua
- PE – Português Europeu
- PL2 – Português como segunda língua
- PLE – Português como língua estrangeira
- R-69 – Regulamento dos Colégios Militares
- SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil
- SIPLE – Sociedade internacional de português língua estrangeira
- UNB – Universidade de Brasília
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
- SIPLE – Sociedade Internacional de português língua estrangeira

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

| | | |
|----------------|-------|--|
| / | ..... | Truncamento ou interrupção abrupta da fala |
| (+) | ..... | Pausa breve |
| (+++) | ..... | Pausa longa |
| “ ” | ..... | Discurso reportado |
| ‘ ’ | ..... | Leitura de texto |
| (( )) | ..... | Comentário do pesquisador |
| ? | ..... | Entonação ascendente, como uma pergunta |
| ! | ..... | Forte ênfase ou exclamação |
| , | ..... | Pequena pausa |
| (*) | ..... | Uma palavra incompreensível |
| (**) | ..... | Mais de uma palavra incompreensível |
| (***) | ..... | Trecho incompreensível |
| MAIÚSCULA | ..... | Ênfase |
| <i>Itálico</i> | ..... | <i>Palavras em língua estrangeira</i> |
| [...] | ..... | Suspensão de trecho da fala original |
| [sic] | ..... | Erro ou uso incomum provém do autor original |

As convenções de transcrição são, na maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas de adaptações de Marcuschi (2003).

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Capítulo 1 – Percurso da investigação | 16 |
| 1.1 Introdução..... | 16 |
| 1.2 Contextualização e justificativa da pesquisa | 21 |
| 1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa | 25 |
| 1.4 Organização da dissertação | 26 |
| | |
| Capítulo 2 – Referencial Teórico | 27 |
| 2.1 O português do Brasil para falantes de Espanhol | 28 |
| 2.1.1 O ensino de português para hispanofalantes | 28 |
| 2.1.2 Erro no processo de aprendizagem de L2..... | 30 |
| 2.1.3 Interlíngua | 31 |
| 2.1.4 Fossilização | 32 |
| 2.1.5 Estudo empíricos sobre o PL2 para hispanofalantes..... | 34 |
| 2.2 A Cultura de Aprender uma L2..... | 38 |
| 2.2.1 Cultura de Ensinar | 42 |
| 2.2.2 Crenças de aprendizagem de línguas | 44 |
| 2.2.3 Identidade do falante de L2 | 45 |
| 2.2.4 Aprendizagem por meio de estratégias | 50 |
| 2.3 Língua e Cultura – definições e implicações para o ensino de uma L2 | 53 |
| 2.3.1 O sociointeracionismo e a interação..... | 57 |
| | |
| Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa | 61 |
| 3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso..... | 61 |
| 3.2 O contexto da pesquisa..... | 63 |
| 3.2.1 O Colégio Militar de Brasília | 64 |
| 3.3 Os participantes da pesquisa..... | 67 |
| 3.4 Instrumentos e coletas de dados..... | 69 |
| 3.4.1 Questionários | 69 |
| 3.4.2 Entrevistas..... | 71 |
| 3.4.3 Observações de aulas registrada em nota de campo..... | 71 |
| 3.5 Procedimentos de análise de dados..... | 74 |
| | |
| Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados | 76 |
| 4.1 Fatores da cultura de aprender dos alunos hispanofalantes..... | 77 |
| 4.1.1 Perfil dos pesquisados..... | 77 |
| 4.1.2 Aprendizado de português antes do ambiente de imersão..... | 82 |
| 4.1.3 O uso da língua portuguesa no ambiente formal | 84 |
| 4.1.4 O uso da Língua Portuguesa fora do ambiente formal | 88 |
| 4.2. Como se caracteriza a cultura de aprender PL2 dos alunos hispanofalantes ... | 90 |
| 4.2.1 Como se (re) constrói a cultura de aprender dos hispanofalantes..... | 91 |
| 4.2.1.2 A importância de aprender português como L2. O que move o interesse | |

| | |
|---|------------|
| pela nova língua? | 91 |
| 4.2.1.3 De que maneira não falar a língua constrói a identidade do participante..... | 95 |
| 4.2.1.4 Os alunos gostam de aprender português | 96 |
| 4.2.1.5 O quê os alunos sentem ao aprender português PL2..... | 98 |
| 4.2.1.6 As maiores dificuldades em aprender PL2..... | 99 |
| 4.2.1.7 A melhor maneira para estudar para as avaliações de língua portuguesa... | 100 |
| 4.2.1.8 O professor como facilitador da aprendizagem..... | 102 |
| 4.2.1.9. Os colegas de sala como facilitadores da aprendizagem..... | 103 |
| 4.2.1.10. Na visão dos participantes, o que os professores podem fazer para que os alunos aprendam melhor a LP?..... | 104 |
| 4.2.2 O que os alunos dizem ser necessário fazer para aprender português?..... | 107 |
| 4.2.3 O que os alunos fazem para aprender português?..... | 108 |
| 4.2.3.1 O que os alunos fazem quando não entendem palavras em LP?..... | 110 |
| 4.3 Como a língua e a cultura influenciam o desenvolvimento da cultura de aprender?..... | 111 |
| 4.3.1 O que mudou no aprendizado da PL2 após interação no ambiente de imersão? | 114 |
| 4.3.2 A interlíngua no ambiente de imersão..... | 116 |
| Capítulo 5 – Conclusões e considerações Finais | 119 |
| 5.1 Retomada das perguntas de pesquisa | 119 |
| 5.2 Contribuições do estudo | 123 |
| 5.3 Limitações encontradas | 124 |
| 5.4 Sugestões para futuras pesquisas | 125 |
| 5.5 Considerações Finais | 126 |
| Referências..... | 127 |
| Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecimento (diretor) | 133 |
| Apêndice 2 – Termos de consentimento (pais)..... | 134 |
| Apêndice 3 – Questionário I..... | 135 |
| Apêndice 4 – Questionário II..... | 136 |
| Apêndice 5 – Exemplo de transcrição de uma entrevista..... | 137 |
| Apêndice 6 – exemplo de transcrição de uma entrevista..... | 140 |
| Apêndice 7 – Plano de ação de Brasília para a promoção, a difusão e a proteção da Língua Portuguesa | 141 |

CAPÍTULO 1

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

[...] é uma ilusão imaginar que as pessoas se ajustam à realidade sem o uso da língua e que a língua é meramente um meio incidental de solucionar problemas específicos de comunicação ou reflexão. O que importa é que o mundo real é em grande escala moldado pelos hábitos da língua do grupo.

Sampson (1980, p.82)

1.1 Introdução

O português para estrangeiros, coadunado a suas vertentes – segunda língua (L2), língua adicional (LA), língua de herança (LH) – foi constituído área de ensino e de pesquisa desde os anos 60. Nos anos 90, uma associação de educadores, a SIPLE (Sociedade internacional de português língua estrangeira), conforme aponta Scaramucci (2013) foi organizada e formada com a finalidade de promover eventos na área de português para estrangeiros. Em nossa atualidade, devido à proporção desta grande área de ensino e pesquisa, o português ganhou mais destaque e sua projeção como língua internacional tornou-se propulsora.

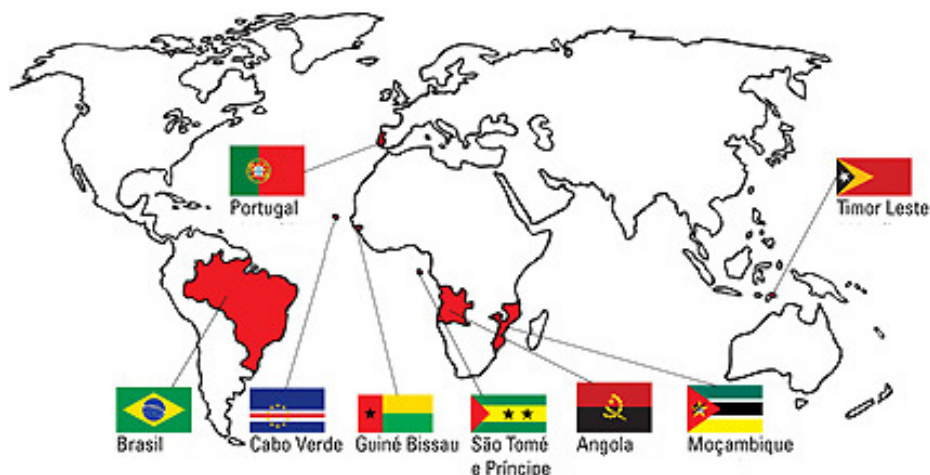
Podemos asseverar que a Língua Portuguesa tornou-se área de grande interesse de estudo, pois, por meio dela, a comunicação também é praticada, permitindo aos diferentes povos aproximar-se, quer seja no âmbito profissional, quer seja no cultural. Cabe então a reflexão: que língua é essa? que português é esse em ascensão?

A língua portuguesa que emerge na contemporaneidade é a língua que ocupa hoje a posição de 5ª língua nativa mais falada¹ do mundo, a terceira língua entre as línguas ocidentais, estando atrás apenas do inglês e do castelhano. É a língua oficial em oito países de quatro continentes: Angola (10,9 milhões de habitantes) / Brasil (185 milhões) / Cabo Verde (415 mil) / Guiné Bissau (1,4 milhão) / Moçambique (18,8 milhões) / Portugal (10,5 milhões) / São Tomé e Príncipe (182 mil) / Timor Leste (800 mil), além disso, o português teve um crescimento de 864,3 no período de 2000 a 2009². Com a visível propagação da língua, pode-se considerar, segundo Silva e Santos (2013), o português como língua inter (nacional) com suas faces e interfaces.

¹ Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_portuguesa, acesso em 19 de fevereiro de 2014.

² Disponível em <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>, acessado em 15 de fevereiro de 2014.

Figura 1. Países que falam a Língua Portuguesa



Fonte: Imagem extraída do site portalmultirio.³

Como língua oficial do Brasil, o português tem a designação de *Português Brasileiro* (PB), recebida nos anos 80, diferenciando, portanto, do português Europeu (PE). Segundo Castilhos (2010), a partir dessa terminologia, o Brasil começa um processo mais sólido de identidade linguístico brasileiro. Dentre as diferenças de terminologia, o PB, por um lado, segundo aspecto social da língua, decorreu dos contatos linguísticos dos portugueses com os índios e com os negros, originando um processo de crioulização⁴ de base portuguesa; por outro lado, o PB, continuação do português arcaico, é postulado por optar por outras formas de construção linguística diferentes da modalidade do português europeu (*Ibidem*). Já o Português Europeu, como convencionalizado, derivou do Latim; entretanto, Bagno (2013 p. 327) afirma que o Português vem do galego. Para o autor, o galego é que é, sim, uma língua derivada da variedade de latim vulgar que se criou no noroeste da Península Ibérica. É certo que essas diferenças para serem efetivas dependem sobremaneira de interesses e objetivos relativos ao campo da política linguística e das rivalidades entre as duas modalidades, PB e PE.

Hoje, mesmo não havendo uma decisão sobre esse aspecto geopolítico, por assim dizer, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a educação,

³ Disponível em <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/acordoortografico/u1a1.shtml>

⁴ Segundo Castilhos (2010 p. 187), os crioulos são adaptações de uma língua europeia por falantes de outras línguas, em geral africanas e asiáticas, com as quais os europeus entraram em contato por interesse mercantil.

Ciência e Cultura – UNESCO, apresentados por Noll (2008), o português do Brasil está em maior evidência que o português de Portugal. Dentre os vários fatores para que essa afirmativa se sustente, cabe destacar o fato do Brasil superar Portugal no tocante à publicação de obras em português, na tradução de obras estrangeiras, na imprensa escrita, na produção de filmes, e na qualidade e poder de irradiação de suas emissoras de televisão.

Devido a essa proporção a qual a Língua Portuguesa brasileira tomou perante o mundo, a área do ensino de português brasileiro para estrangeiros também começou a ser vista de forma diferenciada no cenário internacional. E, à medida que essa nova imagem do Brasil emergiu, novos desafios também emergiram. Em questões geopolíticas, há um crescente aumento do fluxo migratório entre as fronteiras, os acordos políticos interestatais como o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio – NAFTA, Mercado comum do Sul – MERCOSUL – que faz com que aumente a expansão do ensino do Português, ratificando que essa língua é uma língua internacional. A participação do Brasil frente a essa real situação faz com que o Português falado no Brasil (PB) continue sendo o português mais procurado para aprendizado e contatos linguísticos.

Para projetar a língua em terras estrangeiras, alguns planos de promoção do português foram elaborados. Em 2010, em reunião extraordinária do conselho de ministros da CPLP⁵, elaborou-se o plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Proteção da Língua Portuguesa⁶ a fim de apoderar o IILP (instituto internacional de língua portuguesa) para difundir a língua portuguesa no mundo à luz de cinco parâmetros: inserção da língua portuguesa nas Organizações Internacionais como língua oficial, de trabalho e/ou interpretação de eventos de alto nível (OIT⁷, UNESCO, AG-ONU⁸); fortalecimento do PLE por meio de investimento na formação e capacitação de professores na publicação de materiais didáticos no ensino presencial ou à distância; unificação ortográfica dos países lusófonos; difusão pública da língua portuguesa na mídia eletrônica, impressa e televisiva; oferta de cursos em países e regiões em que há comunidades lusófonas.

⁵ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

⁶ Carta na íntegra no apêndice.

⁷ Organização Internacional do Trabalho. Disponível em <https://www.google.com.br/#q=OIT>. Acesso em 12/10/2013

⁸ Assembléia Geral das Nações Unidas.

No Brasil, alguns acontecimentos repercutiram na história do ensino de português para falantes de outras línguas e para a formação de profissionais na área de PLE. Em 1956, o ensino de português para estrangeiros foi marcado simbolicamente com a publicação em Porto Alegre do livro didático “O Ensino de Português para Estrangeiros”, da autoria de Mercedes Marchant. Em 1997, houve a implementação da primeira licenciatura brasileira em PLE, denominada Licenciatura de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL-UnB), e após isso foi oferecida pela primeira vez em 1998. Após isso, algumas outras instituições promoveram a formação desse tipo de profissional, mas ainda é pouco. Ainda segundo Zoppi-Fontana (2009, p.30), esse foi mais um movimento importante de institucionalização de um campo de saber específico sobre o Português do Brasil como língua de comunicação internacional.

Embora na atualidade, na Linguística Aplicada, pesquisas sobre esse contexto avancem, ainda há a necessidade de explorar algumas ramificações do PLE, no qual destacamos o PL2.

Investigar os processos que norteiam o ensino e a aprendizagem de português como segunda língua são fundamentais para o contexto das escolas públicas e particulares; enfatizamos, de modo especial, as escolas que recebem grande número de estrangeiros, oriundos de diversos países do mundo. Esses fazem do Brasil, um lugar de perspectiva, uma pátria por um período curto de tempo.

A permanência de estrangeiros no Brasil, por período curto, exige que as instituições educacionais estejam preparadas para ofertar uma educação de qualidade, um ensino de português L2 que promova um real aprendizado. Dessa forma, o país pode contribuir para a repercussão ainda maior do português como língua internacional. Dentre os estrangeiros, destacamos um público crescente, como, militares engajados em alguma missão no Brasil; diplomatas e funcionário de embaixada que possuem filhos cuja educação lhes deve ser garantida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96⁹ não presume regulamentarmente e de forma esclarecida a atuação das escolas bilíngues sobre o regimento da educação nacional ou o ensino de PL2. Por ser um assunto complexo, não nos deteremos a essa questão com mais profundidade. O que cabe ressaltar é que, devido à falta de políticas públicas, muitos alunos estrangeiros, de modo especial os do

⁹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Visualizado em: 02/01/2014.

ensino básico¹⁰, ingressam no ensino regular das escolas, em sua maioria pública, sem uma real promoção do ensino de PL2. Para a realidade do Distrito Federal, segundo Andrade (2010), “embora a legislação brasileira garanta aos alunos estrangeiros o acesso à educação, os órgãos educacionais do DF não têm reconhecido a existência dos problemas oriundos da baixa proficiência linguística em português desses alunos, tampouco suscitado reflexão sobre a questão”. Ainda sobre esse aspecto, Andrade (2010, p. 38) aponta uma crescente demanda por

uma política linguística específica dos órgãos reguladores de ensino, garantindo uma intervenção didática particular para implementar o processo de aprendizagem da língua alvo pelos alunos estrangeiros até que consigam acompanhar as séries condizentes com a faixa etária do fluxo escolar, na qual o português é o veículo educacional.

Perante essas afirmativas, as desvantagens de aprender em ambiente, mesmo sendo de imersão, que não contemple o ensino de PL2 são de: presenciar as dificuldades que as escolas têm em adequar seus conteúdos programáticos com base nos livros didáticos oferecidos pelos governos à realidade do aluno estrangeiro; adequar as exigências de aprendizagem aos alunos estrangeiros em classes heterogêneas; presenciar o descaso que algumas escolas têm em relação ao profissional de PL2, no sentido de “qualquer um poder lecionar”.

Ensinar a língua portuguesa tal qual ela é colocada no contexto brasileiro não é uma tarefa simples, especialmente se levarmos em conta que há desejos ou pressões contrários nos contextos, que a língua-alvo tem uma cultura diversa por trás de si e que esse idioma se relaciona politicamente com um país Brasil em forte processo de transformação. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 41).

Efetivamente, o ensino de português para estrangeiros requer ainda, além de políticas linguísticas específicas, muitas pesquisas, pois ao abordarmos um contexto de

¹⁰ A Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358. Visualizado em: 02/01/2014.

sala de aula, deparamos com um universo repleto de curiosidades, desafios e conquistas (SILVA, 2013, p.132). Por um lado, a diversidade cultural é um fator que será sempre encontrado no ensino de PL2, para isso o professor deve estar preparado para lidar, respeitar as diversidades, crenças, cultura de aprender do aluno estrangeiro. Por outro lado, cabe mais planos e políticas públicas para enveredar o ensino à altura de um país que tem a língua portuguesa com o *status* de língua (inter) nacional.

1.2 Contextualização e justificativa do tema

A Linguística Aplicada (LA), como ciência social, converge nos problemas de uso da linguagem enfrentados pelos sujeitos do discurso no contexto social, podendo ser contexto formal de ensino-aprendizagem ou fora dele. Conforme afirma Moita Lopes (2006), essa ciência social tem por objetivo “cria inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (*ibidem*). Sendo assim, é evidente que a língua (gem)¹¹ e a cultura em diferentes contextos sociais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Por ser esse processo marcado por trajetórias que devem ser desveladas, há de se implicar um olhar atento à cultura de aprender do aluno como elemento intrínseco do seu processo de aprendizagem de LE, L1 ou L2, a fim de que novas abordagens de ensinar e de aprender sejam manifestadas.

Transcorrida essa concepção de LA, o projeto partiu de uma necessidade, minha, de professora de língua portuguesa e língua estrangeira, em atender as expectativas dos alunos estrangeiros, hispanofalantes, quanto à aprendizagem da língua portuguesa em contexto de segunda língua. Embora saiba que há peculiaridades quanto ao ensino de línguas próxima, no caso Língua Portuguesa e Língua Espanhola, o meu desejo de educadora voltava-se a incentivar a autonomia dos alunos hispanhofalantes, a fim de que seus erros não se tornassem fossilizados, isto é, que usassem mais do que simplesmente o “portunhol” e aprendessem, de fato, o português. Desejava ajudá-los a aprender a língua portuguesa, língua de imersão em questão.

¹¹ A opção do termo língua(gem) ao invés do termo língua foi utilizada por entender que, segundo Figueiredo (2013, p.113) língua(gem) é muito mais que um simples sistema de regras, pois devemos levar em conta o contexto e as relações sociais. Além disso, ela tem função cognitiva e, obviamente, comunicativa, emotiva, informativa. Ensinar língua(gem) não é só ensinar regras e colocá-las em uso por meio de produções linguísticas ou fazer que os nossos alunos se esforcem para ter uma pronúncia semelhante ao de um falante nativo. Ensinar línguas deve ter, pois, como objetivos, fazer que os alunos se comuniquem significativamente na língua-alvo e que estejam abertos as diferenças culturais.

Durante seis anos consecutivos, em um Colégio Militar, cujo ensino é regular, havia alunos estrangeiros em minhas aulas. Alguns ficavam durante o ano letivo por inteiro; outros, por pouco tempo. Todos os anos, o Colégio Militar admite alunos estrangeiros advindos de países da América do Sul — Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela —, e também advindos da Ásia — Vietnã e Filipinas. Isso acontece devido às transferências dos adidos¹² militares que vêm para o Brasil em missão de, no máximo, dois anos, e fazem do Brasil, sua pátria provisória. Esses trazem suas esposas e trazem também os filhos em fase escolar. Nesse sentido, os Colégios Militares também são encarregados de acolher e educar esses alunos, filhos de militares, que estão nesse contexto. Entretanto, diferente dos alunos nativos, os alunos estrangeiros não podem ser reprovados.

O embate, nessa situação, foi que durante seis anos pude perceber que muitos desses alunos ingressavam em contexto de L2, mas não possuíam a devida orientação para o aprendizado do português como segunda língua. Conforme o dito popular: “muitos entravam calados e saíam mudos”. Eu, como professora de português do ensino médio, só fui atentar-me para essa real necessidade quando, no ano de 2010, tive um aluno estrangeiro chileno que – ao contrário dos muitos alunos que frequentavam as aulas e não interagiam – era muito participativo e questionador. Esse aluno mostrava-se ansioso por aprender a língua portuguesa nos aspectos gramatical, linguístico e cultural. Tal atitude despertou em mim interesse, a ponto de planejar aulas cuja didática o inserisse no contexto em questão. Se houvesse uma atividade de interpretação, ele estava entre os convidados a fazerem a leitura oral. Eu buscava selecionar textos que explorassem algo do comportamento, curiosidades da língua e da cultura do brasileiro. Enfim, no papel de professora, sensibilizei-me a motivá-lo a fim de que ele usufruísse a melhor maneira de aprender no ambiente de imersão.

Nos outros anos, comecei a enumerar os alunos estrangeiros do C.M.B (Colégio Militar de Brasília) e percebi que havia mais alunos estrangeiros no ensino fundamental II que no Ensino Médio. Extraí informações, por meio de conversas informais com os primeiros, de que ao chegarem ao Brasil, alguns alunos possuíam conhecimento da língua-alvo, porém, outros nunca tiveram conhecimento da língua portuguesa. Muitos

¹²**Adido militar** é um oficial das Forças Armadas acreditado junto de uma representação diplomática com a finalidade de trabalhar em estreita ligação com as autoridades militares locais, permutando informação específica. Por regra, uma embaixada dispõe de um adido militar ou rotativamente proveniente de cada um dos três ramos das Forças Armadas ou, junto dos Estados de maior relevância, três adidos de cada um dos ramos. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Adido_militar 06/01/2014.

confiavam em uma comunicação e compreensão, quando no Brasil chegassem, muitas vezes, pela questão de línguas próximas (português-espanhol) em uma investigação inicial, certifiquei-me de que os alunos, naquela época, eram todos alfabetizados em espanhol, língua materna deles.

Essa situação, de fato, trouxe à tona algumas reflexões para mim como educadora. Além disso, essa vivência levou-me a questionar como fazer, então, para que esses alunos, nesse determinado contexto de vida, estudando em um ensino regular, pudessem aprender melhor a Língua Portuguesa. Para isso, houve a necessidade de entender como esses alunos faziam, segundo suas maneiras, para aprender a Língua Portuguesa.

A cada ano letivo, como professora, notava que os alunos estrangeiros que ingressavam em sala de aula possuíam sua maneira de aprender. Embora estivessem na mesma situação – de aluno estrangeiro aprendendo português – cada um apresentava-se de forma distinta com sua identidade, crenças, valores, cultura. Às vezes, o que eu utilizava de método para melhor ensinar, poderia ser favorável para o aprendizado de um aluno estrangeiro, mas para outro, não surtia o mesmo efeito. Isso, portanto, foi chamando a minha atenção, e pude perceber que essa situação, partiu de uma questão social – conforme se propõem os estudos da L.A – e poderia ser investigado por mim, a fim de contribuir tanto para o aprendizado dos alunos desse contexto, quanto para a formação reflexiva dos professores, profissionais que lidam com esse mesmo tipo de realidade.

Sendo assim, a realização desta pesquisa propõe-se a entender como se caracteriza a cultura de aprender do aluno hispanofalante no campo do aprendizado do Português como segunda língua. Investigar a cultura de aprender (CA) dos alunos hispanofalantes justifica-se, segundo Barcelos (2009), por possibilitar um trabalho mais consciente, visando o sucesso da aprendizagem. Isto é, pela necessidade de compreender melhor como esses alunos (re) constroem, em meio às interações, ao ambiente de imersão, às crenças e às identidades, a CA para aprender o português. Também há a necessidade de compreender como o professor, profissional pode reforçar o aprendizado mais efetivo da L2, potencializando o aprendizado desses alunos, possibilitando-os um letramento crítico¹³.

¹³ Compreendo que o letramento crítico, por meio da língua(gem) busca engajar o aluno em uma atividade crítica, valendo-se de forma estratégica das representações que estão presentes nos discursos, do

O estudo da temática abordada nesta pesquisa, ainda se justifica por, além de não existir muitas pesquisas na área do ensino de português como segunda língua para alunos estrangeiros que são matriculados na rede pública de ensino básico no Brasil, haver um interesse particular em saber como, efetivamente, as características pessoais (intrínsecas) e sociais (extrínsecas) do hispanofalante se atrelam, auxiliando o aprender a outra língua e cultura. Desse modo, esta investigação também busca colaborar para a desconstrução das crenças dos professores de que “esse tipo de aluno não consegue aprender português”, isto é, tendem ao fracasso, pois segundo Silva (2011) os professores trazem aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também. Sabendo disso, é considerável o fato de que conhecendo essa nova realidade pode ser que influencie professores a terem novas expectativas, ações, metodologias, novas estratégias para que se tenha o aprendizado de sucesso do aluno hispanofalante. Segundo Freeman & Johnson (1996), as crenças dos professores podem influenciar suas decisões e ações no ambiente escolar.

Além dessa esfera, este estudo poderá corroborar a reflexão dos professores sobre o papel da escola do ensino regular para a vida do aluno estrangeiro, como “uma cadeia de relações que se multiplica à medida que os envolvidos no cenário educacional agem nessa esfera social”, Rodrigues (2013 p. 22) sobre o ato de ensinar que incorpora uma ação situada e contextual, Roldão (2007), além de relacionar o ato de ensinar com a realidade para o qual se ensina, para quem se ensina e por que se ensina o que deseja ensinar (XAVIER, 2013, p. 309). Ensinar é dar oportunidade para que o aprendiz experimente, reflita, e chegue às suas próprias conclusões. (OLIVEIRA, 2013 p.46).

Embora muitos estudos sejam realizados sobre a importância da LE no Brasil, o estudo em questão visa um alargamento das informações para o ensino de PL2 a estrangeiros hispanofalantes do ensino fundamental II que estão matriculados em ensino regular - em rede pública de ensino, especificamente em um Colégio Militar de Ensino. Em consonância com Barcelos (1995, p.13), entende-se que

a relevância de se estudar a cultura de aprender LE reside no fato de que ela pode nos mostrar a existência de possíveis divergências entre o

questionamento das relações de poder e das implicações que isso pode trazer para o indivíduo no âmbito pessoal ou coletivo, isto é, de sua comunidade.

que os alunos esperam das aulas e do ensino e como os professores esperam que os alunos ajam para aprender o que é ensinado, ou seja, ela pode evidenciar um conflito entre as expectativas dos alunos e as dos professores a respeito do processo de ensino/aprendizagem de LE.

Ratificando a relevância do estudo da cultura de aprender do aluno hispanofalante do ensino fundamental II, mediante seu processo de aprender, poderemos contribuir para que os alunos estrangeiros e para que os profissionais da educação, a fim de refletirem sobre as suas práticas discentes e docentes, contribuindo para um ensino e aprendizado de L2 mais significativo da Língua Portuguesa.

1.3 – Objetivo e perguntas de pesquisa

Diante do cenário apresentado, transdisciplinar, isto é, do cenário de alunos hispanofalantes do ensino fundamental II em contexto regular de ensino, será proposta a realização de um estudo para evidenciar a cultura de aprender no processo de aprendizagem do português como segunda língua com os seguintes objetivos:

- a. Caracterizar a cultura de aprender de alunos hispanofalantes no processo de ensino-aprendizagem na língua portuguesa como segunda língua (PL2) no contexto da pesquisa.
- b. Identificar as principais crenças dos participantes sobre aprendizagem do Português (L2), ao ingressar no Ensino Fundamental II;
- c. Compreender quais são os subconstrutos que fazem parte sua da cultura de aprender.
- d. Identificar a relação entre língua e cultura no aprendizado de PL2 no ambiente de imersão e como elas influenciam a cultura de aprender deles.

No ensejo de alcançar os objetivos acima mencionados, com foco nos alunos hispanofalantes, busco responder às seguintes questões:

1 - Como se caracteriza a cultura de aprender L2 (Português) de alunos hispanofalantes do Ensino Fundamental II? Para isso, algumas sub-perguntas ¹⁴serão consideradas:

¹⁴ As sub-perguntas 1, 1.1, 1.2 e 1.3 já foram fonte de inspiração para estudos empíricos no bojo da Linguística Aplicada Brasileira em BARCELLOS Ana Maria Ferreira(1995) – Investigação sobre a cultura de aprender de alunos estudantes do curso de Letras -Universidade de Campinas e DE OLIVEIRA, Kátia Cristina (2013) – A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II - Universidade de Brasília. Esses estudos foram desenvolvidos no âmbito de Língua Inglesa. As perguntas também serão fonte de inspiração para esta pesquisa, no âmbito de Língua Portuguesa (PL2).

1.1 Como se (re) constrói a cultura de aprender PL2 dos participantes da pesquisa?

1.2 O que os alunos dizem ser necessário fazer para se aprender português L2?

1.3 O que eles fazem para aprender o português L2?

2 - Como o ensino de língua e cultura pode influir na cultura de aprender PL2 dos alunos hispanofalantes?

1.4. Organização da dissertação

A presente pesquisa divide-se em cinco partes intencionadas a responder às perguntas de pesquisa: introdução; capítulo teórico; capítulo metodológico; análise de dados; considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentei a contextualização do problema, a justificativa e os objetivos da investigação, as perguntas de pesquisa e a organização da dissertação. No segundo capítulo será apresentada a fundamentação teórica que embasará a pesquisa, dando enfoque e suporte às questões alvo desta investigação. Nesse sentido, no capítulo II, esclareço pontos importantes a respeito de Ensino de PL2 para hispanofalantes, lançando luz aos estudos relevantes, em nível de pós-graduação no Brasil na área de PL2; as teorias que sustentam a culturas de aprender, cultura de ensinar, crenças, identidade, estratégias de aprendizagem, e por fim, o aporte teórico que caracteriza língua e cultura.

No terceiro capítulo será evidenciada a natureza da pesquisa e metodologia utilizada, o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise de dados.

No quarto capítulo, serão apresentados e discutidos os dados coletados.

No quinto e último capítulo, será apresentada a conclusão e as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa. Finalizo o capítulo apresentando as limitações do percurso deste estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

“A teoria também se converte em graça material
uma vez que se apossa dos homens.”

Karl Marx¹⁵

Este capítulo objetiva apresentar o embasamento teórico que norteou a investigação. Início o capítulo tecendo considerações quanto ao ensino de português como segunda língua para hispanofalantes, destacando, sobretudo, a questão do aprendizado de línguas próximas e as manifestações de interlíngua do aluno hispanofalante em ambiente de imersão. Partindo disso, também foi apresentado o estado atual, em âmbito de pós-graduação do Brasil, dos estudos na área de PL2 para hispanofalantes, buscando evidenciar a contribuição deste estudo sobre cultura de aprender¹⁶ para o processo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros, dentro da grande área do ensino de PLE. Por fim, também foi apresentado o embasamento teórico no que tange ao entendimento da cultura de aprender e suas subcategorias, tais como crenças, identidades, cultura de ensinar, estratégias, interação, língua e cultura.

2.1 O Português do Brasil para falantes de Espanhol

O século XX e o início do XXI foram marcados por notória expansão da Língua Portuguesa, como apontado no capítulo 1, em decorrência de acordos políticos firmados com a NAFTA, com o MERCOSUL; e também da participação no CPLP e da inserção da Língua Portuguesa nas organizações internacionais como língua oficial em eventos da OIT, UNESCO, entre outros. Em consequência disso, houve expansão de interesses no aprendizado dessa Língua, quer seja em ambiente estrangeiro, quer seja em ambiente de imersão. No contexto interno do Brasil, a chegada constante de estrangeiros começa a despertar novas políticas públicas para o ensino de Português para estrangeiros. Entre os vários estrangeiros no contexto de imersão, destaco os hispanofalantes, por se tratar

¹⁵ Citação localizada na página <http://megawork.br.tripod.com/epigrafes/id14.html>. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

¹⁶ O termo cultura de Aprender será amplamente explorado adiante, neste capítulo.

de falantes de língua próxima com o português. Para os hispanofalantes, a proximidade da língua pode criar benefícios no início da aprendizagem, porém, em estágios mais avançados, pode ser desencadeada alguma dificuldade.

Esta seção discute a dimensão do ensino de Português a hispanofalantes na condição de línguas próximas em ambiente de imersão. Em sequência, será evidenciada a importância desse tema, pois, quando a influência da língua materna se torna negativa no processo de aprendizagem da L2, pode levar indivíduos a cometerem erros os quais podem dificultar a compreensão da comunicação, além de resultar em mal-entendidos. Devido ao *status* de línguas próximas, entendo que aprender português não é o mesmo processo para alguém que fala espanhol e para outros com outra L1. A interlíngua também será contemplada nesta seção, uma vez que, se no processo de aprender não houver orientação para os alunos, pode ocasionar a fossilização.

2.1 O ensino de português para hispanofalantes

O ensino e a aprendizagem de Português como segunda língua, doravante PL2, para hispanofalantes é objeto de estudos para linguistas aplicados, dos quais destacamos: Cunha e Santos (1999), Ferreira (2001), Cunha e Santos (2002), Almeida Filho (2004), Grannier (2004), Blanco (2006), Melo (2013). Em virtude da proximidade das línguas, destina-se uma grande atenção às interferências que subjazem ao Português e ao Espanhol para o aprendiz de PL2.

As semelhanças aparentes entre a Língua Portuguesa e a Espanhola as distinguem do ensino das demais línguas. Entre semelhanças e diferenças, podemos destacar como fator positivo a facilidade de entendimento da mensagem logo nos primeiros contatos com a língua de aprendizado. Em contrapartida, como fator negativo, a semelhança pode implicar para o aprendiz hispanofalante grandes interferências de línguas.

No tocante a essa interferência, Santos (2001, p. 50) caracteriza como sendo uma interlíngua com características de fossilização, estabelecida no início do processo de aprendizagem da interlíngua. Essa fossilização, na aprendizagem da L2, possibilita ao aprendiz desenvolver uma interlíngua que, ao mesmo tempo, apresenta elementos da língua nativa e elementos da língua-alvo.

Segundo Scaramucci e Rodrigues (2004, p.166), a característica mais frequente no processo de ensino/aprendizagem é a aparente facilidade na aprendizagem, gerada pelo fato de se tratarem de línguas tipologicamente próximas. Ainda segundo os autores, essa facilidade tem sido reconhecida como ilusória, na medida em que o falante não tem em sua consciência as interferências implicadas na comunicação. Isso pode gerar, por parte do falante, possível acomodação.

Por outro lado, a ausência de distinção dos sistemas linguístico do espanhol e do português, faz com que a fossilização seja imperceptível. Isso, em contexto de sala de aula, pode gerar por parte do professor posturas distintas, caracterizando a primeira delas como um processo de aceitação, por acreditar ser natural, comum e inevitável. Numa outra perspectiva, o professor pode mobiliza-se a ter posturas rígidas, exigindo dos aprendizes pronúncias corretas, assemelhando-as à pronúncia nativa. Enfim, o espaço de sala de aula, dependendo da postura do professor, pode levar o aprendiz ao sucesso por ter traçado a melhor estratégia de aprendizagem, ou ao fracasso, desmotivando o aprendiz em sua contínua interação com PL2.

Tanto as estratégias de aprendizagem¹⁷, propostas por Selinker (1994), quanto às aulas lentas e desmotivantes, podem levar ao processo de fossilização do aprendiz. Quando o autor aponta as estratégias de aprendizagem, esse faz referência às escolhas não acertadas. Por um lado, a desmotivação para um contínuo aprendizado faz com que o aprendiz não estabeleça novas estratégias de aprendizado, fazendo-o acreditar que o nível de proficiência adquirido é o suficiente para a comunicação.

Nesta seção buscou-se evidenciar que o ensino de português para hispanofalantes, mesmo sendo tratado como ensino de línguas próximas, possui seus mitos. Ferreira (1995, p.40) destaca que, devido à proximidade tipológica entre as línguas (português e espanhol), existe o mito da facilidade. Isso significa que, em meio a produções comunicativas, há a possibilidade de haver transferência da L1 para a L2. Os alunos hispanofalantes, participantes da pesquisa, podem também estar condicionados a produções comunicativas com transferências e interferências que poderão influenciar a cultura de aprender PL2.

A seguir, discorro um pouco mais sobre o erro no processo de aprendizagem de L2, juntamente com os aspectos do “portunhol”, considerado uma interlíngua.

¹⁷ As estratégias de aprendizagem, segundo Selinker (1994) voltam-se ao processo de aprender. Quanto às estratégias há algumas que são universais e que qualquer aprendiz coloca em ação para concretizar seu objetivo de aprendizagem. Elas se desenvolvem sempre que se percebe, de modo consciente ou inconsciente, que não se tem competência para produzir determinado item de aprendizagem.

Discorrerei também sobre a fossilização, processo esse que consiste sobre os erros quando já estão internalizados e difíceis de serem eliminados.

2.1.2 Erro no processo de aprendizagem de L2

Após explicar o mito da facilidade de aprender PL2 para os hispanofalantes e apresentar as implicações positivas e negativas na aprendizagem das línguas próximas, passo à discussão sobre o erro na aprendizagem de L2.

Os erros, de forma convencional, tradicionalmente são vistos como aspectos negativos. Entretanto, na aprendizagem de uma L2, Pit Corder (1981, p.43) desmistifica esta crença apontando os erros como elementos valiosos para o aluno, pesquisador, professor, pois podem apontar as áreas de maior dificuldade do aprendiz e também podem incentivar a elaboração de materiais que se ajustem a essas dificuldades, contribuindo para que o aluno as supere.

A análise contrastiva, na década de 60, foi duramente contestada por considerar os erros produzidos na LE como frutos exclusivos de interferência entre as línguas, (DURÃO, 1999). No entanto, evoluindo da Análise Contrastiva para a Análise do Erro, verificou-se que os erros os quais eram produzidos pelos aprendizes estavam associados às interferências da língua materna na LE. A essas interferências subteve-se a transferência linguística, consistindo em algum aspecto ou alguma estrutura da língua primeira situada no sistema da interlíngua concernindo à língua-alvo.

Atualmente, a transferência é reconhecida como um fenômeno não totalmente compreendido que é provocado por múltiplos fatores que atuam entre si. Segundo Baralo (1996) a transferência é conceituada como estratégia disponível para compensar a falta de conhecimento da língua-alvo.

Ortiz (2002) destaca que os erros produzidos ganham um novo *status*, uma vez que passam a ser analisados como um processo gradual de tentativa que permite ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo.

Sendo assim, os erros, para este estudo, adquirem importante relevância, uma vez que evidenciam o sistema da língua em que os alunos se encontram, isto é, o que aprenderam durante o ambiente de imersão em sala de aula de ensino regular. Também cabe ressaltar que neste estudo, compreendo erros como interferências da língua materna na segunda língua. Além disso, compreendo que as interferências apresentadas

nos erros pressupõem que o aluno não dispõe de competência linguística, por isso as interferências podem ser visualizadas como estratégias de aprendizagem e de comunicação. Cometer erros é, pois, uma estratégia utilizada tanto por crianças que adquirem sua língua materna como pelos indivíduos que aprendem uma segunda língua (CORDER, 1992, p.38).

2.1.3 Interlíngua

Nesta subseção apresento o conceito de interlíngua, tendo em vista que, no contexto de aprendizagem de língua portuguesa L2, é notório o falante de espanhol demonstrar mais influência de sua L1 sobre o PL2. Sobre essa influência, a considero poder agir sobre a cultura de aprender do aluno, uma vez os aprendizes podem reconhecer a problemática que as semelhanças e proximidades entre as línguas possam gerar. Como processo de interlíngua, também merecerá atenção o portunhol, termo empregado para designar a aprendizagem do português por hispanofalantes. Ao refletir sobre interlíngua, considero a possibilidade de compreender como a cultura de aprender influencia no comportamento linguístico dos aprendizes.

Entre os termos que se preocupam em investigar as implicações psicológicas no processo de aprendizagem de L2, a interlíngua é o termo mais associado para isso. Selinker (1972) foi o precursor para o surgimento de tal termo. Entende a interlíngua como uma estrutura psicológica, latente, que, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, é ativada pelo aprendiz. Isso acontece quando o aprendiz busca produzir comunicação quer seja oral, quer seja escrita, na língua-alvo. Nesse momento a estrutura psicológica latente é ativada. Rojas (2006) considera que a língua que é produzida nessas condições não é idêntica à língua que um falante nativo produziria nessa mesma circunstância. Essas tentativas de produção na língua alvo são caracterizadas como interlíngua (SELINKER, 1979).

Por interlíngua, Ortiz (2002) entende como sendo um sistema aproximativo por meio do qual o aprendiz vai formulando hipóteses sobre a língua-alvo, e fatos, que aproximam sua gramática da gramática da língua que está sendo adquirida. Para Brabo (2001), a interlíngua constitui-se numa competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Fernández (1997) resume a interlíngua como uma etapa obrigatória na aprendizagem de

uma LE. Ela é um sistema interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexo.

Entre os conceitos postulados, convirjo com Seelinker (1979), Ortiz (2002), Brabo (2001) e Fernández (1997), entendendo a interlíngua como estágio progressivo e complexo, obrigatório no processo de aprendizagem em que o aprendiz manifesta suas estratégias, a fim de interpretar e produzir enunciados.

Para os falantes de espanhol, ao estudarem o português, devido às semelhanças de língua, pode haver a ideia de capacidade de falar português; entretanto, para falantes nativos de português, os aprendizes podem ser vistos como usuários de uma interlíngua, cujo nome é o “portunhol”.

É de importância ressaltar que o termo “portunhol”, bastante utilizado hoje, ressalta um processo da interlíngua, pois define o processo intermediário em que se encontra o aprendiz em questão. O “portunhol”, segundo o VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa), é um termo que aponta a mistura da língua portuguesa e da língua espanhola. Trata-se de duas situações linguísticas diferentes. Este termo é utilizado como processo de interlíngua dos aprendizes de língua espanhola ou portuguesa como LE, seja em escolas, cursos (contextos formais), seja em situações de imersão, como no caso de pessoas hispanofalantes que vivem no Brasil (contextos informais).

Santos (1999, p.49) afirma que o “portunhol” é uma interlíngua caracterizada pela fossilização de muitos elementos desde o início do processo de aprendizagem de LE. Isso acontece com línguas próximas, com origem e traços culturais em comum. A transferência de uma língua para a outra acaba sendo um fenômeno natural, pois possuem muitas palavras semelhantes e poucas diferentes. Numa lógica comum, o hispanofalante não precisa começar o aprendizado a partir de uma língua na qual ele nada conheça, pois ele parte da sua língua materna para aprender português.

Nesta subseção pretendi demonstrar que o “portunhol” é visto em uma perspectiva de fossilização quando interfere no aprendizado da PL2 visto que o aprendiz acredita não ser mais necessário aperfeiçoar seu conhecimento na L2, pois, para ele, o “portunhol” contém elementos suficientes para a comunicação, não cabendo mais dispendir esforços para aprender mais sobre a língua-alvo. Para melhor compreendermos sobre a fossilização, na subseção seguinte abordarei sobre esse termo.

2.1.4 Fossilização

Nesta subseção discorro sobre a fossilização na interlíngua. Compreendo que, para entender sua definição, é relevante ver o esforço e o produto de alguém aprendendo uma segunda língua, por meio de diversas estratégias mentais a fim de interpretar e produzir enunciados (SELINKER, 1972).

Selinker (1972), Santos (1999) e White (2002) tentaram definir o fenômeno da fossilização como um caso de transferência que se torna permanente, pois formas da L1 que são erroneamente identificadas como formas equivalentes da L2 e assim transferidas ficam estabilizadas e eventualmente se fossilizam. Quando apresentados temas novos para os alunos estrangeiros, os erros podem aparecer em forma de interlíngua, conservando na interlíngua, elementos de sua LM.

Segundo Nakuma (1998), a fossilização seria a recorrência de uma forma não só incorreta, mas também que se acredita impossível de ser mudada ao longo da produção da língua-alvo, não importando o grau de exposição a que o aprendiz seja submetido à mesma.

Na busca de entender fossilização, Nakuma (1998) sugere duas hipóteses. Na primeira, caracteriza-a como uma forma falha de aprendizagem do aprendiz, que atinge o nível de competência¹⁸ do aprendiz. Na segunda, em nível de desempenho¹⁹, a fossilização é manifestada pelas formas irregulares da L2 produzidas pelo aprendiz. Sendo assim, a fossilização é manifestada segundo a identificação interlingual, que consiste em julgar se a estrutura linguística da L2 é semelhante ou idêntica à L1. Ainda assim o autor afirma que as formas fossilizadas não são aquelas que foram adquiridas de uma maneira irregular e sim formas que não foram adquiridas pelo aprendiz e que, então, são preenchidas pelas formas que o aprendiz tem à sua disposição e que ele identifica como sendo as mesmas disponíveis na sua L1.

A fossilização é relevante para compreender a cultura de aprender do aluno, pois o aprendiz, falante de espanhol cuja língua alvo é o português, pode ter a sensação de poder comunicar-se na outra língua, o que ocorre desde o início da aprendizagem, provocando fossilização precoce. Isso significa que, pelo uso frequente, automatiza as estruturas da L1 com pinceladas da L2 que ficam fixadas (AKERBERG, 2012). Isso interfere na maneira de aprender, pois o aluno pode prestar mais atenção ao conteúdo,

¹⁸ O conceito de competência está associado à língua abstrata. No mesmo sentido, competência é o conhecimento da estrutura da língua.

¹⁹ Desempenho é o uso real da língua em uma situação concreta.

deixando de atender à forma da língua portuguesa, acreditando que as estruturas gramaticais da L1 são suficientes, o que torna o conhecimento rudimentar, impedindo o desenvolvimento de um conhecimento mais profundo.

Assim sendo, entendendo as peculiaridades de aprendizagem do aluno hispanofalante aprendiz de português em ambiente de imersão, podemos compreender como efetivamente se caracteriza a cultura de aprender dele. Com isso, o professor pode tornar-se capaz de convergir sua cultura de ensinar com a cultura de aprender dos alunos, proporcionando um conhecimento mais profundo do português. Para os termos cultura de ensinar e cultura de aprender discorrerei nas próximas subseções deste capítulo.

2.1.5 Estudos empíricos sobre o Português como Segunda Língua (PL2) para Hispanofalantes.

Nesta subseção será apresentado o estágio atual em nível de pós-graduação de alguns estudos empíricos sobre PL2 para hispanofalantes no cenário brasileiro atual. Esse levantamento apresentou-se necessário para compreender em quais perspectivas os estudos de PL2 estão se encaminhando e em qual perspectiva o estudo sobre cultura de aprender pode ser relevante para a grande área de PLE/PL2.

Para levantamento dos estudos realizados no contexto atual do Brasil, foi utilizado primeiramente o banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante CAPES²⁰, acessado pelo portal CAPES/MEC. O portal dispõe de espaço para pesquisa de dissertações e teses que foram defendidas desde 1987.

Comecei a busca inserindo no campo palavra-chave termos, como “português como segunda língua”, “Cultura de aprender PL2” e, em seguida, “PL2”. Prossegui com “PLE para hispanofalantes” e, por fim, “Português para hispanofalantes”. Em nenhum dos termos, na época da pesquisa, em 2013, encontrei levantamento de trabalhos realizados no país.

A partir dessa situação, resolvi pesquisar no site da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, doravante BDTD. Utilizei, no portal da BDTD²¹, os mesmos

²⁰ O banco de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>), acessado em 20 de outubro de 2013.

²¹ Disponível em: <http://btdt.ibict.br/consultado>, acessado em 01 de janeiro de 2014.

termos empregados no portal da CAPES. A partir desses termos obtive diversos trabalhos realizados nos programas de pós-graduação do país, situados na área de administração, Educação e Linguística. Com o foco no aprendiz da língua e PL2, temas norteadores desta pesquisa, destaquei quatro pesquisas, que serão apresentadas a seguir.

O estudo de Rojas (2006) caracteriza o “Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida”. O estudo teve como objetivo verificar as atitudes que os falantes nativos do português do Brasil têm em relação à produção oral em português dos hispanofalantes recém-chegados ao Brasil, ou residindo há muito tempo no Brasil. O autor estudou as causas que motivariam tais atitudes. Os dados foram levantados tendo como base os erros produzidos pelos hispanofalantes. Em seguida, foram apresentados os erros produzidos para os alunos brasileiros escutarem, assim observando a reação deles. Foram verificadas reações permissivas dos brasileiros, em relação à produção do hispanofalantes e reações exigentes, em relação à gramática do português do Brasil.

A segunda pesquisa destacada na BDTD foi promovida por Tonelli (2012), cuja temática focava o gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes. Essa pesquisa teve como foco discutir o uso do samba como meio para trabalhar cultura em aulas de português como Língua Estrangeira. Foi proposto um curso temático sobre o samba para hispanofalantes com a finalidade de analisar como a canção pode se configurar como um meio para se ensinar aspectos culturais relacionados a uma língua, identificando as impressões dos aprendentes sobre o aprendizado de português por meio desse conteúdo cultural. O samba foi escolhido por caracterizar a identidade nacional. Dessa forma, mostrou-se que língua e cultura ocupam um mesmo lugar, não havendo possibilidades de indissociá-los.

No terceiro estudo destacado, em nível de doutorado, Rottava (2001) aborda a temática “A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispanofalantes” por meio da qual objetivou investigar a leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos por hispanofalantes, aprendizes de português como L2 (PL-L2). Foi promovido um curso de “leitura e produção de texto” de PE-L2 para hispanofalantes, tendo em vista não haver, no período pesquisado, nenhuma proposta metodológica específica para o ensino da leitura e da escrita num contexto de línguas próximas (espanhol e português). Os dados de sala de aula foram

coletados, por meio de observações, gravações, anotações e produção escrita dos sujeitos.

Da análise dos dados, delinear-se os padrões de leitura e de escrita dos sujeitos. Os resultados sugeriram que as condições proporcionadas pelo material contribuíram para uma modificação do padrão da leitura e da escrita dos sujeitos: de uma concepção de leitura e de escrita centrada no produto para uma concepção mais voltada para o processo. Em relação às tipologias das produções, os hispanofalantes apresentaram conhecimento limiar. Mesmo assim, produzir texto não parte dos aspectos relativos a domínio do vocabulário; é necessário muito mais proficiência. O estudo identificou inter-relações de leitura e escrita como prática social por meio de vários eventos.

A dissertação de Calvo Capilla (2007), “Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil”, buscou explorar o processo de atrito (ou erosão linguística) que se produz na L1 de imigrantes hispanofalantes espanhóis adultos residentes no Brasil e com proficiência em português, que é portanto a L2, a língua de contato. A pesquisa analisou a fala de oito participantes e buscou descrever traços linguísticos que singularizam o espanhol/L1 por meio de contato prolongado com a L2, o português do Brasil.

A seguir, apresento um quadro-síntese desses estudos sobre PLE/PL2 para hispanofalantes.

Quadro 01 – Alguns estudos empíricos sobre o ensino de PLE/PL2 no cenário brasileiro atual.

| Autor e ano de publicação | Título da dissertação ou da tese |
|----------------------------------|---|
| Juan Pedro Rojas, 2006 | Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?. |
| Fernanda Tonelli, 2012 | O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes. |

| | |
|------------------------------------|---|
| Lucia Rottava, 2001 | A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes. |
| Maria Carolina Calvo Capilla, 2007 | Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil. |

Fonte retirada e adaptada de <http://bdtd.ibict.br/consultado> disponível em 25 de outubro de 2013.

Em referência ao atual estado da arte das pesquisas brasileiras publicadas no banco de dissertações e teses da BDTD, pode-se concluir que os estudos selecionados apontaram relevância para o ensino de PL2 para hispanofalante. Destaco que, para Rojas (2006), a interlíngua é tema centralizador da pesquisa; para Tonelli (2012), gênero musical; para Rottava (2001), processo de sentido; para Calvo Capilla (2007), as línguas de contato. Embora esses trabalhos tenham como foco o ensino de PL2, ainda há a necessidade de mais investigações que contemplem o campo de estudo de PL2 para hispanofalantes.

Com base nessa constatação, a presente investigação sobre cultura de aprender PL2 para hispanofalantes entra na interface de língua e cultura, contribuindo para o campo alinhavado. Dessa maneira, busco fornecer subsídios para o campo de estudo de Português como segunda língua para hispanofalantes, contribuindo para o aprendizado reflexivo de profissionais inseridos em contexto semelhante ao da pesquisa, a fim de que possam compreender que o aluno estrangeiro possui sua maneira intrínseca de aprender, além de possuir suas crenças, estratégias, interação, identidade. Dessa forma, o profissional poderá potencializar o aprendizado do aluno, a fim de que ele aprenda a língua de forma mais profunda.

Na próxima seção, discorro sobre a grande temática da pesquisa, cultura de aprender, compreendendo que a cultura de aprender é uma congruência de outros subconstrutos tais como crenças, identidades, estratégias, língua e cultura. Em seguida, tratarei de cada um dos subconstrutos como elementos essenciais da cultura de aprender.

2.2 A Cultura de Aprender uma L2

Nesta seção discorro sobre os construtos de cultura de aprender à luz de Barcelos (1995), Almeida Filho (1993), Brown (2007), Antonini (2009) e Oliveira (2013), evidenciando, sobretudo, a definição adotada para este estudo. Para compreender o modo como os alunos hispanofalantes do ensino fundamental II em contexto de imersão fazem para aprender a língua portuguesa, é necessário depreendermos o que é cultura de aprender.

A cultura de aprender é um termo cunhado nas ciências sociais remetendo ao conhecimento implícito do aprendiz, agregado por crenças, valores, mitos, pressupostos culturais, ideias sobre como aprender línguas, conforme Barcelos (1995). Pode ser compreendida também como o *habitus de aprender*, designado por Santos & Almeida Filho (1993) como:

conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir das experiências educacionais, e construídas de forma idiossincrática, e que determinam o estilo e a prática de sistematizar novos conhecimentos por parte dos alunos. (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

O termo *cultura* é definido na Linguística Aplicada como “um conjunto total de crenças, atitudes, costumes, comportamentos, hábitos sociais, etc., dos membros de uma sociedade em particular”²². Para Erickson (1986), *cultura* são as “maneiras compartilhadas por um grupo de se atribuir sentido às ações sociais”, portanto, em aula de LE, acrescento o termo L2 – grifo meu – “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender são aspectos da cultura”. Para Brown (2007, p. 189), a cultura é um construto que compreende ideias, crenças, costumes, habilidades, artes, ferramentas etc., que satisfaz necessidades concretas de caráter biológico e psicológico.

²² Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985, reiterados por Richards et.al., 1985 e citados por Rolim, 2004.

Segundo Alvarez (2014)²³, a cultura de aprender é um conjunto de pressupostos e experiências adquiridas e desenvolvidas em contextos formais e informais e que determinam as maneiras de sistematizar e mobilizar conhecimentos e saberes por parte do indivíduo para o processamento constante da informação na base de estilos e estratégias de manutenção e transformação do conhecimento, de crenças, valores e traços de personalidade.

A cultura de aprender, aqui defendida, organiza o aprendizado do aprendiz, segundo o seu meio social. Por meio da cultura de aprender, o sujeito é capaz de, segundo sua realidade, viver de modo intensificado as situações a ponto de categorizá-las, nomeá-las. Dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a cultura pode emergir de forma natural, e pode também ser experienciada de forma mais explícita tanto pelo aluno quanto por qualquer agente²⁴ que faça parte do aprendizado.

A cultura de aprender, por razões explanadas acima, tem de partir do sentido social. A cultura de aprender uma LE sofre impacto mútuo entre cultura e social e, dessa forma, não se podem desconectar os seus impactos mútuos. Esta pesquisa também se vale desse contexto, porque se dá no âmbito escolar, partindo do viés social. Quando se fala em cultura de aprender, é preciso não se esquecer de que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera de organização social. Pensar em um contexto de aprendizado de português como segunda língua é pensar que se deve ter um olhar para tal contexto, uma vez que o Brasil, a cada ano, ampara muitos estrangeiros que vêm para este país com perspectivas diversas.

Admitimos a afirmativa de Antonini (2009) ao discorrer que o aluno traz para a sala de aula de LE crenças, ideias, expectativas, atitudes, costumes. Esses elementos, combinados às características e necessidades individuais, formam sua cultura de aprender língua estrangeira (CALE). A autora ainda aponta que:

A cultura de aprender língua estrangeira é processual, não estática, varia e depende da idade, condição socioeconômica e cultural, experiência escolar e na língua, leituras prévias e contato com pessoas influentes. A cultura de aprender língua estrangeira é influenciada pelo professor, pela escola, pelos pais e irmãos, pelos colegas, pelo material didático, pela avaliação e pelas interações em sala de aula. (ANTONINI, 2009, p. 46)

²³ Comunicação Individual realizada na Universidade de Brasília, no dia 01 de julho de 2014.

²⁴ O agente pode ser professores ou alunos estrangeiros ou nativos.

Os indivíduos, de um modo geral, possuem formas diferenciadas de aprender. Em um contexto regular de ensino, em ambiente de imersão, o aprendiz também faz valer-se de seus hábitos diferenciados para aprender. Com base nessa situação, ter pensamentos e atitudes diferenciados é essencial. Tudo isso só é possível devido às bagagens culturais trazidas pelo indivíduo, que são influenciadas e alteradas por contextos vivenciados e por pessoas com as quais o indivíduo se relaciona. As pessoas são produtos do meio que vivenciam; isso comprova que o aprendiz não é uma “tábula rasa”.

Segundo Vygotsky (1984), as atividades humanas não devem ser analisadas se estiverem longe de um contexto social, pois, segundo ele, além das interações favorecerem a formação cognitiva, elas se imbricam no processo de pensamento.

Quando se faz menção ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e, neste caso, a língua portuguesa sendo a outra língua, a bagagem cultural do aprendiz, com suas crenças, ideologias, mitos e costumes são de extrema importância. Há de se entender que pessoas, de modo amplo, possuem pensamentos e ações diferentes e, em consequência, formas de aprender diferentes. É devido a esse interesse de cultura e cultura de aprender que Barcelos (2006) aponta um crescente aumento de pesquisas por estudiosos teóricos da Linguística Aplicada, a fim de conhecer melhor o que os alunos pensam e como esses agem no contexto de sala de aula e fora dela.

Os estudos sobre cultura de aprender evidenciam a importância dessa perspectiva para a área de ensino e de aprendizagem de línguas, quer seja na L1 ou L2. Isso é comprovado pela diversidade de pesquisas que interpelam esse assunto e pela diversidade de termos que se referem ao termo cultura de aprender, doravante (CA), tais como *abordagem de aprender*, *cultura dos alunos*, *cultura de aprendizagem*, *teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem*, dentre outros, como citam Barcelos (2004, p.149) e Trajano (2005, p.43). Nesta pesquisa não é de interesse destrinçar essa profusão de termos, uma vez que Antonini²⁵(2009) e Oliveira²⁶(2013) em suas pesquisas delinearão bem os termos da CA.

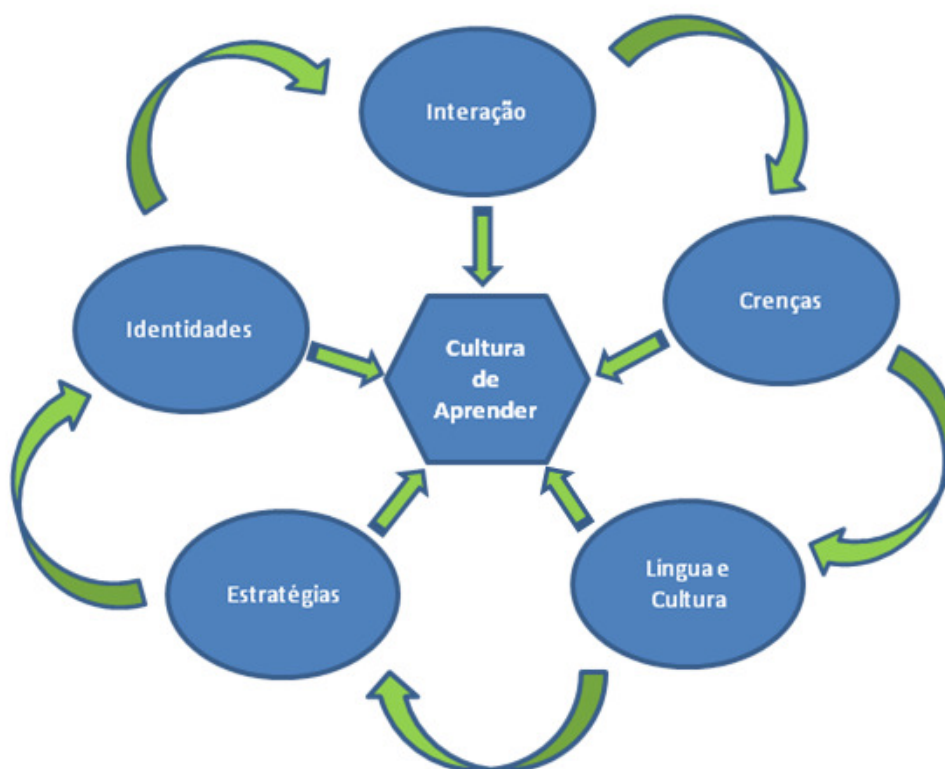
²⁵ ANTONINI, A. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2009. Esta dissertação está disponível na íntegra em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>.

²⁶ OLIVEIRA, Kátia Cristina de. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 184 f. Dissertação de mestrado. Disponível na íntegra em

O modo como um professor ensina seus alunos, sua forma de introduzir um novo input²⁷, podem ser consequência direta de suas experiências em uma trajetória profissional. O professor, em sala de aula, pode se deparar com diversas culturas de aprender. Pode visualizar que a cultura de aprender do aluno nativo é extremamente diferente da do aluno estrangeiro. Em sala de aula, cada aluno possui sua cultura de aprender diferenciada do outro.

Para melhor ilustrar, proponho os subconstrutos da cultura de aprender. Este modelo foi construído com base nos dados analisados que serão apresentados no capítulo 4.

Figura 02 – Elementos que convergem na cultura de aprender.



Fonte: Elaborada pela autora.

http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&Itemid=271

²⁷ O termo input está relacionado com a entrada ou o investimento em novos dados ou informações. Para Valle (1998), o input compreensível é feito por um processo de interação, através do qual aquele é negociado através da interação entre professor e aluno e/ou da interação com outros pares, por exemplo. Krashen (1993) complementa afirmando que aprendemos uma língua através da recepção do input compreensível, de modo que é possível compreender a gramática com auxílio do contexto, incluindo informações extralinguísticas, o conhecimento de mundo e a competência linguística.

A figura acima, portanto, representa que a cultura de aprender dos alunos não se faz de um “nada”. Assinto com as definições de Antonini (2009) e de Oliveira (2013), que apontam a Cultura de Aprender como sendo decorrente da combinação de crenças, ideias, expectativa, atitudes, costumes. Além disso, para as autoras, a cultura de aprender permeia as maneiras de pensar e as maneiras de agir dos alunos em relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE. Entretanto, acredito que a cultura de aprender também possui em seu cerne a convergência entre identidades, estratégia, língua e cultura, crenças, interação. Essas, devido às mudanças constantes do contexto, também estão em constante mudança, isto é, são cambiantes.

Ao se conhecer a cultura de aprender dos alunos, as situações de fracassos em se atingirem objetivos no processo de ensino/aprendizagem, de ambas as partes, professores e alunos, podem ser atenuadas (OLIVEIRA, 2013). Convém que o professor também saiba convergir sua cultura de ensinar com a cultura de aprender do aluno, no sentido de criar possibilidades de um aprendizado motivador, interessante, instigante para o aluno. No sentido de esclarecer e colaborar para uma abordagem crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica do professor, o termo cultura de ensinar será desenvolvido na próxima subseção.

2.2.1 – Cultura de Ensinar

Na subseção anterior, lancei luz sobre o conceito cultura de aprender como formas diferenciadas e hábitos intrínsecos de se aprender. A combinação de identidades, estratégias, língua e cultura, crenças, interação constituem a cultura de aprender. Ademais, essa sofre impacto mútuo do contexto cultural e do social.

Após essa caracterização, cabe destacar que a cultura de ensinar do professor é o reflexo de influências de outras culturas de ensinar presente na sociedade. Por cultura de ensinar, podemos referir-nos às crenças, aos conhecimentos que um dia foram aprendidos ou adquiridos pelos professores ao longo da vida e que por hora são compartilhados em ambiente de ensino. Assim como a cultura de aprender é intrínseca, a cultura de ensinar também se diferencia de pessoa por pessoa. A cada experiência com pais, colegas profissionais da educação, diretores, monitores é constituído novo aprendizado, interferindo na cultura de ensinar.

Na cultura de ensinar, a maneira como um professor ensina seus alunos, a forma como ele planeja transmitir o novo conteúdo programático, com concepções teóricas,

tudo é consequência direta de suas experiências, quer sejam elas adquiridas através do conhecimento que lhe foi transmitido quando se encontrava na posição de aluno, em sua formação acadêmica, quer seja nas interações institucionais.

Almeida Filho (2008, p.13) assevera que o homem é resultado daquilo que vivenciou e sua cultura de ensinar é:

[...] um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua.

Feiman-Nemser & Floden (1986) caracterizam a cultura de ensinar como o mundo subjetivo dos professores em termos de suas concepções sobre ensino, das maneiras como esses professores se percebem e como percebem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido.

É sabido, portanto, que tanto as experiências de aprendizagem quanto os ambientes de aprendizagem os influenciam na cultura de ensinar de professor. Feiman-Nemser & Floden (*op.cit.*) asseguram que o primeiro ano de experiência em sala do professor é fundamental para a formação da cultura de ensinar. As interações com professores mais experientes favorecem as imitações de ações ou atitudes perante os alunos, a fim de que o professor de carreira inicial possa ser respeitado da mesma forma como um professor com mais tempo em sala de aula.

Em relação à cultura de ensinar, uma reflexão nos é cabida: o que fazer então, em sala de aula, quando o professor se depara com diversas culturas de aprender e com sua própria cultura de ensinar? Partindo de uma proposta igualitária, seria necessário buscar um equilíbrio, em que o professor desvencilhe-se de algumas características intrínsecas da sua prática escolar e busque outras inovadoras da cultura de ensinar.

Cabe salientar que a imposição de uma metodologia norteadas pelas crenças firmadas da cultura de ensinar do professor sobre a cultura de aprender do aluno pode acarretar resultados negativos para o aprendiz, tais como desmotivação, dificuldade, fracasso, rejeição ao aprendizado da L2. No processo de ensino-aprendizagem, negociar pode trazer êxito como uma boa ferramenta para o alcance de objetivos educacionais (ALMEIDA FILHO, 1998).

2.2.2 Crenças de aprendizagem de Línguas

Outro elemento intrínseco da cultura de aprender que destaco nesta subseção são as crenças. O conceito de crenças não é originado de estudos da Linguística Aplicada (cf. Silva, 2010, 2006, 2005; Barcelos, 2006; 2004a). É conceito que emerge de outras ciências, tais como a Psicologia, Sociologia (Bourdieu, 1987, 1991), Psicologia Educacional (Dewey, 1933; Kruger, 1993; Pacheco, 1995; Raymond e Santos, 1995; Sadalla, 1998; Del Prette e Del Prette, 1999; Mateus, 1999; e Rocha, 2002) e Filosofia (Peirce, 1877) (SILVA, 2007, p. 238). Em todas essas áreas do saber, crença é a investigação para dar sentido à realidade social. Muitas publicações têm sido apresentadas nos últimos anos no Brasil e no Exterior com o anseio de compreender mais sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, de como as crenças de um indivíduo são indicadoras de decisões tomadas ao longo da vida do indivíduo (BANDURA, 1986).

Horwitz, no início da década de 80, desenvolveu pesquisas sobre as crenças dos aprendizes de línguas, enfatizando sua importância. Segundo a autora, as crenças são opiniões preconcebidas sobre aspectos da aquisição de segunda língua (HORWITZ, 1991). Em contrapartida, Barcelos (2004) define:

(...) as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (BARCELOS, 2004, p.132).

Mastrella (2005 p.33), em relação às crenças, conceitua-as como as interpretações da realidade socialmente definidas, que servem de base para uma ação subsequente. Para Wenden (1986; 1987 *apud* MICCOLI, 2010), as crenças têm sua origem nas experiências individuais dos aprendizes, compreendendo o conhecimento que os indivíduos têm acerca de seus processos cognitivos.

Silva (2007) e Bandeira (2003) afirmam que o empenho ou convicção íntima parece ser a força que move a crença. Nesta pesquisa, ratifico a afirmação de que as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Assim, as crenças

podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e, na maioria das vezes, são implícitas (SILVA, 2007 p.247).

Os conceitos de crenças são variáveis. Nesse sentido, admite-se nesta pesquisa, de modo consciente, não haver uma definição única do conceito “crenças sobre o processo de ensinar e aprender línguas”, conforme Silva (2005):

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros²⁸ têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por certo período de tempo (Silva, 2005, p.77).

Outrossim, é importante salientar que, ao estudarmos crenças, não devemos nos ater apenas ao construto do que são crenças, mas, sim, ater-nos a investigá-las ao ponto de entender que elas interagem com as experiências do indivíduo. Nesse sentido, Barcelos (2001, p.87) destaca que “é necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula”. Transpondo essa citação para esta pesquisa e concordando com a autora, poderíamos entender que as crenças dos alunos hispanofalantes interagem em suas ações, contribuindo para o aprendizado, dentro e fora de sala de aula, da língua portuguesa L2.

O termo de crenças mais apropriado para esta investigação insere-se no âmbito de suas funcionalidades sobre determinado contexto. Por essa ótica, as crenças são percebidas como dinâmicas e são construídas a partir de seu contexto, cuja linguagem é ressignificada. O conceito de crenças, à luz da abordagem contextual, percebe a realidade como construção social e reconhece a subjetividade como parte da produção do conhecimento. Assim, teorias e conceitos sociais, históricos e culturais, tais como os apresentados por Vygotsky, Bakhtin e Dewey, são muito presentes nessa abordagem, por apontarem relevância das interações sociais na promoção de mudanças pessoais dos indivíduos. (BARCELOS, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

2.2.3 Identidade do falante de L2

²⁸ As crenças podem ser construídas na interação, no contexto e nas experiências (SILVA, 2007 p.250).

Outro subconstruto que compreendo fazer parte da cultura de aprender, tendo em vista os dados do capítulo 4, é a identidade. Sendo assim, buscarei discorrer sobre as concepções que giram em torno do conceito de identidade e evidenciarei a opção feita neste estudo. Isso se faz de importância, em virtude de conhecermos quem são os participantes desta pesquisa que aprendem PL2 em uma escola de ensino regular e suas identidades cambiantes devido às interações constantes da língua-alvo. Busco, também, compreender em que sentido o aprendizado da língua portuguesa contribuirá na vida de cada um dos participantes.

O processo de aprender outra língua e, sem dúvida, outra cultura pode exercer uma força transformadora positiva ou negativa na identidade de um indivíduo. Segundo Brown (1986), o aprendizado de uma segunda língua envolve, de algum modo, a aquisição de uma segunda identidade. Na sala de aula, mediante a interação, ao estabelecermos relações e trocarmos informações com o outro – quer seja professor nativo, aluno estrangeiro, monitores, entre outros, construímos significados e nos construímos como sujeitos. Investigar as identidades no processo de ensino/aprendizagem de português como L2 irá contribuir para que temas relacionados ao aprendiz de línguas e ao mundo social que esse vive sejam cada vez mais pesquisados.

Descrever o significado de identidade é, de certo modo, abstrato, pois identidade é simplesmente aquilo que se é: “aquilo que sou” (HALL, 2000, p.74). Assim então concebida, parece ser uma positividade, uma característica independente, um “fato” autônomo, sendo, nessa perspectiva, uma referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (HALL, 2000, p. 74). Assinto com essa afirmação, pois a identidade não é algo concreto que existe isolado do mundo e dos diversos contextos sociais; identidade está no sentido de que, quando aponto o que sou ou o que não sou como indivíduo, acabo demarcando o meu espaço, construindo e desconstruindo esse espaço a todo o momento.

Nesse sentido, a sala de aula, espaço múltiplo de diferenças e de diversidades em que o hispanofalante desta pesquisa se encontra, é crucial para a construção de suas etapas de aprendizado escolar. A relação existente entre identidade e diferença é crucial quando se fala em identidade. Se, por um lado, a identidade é “aquilo que é”, a diferença seria “aquilo que não é” (SILVA, 2012, p.74). A identidade e a diferença exercem relação de dependência entre si para existir, isto é, só podemos entender a

identidade porque existe a diferença e vice-versa. É por isso que identidade e diferença são inseparáveis, constituídas, por meio da linguagem, em contextos de relações sociais e culturais. Aprender uma segunda língua é estar diante das diferenças e, por conseguinte, das diferentes maneiras de construir as significações. Para o aluno aprendiz de PL2, certamente estar em contexto de imersão, aprendendo outra língua, é, sem dúvida, se deparar com a diferença. Por isso, ressalto a importância de esclarecer identidade e diferença²⁹.

Ao iniciar o processo de aprendizagem de segunda língua, o aprendiz de uma L2, neste caso o português brasileiro, apresenta sua identidade construída e constituída por meio de sua cultura em sua L1 (espanhol). Entretanto, cabe salientar que essa identidade constituída na L1 jamais deverá ser vista como fixa, definida e imutável. Por identidade fixa, definida e imutável, compreendo aquela que é essencializada, isto é, não se modifica mediante o contexto em que se está inserido, não progride e não regride, enfim, o meio social não é capaz de modificar as maneiras e ações atribuídas à identidade.

Por identidade social cuja relação entre indivíduo e o mundo social seja mais ampla, mediada por instituições, como família, escola, local de trabalho, serviços sociais, Norton (2000, p.5) entende como sendo:

a forma como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro. Sendo assim, os estudos de aquisição de segunda língua (SLA – Second language Acquisition) precisam desenvolver uma concepção de identidade que seja compreendida com referência a estruturas sociais mais amplas e frequentemente desiguais e injustas, que são reproduzidas na interação social do cotidiano.

A concepção de identidade, portanto, passou a ser interativa, no sentido de que é formada na interação entre o eu e a sociedade (MASTRELLA, 2011, p.92). Por isso, ela é cambiante; a cada minuto surgem novidades que favorecem a interação (MOITA LOPES, 2002a, 2002b). Os diversos contextos, diferentes lugares, propiciam a

²⁹ Woodward (2000) discorre com mais profusão no artigo “identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, Editora Vozes, 2000, p. 7-87, as concepções de identidade e diferença, com as quais me coaduno.

construção de novas identidades do sujeito pós-moderno³⁰. Quando um sujeito aprende outra língua (L2), isso significa mais do que apenas adquirir o sistema gramatical, lexical e fonológico de outra língua. É, na verdade, a construção de si mesmo (PAVLENKO E LANTOF, 2000).

Relacionando afirmação de Pavlenko e Lantof ao ambiente pesquisado, podemos compreender que para o aluno hispanofalante em um ambiente de imersão, que está aprendendo uma nova língua, sua identidade está em constante mudança, o que o faz ressignificar sua vivência. “Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (HALL, 2000, p.106). A identidade, nesse sentido, pode determinar como a relação de alunos e professores com o mundo, em diversos contextos, é construída, deliberando o modo como os alunos se posicionam diante de sua aprendizagem, isto é, podendo influenciar na cultura de aprender língua estrangeira (CALE). Woodward (2000) afirma que toda prática social é marcada. “As identidades são cambiantes e diversas, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2000, p.33).

Diante das considerações feitas sobre identidade, considero importante abordar a seguinte questão: por que falar em identidade na aprendizagem de português como segunda língua para hispanofalantes? Segundo Norton e Toohey (2002, p.115):

A aprendizagem engaja identidades dos aprendizes pelo fato de que língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa, de atribuição de valor e de significado a quem fala. As atribuições de valor e de significado têm a ver com a forma como os falantes, e, no caso, os aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeitos e participantes em um determinado contexto de interação.

O português como segunda língua apresenta papel ativo e contínuo na formação das identidades dos aprendizes, partindo da concepção de que identidade não é fixa. Sendo assim, a língua, de modo especial a PL2, é constitutiva e constituída pela identidade do aprendiz, de modo que a língua permite à pessoa negociar sua compreensão de si mesma em diferentes lugares e momentos no tempo, ganhando

³⁰ O sujeito pós-moderno é caracterizado por ter uma identidade móvel, cambiante, contraditória e pluralizada. Sujeito que vivencia e sofre os efeitos da globalização.

acesso ou não às relações de poder e oportunizando-lhe posicionar-se por meio da fala nas interações sociais.

É certo que as diferentes faces que a identidade pode se apresentar evidencia os inúmeros papéis que desempenhamos nas interações sociais, além disso, mostra que, em uma sociedade, somos capazes de exercer diferentes relações de poder³¹. Figueredo (2007, p. 65) assevera que:

Nossas identidades sociais nos representam e revelam tudo aquilo que somos, acreditamos e fazemos. Sua construção se dá por meio da linguagem, do simbólico e, sobretudo, de nossas práticas discursivas, isto é, pelo modo como produzimos nosso discurso em relação ao “outro” e como ele nos influencia pelo seu próprio.

A partir das breves discussões desenvolvidas aqui, fica evidenciada a necessidade de se ater à identidade do aluno hispanofalante no espaço de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, pois, partindo desse conhecimento de identidades, podemos, como professores-formadores, auxiliá-lo a desenvolver uma aprendizagem interativa, como agente, no ambiente de imersão, conduzindo-o a respeitar as diversidades e as diferenças da cultura vivenciada, a ampliar seus conhecimentos de modo a refletir sobre si mesmo, sobre sua cultura e sobre o mundo que o cerca. Como explicita o pensamento de Miedema & Wardekker (*apud* MOREIRA & CÂMARA, 2008, p. 39), “o foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo”.

Nunan (2000) destaca a importância de se considerarem as experiências³² e as identidades dos aprendizes para a compreensão das crenças.

Enfatizando o ambiente escolar e mais especificamente o ambiente de aula de PL2, podemos notar que a cultura de aprender uma L2 do aluno estrangeiro está marcada por seus valores, por suas crenças, e suas identidades.

³¹ Sobre as relações de poder, coaduno-me com o que é postulado por Tomas Tadeu Silva em: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

³² Segundo Dewey (1938), o conceito de experiência envolve o sujeito, o objeto da experiência e o modo como se experiencia determinada situação. Assim, na perspectiva deweyana, o pensamento, a percepção, o sentimento, o sofrimento contribuem para o modo como os sujeitos compreendem a vida.

Em face dessa concepção, entende-se que no aprendizado da língua segunda, o aprendiz passa por um processo de redefinição de suas identidades, pois ou desconstrói ou reconstrói o aprendido em sua história na primeira língua, para (res) significá-la. É por isso que “se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua ‘estrangeira’ como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades” (RAJAGAPOLAN, 2003, p. 69). Além disso, elucida que as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

Em sala de aula, compreender os conceitos de identidades pode fazer com que os professores de línguas consigam desvencilhar-se dos discursos e das cargas que são empregados na formação profissional inicial. É importante entender que há alunos com diversas identidades, que são constituídas mediante as relações sociais, as relações de poder e que não são aprendidas única e exclusivamente em sala de aula, pois, conforme Orlandi (1998, p.204) postula, “identidade não se aprende, portanto, não se ensina”. Em contrapartida, entender o conceito de identidade também facilita a compreensão da dicotomia: o discurso do professor nunca é neutro, tampouco é portador universal da verdade. Uma vez que, de forma intrínseca, temos nossas crenças e nossas identidades, também devemos entender que o aluno também possui suas crenças e suas identidades.

Enfim, Orlandi (1998), por meio da experiência vivida em contexto de ensino de espanhol, aponta-nos uma reflexão sobre a questão da identidade em sala de aula. Não que tenhamos que nos eximir de apresentar tarefas ousadas, construtivistas, relacionadas ao contexto social para os alunos aprendizes de línguas, mas que, por meio de nosso conhecimento de crenças, possamos retirar os estereótipos quanto a quem pode ou não falar a língua estrangeira, evitando homogeneizações³³, prestígios e poder, pois a língua é viva, envolta nos diversos contextos sociais, com suas diferenças. É isso que a faz, estabelecendo-se, portanto, como objeto de prática.

2.2.4 – Aprendizagem por meio de estratégias

³³ Entendo homogeneização como o tratamento dado sem distinção às pessoas, ao considerar que elas tenham as mesmas crenças, as mesmas identidades. Entendo o prestígio como sendo um tratamento desigual para com os aprendizes. Entendo o poder como o uso de um *status* para se favorecer em detrimento ao outro.

Nesta subseção considero a estratégia como subconstruto da cultura de aprender por entender que, uma vez estando em ambiente de imersão, o aprendiz vale-se de diferentes maneiras para aprender. Essas estratégias surgem de acordo com a necessidade intrínseca de cada aprendiz, partindo do pensar para o fazer, e podem se diversificar mediante a necessidade pessoal, constituindo assim a cultura de aprender.

Conforme apontado anteriormente, a cultura de aprender compreende aprender uma língua estrangeira valendo-se de maneiras de pensar e de agir do aluno (ANTONINI, 2009). Essas maneiras, incluindo o fazer, também implicam o aprendizado de uma L2. Em conformidade com Oliveira (2013), associo à equivalência de maneiras de aprender a estratégias de aprendizagem.

Há algumas terminologias que são usadas para definir estratégias, entre as quais cito as mais recentes: ‘procedimentos’ (NUNAN, 1999), ‘abordagens’ e ‘técnicas’ (ELLIS, 2001) e ‘métodos’, ‘modos de operação’ (BROWN, 2007).

Nunan (1999) refere-se a estratégias como sendo as condutas mentais e comunicativas que os aprendizes usam a fim de aprender e utilizar uma língua. Em contrapartida, Brown (2000) afirma que são métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para encontrar um fim particular, projetos planejados para controlar e manipular certas informações.

Considero, de certo modo, estratégias como as diversas atitudes não fixas, ações ou comportamentos que um indivíduo realiza para conseguir um objetivo. Considero atitude não fixas, pois os contextos diversos determinam estratégias diferentes a serem usadas. Sendo assim, também corroboro a hipótese de Oxford (1990, p.11) quando assevera que estratégias são como ações ou comportamentos específicos realizados pelos alunos para determinar sua aprendizagem.

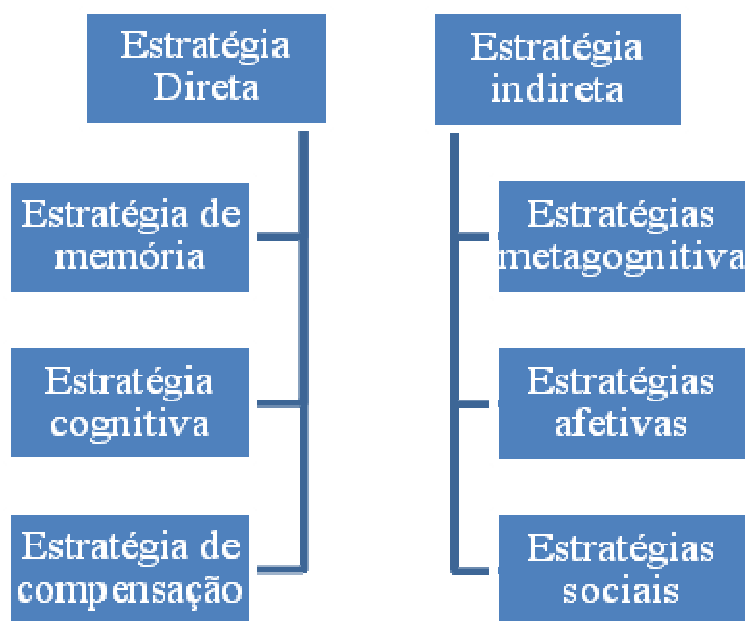
Ellis (2003, p. 529), em um conceito genérico, refere-se à estratégia como atividade mental e comportamental relacionada a alguns estágios específicos no processo geral de aquisição de uma língua ou no seu uso. Há, de forma distinta, três tipos de estratégias: a de comunicação, a de produção e a de aprendizagem. A primeira é relacionada aos problemas de comunicação, surgidos na interação. A segunda, a de produção, é a tentativa de usar um sistema linguístico de forma eficiente e clara, com o mínimo de esforço possível. A terceira é definida como uma tentativa de desenvolver a

competência linguística e sociolinguística da segunda língua, por meio de conversa com falantes nativos, valendo-se de inferências.

Esta última traz grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas é preciso distinguir os dois tipos de estratégias existentes: a estratégia de aprendizagem de línguas e a estratégia de aprendizagem de habilidades. A primeira é referente à forma como o aluno tenta dominar as informações linguísticas e sociolinguísticas; a segunda, é referente ao aprendiz que se converte em ouvinte, falante, leitor e escritor com habilidades.

Entre as caracterizações de estratégias, O'Malley e Chamot (1990) apontam três grupos: metacognitiva, cognitiva e socioafetiva. Em seguida, Oxford (1990) divide-as em dois grupos maiores, subdividindo-se também em três estratégias. Temos, portanto, as estratégias diretas, subdivididas em: estratégia de memória – armazena e recupera informações novas; cognitiva – compreende e produz novos enunciados, por meio da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz; de compensação – auxilia na compreensão e na produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento. Há também as estratégias indiretas, subdivididas em: metacognitiva – planeja, controla e avalia a aprendizagem; afetiva – regula a emoção, atitudes, valores e motivação; e social – interage e coopera com os outros. Apresento um quadro-resumo de forma a ilustrar e esclarecer as estratégias à luz de Oxford (1990).

Figura 03: Estratégias diretas e estratégias indiretas segundo Oxford (1990).



Fonte: Estratégias diretas e Estratégias indiretas de Oxford (1990).

Em termos gerais, as estratégias diretas objetivam intensificar a aprendizagem, por meio de aquisição, retenção, emprego de conhecimentos e competências variadas. Por outro lado, as estratégias indiretas têm por objetivos planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem com base em diferentes processos metacognitivos, sociais e afetivos.

O professor, que tenham conhecimento dessas estratégias, poderá repensar suas abordagens e desenvolver mais habilidades nos aprendizes. Entretanto, cabe ressaltar que as estratégias não determinam se o aprendiz é bom ou não, simplesmente pelo fato de usá-las. O que pode determinar o aprendizado de sucesso é o uso variado de estratégias por cada aluno, potencializando assim seu aprendizado, conforme a tarefa a ser desempenhada.

Ainda sobre as estratégias, é importante evidenciar que os educadores devem considerar as individualidades dos aprendizes, com suas diferenças, visto que as individualidades são fatores de escolhas das estratégias que podem levar ao sucesso ou ao fracasso da aprendizagem.

O professor pode desenvolver atividades cooperativas, dramatizações, soluções de problemas, projetos, desenvolvimento de relatórios orais e escritos como prática de estratégia de aprendizagem (CHAMOT e O'MALLEY, 1994). Ao ensinar aos alunos estrangeiros as estratégias de aprendizagem eficazes para a realização de determinada atividade, o professor demonstra como usar as ferramentas cognitivas em prol do aprendizado consciente de PL2, para que o aprendiz saiba lidar com suas crenças e cultura de aprender.

2.3 Língua e Cultura – definições e implicações para o ensino de uma L2

Nesta subseção discorro sobre outro tópico relevante para esta pesquisa: a língua e a cultura no ensino de Português para estrangeiros em ambiente de imersão. Nesse sentido, é fato que os alunos hispanofalantes, participantes desta pesquisa, estão em contato com a língua e a cultura brasileiras. A língua é considerada como instrumento vivo e constantemente em desenvolvimento, influenciado pela cultura. Nessa perspectiva, a língua é um dos sistemas de expressão de uma cultura. Ao adquirir uma nova língua, há a implicação da compreensão e da aceitação de novos valores culturais (TROUCHE, 2005). Sobre aprender uma nova língua, Ortíz Alvarez e Santos (2010, p.17) apontam:

O aprendizado de uma língua estrangeira (LE) concorre para o desenvolvimento social do aprendiz, através do contato com a língua e cultura estrangeiras, o que amplia a sua visão de cidadania, os valores culturais de seu país e de sua própria língua. Ela é um instrumento vivo e constantemente em desenvolvimento que sofre influência da cultura, e é um dos sistemas de expressão de uma cultura.

À medida que o aprendiz entra em contato com uma nova língua, os contrastes entre a cultura conhecida e a cultura nova emergem, resultando em pensamentos críticos, o que permite avaliar sua cultura e a estrangeira de modo a respeitá-las e a valorizá-las. Em relação à cultura de aprender, podemos entender que o pensamento crítico, influenciado pela nova cultura, pode desenvolver no aprendiz novas aquilo que lhe é de interesse.

Ainda a respeito da língua, Pignatari (1992) declara que:

[...] não é tão somente uma coletânea de sons que se organiza sobre palavras e normas que organizam sentenças, etc. Não, uma língua é uma visão de mundo. Conforme a língua que você fala, lê, escreve, a sua visão de mundo muda. Se você falar e ler em outra língua, você verá o mundo de outro jeito.

A língua, evidentemente, é a ferramenta que o indivíduo possui para se relacionar e interagir com outros indivíduos, e a cultura estabelece com ela uma relação dialética. A língua simboliza uma realidade cultural e, assim, ao escolhermos o que fazer com a língua, usando-a em diferentes situações, estamos atribuindo sentido às nossas experiências diárias, aos atos que processamos através da língua.

Inúmeros estudos, entre os quais os de Whorf (1956), Sapir (1980), Laraia (1986), Kramch (1988), Galisson (1991), Pignatari (1992), Clayne (1994), Brown (1994), Fontes (2002), Ortíz (2007, 2008, 2010), legitimam língua e cultura como elementos primordialmente inseparáveis. Diversos deles, por entender essa condição tão natural de “língua e cultura”, empregam o termo *linguacultura*, como aponta Fantini (2001).

Para Ortiz (2010 p.202), “a língua reflete as características gerais de uma sociedade e é por meio dela que a cultura é transmitida”; a língua não informa sobre o mundo, informa o mundo, as ideias, a convivência, os costumes e tradições de um povo. Acrescento a essa definição que a língua também reflete a identidade do falante, pois

ela, além de ser representatividade da coletividade, representa o indivíduo em sua particularidade, de acordo com suas experiências, pontos de vista.

É por isso que consentimos a hipótese de Ortiz (2010 p.212) quando afirma que não há aprendizagem de uma L2 ou LE sem a absorção de uma cultura segunda³⁴. Além disso, ensinar e aprender línguas são, portanto, ensinar e aprender a ser capaz de se perceber como alguém que constrói sentidos em meio a vários outros também construtores de sentidos, e assim perceber que os sentidos são construídos cultural, social e politicamente, e têm um grande impacto em quem nós somos e como nos representamos uns aos outros (JORDÃO, 2013 p.78).

Trouche (2005) afirma que adquirir uma nova língua implica a compreensão e aceitação de novos valores culturais. Há de se promover um ambiente de compreensão, transigência mútua para com aquele que traz traços culturais diferentes. Traçando um paralelo com a realidade aqui pesquisada, podemos inferir que, para o aluno estrangeiro (AE) hispanofalante em ambiente de imersão ao aprender a língua portuguesa, de nada adiantará se ele não se abrir a novas perspectivas culturais para então aprender o português como L2.

Notabilizamos que, segundo o contexto de ensino e aprendizagem de L2, a aceitação de valores culturais não implica admirar a cultura do outros subestimando a sua própria, a ponto de negar as próprias raízes e costumes. Deve-se, de forma positiva, compreender a cultura do outro respeitando-a, a ponto de agregar à sua própria cultura mais valores ou avaliar sua própria cultura. Caso isso não seja bem elucidado, pode haver o que Santos (2010, p. 210) aponta como choque cultural³⁵, em que o indivíduo acentua suas emoções, normalmente contraditórias, tais como medo, raiva, curiosidade, negação, decepção, entre outros.

Ainda com relação à língua e à cultura, Kramsch (1998, p.3) afirma que a língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossa vida social e, no contexto de comunicação, ela está interligada à cultura em múltiplas e complexas formas: a língua expressa a realidade cultural; a língua incorpora a realidade social e a língua simboliza

³⁴ Cultura 1 refere-se à cultura adquirida juntamente com a língua materna. Cultura 2 refere-se à cultura do outro, quando se aprende uma segunda língua.

³⁵ Consequência impactante da ansiedade de alguém pelo contato com uma nova língua-cultura ao submeter sua visão de mundo e seus sistemas de pensar, agir e sentir a uma nova ordem na língua-cultura dita materna, além do sentimento de perda e confusão resultantes do deslocamento de informações culturais e regras sociais a que se estava previamente acostumado. O choque pode variar desde uma irritabilidade amena que turva o prazer de circular num meio culturalmente distinto até pânico psicológico e crises profundas que clamam pela retirada do novo ambiente. Disponível em <http://www.sala.org.br/index.php/c/166-choque-cultural>. Acesso em 05/09/2013.

uma realidade social. Isso significa que a língua difunde os fatos, as ideias, refletindo as crenças, visões de mundo de um indivíduo, proporcionando experiências para ele, a fim de contribuir com o desenvolvimento das marcas identitárias e das marcas sociais. Sobre o entendimento de cultura, Morin (2001, p. 56) declara que:

“a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas”.

O reflexo de cultura na língua, por estarem intimamente ligadas, deve repercutir dentro e fora da sala de aula, pois, segundo Santos (2010, p.204), a língua é mediadora da cultura; a cultura é interpretada pela língua; a cultura é conservada e relatada através da língua. As questões de cultura incorporadas à prática escolar devem sobremaneira formar o indivíduo para questionar, desenvolvendo assim a consciência crítica do aluno, no entanto, é importante explicitar que a cultura não pode ser aspecto essencial para o aprendizado, evitando-se explorar a cultura da língua a ser aprendida de forma exagerada, a fim de que o aprendiz não seja ferido em sua identidade.

A exploração da cultura no processo de ensino e aprendizagem deve ser explícita, a partir da interação intercultural. Nesse sentido, esclarecemos o que é a interculturalidade. Segundo Barbosa (2007, p.111):

O conceito de intercultural vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente³⁶ participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo.

O termo intercultural, portanto, refere-se a acolher os aspectos da cultura da língua-alvo a fim de haver trocas de informações entre culturas. O indivíduo que é provido de uma competência intercultural compreende sua cultural por meio da

³⁶ A autora vale-se do significante “aprendente” para se referir ao indivíduo que está em processo de aprendizagem. Essa explicação foi dada durante o colóquio Língua e Cultura em 2010 na Universidade de Brasília, promovido pelo Programa de Linguística Aplicada (PGLA).

diferença com a outra cultura, e é consciente que a outra cultura adiciona valores para sua própria cultura.

Segundo Fleury (2003), a interculturalidade é uma forma de superar as barreiras culturais que separam do “outro”, construindo uma predisposição para a leitura positiva, para uma multiplicidade cultural e social capaz de promover a reconstituição do próprio indivíduo.

É certo que, para que a interculturalidade aconteça, seja necessária a interação entre os sujeitos, a fim de que as experiências, convívios sejam trocados e as identidades culturais sejam também respeitadas.

Para o contexto desta pesquisa, pensar no ensino de língua e cultura para os alunos hispanofalantes em contexto de imersão requer atenção por parte dos professores, para que, mesmo em ambiente de imersão, ao exaltarmos a cultura do outro, não façamos os alunos hispanofalantes perderem sua própria identidade cultural, afastando-se de suas raízes e costumes em detrimento de outras (ALVAREZ e SANTOS, 2010).

Nesta subseção busquei evidenciar que língua, ainda que se trate de língua segunda, não pode ser dissociada de cultura: uma faz parte da outra. Ensinar língua, mesmo sendo em ambiente de imersão, apresentando-a como um sistema de elementos e regras formais, como se esse fosse o meio mais adequado para desenvolver o uso competente da língua-alvo, é de certo modo errôneo. O uso da língua e da cultura deve abarcar o indivíduo em sua realidade vivente, em suas interações sociais. A respeito dessas interações, discorrerei na próxima subseção.

2.3.1. O Sociointeracionismo e a Interação

Nesta última subseção, evidenciei a importância do aspecto social para o contexto da pesquisa, lembrando a origem do sociointeracionismo. Sendo assim, elegi essa teoria porque, ao considerar o ensino de PL2 para hispanofalantes, busco valorizar o contexto social, a interação e a mediação por meio da linguagem em um determinado lugar social e num momento da história. As interações ocorridas nesse processo são relevantes e, de certa maneira, podem influenciar a cultura de aprender PL2 dos alunos desta pesquisa.

A abordagem sociointeracionista, também conhecida como sociointeracionismo de Vygotsky, discutiu em sua origem os estudos psicológicos, compreendendo os

processos psicológicos humanos; além disso, envolveu várias áreas do conhecimento, tais como a Linguística, a Literatura, a Filosofia, a Antropologia e a História (FIGUEREDO, 2007). As contribuições teóricas de Vygotsky foram realizadas juntamente com os estudos de Luria, na neurolinguística, e os de Leontiev, na teoria da atividade. Vygotsky, Luria e Leontiev foram os principais divulgadores da teoria sociointeracionista (FREITAS, 2002, 2003).

Essa teoria demonstra um papel importante para este estudo, no que concerne ao desenvolvimento humano, por meio da interação social. Segundo as concepções de Vygotsky (1998, 2003), por meio do pensamento e da linguagem é que um indivíduo se desenvolve, em uma dinâmica de fora para dentro, por meio da relação dialética entre sujeito e sociedade. Isso, de modo mais aclarado, refere-se à compreensão de que, na interação social, as informações são internalizadas pelo homem, que obtém experiência pessoal e significativa para a formação autônoma de si mesmo.

Sobre a mesma temática, Figueredo (2007, p. 71) afirma que o comportamento humano é resultado da interação dialética com seu meio sociocultural, pois, no momento em que o indivíduo influencia e transforma o ambiente que o cerca, procurando, sobretudo, atender às suas necessidades, ele é, concomitantemente, capaz de transformar a si mesmo.

Isso significa que a interação se faz entre os sujeitos e o mundo social, em que o homem modifica o meio e o meio modifica o homem cognitivamente. As características individuais – modo de agir, pensar, sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc. – dependem da interação do ser humano com o meio social (REGO, 2011, p.57, 58). Em face disso, conferimos que o homem não se constitui em ser pronto e acabado ao nascer. Os fatores biológicos prevalecem sobre os sociais apenas no início da vida de uma criança, pois as interações com os outros indivíduos de um grupo social podem moldar e constituir e diferenciar o pensamento de qualquer um. Neste estudo, os participantes são pré-adolescentes. Confere-se aos aspectos de interação social o poder de transformação do conhecimento e do pensamento dos aprendizes, o que prevalece sobre fatores biológicos.

Vygotsky, em seu estudo, apresenta elementos distintos para a mediação do homem e do universo que são os instrumentos (atuantes na realidade concreta) e os

signos³⁷ (desenvolvem as atividades psíquicas, regulando as ações das pessoas). Por mediação, alinho-me à Oliveira (2000 p. 26) quando explicita que, em termos genéricos, “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Noutras palavras, em uma determinada situação, agentes internos ou externos possuem potencial de mudar a ação do indivíduo. Esses agentes, no contexto em questão, podem ser colegas de classe, monitores, professores, entre outros que possuem esse potencial de mudar a ação do indivíduo.

Outro elemento que pode ser considerado como mediador é o signo. Segundo Figueredo (2007, p.73), os signos agem como mediadores entre o pensamento do homem e suas obras, conduzindo-o, dessa forma, a modos de compreensão da realidade e, sobretudo, à construção de significados que lhe permitem a comunicação com o mundo ao seu redor. É a partir dessa combinação entre instrumento e signo que emergem as funções psicológicas superiores e, sendo assim, a presença da linguagem é crucial para o desenvolvimento do pensamento humano. Para Luria (1998, p. 26), a linguagem, elemento histórico em completa fusão com o cultural, “expande enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro”. Compreendendo o pensamento desses autores, a linguagem, de forma dialética, permite que o aprendiz interaja com o mundo, posicionando e interagindo seu pensamento no contexto inserido.

Além do mais, essa linguagem, constituinte do sistema simbólico, representa a realidade cuja produção se dá de forma cultural, intervindo nas ações cognitivas do homem em seu comportamento. Sendo assim, o indivíduo passa a incorporar as práticas sociais construídas historicamente e vivenciadas pelo ser humano quando inserido em um contexto cultural (VYGOTSKY, 1979, 1981, 1998, 2003a, 2003b; REGO, 2004). Cabe ainda ressaltar que, para Vygotsky, a cultura é dinâmica e o homem se relaciona nela de forma ativa, dialógica (MELO, 2013). Sendo assim, é por meio da interiorização das informações construídas histórica e culturalmente que “a natureza social das pessoas torna-se igualmente sua natureza psicológica” (LURIA, 1998, p. 27).

Ao transpormos essa teoria para o contexto de ensino de português para hispanofalantes, em uma escola regular, evidenciamos a importância de saber quem é o

³⁷ Para Vygotsky (1979, 1981, 2003a, 2003b), os signos ou organizações simbólicas são os instrumentos psicológicos pelos quais o homem controla voluntariamente suas ações mentais, tais como sua capacidade de atenção, memorização e solução de problemas.

aluno estrangeiro que está inserido em sala de aula para aprender PL2, pois certamente esse se apresenta com suas crenças, valores, costumes e cultura de aprendizagem.

Em uma sala de aula em que a interação acontece apenas baseada em conteúdos, em que o foco está em aspectos formais e estruturais da língua, em que não se criam oportunidades para o aluno estrangeiro interagir expressando-se, dando opiniões, posicionando-se perante os assuntos relevantes da vida, não se pode ter interação significativa com construções socioculturais.

Este segundo capítulo da dissertação, dividido em três seções principais, teve como objetivo evidenciar os conceitos que norteiam o ensino de português como segunda língua para hispanofalantes: o ambiente de imersão, a interlíngua, a fossilização e o “portunhol”; a cultura de aprender, e seus subconstrutos como crenças, identidades, cultura de ensinar, estratégias; por fim, as implicações dos conceitos de língua e cultura bem como seus aspectos sociais e de interação. Dessa maneira, após a fundamentação teórica na qual esta investigação é alicerçada, passo ao Capítulo III, que tratará dos aspectos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

"Todos os fenômenos que ocorrem por meio de experiência direta também podem ocorrer de forma variante – com a observação dos outros e das consequências para elas."

Albert Bandura (1986, p.15)

Este capítulo tem por objetivo elucidar o pressuposto teórico da metodologia. Será apresentada a natureza e a abordagem da pesquisa prática, contextualizando o bojo desta investigação e os participantes envolvidos nela. Em seguida, serão descritos os instrumentos de pesquisa e os procedimentos utilizados para análise dos dados escolhidos com a finalidade de alcançar os objetivos pretendidos.

3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

A sala de aula é o espaço múltiplo em que o educador se depara com as adversidades de ensino e de aprendizado. Nela há uma construção do saber, tanto por parte do aluno como do professor. Segundo Leffa (2005 p.199), nesse espaço, professor e aluno serão afetados. A partir dessa afirmativa é possível compreender que, a sala de aula, no ambiente escolar é propícia a mudanças cognitivas, psicológicas, sociais, entre outras, sendo, portanto, professores e alunos sujeitos a elas.

Entretanto, para que ocorram mudanças é necessário que o professor trabalhe a realidade em sala de forma didática transpondo o conhecimento para o universo escolar de forma a promover a transformação de saber. Chevallard (1985) aponta que a realidade precisa ser trabalhada quando se faz transposição didática para a sala de aula.

Essa realidade trabalhada em sala é para os linguistas aplicados ambiente propício para investigações. As diversas situações que surgem desse contexto podem aguçar o interesse dos pesquisadores para que esses, de forma empírica, investiguem, no intuito de obter soluções para os casos.

Diante de diversas postulações de metodologias de pesquisa, foi selecionada uma que oportunizasse uma mudança coletiva, tanto a mim como pesquisadora-autora na investigação, quanto para os professores e alunos que atuam em processo similar ao estudado nesta pesquisa. Com base nisso, visamos uma transformação capaz de

proporcionar reflexão para esses a respeito de sua própria cultura de ensinar e cultura de aprender no aprendizado da Língua Portuguesa L2.

Esta investigação adotou a metodologia de pesquisa estudo de caso, por se tratar de um dos diversos modelos propostos para a produção do conhecimento num campo específico; também adotou seus modelos de experimento e de levantamento, indicando princípios e regras a serem observados ao longo de todo o processo de investigação. Neste contexto, o estudo de caso nos auxilia na compreensão do modo como as experiências culturais dos aprendizes influenciam na sua aprendizagem e, por conseguinte, como a cultura de aprender influencia no aprendizado ocorrido na própria sala de aula. Cabe salientar que o estudo de caso defendido e escolhido nesta pesquisa descarta a definição de que o estudo de caso seja apresentado apenas como um método ou técnica de coleta de dados. Isso porque, o estudo de caso envolve etapas de formulação e delimitação de problema, da seleção de amostra, da determinação nos procedimentos para coleta e análise de dados, bem como dos modelos de sua interpretação (GIL, 2009 p.5). Ainda sobre o estudo de caso Gil (1999, p.73) reforça que:

“ O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo de um dos poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Com referência ao estudo de caso, Yin (2005, p.32) afirma que: “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Todavia, tanto para Gil quanto para Yin o estudo de caso permite ao pesquisador imprimir esforços em seus objetos de estudos, intensificando suas pesquisas a fim de investigar em seu contexto fenômenos sociais complexos.

O estudo de caso em questão se alinha ao paradigma da pesquisa qualitativa. Em relação à pesquisa qualitativa, essa abrange um entendimento específico da relação entre tema e método, segundo Becker (1996), organizados habilmente em uma sequência linear de etapas conceituais.

A pesquisa qualitativa pode ser entendida como um campo de investigação utilizado nas ciências sociais e comportamentais. Com isso, passou a ser influente nas pesquisas tanto de educação e ciências. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa

qualitativa é uma tentativa de captar a realidade dinâmica e complexa do fenômeno observado, dentro do contexto social em um dado momento histórico, considerado como um dos desafios da pesquisa educacional.

Quando se faz ciência nos moldes qualitativos, há de se ter a necessidade de compreensão e entendimento sobre a realidade. Entendo a realidade, nesta pesquisa, como espaço múltiplo, dinâmico. Além disso, em conformidade com Denzin & Lincoln (2006, p. 23) compreendo a abordagem qualitativa como uma abordagem que tenta entender a natureza socialmente construída da realidade e busca soluções para questões que realçam como a experiência social é criada e como esta experiência adquire significado.

Ainda sobre os estudos qualitativos, Telles (2002, p.114) aponta que “esses buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes da pesquisa”. Isso significa que por meio desses e de sua interpretação, o estudo busca construir e reconstruir significados, destacando-se para o contexto do presente trabalho — a sala de aula de português do ensino fundamental II para o aluno hispanofalante. Em outras palavras, o que caracteriza a investigação qualitativa é a coleta dos dados em seu ambiente natural, constituindo o investigador em seu principal instrumento. Outrossim, essa abordagem alude a um estudo descritivo, flexível, no qual o pesquisador assume uma postura reflexiva em todos os momentos que revê os dados.

Os estudos qualitativos fundamentam-se em diferentes concepções da realidade e distintas visões do mundo (GIL, 2009, p.111). Conforme FIRESTONE, 1986 *apud* GIL 2009 p.111, o estudo qualitativo procura fornecer ao leitor informações muito mais detalhadas e com mais comentários do pesquisador para garantir que suas conclusões façam sentido.

Tanto a observação, a descrição quanto a compreensão e o significado são fundamentais para esse tipo de pesquisa. Erikson (1986) afirma a importância dos estudos qualitativos, ressaltando que o papel da metodologia qualitativa é o de captar o que as pessoas dizem ou falam para representar o resultado de como elas interpretam a complexidade do mundo.

3.2 – O contexto e os participantes da pesquisa

As características individuais e coletivas, o contexto histórico-social e cultural, que envolvem uma pesquisa, podem interferir no seu desenvolvimento e nos resultados encontrados. Portanto, essa caracterização faz-se necessária em virtude deste estudo investigativo ocorrer no âmbito de uma escola com peculiaridades que necessitam ser elucidadas a fim de melhor delinear o *locus* desta investigação e as possíveis interferências que esta pode apresentar.

3.2.1 O Colégio Militar de Brasília

O Colégio Militar de Brasília (CMB) integra o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) o qual vincula em sua estrutura doze Colégios Militares (CM): Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Militar de Fortaleza, Colégio Militar de Manaus, Colégio Militar de Recife, Colégio Militar de Salvador, Colégio Militar de Belo Horizonte, Colégio Militar de Curitiba, Colégio Militar de Juiz de Fora, Colégio Militar de Campo Grande e Colégio Militar de Santa Maria.

Os Colégios supracitados, reconhecidos como organizações militares, funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica, tendo por finalidade atender ao ensino preparatório e assistencial, subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), conforme Lei nº 9786 de 08 de fevereiro de 1999. O SCM do Brasil tem ainda suas atividades regulamentadas pelo Regulamento dos Colégios Militares, mais conhecido por R-69, portaria nº42 do comandante do Exército de 06 de fevereiro de 2008. Além disso, são orientados pela Legislação Federal de Educação e pelo regulamento do Exército, em especial as normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP).

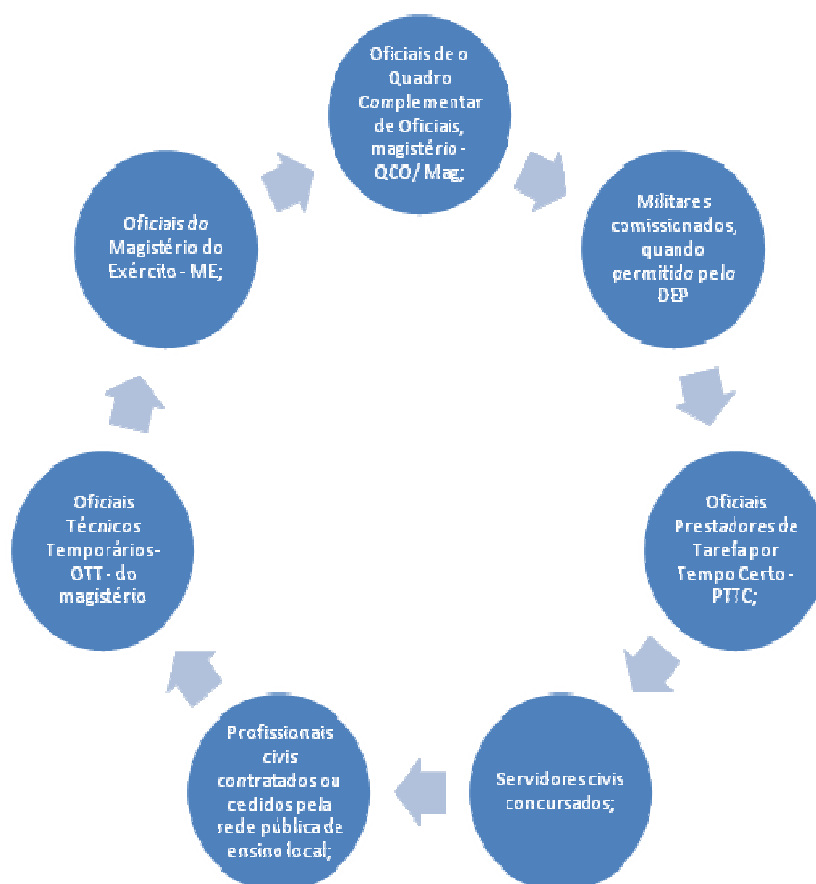
O corpo discente é formado por alunos amparados, dependentes de militares de carreira do Exército e também, os filhos estrangeiros de adidos militares³⁸, enquadrados no R-69 (regulamento) e alunos selecionados em concurso público de admissão, com vagas disponibilizadas no 6º ano do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio, conforme prescrito no edital da DEPA e Diário Oficial da União. O SCMB atende cerca de 15000 alunos, dos quais aproximadamente de 3200 são do CMB.³⁹

³⁸ Termo esclarecido no capítulo 1. O termo adido militar é empregado para nomear, sem distinção, todos os representantes militares com representações no exterior.

³⁹ Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm>. Acesso em: 30 dez. 2013.

O efetivo de alunos e professores do CMB foi distribuído em 2013 em seis turmas do 6º ano; doze turmas do 7º ano e quinze turmas de cada série/ano do 8º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio e dezesseis turmas do 2º e do 3º anos do Ensino Médio. O corpo docente do SCMB de acordo com a Portaria nº493 do Exército (BRASIL, 2005) é formado por:

Figura 04: Corpo docente do Colégio Militar voltados para o ensino e aprendizagem dos Colégios Militares do Brasil



Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, estima-se que o conjunto dos docentes para o CMB seja por volta de 240 profissionais. Nesse contexto, convém situar-me no quadro dos Oficiais técnicos temporários – OTT, na função de 1º tenente e atuando na área de Letras Português para o PREVEST – 3º anos do Ensino Médio e lecionando para 8 turmas de 16 existentes.

Segundo Brasil (2011) o intento dos Colégios Militares, de modo particular o CMB, junto aos seus alunos, refere-se “à descoberta de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para a vida, como

cidadãos educados segundo os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro”. Além disso, dentre as diversas metas, o CM visa preparar seus alunos para as carreiras militares, prioritariamente para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército - EsPCEX e para as instituições civis de ensino superior⁴⁰.

Na disciplina de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, os livros adotados são utilizados por todos os alunos – os brasileiros e os estrangeiros. Para o 3º ano do Ensino Médio é adotada apostila. O conteúdo programático segue a previsão anual constante no Plano de disciplina do Ensino Médio (PLADIS) e o Plano de estudo do Ensino Fundamental (PLAEST), comuns a todos os colégios do sistema. Essa proposta é determinada porque o SCM possui uma base curricular única que deve ser seguida por todos os colégios, obedecendo a uma mesma sequência programática.

Dessa forma, os alunos transferidos entre colégios militares teriam, *a priori*, condições de, a qualquer época do ano, dar continuidade a seus estudos com as adaptações curriculares.

Todos os alunos novatos que ingressam no CMB realizam uma breve avaliação para testar os seus conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, para os alunos estrangeiros a avaliação tem caráter o cumprimento de regulamento. O SCMB, por enquanto não possui uma avaliação específica que seja direcionada aos alunos estrangeiros para verificar o nível de proficiência deles. Aos alunos considerados inaptos ou aptos com restrição é oferecido gratuitamente um auxílio no apoio pedagógico em matemática e língua portuguesa. Os alunos estrangeiros também podem participar dessas aulas, no entanto, observa-se uma participação zero deles nesse tipo de apoio pedagógico.

Dentre as diversas atividades extracurriculares promovidas pelos Colégios Militares, realçamos:

- Viagens e intercâmbios: inúmeras visitas culturais e pedagógicas são realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo, além de viagens nacionais e internacionais, que, por serem mais longas, ocorrem durante o período de férias e/ou recesso escolar.
- Atividades culturais e artísticas: banda de música, coral, teatro e corpo de baile
- Aulas de apoio pedagógico, em contraturno, nas disciplinas de Português e Matemática.

⁴⁰ Disponível em: < http://www.depa.ensino.eb.br/pag_sistemaCM.htm.>. Acesso em: 03 dez. 2014.

- Clubes e grêmios: clube de ciências, clube de escoteiros, clube de astronomia, UCM (União de Católicos Militares), grêmios da cavalaria, infantaria, artilharia, além de aulas no contraturno que visam a preparação de voluntários para participarem das olimpíadas de matemática, de física, de química, biologia e de português.

- Os alunos podem contar ainda com o acervo da biblioteca e com aulas nos laboratórios das ciências exatas: biologia, física e química.

-Iniciação desportiva oferecida aos alunos, podendo esses optar por uma ou mais modalidades as quais se destacam: natação, vôlei, futebol, orientação, esgrima, judô, handebol, basquete, atletismo e equitação.

Essas peculiaridades são próprias do SCMB que incentiva seus alunos a um extraordinário rendimento escolar, agregado ao comportamento exemplar.

3.3 Os participantes da pesquisa

Com a finalidade de pesquisar a cultura de aprender dos alunos hispanofalantes, foram selecionados 11 participantes. Esse número, na verdade, foi o número de alunos estrangeiros do Ensino Fundamental II, matriculado no Colégio Militar de Brasília no ano de 2013. A pesquisa foi iniciada com 9 alunos estrangeiros; semanas após, mais dois alunos vindos de seus países participaram da investigação. Um dos critérios preponderantes para a efetiva participação de cada um deles foi a autorização assinada do termo de consentimento de participação da pesquisa pelo responsável legal. Está anexo a esta pesquisa o modelo de autorização aplicado para os pais.

A presente pesquisa realizou-se durante as aulas que compõem o currículo da educação básica: português, geografia, história, matemática, entre outras. Entre os onze alunos participantes desde o início das coletas de dados – maio de 2013 –, apenas um excluiu-se parcialmente de participar ativamente da pesquisa.

A professora-pesquisadora foi observadora no processo, não somando em questão de números ao grupo que estava distribuído entre as séries do 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos estrangeiros do 7º ano, totalizando 2, eram de origens do Vietnã⁴¹ e das Filipinas⁴². É importante salientar que este estudo visou investigar

⁴¹ O **vietnamita** (*tiếng Việt, tiếng Việt Nam*, ou *Việt ngữ*), uma língua tonal, é a língua nacional e oficial do Vietnã (*Việt Nam*). Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_vietnamita 05/02/2014.

⁴² O **filipino** é um dos idiomas oficiais da República das Filipinas, juntamente com o inglês. Mesmo assim, há uma grande riqueza étnico-linguística nesse vasto arquipélago-nação do sudeste asiático, sendo

apenas a cultura de aprender dos hispanofalantes, uma vez que esses possuem língua próxima ao português brasileiro, além de possuir peculiaridade de aprender a língua portuguesa diferente dos alunos do Vietnã e das Filipinas.

Uma preocupação inicial surgiu em relação à quantidade de participantes, por haver um número reduzido deles; entretanto, seguindo o método estudo de caso, houve uma percepção de que tal número reduzido de participantes também é suscetível a asseverar uma grande quantidade de registros, uma vez que os indivíduos possuem suas complexidades e particularidades.

Rosa & Arnoldi (2006, p. 53), afirmam que em uma pesquisa qualitativa não é o número de participantes que proporcionará dados relevantes ao pesquisador, mas o significado e a importância deles para a realização da pesquisa proposta.

Objetivando uma pesquisa ética, foi solicitado que cada um dos participantes criasse pseudônimo, a fim de que suas identidades fossem preservadas (Fontana e Frey, 2000), uma vez que “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana” (CELANI, 2005 p.107). Seguindo essa perspectiva de preservação da identidade e do respeito, apresentaremos os participantes.

Os participantes da pesquisa escolheram, individualmente, os respectivos nomes fictícios: Fernanda, Caroline, Eiza, Carolina, Jean Lucca, Roberta, Gotze, Rafael, Joana, Peter, Isabella. Todos eles são alunos estrangeiros cujo espanhol é língua materna. No total, foram onze alunos participantes hispanofalantes.

Para melhor visualização do quantitativo de alunos e da origem deles, elaborei um quadro ilustrativo, demonstrando esses dados, tão relevantes para a pesquisa. Sendo assim, também é possível confirmar a nacionalidade dos participantes.

Quadro 02: Quantitativo de alunos participantes da pesquisa e seus respectivos países de origem.

| País | Quantidade de alunos 2013 |
|-------------|---------------------------|
| El Salvador | 1 |
| Guatemala | 2 |

que existe, de acordo com estimativas, quase uma centena de idiomas e dialetos espalhados pelas ilhas e ilhotas do país. O filipino faz parte das chamadas línguas austronésias e é, *de facto*, uma forma padrão da língua tagalo. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_filipina, acesso em 05/02/2014.

| | |
|------------------------|----|
| México | 3 |
| Colômbia | 2 |
| Peru | 1 |
| Paraguai | 1 |
| Chile | 1 |
| TOTAL DE ALUNOS | 11 |

Os alunos participantes estudam no ensino fundamental II, entre o 6º e o 9º ano. Suas idades variam conforme a série. Os alunos hispanofalantes do 6º ano, totalizam 2, possuem idade de dez e onze anos. Os dois participantes são filhos de militares. No do 8º ano, foram 5 participantes. Suas idades consistiam entre treze e quatorze anos. Por fim, os alunos do 9º ano foram 4, cujas idades correspondiam a 14 e 15 anos. Do total de participantes, 1 aluno peruano, do 8º ano, não colaborou até o final da pesquisa. Esse ao alegar o motivo da não participação em todas as atividades, disse sentir-se ser brasileiro por morar no Brasil desde pequeno. Com exceção deste último, todos os outros participaram da primeira etapa de coletas de dados, respondendo aos dois questionários. Três hispanofalantes não participaram da entrevista gravada. Mesmo assim, todos foram observados em suas respectivas aula.

3.4 Instrumentos e coletas de dados

Os estudos de casos requerem a utilização de múltiplas técnicas de coletas de dados. Isso é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir credibilidade aos resultados (GIL 2009, p.55). Nessa perspectiva, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário semiestruturado, questionário aberto, entrevista oral e observação de aula.

3.4.1 – Questionários

Em conformidade com os objetivos desta investigação, foram utilizados dois tipos de questionários. Ambos continham perguntas fechadas e abertas. Segundo

Goldenberg (2009 p.85) ao trabalharmos com este instrumento, lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que se quer projetar de si mesmo e dos outros. Essa técnica permite que o investigador recolha o material empírico: primeiro, elabora-se perguntas escritas e recolhe-se de forma escrita as informações dos inquiridos sobre determinado tema de interesse para o investigador. Pudemos com esse instrumento, coletar, ao mesmo tempo, informações de todos os participantes desta pesquisa.

O questionário misto foi o primeiro escolhido. Esse é caracterizado por mesclar questões abertas e fechadas. Nas perguntas de tipo abertas, as respostas são livres, não limitadas por alternativa apresentada; o pesquisado escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto. Para as de tipo fechadas, as respostas são limitadas às alternativas apresentadas. Além de padronizadas, são aplicadas de forma rápida e pouco dispendiosa (GOLDENBERG 2003 p.86). Nesse caso, a escolha foi feita para agilizar a obtenção de dados e facilitar a categorização das respostas.

Sobre esse instrumento, Lakatos (2003 p.202) aponta algumas desvantagens como a impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas. Como forma de amenizar esse aspecto, uma vez que os participantes eram hispanofalantes, o pesquisador os deixou livres para responder às questões, em espanhol ou em português. Foi ressaltado que o importante, naquele momento, era comunicar. Mesmo com essa liberdade, quase a totalidade optou por responder os questionários em português, mesclando poucas palavras em espanhol.

Os dois questionários foram aplicados aos participantes em dois momentos distintos, pois como os esses eram de turmas e séries diferentes, havia a necessidade de o pesquisador negociar com os professores regentes das turmas a saída de sala deles. O questionário um (Q1) foi aplicado em 03 de julho de 2013, o questionário 2 (Q2), aplicado em 10 de setembro de 2013. Após aplicação e análise do Q1, verificou-se a necessidade de outro questionário a fim de confirmar informações. A variação de tempo, quase dois meses depois, foi importante para comprovação dos estudos. Havia no Q1: 7 questões abertas, 11 múltiplas escolha e 2 questões para completar com palavras.

Após a coleta do Q1, foram elaboradas 5 questões abertas para o Q2, verificando a interação do aluno hispanofalante com a Língua Portuguesa. Os questionários poderão ser vistos nos apêndices C e D. Esses foram apresentados e analisados de acordo com as categorias descritas.

3.4.2 Entrevistas

Como fonte de coleta primária, selecionei a entrevista. Segundo Abrahão (2006, p. 222), “entrevistas podem ser utilizadas como a ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação de registros coletados por outros instrumentos”. As entrevistas qualitativas foram os aportes desta pesquisa; essas podem ser devididas em: a *estruturada*, a *semiestruturada* e a *livre*. A estruturada favorece a análise quantitativa das questões; a semiestruturada versa sobre a forma livre de o participante poder emitir suas crenças sobre determinado assunto. A opção pela semiestruturada visou deixar com que os participantes fossem mais espontâneos naquilo em que estavam sendo questionados. Houve dois momentos para a entrevista; o primeiro durou aproximadamente 10 minutos e o segundo oito minutos. Foi elaborado um roteiro para a entrevista.

3.4.3 Observação das aulas registrada em nota de campo

As aulas começaram a ser observadas no dia 24 de junho de 2013. Como os alunos não estudavam na mesma sala e na mesma série, foi preciso verificar os horários de aula de cada um deles para observação de todos participantes.

Houve uma preferência inicialmente por observar o uso da língua e a interação dos hispanofalantes nas aulas de língua portuguesa. No entanto, devido alguns choques de horários, a investigadora também passou a observar as aulas de ciências humanas⁴³; de modo especial as aulas de geografia, história e da área das ciências exatas: matemática.

Segundo Lakatos (2003 p.190), a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos

⁴³ As ciências humanas ou humanidades são conhecimentos criteriosamente organizados em áreas científicas e que tratam dos aspectos do ser humano como indivíduo e como ser social, tais como a sociologia, ciênciapolítica, antropologia, história, linguística, pedagogia, economia, administração, comunicação social, contabilidade, geografia, direito, arqueologia, psicologia, relações internacionais, entre outras. Disponível em 11/02/2/14 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Ci%C3%Aancias_humanas.

da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

Para Gil (2009 p.71) é mediante a observação que o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno que está sendo estudado. Nesse sentido, busquei imergir no contexto para melhor interpretação da interação e da cultura de aprender do hispanofalantes, procurando ter a perspicácia para perceber os outros (outros alunos na sala de aula e professores), o contato com objetos, participantes, pessoas e situações. Para isso Gil (2009, p.72) aponta:

É preciso estar atento aos sujeitos: quem são os participantes, quantos são e como se relacionam entre si. Também é preciso estar atento ao cenário: onde se situam as pessoas, quais as características do local, com que sistema social se identifica. Por fim, é preciso atentar para o comportamento social: o que de fato ocorre com os termos sociais, que papéis os sujeitos desempenham, que significado atribuem às suas condutas.

Partindo desse pressuposto foi iniciada a jornada de observações no dia 17 de junho de 2013 com término em 23 de agosto. Nesse ínterim houve duas semanas de recesso. A observação foi não-estruturada. Em relação ao observador, denomina-se uma observação participante e não-interventiva. Em relação aos procedimentos técnicos da observação não participante, Marconi e Lakatos (2000) explicam que o observador não interage, de forma alguma, com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação e não poderá ser considerado como participante. Por observação não participante entendo que seja aquela engajada nas atividades observadas, porém não há ações interativas e integradas com o grupo.

Optamos por fazer a observação individual mediante o contexto apresentado. Buscou-se verificar nas observações como os alunos interagem em sala com os colegas, professores, materiais didáticos; como consistia a ação do aluno hispanofalante para aprender a língua portuguesa e para se comunicar.

Esse tipo de instrumento, se por um lado possui as vantagens de possibilitar meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos, exigir menos do observador do que as outras técnicas, permitir a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas, e permitir a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários; por outro, em sua desvantagem

pode-se ressaltar que a ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato, isto é, provocar alterações no comportamento dos observados Gil (2009, p.71).

Optou-se, nesta pesquisa, por uma observação das situações que envolviam os alunos hispanofalantes em sala de aula. Foram feitas anotações escritas com descrições dos eventos. As observações não foram gravadas em vídeo, pois como pesquisadora, acredito que a gravação da aula poderia acentuar ainda mais a desvantagem deste instrumento que é não ver a real postura dos participantes..

Houve uma limitação das observações de aulas. Inicialmente, estimava-se observar três meses de aula para cada aluno, porém, a monotonia das ações dos alunos, não permitiu extrair mais dados que pudessem acrescentar nesta investigação. A observação das aulas e os registros duraram apenas 1 mês e 21 dias, conforme quadro elaborado abaixo:

Quadro 03 – Observação de aulas para coleta dos dados.

| Data | Série/turma | Duração | Disciplina |
|-------|-------------|---------|-------------------|
| 17/06 | 6º ano/601 | 40' | Língua portuguesa |
| 18/6 | 6º ano/601 | 40' | Geografia |
| 19/6 | 6º ano/601 | 40' | História |
| 12/8 | 6º ano/601 | 40' | Matemática |
| 13/8 | 6º ano/601 | 40' | Língua Portuguesa |

| Data | Série/turma | Duração | Disciplina |
|-------|-------------|---------|-------------------|
| 18/06 | 8º ano/801 | 40' | Geografia |
| 19/6 | 8º ano/801 | 40' | Língua portuguesa |
| 20/6 | 8º ano/801 | 40' | Matemática |
| 14/8 | 8º ano/801 | 40' | História |
| 15/8 | 8º ano/801 | 40' | Língua Portuguesa |

| Data | Série/turma | Duração | Disciplina |
|-------|-------------|---------|-------------------|
| 18/06 | 8º ano/802 | 45' | Geografia |
| 19/6 | 8º ano/802 | 45' | Língua portuguesa |
| 20/8 | 8º ano/802 | 45' | Matemática |
| 12/8 | 8º ano/802 | 45' | História |
| 15/8 | 8º ano/802 | 45' | Língua Portuguesa |

| Data | Série/turma | Duração | Disciplina |
|-------|-------------|---------|-------------------|
| 14/06 | 8º ano/804 | 45' | Língua portuguesa |
| 18/6 | 8º ano/804 | 45' | Matemática |
| 25/8 | 8º ano/804 | 45' | História |
| 21/8 | 8º ano/804 | 45' | Geografia |

| | | | |
|------|------------|-----|-------------------|
| 22/8 | 8º ano/804 | 45' | Língua Portuguesa |
|------|------------|-----|-------------------|

| Data | Série/turma | Duração | Disciplina |
|-------|-------------|---------|-------------------|
| 17/06 | 8º ano/811 | 45' | Geografia |
| 18/6 | 8º ano/811 | 45' | Língua portuguesa |
| 30/7 | 8º ano/811 | 45' | Matemática |
| 12/8 | 8º ano/811 | 45' | História |
| 13/8 | 8º ano/811 | 45' | Língua Portuguesa |

| Data | Série/turma | Duração | Disciplina |
|-------|-------------|---------|-------------------|
| 17/06 | 8º ano/811 | 45' | Geografia |
| 18/6 | 8º ano/811 | 45' | Língua portuguesa |
| 19/6 | 8º ano/811 | 45' | Matemática |
| 22/8 | 8º ano/811 | 45' | História |
| 23/8 | 8º ano/811 | 45' | Língua Portuguesa |

| Data | Série/turma | Duração | Disciplina |
|-------|-------------|---------|-------------------|
| 17/06 | 9º ano/912 | 45' | Geografia |
| 25/6 | 9º ano/912 | 45' | Língua portuguesa |
| 29/7 | 9º ano/912 | 45' | Matemática |
| 12/8 | 9º ano/912 | 45' | Física |
| 13/8 | 9º ano/912 | 45' | Língua Portuguesa |

| Data | Série/turma | Duração | Disciplina |
|-------|-------------|---------|-------------------|
| 17/06 | 9º ano/914 | 45' | Geografia |
| 25/6 | 9º ano/914 | 45' | Língua portuguesa |
| 29/7 | 9º ano/914 | 45' | Matemática |
| 22/8 | 9º ano/914 | 45' | Física |
| 23/8 | 9º ano/914 | 45' | Língua Portuguesa |

O quadro acima teve a finalidade de representar as observações de aula feitas durante a coleta de dados do 6º, 8º e do 9º ano. O número de observações limitou-se a cinco, pois a partir da terceira aula observada, não era mais possível extrair mais dados novos, pois os alunos repetiam suas ações e interações.

3.5 Procedimentos de análise de dados

O presente estudo de caso é marcado por um conceito metodológico: a triangulação. Triangular significa adotar uma variedade de técnicas que combinadas entre si não somente reúnem as informações necessárias ao estudo, como também permitem a comparação dos dados provenientes dos diferentes instrumentos. Na

perspectiva de Gibbs (2009, p. 120), a triangulação é uma técnica de análise de dados utilizada nas Ciências Sociais para tratar da validade ou da precisão da pesquisa. Nesta pesquisa, a triangulação foi realizada a partir da análise de diferentes instrumentos de coleta de dados como a entrevista oral e a entrevista escrita e a observação de aulas.

Cabe recapitular que todos os procedimentos de coleta foram aplicados à luz da ética, pesquisados com rigor e cuidado, garantindo a integridade dos participantes desta pesquisa científica.

Neste capítulo, versei sobre os procedimentos metodológicos que foram por mim adotados. No capítulo seguinte IV, apresento e discuto, em detalhes, os registros adquiridos com o auxílio dos três instrumentos utilizados e já descritos neste capítulo.

No primeiro momento da análise, intentarei caracterizar a cultura de aprender PL2 dos participantes hispanofalantes, por meio dos instrumentos descritos na seção anterior. Em seguida, buscarei identificar a relação entre língua e cultura dos alunos da pesquisa e como elas influenciam a cultura de aprender deles.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“A sala de aula seria, pois, o lócus mais próximo e mais particular para o exercício do aprender – aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver e aprender a fazer, os quatro pilares da educação que já devíamos estar vivenciando, pois a velocidade trouxe o futuro para o agora.”

Márcia Marques de Moraes (2005 p.11)

No capítulo anterior discorri sobre o ensino de português como segunda língua para alunos estrangeiros, de modo especial para hispanofalantes, bem como tracei um panorama de estudos elaborados na área de ensino de português como segunda língua para hispanofalantes em nível de pós-graduação no Brasil; depreendi sobre a cultura de aprender e seus elementos constitutivos ou subconstrutos. Além disso, exploramos o conceito de língua e cultura para o ensino e aprendizagem de (L2) e sobre a teoria sociointeracionista e a interação. Este capítulo está dedicado à apresentação, discussão e análise dos dados coletados por meio dos instrumentos apontados no Capítulo III: questionários I e II, entrevista oral gravada, anotações de campo.

As perguntas que formulei com a finalidade de caracterizar a cultura de aprender PL2 de alunos hispanofalantes do ensino fundamental II, bem como verificar como o ensino de língua e cultura pode influir na cultura de aprender dos alunos foram: 1) como se caracteriza a cultura de aprender L2 (Português) de alunos hispanofalantes do Ensino Fundamental II? Para ajudar na análise da pergunta, três subperguntas foram apresentadas para a pesquisa: como se (re) constrói a cultura de aprender língua estrangeira dos participantes da pesquisa? O que os alunos dizem ser necessário fazer para se aprender português? O que eles fazem para aprender português? A segunda pergunta da pesquisa foi: Como o ensino de língua e cultura pode influir na cultura de aprender PL2 dos alunos hispanofalantes.

Com base nisso e a fim de organizar e facilitar a compreensão da análise dos dados coletados no primeiro semestre de 2013, optei por dividir o capítulo em três seções principais: na primeira, discorro sobre alguns fatores medianeiros da cultura de aprender dos alunos participantes, traçando a descrição e por meio de alguns critérios que serão apresentados adiante, o perfil dos alunos estrangeiros. Na segunda, valendo-

me das subperguntas de pesquisa, caracterizo a cultura de aprender dos alunos pesquisados, com suas crenças, identidades, estratégias e interações. Na terceira, traço considerações sobre como o ensino de língua e cultura pode influir na cultura de aprender e sobre a interlíngua no processo de imersão.

4.1 – Fatores da Cultura de Aprender dos Alunos Hispanofalantes

Os alunos hispanofalantes participantes desta pesquisa, bem como qualquer aluno de língua estrangeira, trazem consigo uma “bagagem” que a intitulamos de “bagagem cultural”. Essa é adquirida ao longo da vida, sem dúvidas, por meio das interações constituídas em diversos contextos culturais, e também, em contato com outras línguas. É certo que essa bagagem também influencia o aluno no momento de sua aprendizagem. Sendo assim, ele cria as melhores maneiras para aprender uma língua, de forma intrínseca e pessoal. Nesta pesquisa, as maneiras de aprender foram intituladas de Cultura de Aprender (CA).

Posto isso, para conhecermos melhor quem são os participantes da pesquisa, busquei com as informações, extraídas dos instrumentos de entrevista oral, questionários I e II – em anexo nesta pesquisa – subsidiar a pesquisa, quanto ao perfil deles. Cabe ressaltar que os principais critérios de escolha dos participantes consistiram em o aluno ser estrangeiro e ter a língua espanhola como língua materna, e também, ser aluno do Colégio Militar de Brasília. Além disso, o participante deveria estar no ensino fundamental II, isto é, do sexto ano ao nono ano. A construção da análise envolveu relatos de experiências por meio dos instrumentos já apontados e que foram lidos, analisados e agrupados a partir das naturezas comuns das experiências.

As informações contidas nos instrumentos confrontam os pontos distintos, ou comuns, da realidade de aprender PL2 em ambiente de imersão. Isso é relevante para que seja traçado um panorama geral da realidade dos participantes e que detenhamos outras informações sobre a cultura de aprender dos alunos.

4.1.1 – Perfil dos pesquisados

Nesta seção apresento o perfil dos participantes, aprendizes de Língua portuguesa como L2. Esse perfil foi organizado a partir do questionário I aplicado, bem como a entrevista gravada. Os participantes desta investigação, como já citado no capítulo III, são alunos hispanofalantes advindos de países como Chile, Guatemala, Paraguai, Peru, Colômbia, México.

Todos os participantes, totalizando quatro meninos e sete meninas, são alunos de um Colégio Militar, do ensino fundamental II – 6º ano ao 9º ano – frequentam o ensino regular e estão inseridos em sala de aula com alunos brasileiros. Aqueles concordaram em participar da coleta de dados de forma voluntária e após consentimento por escrito de seus responsáveis.

Para estabelecer a ética nesta pesquisa⁴⁴, resguardando a identidade dos alunos, houve a solicitação de que eles escolhessem um nome fictício. Os nomes apresentados foram: Fernanda, Caroline, Eiza, Carolina, Jean Lucca, Roberta, Gotze, Rafael, Peter, Isabella. Apenas uma participante não escolheu o nome fictício. Por esse fato, coube a mim, pesquisadora, assegurar a ética desta pesquisa. Como a participante regressou para seu país, não foi possível contato para que ela mesma escolhesse um nome fictício. Nominei-a então de Joana.

As transcrições dos excertos de fala e escrita dos participantes, apresentadas a seguir, não foram editadas. Em virtude disso, serão observados no decorrer da leitura dos relatos alguns desvios da norma da língua portuguesa, bem como a transferência do espanhol para o português, marcada nas transcrições. Os dados escritos foram recolhidos no primeiro semestre de 2013, durante aulas de diversas disciplinas ministradas em Língua Portuguesa.

No primeiro momento, os dados a serem apresentados foram obtidos por meio do questionário escrito e da entrevista oral. Perguntei aos aprendizes: a) qual o nome e a série que estuda? b) onde nasceu? c) por que veio para o Brasil? d) há quanto tempo está no país? e) antes de ingressar no Brasil, você estudou a língua portuguesa? Se sim, quantas vezes por semana? f) você usa a língua portuguesa em casa para comunicar-se com seus familiares? A partir desses dados obtive às seguintes características:

Fernanda: estuda no 6º ano do ensino regular e é natural de El Salvador. Ela está no Brasil há 4 meses. Estuda no Colégio Militar. Ao ser questionada sobre o porquê de ter vindo ao Brasil, escreveu:

⁴⁴ Sobre a metodologia de análise de dados, conferir capítulo III.

“É porque a meu pai lo mandaron para Brasil. Por una mission que El tiene”. [excerto 01]

Antes de vir para o Brasil, a participante relatou que estudou apenas algumas saudações e pouco vocabulário, estudava toda semana antes de vir para o Brasil. Os pais e irmãos de Fernanda falam pouco o português. A comunicação em português é pouco estabelecida em casa, passando a família a utilizar a língua nativa, no caso, espanhol.

Caroline: estuda no 6º ano. É natural da Guatemala e está no Brasil há 10 meses. Acompanha o pai que é adido⁴⁵ militar. Antes de vir para o Brasil, obteve algumas noções da Língua Portuguesa, estudava três vezes por semana a LP. Seus pais não utilizam a Língua Portuguesa para comunicar-se entre si. A LP não é a língua de comunicação em casa, apenas na escola.

Eiza: estuda no 8º ano, é natural de Veracruz, México. Está no Brasil há um ano e nove meses. Antes de vir para o Brasil, Eiza não obteve nenhum contato com a Língua Portuguesa. Seus pais e irmãos não se comunicam em casa usando a LP, mas sim a língua de origem que é o Espanhol.

Carolina: estuda no 8º ano. É natural do México, está no Brasil há um ano e oito meses. Nunca havia antes estudado português. Veio para o Brasil, acompanhar o pai que é militar e está em missão por dois anos. Usa a língua espanhola para comunicar-se em casa com os familiares.

Joana: estuda no 8º ano. É natural da Colômbia. Está no Brasil há 8 meses. Veio acompanhar o pai adido militar. Antes de vir, a aluna estudou a Língua Portuguesa duas vezes por semana, com duração de 2h. Em casa não se comunica em português.

Jean Lucca: estuda no 8º ano. É peruano e está no Brasil há 10 anos. Veio para o Brasil ainda criança com a família; o aluno não quis mencionar o motivo da vinda. Em casa utiliza apenas a língua portuguesa.

Roberta: estuda no 8º ano regular. É paraguaia e veio para o Brasil acompanhando o pai em missão militar. Antes de estudar em um colégio militar de ensino e antes de vir para o Brasil, não teve nenhum estudo formal⁴⁶ ou informal da LP. Para comunicar-se em casa, utiliza a língua espanhola.

⁴⁵ Na capítulo III há a explicitação do que é adido militar.

⁴⁶ Ensino formal é aquele aprendido em sala de aula, em escola. Ensino informal, aprendido em contexto fora de sala de aula, nas ruas, com amigos, na internet. No capítulo II discorri com mais profusão esses termos.

Gotze: estuda no 9º ano. É guatemalteco, está no Brasil há 10 meses. Veio para o Brasil acompanhar o pai militar e segundo seu relato veio para o Brasil:

“por que meu pai queria que nos aprendieramos portugues e também para que conocieramos nobas culturas como la do Brasil.” [Excerto 02]

Antes de vir para o Brasil, Gotze estudava três vezes por semana a língua Portuguesa. Em casa, segundo seus relatos escritos e orais, não pratica a língua portuguesa com os pais e com os irmãos. No excerto acima, pode-se inferir a oportunidade de conhecer a língua apenas em seus aspectos formais, estruturais. A língua portuguesa perpassa essa intenção, abarcando o usual, a cultura.

Rafael: Estuda no 9º ano; é natural do Chile. Está no Brasil há cinco meses e veio devido à missão militar do pai. Antes de vir para o Brasil, não teve nenhum contato com a língua portuguesa. Em casa utiliza-se apenas da língua espanhola para comunicação.

Peter: estuda no 8º ano; é natural do México. Está no Brasil há 3 meses e 3 semanas. Questionado o porquê de ter vindo, respondeu:

“porque meu pai é adido da defesa, ejercito e força aérea de Mexico no Brasil”. [Excerto 03]

Antes de vir para o Brasil teve um mês de contato com a Língua Portuguesa. Em casa utiliza apenas a língua espanhola para comunicar-se com os pais e irmãos.

Além da justificativa de terem vindo ao Brasil, é possível identificar no excerto de Gotze e Peter a interferência da LM sobre a L2, mesmo estando no Brasil há 10 meses e 5 meses respectivamente. Embora na condição de pesquisadora eu não esteja tratando do tempo como um fator único e preponderante para aprendizagem, o ambiente de imersão e o contato diário na escola com o PL2 constituem relativamente um tempo considerável para desenvolver aprendizado. As línguas tipologicamente próximas, no processo de ensino/aprendizagem, apresentam-se com a aparente facilidade de compreensão, conforme aponta Scaramucci e Rodrigues (2004, p.166). Essa aparente facilidade é emersa nesse contexto, uma vez que, mesmo estando em ambiente de imersão, o aprendizado desses participantes ainda não foi suficiente para evitar tais interferências.

Isabella: está no 9º ano e é natural da Colombia. Está no Brasil há dois meses. Antes de chegar à Brasília, estudou a língua portuguesa durante um mês, duas vezes por

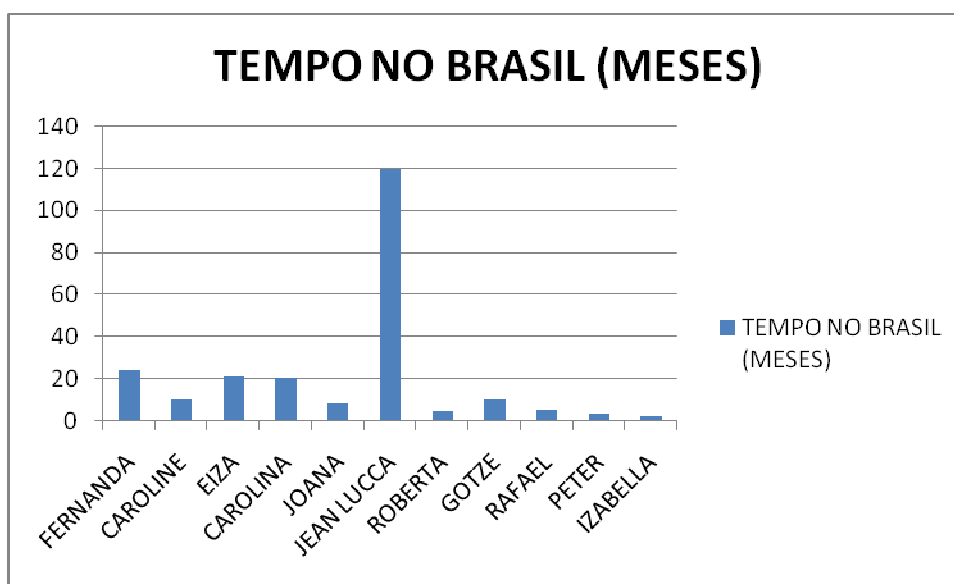
semana. Veio acompanhar o pai que também é adido militar. Em casa, utiliza a língua materna para comunicação.

A partir da questão – porque veio para o Brasil? – aplicada no questionário e na entrevista oral, é perceptível, por meio das respostas, que para ambos participantes a decisão de vir para o Brasil não partiu de motivação voluntária e própria; foi devido à força maior, isto é: missão militar dos pais. No caso do participante Jean Lucca, cabe destacar que esse veio ainda pequeno com os pais para este país.

Compreende-se, portanto, que os participantes não tiveram a experiência da escolha própria, isto é, partindo de suas vontades próprias, de vir para o Brasil e aprender a língua portuguesa pelo fato de serem menores e dependentes dos pais. Por um lado, essa ausência da voz de escolha ou a submissão ao poder dos pais, pode, de certo modo, influenciar a motivação dos alunos quanto à recepção e ao aprendizado da nova língua, tornando-se positiva ou negativa. Por outro viés, a oportunidade de estar no Brasil pode ser um grande motivador para aprender uma nova língua e nova cultura, possibilitando-os regressarem ao Brasil no futuro, por vontade própria.

Após os dados da primeira pergunta sobre: quanto tempo está no Brasil, elaborei o gráfico abaixo para melhor representar e visualizar o tempo de contato dos participantes com a Língua Portuguesa no Brasil.

Gráfico 01 – Tempo de imersão no Brasil dos alunos hispanofalantes.



Outro objetivo desse quadro representativo de tempo de imersão foi demonstrar que para os alunos filhos de militares estrangeiros e em missão no Brasil, o tempo estipulado para cada missão é de até dois anos. O que destoa em relação ao tempo de imersão dos demais alunos estrangeiros é o participante Jean Lucca, pois ele e seus familiares moram definitivamente aqui.

4.1.2 Aprendizado do Português Antes do Ambiente de Imersão

Nesta subseção, passo às experiências relatadas a partir das vozes dos participantes. Nesses relatos, os alunos foram convidados a expor sobre as experiências na aprendizagem de língua portuguesa antes de se inserirem no ambiente de imersão. Cinco alunos não tiveram momentos de aprendizagem de PL2 antes de ingressarem no Brasil; seis tiveram momentos de aprendizagem de PL2 em seus países, porém, desses seis, apenas dois relataram por escrito a experiência. Os excertos 04 e 05 foram extraídos do questionário I e confrontados com a entrevista gravada.

“Estudei... lá em uma academia que ensinava língua: português, inglês, francês, português. A gente tinha um caderno e aprendia as normas do português. A cada dia aprendia uma diferente. A professora passava um giz para a gente escrever no quadro e também a gente tinha que falar o significado.”Joana [Excerto 04]

“Meu pai falou que eu tinha que aprender português e na minha escola tinha extra aula de português. Aí minha mãe meteu a gente para aprender português. Era três vezes na semana e ensina as coisas principais. Ajuda quando você se perde o que você pode falar para as pessoas te guiarem ou falar bom dia, boa tarde.” Carolina [Excerto 05]

Em relação ao aprendizado antes de inserção no ambiente de imersão, compreendo a preocupação da família quanto a isso. A crença de que conhecer previamente a língua de imersão diminui o impacto do aprendizado da L2 foi concretizado nas ações acima dos pais dos alunos. Segundo Miccoli (2010), as crenças têm sua origem nas experiências individuais, compreendendo o conhecimento que os indivíduos têm acerca de seus processos cognitivos. Conhecer previamente a língua aproxima socialmente os indivíduos, interagindo-os mais com o contexto em questão.

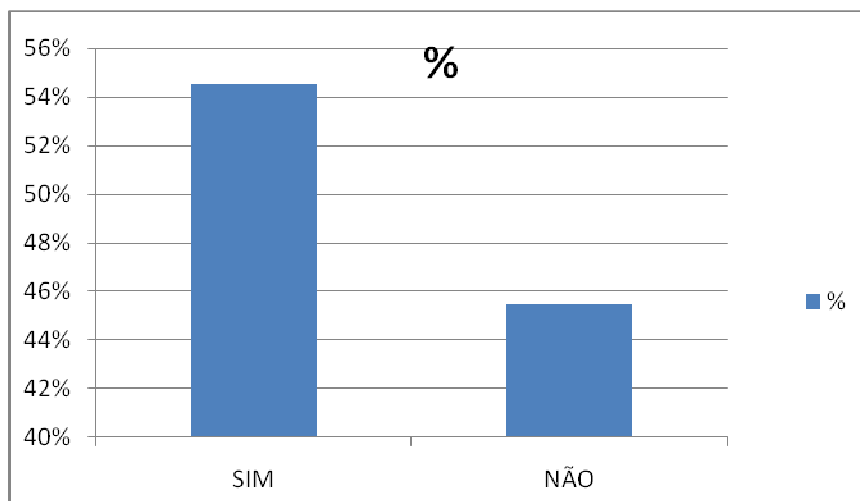
Alguns pais buscaram preparar seus filhos para o ambiente de imersão ao matriculá-los nas aulas de PLE, o que faz diminuir as diferenças entre línguas.

Ainda sobre os excertos, houve a representação de experiências anteriores ao ambiente de imersão de forma direta, ou seja, aquela que ocorre dentro da sala de aula, influenciando diretamente o aprendiz. Eles estudaram o português como língua estrangeira em ambiente formal de sala de aula em seus países de origem por poucos meses.

Embora a Língua Portuguesa esteja ganhando destaque internacional, o formato de aula ministrada para as alunas em seus países demonstra que ainda há muito a se fazer para desenvolver um ensino de português como língua estrangeira de qualidade. Para isso, ainda faltam políticas públicas de ensino para tornar a L.P mais notável e faltam materiais didáticos que preparem melhor os profissionais de PLE e PL2, tanto dentro do Brasil, quanto no exterior. O ensino de PLE para as participantes girou em torno de normas e vocabulários. Sendo assim, depreendi que o ensino foi referente apenas ao nível básico, em virtude do tempo estudado, conforme expressado acima.

Por meio dos dados do questionário, foi possível encontrar a porcentagem de alunos participantes da pesquisa que estudaram o português antes do ingressarem no ambiente de imersão, no caso, o Brasil. Para melhor visualizar essa porcentagem, apresento um gráfico ilustrativo.

Gráfico 02 - Porcentagem de alunos que estudou português antes de vir para o Brasil.



Após as análises dos dados referentes às experiências com a Língua Portuguesa antes do ingresso ao ambiente de imersão, certifiquei-me de que 55 % de alunos tiveram

contato com a língua portuguesa preparando-se para esse contexto. Em contrapartida, 45% apresentaram nenhum contato com a língua portuguesa, inclinado para um ambiente de imersão sem preparação. Concluo esta subseção apontando que o ensino de Português fora do Brasil poderia ter sido uma mola propulsora para motivar o ensino de PL2, ressaltando ainda a necessidade de novas políticas públicas para a expansão do ensino da LP para estrangeiros.

4.1.3 O uso da língua Portuguesa no ambiente formal

Vieira (2005) define educação formal como aquela que ocorre nos espaços formais de educação; a não formal como a que ocorre em ambientes não formais, mas em situações onde há intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens e a informal como a que ocorre em situações informais tais como conversa entre amigos, entre outros.

Sendo assim, para esta subcategoria apresento as anotações de campo e a entrevista. Nas observações, analisei o uso da língua portuguesa nas interações dos alunos hispanofalantes com os alunos brasileiros em sala de aula, isto é, conforme define Vieira (2005), em ambiente formal de educação. Em relação ao tempo de observação das aulas, é importante explicitar que a carga horária era diferente para os alunos dos 6º ano, o que justifica apenas 40' de observação. Para os alunos do 8º e do 9º anos, foram observadas aulas de 45, tempo normal de aula.

Os alunos hispanofalantes estudam em uma escola de base tradicional cujo lema é “a disciplina consciente”. Isso significa que eles devem observar suas condutas e em sala de aula não conversar enquanto o professor ensina. Posto isso, quase não era possível a conversa entre os colegas durante as aulas. Devido a essa realidade, infiro que um dos fatores para o pouco uso da língua-alvo e para a pouca interação entre hispanofalantes e brasileiros, durante as aulas, era devido à disciplina propagada como lema e também do dispositivo da classe: carteiras enfileiradas em dispositivo de cinco colunas. De forma lógica, o máximo de interação a ser permitido seria com o colega da frente, do lado e detrás do aluno (a). O dispositivo, não foi colaborativo para interação e não colaborar com as interações é como impossibilitar que o indivíduo se desenvolva, impedindo as experiências pessoais e as significativas para o seu desenvolvimento, porque “a interação permite o indivíduo desenvolver seu pensamento e a sua linguagem” (VYGOTSKY, 1998, 2003).

Nessa perspectiva, também observei que as alunas do 6º ano, ambas da mesma turma, sentavam emparelhadas nas duas últimas carteiras, conforme o dispositivo de carteiras em fileiras. Em todas as aulas observadas, as alunas usavam a língua espanhola para se comunicarem entre si. Ao se dirigirem para os colegas brasileiros na sala de aula, muitas vezes tentavam usar a língua portuguesa e, quando não sabiam as palavras, perguntavam de forma desinibida aos alunos nativos como se pronunciava a palavra em português. Quando perguntado para as alunas se elas conversavam muito com seus colegas em sala de aula em português a resposta de Carolina foi, conforme o excerto:

“Sim. Mas ele tenta falar em espanhol comigo. É para aprenderem o espanhol.”[Excerto 06]

A partir do trecho acima e em confronto com as observações, é possível inferir que os alunos brasileiros eram extremamente curiosos para escutar o espanhol das hispanofalantes, motivando, assim, de forma inconsciente, as alunas estrangeiras a falarem mais o espanhol que o português. Para esse contexto, percebi uma grande troca: as alunas querendo aprender o português e os alunos brasileiros querendo aprender espanhol. Um grande fator negativo foi o fato de ter mais alunos querendo aprender espanhol em sala, o que, por um lado, impede o desenvolvimento do aprendizado de PL2 das alunas estrangeiras.

Na compreensão da situação das alunas do 6º ano, o construto investigado depreende o aprendizado sendo construído por meio das interações. Apoiando-me na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998, 2003), conforme explorado no capítulo II, os alunos brasileiros, no momento da conversação, estavam no papel da pessoa que detinha maior conhecimento de língua, fazendo o papel da mediação do aprendizado das alunas estrangeiras. Para aprender mais sobre a língua, as hispanofalantes demonstravam recorrer a quem estava no papel de detentor de maior conhecimento de língua: seus colegas. Elas buscavam, nos momentos de sala de aula, isto é, no ambiente formal, falar a língua portuguesa, mas utilizavam mais a língua espanhola. Percebo também a mediação de forma inversa, pois, conforme já apontado, quando os alunos brasileiros queriam aprender espanhol, recorriam às alunas estrangeiras para atingir seu nível de desempenho.

Na entrevista, quando perguntado aos alunos do 8º ano, qual a língua que se comunicavam com os colegas em sala, segundo Carolina *“Eu só falo em português. Não consigo falar em espanhol, porque acho que eles não vão me entender. Aí eu acabo falando tudo em português.”* (Excerto 07). Compreendo que o fato da aluna querer se fazer entendida é extremamente relevante neste contexto. Isso mostra de forma positiva a intenção e abertura dela em aprender e interagir em PL2. Além disso, quando a aluna menciona “eles”, essa faz referência aos colegas brasileiros de classe. O “eles” para a aluna, representa o outro que não ela, importante para a interação e o crescimento cognitivo.

Outro fator relevante no qual destaco sobre a experiência de falar PL2 em sala de aula é a questão da preocupação em comunicar-se e, além disso, de ser entendida. A comunicação para a aluna se faz relevante e, muito mais que isso, comunicar-se na língua da maioria dos alunos e ser entendida a faz ser reconhecida como indivíduo e ocupar um lugar na sociedade brasileira. De modo geral, não houve a tentativa de exercer um “poder” sobre os colegas brasileiros, pelo fato de ser estrangeira. O fato de querer ser entendida é positivo, pois requer da aluna a vontade de estabelecer a interação. Houve também respeito às diferenças. Para a aluna, escutar os colegas comunicando-se em português repercutia a diferente de sua vivência, entretanto, essas diferenças não interferiram na motivação para a interação e por consequência no aprender PL2. Entendo que há comunicação quando essa é realizada de forma dialógica, isto é, quando um entende o outro e é capaz de posicionar-se perante o discurso do outro. A experiência de Carolina, ao querer ser entendida, mostra que não há relações de poder, por ser uma aluna estrangeira, filha de militar estrangeiro.

Ao contrário de Carolina, para Joana, quando perguntado no questionário se ela se comunicava com os colegas em português, respondeu que não; e quando confrontado com a entrevista acrescentou que *“Tinha medo que as outras pessoas não me entendesse o que eu falava.”* (excerto 08). Nesse caso, nota-se que a participação de Joana em sala é afetada pelo medo. Essa sensação de medo e também insegurança interfere nas experiências positivas da aluna, o que pode também influenciar a cultura de aprender dela, como veremos mais adiante.

Ainda sobre o uso de Português no ambiente de imersão, nas observações dos alunos do 9º ano, o dispositivo de sala com as carteiras enfileiradas não proporcionava muitos momentos de comunicação em língua portuguesa e de interações entre os alunos; mesmo assim, existiam momentos de interações. Os professores entravam em

sala de aula, orientavam os alunos brasileiros e os hispanofalantes a pegarem os materiais; esses assim faziam e permaneciam calados em maior parte de todas as aulas. Alguns dos alunos estrangeiros, não prestavam atenção nas aulas, em alguns momentos ou escreviam em seus cadernos ou desenhavam. Quando perguntado se Peter conversava em português com os colegas, mencionou: *“Na sala não falo, só depois da aula.”* (Excerto 09) da mesma forma Eiza relata que *“Em sala, quase não converso muito, só no recesso.”* (Excerto 10)

Para entender melhor esses dados: dos alunos ficarem calados, levantei a hipótese do não entendimento das palavras e pronúncias do português brasileiro, então questionei o que se “passava pela cabeça” do aluno quando estava em sala, escutando os colegas falarem apenas português. Segundo Gotze: *“Eu entendia... porque o espanhol com o português é quase similar... mas a pronúncia do português é mais difícil e... eles me ajudaram a pronunciar melhor as palavras pra aprender a falar bem.”*

(Excerto 11). A possibilidade de análise desse excerto aponta que pela língua portuguesa e a espanhola serem línguas tipologicamente próximas havia bastante entendimento na comunicação durante as aulas. As línguas próximas ajudam nesse entendimento, mesmo com a diferença de entonação. Pode-se inferir que houve inicialmente a crença da facilidade de aprender português, excetuando a pronúncia de algumas palavras.

É importante destacar que mesmo estando em ambiente de imersão é necessário haver estímulos, trocas de conhecimento, interações. O excerto 11 foi significativo para as análises referentes à interação. A fala de Gotze demonstra a importância dessa interação com os colegas e essa mediação para um conhecimento novo, no caso pronunciar melhor as palavras.

As observações indicaram que o uso da língua portuguesa recorrente e constante entre os alunos hispanofalantes do 8º e 9º anos e os alunos brasileiros em sala de aula não se concretiza, uma vez que os alunos precisam estar atentos às aulas e na maior parte, em silêncio. Depreendo dessa situação que para haver um aprendizado de língua, é necessário haver mudanças no comportamento do indivíduo, resultado de sua interação dialética com o seu meio sociocultural (FIGUEREDO, 2007, p.71). Os alunos hispanofalantes podem desenvolver a língua portuguesa e suas características individuais, tais como modo de agir, pensar, visão de mundo caso interaja com seu meio social, Rego (2011, p.57), mas é preciso intervenção do professor nesse processo.

Diferente dos alunos do 8º e 9º anos, alunas do 6º ano são mais extrovertidas e comunicativas. Assim, as experiências diretas delas parecem demonstrar a interação partindo do externo (mundo social) para o interno (pessoal ou individual); essas demonstram uma afetividade maior para com os colegas.

Já a postura dos alunos do 8º e 9º anos remete à postura do aprendizado tradicional, em que o professor é o centro das atenções e detentores do conhecimento. Há poucas interações e essas não demonstram muita afetividade; os contatos são mais estabelecidos em âmbito cognitivo.

Os tipos de experiências vividas com o uso do PL2 dos alunos do 6º, 7º e 8º anos, em sala, reproduzem os efeitos da interação: quanto mais interação, mais desenvolvimento; quanto menos, menor será o desenvolvimento do aprendizado.

Interagir é um meio importante para o desenvolvimento da língua portuguesa do aprendiz hispanofalante. Desta forma, com base nessa subseção o estudo propõe repensar e questionar as interações em sala de aula dos alunos estrangeiros, sendo preciso criar circunstâncias de interação em sala, motivando os alunos estrangeiros e brasileiros a serem alunos ativos, críticos em suas realidades.

4.1.4. O uso da Língua Portuguesa fora do ambiente formal

Esta subseção é dedicada à análise da realidade de uso do português dos estudantes fora do ambiente de sala de aula, também chamado de ambiente informal de aprendizagem. Para iniciar, ofereço alguns recortes extraídos por meio do questionário II e da entrevista sobre a experiência fora do contexto formal de ensino com a língua alvo. Por meio desses instrumentos, indaguei-os se utilizavam a língua portuguesa fora do ambiente de sala de aula. Essa questão visou obter informação sobre como estabelece o desenvolvimento do PL2 dos alunos no ambiente de imersão. Sobre isso, Isabella, Carolina, Caroline, Eiza, Peter, afirmaram que conversavam em português com os amigos brasileiros nas redes sociais. Gotze afirmou que “*Só quando jogo bola, falo português, aí na minha casa eu falo espanhol*”, Gotze (excerto 12). Apesar de não ser possível verificar a veracidade da informação de Gotze, como pesquisadora, tentei confrontar por meio das anotações de campo e dos questionários esse excerto. Inferi que

tal afirmativa do aluno condiz com as características desse aluno, pois ele se relacionar bem com seus colegas, é ativo, expressar suas opiniões, é bem articulado.

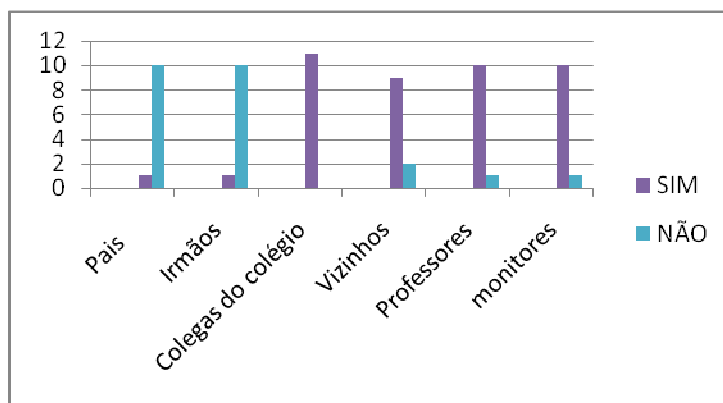
A pergunta sobre a experiência de uso do português fora do ambiente formal de sala de aula para Joana foi respondida da seguinte maneira: “*Quando estou no ‘facebook’ tento usar o português*” [excerto 13]. Para ela, inferi que o contato com os brasileiros fora do ambiente de sala consistia pelo uso virtual, assemelhando às respostas de Isabella, Carolina, Caroline, Eiza, Peter. Da mesma forma, confrontei as respostas com as observações feitas pela pesquisadora. O resultado mostrou a hipótese de pouca interação. Para esses, a característica observada condiz com um perfil apresentado em sala de aula, isto é um perfil mais plácido. São caladas em sala de aula e interagem pouco com os colegas.

Conforme os excertos, retirados do questionário I, sobre o uso da língua portuguesa no contexto informal, nove entre onze não utiliza o PL2 para interagir com pais ou irmãos, usando sua própria LM (língua materna). Ambientes informais como jogar bola, usar redes sociais são propícios para o uso do PL2 de forma oral e escrita. Isso sugere de forma aclarada que, estando em ambiente de imersão, o ambiente formal propicia o uso da segunda língua, porém nos ambientes informais, devido às constantes interações efetivas, o uso da segunda língua oral e escrita é mais constante o uso de PL2.

O gráfico abaixo apresenta o uso da língua fora do ambiente de sala de aula, isto é em ambiente informal. Segundo relatos dos alunos, eles têm alguns professores e monitores adicionados em suas redes sociais, o que caracteriza contato em ambiente informal. Pude perceber que uma das formas marcantes de interação com as pessoas é por meio das redes sociais. Nesses espaços de interação, fica mais evidente a relação da língua e cultura, pois as conversas podem ser marcadas por assuntos informais, do cotidiano.

A seguir, represento por meio do gráfico, as perguntas do questionário I, quanto às interações de uso de PL2, fora de sala de aula. As barras em azul demonstram com quem os alunos não se comunicam em português. Já as barras em lilás demonstram em termos de usos da língua com quais indivíduos a língua portuguesa é mais praticada.

Gráfico 03 - Interação em Língua Portuguesa fora do ambiente formal da sala de aula.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

O gráfico apresenta o uso da língua fora do ambiente formal. Eles utilizam a língua portuguesa com os colegas, vizinhos, e o uso do português é marcado pela oralidade. Já com os professores e monitores é feito o uso da Língua portuguesa, porém de forma escrita, por se tratar de ambiente virtual. É entendido que as redes sociais são uma das formas marcantes de interação e uso da língua portuguesa escrita. Já com os colegas e vizinhos o uso é oral.

Nesta seção, foram descrito os caminhos percorridos pelos estudantes em suas experiências com o PL2, buscando evidenciar como as experiências formais e informais antes e durante o ambiente de imersão se concretizaram. Nesse sentido, conhecer essas experiências nos fará compreender como a cultura de aprender dos alunos do ensino fundamental II é caracterizada.

4.2. Como se caracteriza a Cultura de Aprender PL2 dos alunos hispanofalantes.

Caracterizar a cultura de aprender dos alunos hispanofalantes é o primeiro grande objetivo desta investigação. Para asseverar esta sessão e explicitar a cultura de aprender dos alunos hispanofalantes do Ensino fundamental II, faço a análise e a discussão dos dados coletados sobre os elementos que constituem a cultura de aprender dos alunos, tais como: crenças, identidades, cultura de ensinar, estratégias, interação. Para essa finalidade, recorri aos questionários I e II, às entrevistas gravadas e às notas de campo coletados por mim, durante a investigação.

4.2.1 Como se (re) constrói a cultura de aprender dos hispanofalantes participantes da pesquisa

Segundo Antonini (2009, p. 46), “a cultura de aprender língua estrangeira é processual, não estática, varia e depende da idade, condição socioeconômica e cultural, experiência escolar e na língua, leituras prévias e contato com pessoas influentes. A cultura de aprender língua estrangeira é influenciada pelo professor, pela escola, pelos pais e irmãos, pelos colegas, pelo material didático, pela avaliação e pelas interações em sala de aula”. Tendo isso em consideração, proponho elementos tais como: crenças, identidades, cultura de ensinar, estratégias, interação, formando um conjunto total que atribui sentido às ações sociais, que organizam e promovem a cultura de aprender do aprendiz.

Iniciarei abordando as concepções dos alunos sobre a importância de aprender PL2, em seguida analisarei as respostas: de que maneira não falar a língua constrói a identidade do participante; identificarei se os alunos gostam de aprender PL2; o que os alunos sentem ao aprender português L2; as maiores dificuldades em aprender; a melhor maneira para estudar para as avaliações de língua portuguesa; o professor como facilitador da aprendizagem; os colegas como facilitadores da aprendizagem; apresentarei na visão dos participantes, o que os professores podem fazer para que os alunos aprendam melhor a LP; o que os alunos dizem ser necessário para aprender PL2 e o que realmente fazem, e por último, o que fazem quando não entendem palavras em LP.

4.2.1.2 A importância de aprender Português como segunda língua. O que move o interesse pela nova língua?

Aprender uma língua é ser capaz de se perceber como alguém constrói sentidos em meio a vários outros alguéns, impactando em nós, e como nos representamos com os outros (JORDÃO 2003, p.78). Tendo isso em consideração, busquei coletar dados e analisar os pressupostos dos aprendizes sobre a importância de aprender língua,

especificamente, a língua portuguesa. Assim, valendo-me das perguntas do questionário I e da entrevista, perguntei a cada um deles qual a importância de aprender Português.

Ao analisar o caminho trilhado pelos alunos hispanofalantes no processo de aprendizagem, busquei verificar a significância de aprender PL2 constituindo as identidades dos alunos. Segundo as respostas dos alunos à pergunta 20 do questionário I⁴⁷, vejamos os excertos:

“Sí, me gusta aprender idiomas y sobre todo El portugués que casi nadie lo habla em mim país.” Fernanda [excerto 14]

“si, porque no futuro ele vai ser muito importante”. Caroline [excerto 15]

“sim, pois eu sei que no meu futuro este idioma vai me servir de muito no meu trabalho ou Carrera que eu escolha” Eiza [excerto 16]

“Mais ou menos, sim porque eu preciso me comunicar com pessoas brasileiras que normalmente não falam ou entendem espanhol e não porque não tem muitos países que falem português”.Carolina [excerto 17]

“sim porque assim eu posso aprender a falar outra língua”. Joana [excerto 18]

“sim, porque você aprende uma nova língua e novas coisas”. Jean Lucca [excerto 19]

“sim, para falar muitas línguas.” Roberta [excerto 20]

“porque voce tem mais possibilidades de obtenes um empleo melios. Peter” [excerto 21]

“si, porque aprendo outro tipo de lengua y me sirbe para entender lo que dicer mis colegas.”Isabela [excerto 22]

[excerto 23] “sim, por que eu quero chegar a meu país sabendo português e falarlo com meus amigos ensenharles.”

[excerto 24] “Sim, pois no futuro podrá ser útil e na Colombia tenho duas amigas brasileiras.”

Conforme respostas dadas à pergunta 20 do questionário I, podemos inferir que para os aprendizes, nos excertos (14 a 24) há a crença compartilhada de que o PL2 pode oferecer oportunidades positivas, tais como: demonstrar conhecimento, desenvolvimento profissional, canal de comunicação e compreensão para o que os amigos brasileiros falam. Com a nova língua há possibilidades, para os hispanofalantes de trilhar novos conhecimentos na cultura-alvo o, que reforça a hipótese de que as crenças encontradas são opiniões preconcebidas sobre aspectos da aquisição de segunda língua (HORWITZ, 1991).

⁴⁷ Vide apêndice 7

As crenças compartilhadas nos excertos interferem, sobremaneira, na identidade dos hispanofalantes. Evidenciar identidades no processo de aprendizagem de línguas é de grande importância (NORTON, 2000). Identidade é definida como: a forma como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo; como esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro (NORTON, 2000, p. 5). A partir disso, os excertos acima foram identificados e analisados, segundo as especificações de Norton(2000), resultando no seguinte quadro de interpretações:

Quadro 04 – Identidades no processo de aprendizagem de PL2.

| | |
|---|---|
| <p>Relacionamento com o mundo</p> | <p>“mais ou menos, sim porque eu preciso me comunicar com pessoas brasileiras que normalmente não falam ou entendem espanhol e não porque não tem muitos países que falem português.”</p> <p>“sim, pois no futuro podrá ser útil e na Colombia tenho duas amigas brasileiras.”</p> |
| <p>Construção de relações ao longo do tempo</p> | <p>“sí, me gusta prender idiomas y sobre todo El português que casi nadie lo habla em mim pais.”</p> <p>“si, porque aprendo outro tipo de lengua y me sirbe para entender lo que dicer mis colegas”</p> <p>“sim, por que eu quero chegar a meu país sabendo português e falarlo com meus amigos para ensinarles.”</p> <p>“sim porque assim eu posso aprender a falar outra língua.”</p> <p>“sim, para falar muitas línguas”</p> <p>“sim, porque você aprende uma nova língua e novas coisas.”</p> |
| <p>Maneiras como as pessoas entendem suas possibilidades futuras</p> | <p>“porque voce tem mais posibilidades de obtenes um empleo melios”</p> <p>“si, porque no futuro ele vai ser muito importante”.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>“sim, pois eu sei que no meu futuro este idioma vai me servir de muito no meu trabalho ou Carrera que eu escolha”</p> |
|--|--|

No primeiro grupo – relacionamento com o mundo – os excertos foram selecionados, pois segundo Mastrella (2011 p. 28), envolve o relacionamento do mundo dentro ou fora de salas de aula com os sujeitos do processo de aprendizagem, sejam eles outros alunos ou professores. Nesse sentido, segundo o excerto “*comunicar com pessoas brasileiras; podrá ser útil na Colômbia tenho duas amigas brasileiras*” podemos verificar a expressão do relacionamento dentro e fora do contexto de sala de aula. Há a preocupação das interações sociais serem estabelecidas.

Para o segundo grupo, à luz da teoria de Norton, o processo de aprender uma nova língua implica, indiscutivelmente, a construção de relações ao longo do tempo e espaço; nessa perspectiva, são históricos, ou seja, definidos por forças sociais, culturais, econômicas, etc. Isso significa que são construídos na língua (gem) por meio dos discursos que constituem a vida social e os seus campos de conhecimento, disciplinares, científicos ou não. Nos excertos: 1) “*si, porque aprendo outro tipo de lengua y me sirbe para entender lo que dicer mis colegas.*” 2) “*sí, me gusta prender idiomas y sobre todo El português que casi nadie lo habla em mim pais.*” 3) “*sim, por que eu quero chegar a meu pais sabendo português e falarlo com meus amigos ensenharles.*” 4) “*sim porque assim eu posso aprender a falar outra língua*”. 5) “*sim, para falar muitas línguas.*” 6) “*sim, porque você aprende uma nova língua e novas coisas.*”, depreendo serem todos históricos. Em 1,2,3 podem ser definidos por forças sociais e culturais. Já em 4, por forças econômicas e culturais e em 5 e 6 por forças culturais.

Para o terceiro grupo, “maneiras como as pessoas entendem suas possibilidades futuras”, podemos observar que nos excertos “[...] *ter a oportunidade de obtenes un empleo melios*”, “[...] *futuro ele vai ser muito importante*”, “[...] *vai servir no meu trabalho ou carrera*”, há a presença de perspectivas de um futuro promissor. Isso mostra que a partir do contato com PL2, novas possibilidades de vida foram pensadas, o que proporciona mudanças na identidade do aprendiz.

As práticas discursivas no contexto escolar representam papéis preponderantes para a conscientização das nossas identidades e as dos outros. Segundo Moita Lopes (2002), é no próprio contexto de aprendizagem que os aprendizes aprendem a se

identificar e a identificar os outros como capazes ou não, apropriados ou não, aptos ou não, para a prática ativa.

Nesta subseção, busquei analisar as significâncias de aprender português para os hispanofalantes como meio constituinte para a identidade, pois conforme assevera Mastrella (2011), a identidade tem a ver com a forma como os falantes, aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeitos participantes de um determinado contexto. Os discursos analisados expuseram aspectos positivos sobre a importância de aprender PL2, resultando em na identificação dos aprendizes enquanto sujeitos participantes desse contexto.

4.2.1.3 De que maneira não falar a língua constrói a identidade do participante

Nesta subseção, partindo da concepção da importância de aprender PL2, busquei analisar, sob a óptica de como o não falar PL2 também pode corroborar a formação da identidade do participante.

Durante a investigação, as alunas emergiram a informação sobre um trabalho interdisciplinar que apresentaram oralmente. Foi possível notar que o fato de não se sentirem preparadas para falar português, além de mexer com suas emoções, desenvolvia suas identidades, uma vez que teriam que tomar atitudes sobre a tarefa que lhes foram determinadas. Dessa maneira, apresentarei e discutirei as falas que foram significativas durante a entrevista.

*“Tinha medo que as outras pessoas não me entendesse o que eu falava.”
Joana [excerto 25]*

“Eu quase não falava com os demais porque eles não me entendiam com meu sotaque, mas eu falava com as pessoas.” Caroline [excerto 26]

O excerto reforça o processo de construção identitária. Na fala de Joana, “outro” tem papel fundamental nessa construção. O outro significa aquilo que eu não sou, é a diferença HALL (2000). É possível verificar no excerto que o outro demonstra ser a diferença para a primeira participante. A percepção da diferença do outro constitui, de início, a prova de sua própria identidade. Essa relação com o outro se institui através de trocas. A diferença, que é percebida no outro, implica em outro hábito, língua,

comportamento que não é semelhante ao hábito, à língua e ao comportamento da participante. Mesmo assim, o julgamento do outro, para a participante, não demonstra ser estereotipada, isto é, marcada negativamente. A importância de ser entendida para haver interações é reforçada, quando a aluna aponta ter medo de não ser entendida. Para Joana, aprender a língua apenas para si não basta, é importante ser entendida. Não falar a língua portuguesa, pode implicar na ausência de interações, o que pode excluí-la do grupo.

No excerto de Caroline, nota-se a necessidade de diminuir a diferença entre os falantes nativos. No excerto, “os demais” era referente aos outros colegas mais distantes, isto é, os que ela não tinha muito contato verbal na sala de aula. A diferença entre ela e os brasileiros era acentuada pelo sotaque que ela tinha. Apagar as marcas linguísticas, para a aluna, seria uma forma de diminuir essas diferenças. Quando a participante aponta que “[...] *mas eu falava*”, essa oposição, apresenta a persistência e a crença de que quanto mais diminuir o sotaque, menos diferente dos falantes nativos ela estaria. Não falar português como os brasileiros acentua a diferença para a aprendiz, mas diminuir as diferenças contribui significativamente para a construção da identidade, relacionadas ao português.

4.2.1.4 Os alunos gostam de aprender português?

Durante o processo de aprender uma outra língua, as experiências do indivíduo podem influenciar as crenças, e por consequência, a cultura de aprender. Conforme Silva (2005, p. 77), as crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. Sendo assim, entendo que a motivação de aprender português é influenciada por toda essa cadeia de experiências, crenças, identidades, cultura de aprender.

Partindo dessa concepção, em outro momento do questionário I da entrevista, perguntei aos participantes se gostavam de aprender português, a fim de verificar as experiências deles. Veja como responderam nos excertos abaixo:

“Eu gosto porque eu gosto de aprender línguas e se que esto me ayudara quando este mais grande.” Fernanda [excerto 27]

“Eu não gosto muito, porque tem algumas palavras que eu não entendo muito.” Caroline [excerto 28]

“Gosto de estudar português, pois acho legal aprender outros idiomas, não sejam da minha origem.” Eiza [excerto 29]

“Eu gosto porque eu acho que é bom saber mais de 1 língua”. Carolina [excerto 30]

“Eu gosto de estudar português para mais adelante eu estar na universidade pra poder conhecer outras coisas diferentes.” Joana [excerto 31]

“Eu gosto de estudar português porque eu acho interessantes, mas algumas vezes a matérias de português que eu não gosto.” Jean Lucca [excerto 32]

“gosto de estudar português porque acho muito legal falar muitas linguas.” Roberta [excerto 33]

“Eu gosto de estudar português por que es Bueno apreder nobas línguas asim voce consegue um melhor trabalho.” Gotze [excerto 34]

“Eu gosto porque poso falar português.” Rafael [excerto 35]

“Eu gosto de estudar português porque eu gosto de idiomas e no Mexico ningem de meus amigos sabe mais que espanhol e inglês.” Peter [excerto 36]

“Gosto porque acho muito importante aprender novas línguas, pois serão necessárias no futuro.” Isabella [excerto 37]

De forma representativa, os alunos hispanofalantes pesquisados, em sua maioria, gostam de aprender a língua portuguesa. A resposta positiva evidencia a motivação no processo de aprendizagem de PL2. Sendo assim, estando mais motivados, suas experiências poderão ser marcadas positivamente, o que implicará nas maneiras de aprendizado, isto é, na cultura de aprender a língua alvo. Na manifestação não positiva de “não gostar de aprender língua portuguesa”; inferi o aluno se detém ao processo de aprendizagem, marcado na estrutura gramatical da língua, sem condizer com a língua, dando sentido à realidade social, uma vez que esse referia-se às avaliações escritas.

Conforme os excertos, também inferi que “o gostar” aprender português, dos participantes, está mais interligado em ampliar a experiência do conhecimento em outras línguas e a oportunidade de, no futuro, conseguir um trabalho “melhor”, dando sentido a realidade de interação social.

Conforme Barcelos (2004), as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa

interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. Posso, por meio dos excertos extraídos, depreender a crença de que a língua portuguesa também pode trazer êxito social. Partindo ainda dessa concepção, busquei em outro momento da entrevista entender os sentimentos atribuídos em aprender PL2.

4.2.1.5 O que os alunos sentem ao aprender português L2?

Em outra etapa do questionário, levando em consideração que os alunos estrangeiros estão inseridos em uma sala de língua portuguesa materna, perguntei sobre o sentimento que eles tinham para de aprender português, para isso seria importante apontar um adjetivo que representasse tal sentimento. Objetivava, por meio desses questionamentos, verificar se havia contradição ou não em relação ao gostar de aprender PL2. Com base na pergunta, eles responderam:

“animada” – Fernanda, 601[excerto 38]

“alegria” – Caroline 601[excerto 39]

“alegria” – Eiza 802[excerto 40]

“alegria” – Carolina, 801[excerto 41]

“paz” – Joana, 811[excerto 42]

“legal” - Jean Lucca, 804[excerto 43]

“nada”- Roberta, 914[excerto 44]

“alegria”, Gotze, 912[excerto 45]

“aburrimiento” Rafael, 914[excerto 46]

“gosto” – Peter. 806[excerto 47]

“legal” – Isabella, 914 [excerto 48]

Os participantes adjetivam de formas diversas suas sensações ao aprender português como segunda língua. A maioria dos alunos expressou um sentimento positivo, por meio dos adjetivos: animada, alegria (quatro ocorrências desse adjetivo), gosto, legal. No entanto, houve duas ocorrências em que esses expressaram de forma negativa a questão de aprender português, por meio dos adjetivos “nada” e

“aburrimento”. O segundo adjetivo, apontado por Rafael, embora esteja apresentado em espanhol, refere-se à algo entediante. Estabelecendo significado por meio do adjetivo, depreendi que no processo de aprender, as motivações pessoais e afetivas podem sofrer variações, pois ao aprender a língua estrangeira o indivíduo, mesmo estando em ambiente de imersão não pode prever o futuro, o que lhe causa insegurança e a vulnerabilidade de experimentar sensações diversas. A aprendizagem de LE e L2 é um processo psicologicamente perturbador, porque ele ameaça de forma direta a visão de mundo e a autoestima do indivíduo, (HORWITZ e YOUNG, 1991).

A presença, na maioria das respostas, de aspectos positivos, demonstra que para Fernanda, Carolina, Caroline, Joana, Gotze, Eiza, Peter, Isabella, não houve contradição entre o sentimento de aprender e o gostar de aprender português. Em contrapartida, para Rafael e Roberta, houve contradições em relação ao sentimento e ao gostar de aprender PL2. Embora isso apareça nos discursos positivos e negativos apresentados, esses dados revelam que os aprendizes, em processo de aprendizagem, estão constantemente construindo suas crenças e suas identidades, o que é devido às interações com o meio social.

4.2.1.6 – As maiores dificuldades em aprender PL2

No processo de aprendizagem de PL2, as dificuldades surgem embarrando esse processo de aprender. Nesse sentido, há de se ter o auxílio de uma figura, detentora de maior conhecimento, a fim de auxiliar o aluno a transpor essa dificuldade, que considero comum, natural no aprendizado. Buscando investigar as dificuldades dos participantes, recorro às respostas do questionário I e das entrevistas. *“Tem vezes que algumas palavras tem acento, separação e cedilha.” Carolina [excerto 49], “as palavras com tipo...sei lá... função... terminam com ão, cão,não consigo fazer sutaque de Brasil, porque não sei...tipo é muito difícil. Roberta [excerto 50]*

As participantes emergem suas dificuldades no âmbito fonético e fonológico da língua. Embora português e espanhol sejam línguas próximas, a fonética, as estruturas gramaticais do português e do espanhol são diferenciadas.

Grande parte dos alunos se queixou de algum tipo de dificuldade. Dentre elas, as dificuldades mais evidentes foram a acentuação, entonação das palavras com terminação em “til”.

A dificuldade na aprendizagem de uma nova língua é natural, conforme aponta Miccoli (2010); isso significa que ao aprender uma língua, o aprendiz se depara com novas realidades lexicais, estruturais, culturais, ideológicas, entre outras, que podem interferir de forma mais efetiva no aprendizado. Nesse sentido para o aluno hispanofalante é necessário um enfrentamento de suas próprias dificuldades, de seus medos, de sua timidez. É necessário dar tempo para que a aprendizagem ocorra, por isso deve haver o autocontrole para essa situação e, além disso, quando se aprende uma língua é necessário ter objetivos e metas a serem alcançadas na língua-alvo.

Para os alunos hispanofalantes, há a necessidade de instrução de forma didática por parte dos professores quanto à fonética, a fim de orientá-lo quanto às dificuldades de pronúncia cometidas em LP para que essas não se tornem em erros e consequentemente não se tornem fossilizados⁴⁸.

4.2.1.7 A melhor maneira para estudar para as avaliações de língua portuguesa?

Segundo Almeida Filho (1993), a Cultura de Aprender é entendida como um conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir das experiências educacionais, e construídas de forma idiossincrática, e que determinam o estilo e a prática de sistematizar novos conhecimentos por parte dos alunos. Dessa maneira, nesta subseção busco evidenciar as ressignificações individuais dos hábitos e crenças interiorizados, de acordo com a cultura individual, isto é, a cultura de aprender. Utilizo para isso, os dados analisados dos questionários e da entrevista. Como os alunos estrangeiros realizam as avaliações escolares semanais e bimestrais no contexto formal, a primeira pergunta concerne à maneira de estudar para as avaliações em Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que essa pergunta se referia a todas as avaliações da escola, em língua portuguesa. Antes de

⁴⁸ No capítulo II discorri o significado de fossilização da interlíngua.

responder as questões, os alunos foram esclarecidos sobre isso. As seguintes respostas, ainda em nível de interlíngua, foram dadas para a pergunta acima.

“leyendo y poniendo atención em clases.” Fernanda [Excerto 51]

“escrever”. Caroline [Excerto 52]

“leendo normalmente, depois leer de novo e sublinar, finalmente leer o sublinado, fazer resumo e repazar.” Eiza [Excerto 53]

“Eu acho que é bom estudar por meio dos livros e do caderno” Carolina [Excerto 54]

“estudando em casa.” Joana [Excerto 55]

“praticando bastante.” Jean Lucca [Excerto 56]

“estudar com o dicionário.” Roberta [Excerto 57]

“facendo exercícios, pones atenção em aula e saber escrever.” [Excerto 58] Gotze

“estudar com mis colegas ou pais.” Peter [Excerto 59]

“acho que tendo aulas com um profesor que fale espanhol e me ensenhe com ajuda de alguém que fala portuguesa, um professor que está na embaixada da Colômbia.” Isabelle [Excerto 60]

Conforme expostos os excertos acima, esses revelaram pontos fortes sobre estratégias. Nessa perspectiva, retomo ao conceito de estratégias de aprendizagem Oxford (1990), explorada no capítulo II, quando assevera que estratégias são como ações ou comportamentos específicos realizados pelos alunos para acentuar sua aprendizagem. Considero, nesta análise, as estratégias de aprendizagem de língua e a estratégias de habilidades.

No questionário, a referência ao termo empregado como “provas de português” faz menção às provas escritas na língua portuguesa, envolvendo todas as disciplinas: português, geografia, história, ciências, entre outras, as quais os alunos hispanofalantes, bem como os alunos nativos estavam submetidos.

Os participantes, por meio de suas declarações, acentuam a importância de atitude pessoal para aprender a língua de imersão por meio dos adjetivos, estudar, fazer, praticar, ler, escrever. Apenas dois participantes consideraram importante a ajuda de outros para o aprendizado. Um participante considerou a ajuda de alguém, na figura de pai e mãe ou colega, que possui mais conhecimento e o outro, um profissional *“estudar com mis colegas e pais” [excerto 59]* e *“...tendo aulas com um profesor que fale espanhol” [excerto 60]*.

Sobre as estratégias apresentadas nesses excertos, é possível perceber que as estratégias individuais dos alunos foram classificadas como estratégias cognitivas, em que o aprendiz compreende e produz novos enunciados, por meio da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz, (OXFORD, 1990). Nesse sentido, elas são significativas para o aprendizado individual dos participantes desta investigação.

Ainda sobre a ótica das estratégias, é importante evidenciar que os educadores devem considerar as individualidades dos aprendizes, com suas diferenças, visto que as individualidades são fatores de escolhas das estratégias que podem levar ao sucesso ou ao fracasso da aprendizagem. Na próxima subseção apresento com mais propriedade o papel do professor de forma a convergir com as estratégias de aprendizagem no processo de aprender PL2.

4.2.1.8 O professor como facilitador da aprendizagem

A cultura de ensinar é intrínseca do professor. Feiman-Nemser & Floden (1986) caracterizam esse construto como o mundo subjetivo dos professores em termos de suas concepções sobre ensino, das maneiras como esses professores se percebem e como percebem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido.

Perguntei aos aprendizes, se eles se recordavam de alguma situação marcante com algum professor nas aulas. A situação relatada pelos participantes fez menção a uma atividade interdisciplinar promovida em sala pelos professores de todas as disciplinas. Mediante a pergunta acima obtive:

“O professor disse que foi a primeira vez que escutou eu falar. Eu achei engraçado.” [Excerto 61] Fernanda

“Fiquei muito nervosa. Tipo... não olhava para os professores, olhava no chão...” [Excerto 62] Roberta

“Sensação mais tranquila, tipo...bem...porque eu acho que fui bem...eu acho. Porque primeiro eu vi que meu professor de geografia sorriu, então acho que fui bem...” [Excerto 63] Carolina

Diferente de Fernanda e Carolina, a situação abordada por Roberta remete a algo negativo. No cerne da resposta de Roberta, no excerto encontra-se nervosismo, o que demonstra receio para com os professores. Certamente a relação desigual entre ela e

professor pode influenciar no desenvolvimento desmotivado do aprendizado da L2, o que pode impedir também a interação com professores e colegas de classe que a cercam. Norton (2000) aponta para a necessidade de se considerar as relações desiguais de poder entre aprendiz e falantes da L-A, que criam impedimentos para a interação.

Os discursos nos excerto, entretanto, refletem a importância da influência do professor no processo de aprendizagem dos alunos hispanofalantes. A cultura de ensinar do professor ao convergir com a cultura de aprender do aluno favorece a motivação do aluno e em consequência, busca por novas estratégias para a aprendizagem da L2. Compreendo que o professor ainda exerce grande influência na vida estudantil, de modo especial, na vida dos alunos hispanofalantes. A atenção diferenciada que os educadores demonstram ao estudante pode reduzir os níveis de ansiedade, como encontrado no discurso de Fernanda e Carolina, ou pode elevar a emoção dos alunos, como no discurso Roberta, o que, nesse sentido, desfavorece o aprendizado da L2, pois quanto mais ansioso, menos capacidade de atenção, o aluno terá para aprender. Ao convergir a cultura de ensinar do professor com a cultura de aprender do aluno, a motivação torna-se mais evidente, impulsionando os alunos a criarem e recriarem sua cultura de aprender.

4.2.1.9 Os colegas de sala como facilitadores da aprendizagem.

Conforme no capítulo II, considero que, na interação social, as informações são internalizadas pelo homem, obtendo experiência pessoal e significativa contribuindo para a formação autônoma de si mesmo. Os excertos abaixo, extraídos da entrevista gravada, referenciam à atividade interdisciplinar (T.I). Para a apresentação expositiva do trabalho interdisciplinar, os alunos hispanofalantes relataram que os colegas brasileiros na sala de aula os ajudaram na preparação.

“Eles me ajudaram a treinar português. Me ajudaram a falar denovo que eu tinha que falar.” Fernanda [Excerto 64]

No excerto 64, a presença do pronome “ele” refere-se aos colegas de sala de aula. Esses fizeram o papel de mediadores para que os participantes desenvolvessem mais o cognitivo no PL2.

“Quando terminou eles falaram que minha apresentação tava muito boa. Senti feliz, né...porque sendo estrangeira é difícil nosso meio de falar português com acento e então se eles elogiaram você, você se sente muito feliz.” Caroline [Excerto 65]

Na fala de Caroline há a consciência da dificuldade enfrentada por ela. A participante consegue perceber suas limitações, referente à pronúncia e entonação das palavras, mesmo inserida em contexto de imersão. Ao mesmo tempo, para a aluna receber elogio foi indispensável para motivá-la, pois ser entendida na língua-alvo estreita as relações, socializando o indivíduo. Isso corrobora as palavras de Kramsch (1998, p.3) quando afirma que a língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossa vida social.

“Eu repetia denovo o que tinha dito e se eles não entendiam, falava para a minha amiga falar para eles”. Carolina [Excerto 66]

No excerto 66, a participante relata que buscava estratégias para se comunicar. Entre elas, repetia o que havia dito para que os colegas a entendessem, todavia, quando isso não acontecia, valia-se da presença da colega brasileira para mediar sua fala, fazendo-a ser entendida para os demais colegas. A língua portuguesa media a vida social de Carolina.

Conforme busquei demonstrar, os colegas brasileiros puderam ser mediadores do processo de aprender PL2 dos hispanofalantes. Figueredo (2007 p. 71) versa que o comportamento humano é resultado da sua interação dialética com o seu meio sociocultural, pois no momento em que o indivíduo influencia e transforma o ambiente que o cerca, procurando, sobretudo, atender às suas necessidades, ele é, concomitantemente, capaz de transformar a si mesmo. A felicidade e a confiança estabelecidas nos comportamentos, relatados nos excertos, nessa situação foram resultados da interação entre os hispanofalantes e colegas brasileiros com os colegas de classe.

4.2.1.10 Na visão dos participantes, o que os professores podem fazer para que os alunos aprendam melhor a LP?

Partindo das concepções dos alunos sobre a melhor maneira de aprender, busquei investigar, por meio do questionário I e da entrevista, qual atividade os professores poderiam realizar a fim de motivar os participantes na aprendizagem de PL2. Para esta finalidade, inferi que cada aluno tem um objetivo específico e intrínseco de aprender, com base nas estratégias diferenciadas e pessoais, o que comprova que a cultura de aprender é intrínseca.

“Eu gostaria que ela falasse de uma exposição para a gente fazer. Eu imaginaria que ela passasse um tema, e a gente teria que pesquisar e apresentar no dia com um cartaz.” [Excerto 67]

A visão de Fernanda volta-se às atividades orais e à apresentação expositiva de atividade, o que poderia desenvolver a cultura de aprender a língua-alvo.

“Uma brincadeira e também fazer procuras no dicionário pra aprender mais palavras.” Carolina [Excerto 68]

Para Carolina, as atividades lúdicas desenvolveriam a aprendizagem das palavras em português, sendo para ela, a melhor maneira de aprender, corroborando para a cultura de aprender.

“Não sei..é..escutando...não sei...coisas? assim.. como se fala algumas palavras...Fazer uma oração... pra mim seria legal.”Roberta [Excerto 69]

“Eu acho que escrever no quadro, porque si quando ele explicar eu escuto o português e se não entender alguma coisa posso olhar no quadro para entender melhor.”Eiza [Excerto 70]

Para Roberta e Eiza, executar tarefas que proporcionem um desenvolvimento da escrita poderia contribuir para seu aprendizado de PL2. A atividade escolhida pela aluna envolve ação, treino escrito.

“É... deixar que a gente conversar, pode também fazer ditado pra poder também escrever. Deixar livre a conversa.” Rafael [Excerto 71]

Atividade que proporcione interação com o falante nativo tanto na escrita quanto na oralidade, seria a melhor maneira de aprender PL2 para Rafael. Esse aluno aponta duas habilidades para desenvolver a Cultura de Aprender.

“escutando musica.” Joana [Excerto 72]

Um fator relevante para desenvolver a aprendizagem de Joana seria escutar música. Nesse excerto, nota-se a interação de língua e cultura em seu processo de aprender PL2. A habilidade auditiva propicia o desenvolvimento da cultura de aprender.

Os fragmentos apresentados, extraídos da entrevista oral representam as crenças e experiências, estratégias, habilidades dos participantes. A crença de que o português como segunda língua deve ocorrer por meio de músicas, atividades expositivas, escrita, conversas livres, filmes, inferem as experiências de aprendizagem bem sucedidas dos participantes, que de alguma maneira, foram bem significativas. As atividades bem sucedidas envolvem o aprendiz no processo de aprendizagem, fazendo com que essa última seja mais prazerosa, seja motivadora, o que conseqüentemente influencia a C.A do aluno.

Um fato durante a entrevista oral dos participantes diz respeito à conscientização da maneira de aprender. As negociações entre cultura de ensinar e cultura de aprender promoverão ganhos para o aprendizado, isto é, as maneiras como os professores podem ensinar influenciam diretamente as maneiras que os alunos aprendem.

Esses excertos ratificam o que Antonini (2009) aponta sobre a C.A, no que concerne ao que o aluno traz para a sala de aula de LE crenças, ideias, expectativas, atitudes, costumes, etc, sobre o que é uma LE, como se aprende, como se deve estudar e o que se deve fazer em aula que são comuns, valorizadas e compartilhadas entre as pessoas com as quais ele convive. Os trechos destacados nos remetem a um reforço da cultura de aprender dos alunos hispanofalantes.

Conforme afirmam nas sugestões, as atividades lúdicas podem proporcionar ao aprendiz de PL2 um aprendizado maior da língua. Os professores poderiam ser facilitadores do aprendizado realizando mais atividades lúdicas com os alunos

hispanofalantes, para que esses sejam efetivamente o resultado de suas vivências e da cultura de ensinar dos professores (ALMEIDA FILHO, 2008, p.13).

4.2.2 O que os alunos dizem ser necessário fazer para aprender português?

Nesta subseção, apresentarei as falas dos participantes referentes ao que dizem ser necessário fazer para potencializar o aprendizado de PL2. Nesses discursos, retirados da entrevista, questionários e anotações de aulas, os participantes responderam à segunda subpergunta que contribui para caracterizar a cultura de aprender dos hispanofalantes.

“Estudar y poner de mi parte.”-601 – Fernanda [Excerto 73]

“Aprender as reglãs de acentuação.” - 601 Caroline [Excerto 74]

“Praticar o idioma frequentemente com as pessoas.” - Eiza 802 [Excerto 75]

“Saber pronunciar as palavras.” - Carolina, 801[Excerto 76]

“Assistir filmes.” - Joana ,811[Excerto 77]

“Aprender bem a gramática.” - Jean Lucca – 804 [Excerto 78]

“Estudar.” - 914 – Roberta [Excerto 79]

“Pronunciar ben as palabras.[...] Você indo viver no país que fala português... e na escola aprender a falar com as pessoas ou fora da escola que falam português .. e... ficando bastante tempo na cidade ou no país que falam português para aprender a melhor a pronúnciação e a falar bem o português” Gotze – 912 [Excerto 80]

“Tambien estudar.”- Rafael 914 [Excerto 81]

“Gostar de idiomas.” - Peter 806 [Excerto 82]

“Praticar diariamente.” - Isabela 914 [Excerto 83]

Com base nos excertos acima, depreendi que os verbos no infinitivo: estudar, aprender as regras, praticar o idioma, assistir filme, aprender a gramática e praticar, indicam a ação de agir. Isto é, para aprender é necessário sair de uma posição confortável e encontrar estratégias para melhor aprender. Esses verbos levaram-me a categorizá-los como ação consciente dos alunos de ter participação ativa no aprendizado de PL2.

Além disso, essas ações, voltadas para aprender PL2, remetem à prática mais estrutural da língua, isto é, uma abordagem mais gramatical: “*aprender bem a gramática*”, “*aprender as regras de acentuação*”, diferente da abordagem comunicativa “*praticar o idioma frequentemente com as pessoas*”, uma abordagem de ensinar e aprender línguas que filosoficamente afasta a gramática como organizadora principal ou orientadora do processo de ensino e aprendizagem de língua (ALMEIDA FILHO, 2010). Essas maneiras do fazer para aprender PL2 revelam uma cultura de aprender formal, visando a gramática e a estrutura de língua-alvo, (ALMEIDA FILHO, 2011).

O excerto 82 “*gostar de idiomas*” implica uma motivação para o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos apontam de forma consciente esse aspecto no processo de ensino e de aprendizagem. A motivação faz-se essencial visto que ela equilibra o filtro afetivo dos alunos rumo à aprendizagem. Muito mais que uma motivação extrínseca, que parte da cultura de ensinar do professor, a motivação deve ser intrínseca, ou seja, o aluno tem de tomar para si a necessidade e a vontade de aprender (OLIVEIRA, 2013).

No excerto 80 “*pronunciar bem as palavras*”, faço a inferência de que o aluno compreende a importância da produção oral. Os alunos passam por um processo de interlíngua em que a transferência do espanhol para a língua portuguesa ainda é marcante. Mediante as notas de campo, pude notar a ausência de momentos de correções na pronúncia dos hispanofalantes, bem como a ausência de orientação para uma pronúncia próxima à nativa da língua-alvo partindo do professor. Na sala de aula de ensino regular, durante o processo da coleta de dados, não foi possível perceber as intervenções articuladas pelos professores, princípio organizador básico para aprender e ensinar línguas, como explica Almeida Filho (2011).

4.2.3 O que os alunos fazem para aprender português?

Buscando analisar as possíveis contradições entre o dizer e o fazer e responder à terceira subpergunta de pesquisa, perguntei aos alunos, no questionário I e na entrevista o que eles fazem para aprender PL2. Na perspectiva dos alunos, eles fazem:

“Ouvir música, assistir filme, acessar redes sociais.”- Isabela 914 [Excerto 84]

“Leitura de revistas, ouvir música, assistir filme, falar em lojas com pessoas.” – Peter 806 [Excerto 85]

“Ouvir música, assistir filme, jogar videogame.” – Rafael 914 [Excerto 86]

“Ouvir música, acessar redes sociais. [...] Ver um filme em português para aprender melhor as palavras e entender o que eles falam.” – 912 – Gotze [Excerto 87]

“Leitura de revista, assistir filme.” – 914 – Roberta [Excerto 88]

“Ouvi música.” – Jean Lucca – 804 [Excerto 89]

“Assistir filme.” – Joana – 811 [Excerto 90]

“Leitura de revistas, assistir filme, acessar redes sociais.” Carolina, 801 [Excerto 91]

“Leitura de revistas, ouvir música, assistir filme.” Eiza 802 [Excerto 92]

“Leitura de revistas, ouvir música, assistir filme, jogar videogame, acessar redes sociais. Escrevo as palavras que eu não sei e procuro no dicionário 601 Caroline [Excerto 93]

“Leitura de revista, ouvir música, assistir filme, repetir exercício.” 601 – Fernanda. [Excerto 94]

Ao serem questionados sobre o que efetivamente fazem para aprender a língua portuguesa, todos declararam fazer algo para aprenderem PL2. *Ouvir música, assistir filme, ler revistas, acessar às redes sociais, repetir exercícios, procurar no dicionário.* A partir das respostas, pode-se inferir que os alunos apresentaram estratégias de aprendizagem, o que implicam na ação, de cada indivíduo, para um aprendizado do PL2. Considero relevante o aspecto de ouvir música, pois uma vez inseridos em seu ambiente de imersão, a cultura por meio das músicas favorece o aprendizado da língua. As estratégias apontadas, de acordo com Oxford (2001), referem-se às estratégias cognitivas, de cunho prático. Categorizo, portanto, ouvir música, assistir filme, ler revistas, acessar às redes sociais como uma prática informal e procurar no dicionário como uma estratégia formal de aprendizagem.

Conforme os excertos acima, cabe salientar que cada participante expôs um tipo diferente de estratégia. As estratégias estão sendo usadas pelos alunos, e conforme apontamos no capítulo II, as diferenças individuais dos alunos podem influenciar diretamente a escolha delas. Por essas escolhas, não houve contradição entre o dizer e o fazer.

As estratégias apresentadas também se relacionam às experiências dos aprendizes, às crenças do que fazer para aprender e como consequência se relacionam à identidade, pois os mobiliza a agir para conseguir aprender.

Infiro que seja importante a atenção do professor com às estratégias, crenças, identidades manifestadas pelos alunos, a fim de os estimularem, cada vez mais, por meio de diferentes tipologias e gêneros textuais em sala de aula – músicas, filmes, revistas em quadrinho, caça-palavras, contos de fadas, histórias folclóricas, pois os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2003).

4.2.3.1 O que os alunos fazem quando não entendem palavras em LP?

Para confrontar as percepções registradas no questionário, perguntei em entrevista, o que faziam quando não entendiam uma palavra em português. Segundo as respostas temos:

“eu pergunto o que significa.” Fernanda [Excerto 95]

“eu pergunto para outra pessoa como se fala.” Caroline [Excerto 96]

“eu procuro essa palavra no dicionário e se não acho procuro no dicionário que a gente tem no computador.” Eiza [Excerto 97]

“Quando não entendo na leitura, eu procuro a palavras no dicionário e quando estou me comunicando, eu pergunto para os meus colegas.” Carolina [Excerto 98]

“Pido pra uma pesso que sepa hablar espanhol então eu pido pra ela mi traducir.” Joana [Excerto 99]“

“eu pergunto pra minhas irmãs.” Jean Lucca [Excerto 100]

“pergunto.” Roberto [Excerto 101]

“pregunto para meus colegas da sala.” Gotze [Excerto 102]

“les pregunto a mis colegas o lo busca por diccionario o internet”. Rafael [Excerto 103]

“Na escola eu não feiz nada e fora da escola eu utilizo o traductor.” Peter [Excerto 104]

“pergunto o significado ou pesquisa na internet.” Isabella [Excerto 105]

Analisando os dados do questionário e transcrevendo conforme os alunos escreveram, nota-se as estratégias novamente emergindo para aprender português L2. Para melhor compreensão categorizei-as da seguinte maneira:

Ação de perguntar

Os alunos declararam perguntar aos colegas de classe ou à família, como no caso, as irmãs. O diálogo indica interesse e envolvimento. É uma estratégia social, não explicita uma prática e sim uma interação. Nesse sentido, o aprendiz fica exposto a mais *input*⁴⁹. O fato de perguntarem aos colegas, realça a importância da interação e do *input* sendo transferido para o aluno estrangeiro (VYGOTSKY, 2011).

Traduzir/ Usar o dicionário/ Pesquisar na internet

Uma das estratégias observadas, nos excertos acima, é o uso da tradução. Embora o Espanhol e o Português sejam línguas próximas, elas possuem suas peculiaridades. Nas falas dos participantes podemos depreender que há dificuldade em relação à língua portuguesa. Tal fato mostra que os participantes têm a necessidade do uso do dicionário para traduzir e para chegar à compreensão. As duas estratégias cognitivas são usadas: o dicionário e a internet para realizar a tradução.

Há a crença de que a tradução seja uma das formas para obter do aprendiz o aprendizado. Usar o dicionário em sala ou usar a internet em casa para traduzir as tarefas ou conhecer as palavras, os deixa mais confiáveis para aprender o PL2. Conclui que a tradução faz parte da cultura de aprender do aluno, mesmo estando eles lidando com línguas próximas.

Nesta seção, pretendi responder a primeira pergunta desta investigação intitulada: como se caracteriza a cultura de aprender do aluno hispanofalante do ensino fundamental II. Demonstrei os elementos ou subconstrutos que convergem para cultura de aprender que emergiram a partir da análise dos dados, evidenciando as crenças, a

⁴⁹ Input refere-se aos insumos adquiridos, isto é, as informações novas que motivam o aprendizado.

identidade, a cultura de ensinar, as estratégias e as interações dos participantes, aprendizes de PL2.

4.3 Como a língua e a cultura influenciam o desenvolvimento da Cultura de Aprender?

Na seção anterior, busquei evidenciar os elementos ou subconstrutos que se associam à característica da cultura de aprender do aluno. Nesta seção discutirei a segunda e última pergunta, proposta no início desta investigação: Como a língua e a cultura influenciam o desenvolvimento da Cultura de Aprender?

Para entender melhor a relação de língua e cultura no contexto do hispanofalante, analisei os dados coletados por meio dos questionários, entrevistas, observação de aula com notas de campo. Também foi analisado um trabalho interdisciplinar no terceiro bimestre promovido pelo Colégio Militar.

Todos os alunos do ensino fundamental II devem participar dessa atividade que consiste em dividir as turmas em grupos; para cada grupo, é selecionado um tema sobre diversas áreas do campo do saber. Os alunos devem fazer exposição oralmente a atividade. Os alunos podem usar recursos visuais, auditivos para implementarem suas apresentações. A atividade substitui nota de avaliação e, conforme mencionado, todos os alunos devem participar.

Segundo Alvarez e Santos (2010), o aprendizado de uma língua estrangeira (LE) favorece o desenvolvimento social do aprendiz, através do contato com a língua e cultura estrangeiras, o que amplia a sua visão de cidadania, os valores culturais de seu país e de sua própria língua. Ainda no percurso investigativo da atividade interdisciplinar foi questionado o que mais aprendeu nesse tipo de atividade: trabalho interdisciplinar. Conforme exposto:

“Eu aprendi mais porque quando a pessoa aprende a língua em um curso voce so aprende em sala de aula e não pone em pratica nunca, mas sim voce bais morar um tempo em outro lugar donde falem a língua voce aprende muito mais e aprende novas coisas. Gotze”, 912. [Excerto 106]

O discurso do aluno apresenta marcas de segurança. Para ele, o ambiente de imersão e a interação com os amigos proporcionaram aprendizado novo. Estar em ambiente de imersão é sem dúvidas uma oportunidade para conhecer a língua, os hábitos, os costumes, a cultura brasileira. É possível inferir também que a atividade interdisciplinar, promovida pela escola, proporcionou o contato dos alunos estrangeiros com a língua-alvo, juntamente com a cultura. Interagir com os alunos possibilitou novo conhecimento da língua e da cultura.

Para entender como foi a preparação em grupo da atividade para exposição oral, perguntei como foram planejadas as reuniões do grupo. Como resposta Carolina afirmou:

“Primeiro em todas as reuniões eles achavam que eu ia errar que eles iam dar mal, porque eu sou estrangeira e ia errar o TI. Então acho que viram como eu sou. Demonstraram... falaram que não tinha que errar ,porque se errar a gente ia se dá mal com a nota. Não senti medo porque tinha confiança em mim. Sabia que não ia errar.” Carolina[Excerto 107]

Conforme exposto, uma característica da identidade de Carolina é do desafio. Essa sensação está atrelada à crença de que a língua é algo de valor e pronunciá-la sem erros poderá introduzir a aprendiz no grupo e na cultura do outro. Para apresentar o trabalho, houve a necessidade de Carolina encontrar suas maneiras, suas estratégias para aprender o conteúdo, apropriando-se do conhecimento. A partir dessa crença, é possível inferir que o trabalho interdisciplinar (T.I), não busca apenas provar seu conhecimento ou saber falar para o grupo; na verdade, ela pretende também garantir seu valor e pertencimento ao grupo e à cultura do outro. Ao sentir-se desafiada, Carolina estabelece em si uma identidade confiante, sem medo a fim de pertencer ao grupo social emergido.

“Interação foi chato. Foi desorganizado. Eles me ajudaram a treinar português. Me ajudaram a falar de novo que eu tinha que falar.” Peter [Excerto 108]

Outro aspecto sobre a atividade interdisciplinar é a interação entre os participantes. Na fala de Peter, a interação foi marcada inicialmente por um aspecto negativo devido à desorganização, entretanto a ajuda para treinar a fala, promoveu aprendizado. A interação estabelecida no trabalho em grupo pôde ser verificada por

meio da promoção da aprendizagem colaborativa ou cooperativa na L2, isto é, ajuda no planejamento e execução da apresentação. Sendo assim, é de se considerar que juntos (alunos hispanofalantes e alunos brasileiros) no trabalho de T.I, puderam avançar na competência linguístico-comunicativo.

Os aspectos de língua e cultura foram verificados a partir da situação em que os alunos hispanofalantes identificaram as intenções comunicativas com base nos seus atos de fala, isto é, a exposição oral de uma atividade interdisciplinar que valia nota; houve no processo dessa atividade um sistema compartilhado de crenças, criado por um processo de socialização mais ou menos profundo. Ademais, estar em ambiente de imersão propicia um aprendizado autêntico com seus usos reais na língua-alvo.

É possível analisar que a atividade envolvendo a interação, língua, cultura no ambiente de imersão possibilitou promover novas estratégias de aprendizado, pois os alunos teriam que apresentar oralmente as atividades, corroborando, assim, para a cultura de aprender do aluno hispanofalante, concordando com Hall (2011) quando aponta que as práticas orais são como momentos de interação face a face, mediados pela cultura, onde um grupo de pessoas se une para criar e recriar as suas vidas sociais diárias.

4.3.1 O que mudou no aprendizado de português após a interação no ambiente de imersão.

Nesta subseção, busco compreender como o ambiente de imersão propiciando contato com a língua-alvo e com a cultura promoveu o aprendizado de PL2 e se a mudança tornou-se consciente para o aluno. Com base nos dados do questionário II, perguntei : O que você acha que mudou em relação ao seu aprendizado da Língua Portuguesa? Como você falava, escutava, compreendia, entendia a língua antes e como fala, escuta, entende a língua hoje? Como percebeu esta mudança?

*“Falar mais português que espanhol. Antes eu falava portunhol e escutava o português legal, agora eu falo melhor, quando eu escuto eu entendo mais, eu percebi a mudança porque muitas pessoas falam que eu melhorei muito”.
Caroline – 602[Excerto 109]*

“Acho que vir ao colégio e escutar a todos falar em português, me ajudou muito porque eu era “obrigada” a aprender o português. Percebi mudança quando no 2º bimestre no 1º ano no colégio não fiquei de recuperação”. Carolina – 801[Excerto 110]

“Percebi a mudança com a pouca dificuldade minha agora de falar, entender e escrever em português”. Roberta – 914[Excerto 111]

“Quando aprendi a falar português foi mais fácil para entender melhor os professores. Quando eu cheguei ao colégio não entendia muito. Eu percebo com as notas. Rafael 914[Excerto 112]

“Eu aprendi mais porque quando a pessoa aprende a língua em um curso vc so aprende em sala de aula e não pone em pratica nunca, mas sim vc bair morar um tempo em outro lugar donde falem a língua vc aprende muito mais e aprende novas coisas. Gotze”, 912. [Excerto 113]

“Eu percebe que o meu sotaque foi mudando, e que as pessoas me entendiam mais fácil; antes eu tinha dificuldade para falar algumas palavras hoje em dia não tenho mais.” Eiza, 802 [Excerto 114]

A maioria dos alunos deixa transparecer em seus relatos a consciência da progressão do PL2. Conseguem analisar quais aspectos individuais foram melhorando no decorrer das interações no ambiente de imersão, ressaltando sobremaneira o aspecto fonético das palavras, como sotaque e pronúncia.

Conforme análise, é possível considerar que língua-cultura facilita uma aprendizagem mais significativa; a interação social promovida pela cultura convergiu com a língua de forma dialética, em que o aluno, encontra-se na língua e pela língua. Isto é, inserido no ambiente de imersão, o aluno tem mais possibilidades de interagir comunicativamente e perceber seus erros e seus acertos na língua. Ele, na língua, é um agente, portanto, consegue interagir.

Analisando ainda os excertos escritos e orais acima, nas interações orais e escritas, os alunos ainda apresentam marcas da interlíngua, pois devido ao pouco tempo que se encontram no Brasil e a exposição diferenciada e pessoal com a língua portuguesa ainda não foi suficiente para deixar essas marcas. Mesmo existindo, não podemos tratar a transferência como fossilização, pois segundo as análises já apresentadas, foi verificado que falta intervir na devida correção em âmbito oral e no escrito.

Scaramucci e Rodrigues (2004, p.166) e outros autores como, Itacira Ferreira, apontam que a característica mais frequente no processo de ensino/aprendizagem entre português e espanhol é a aparente facilidade na aprendizagem, gerada pelo fato de se tratarem de línguas tipologicamente próximas. Embora ainda existam marcas de

transferências da língua materna nos dados desta investigação, não podemos caracterizá-la como fossilização ou acomodação dos alunos. Embora espanhol e língua portuguesa sejam línguas próximas, o aprendizado real dos alunos foi marcado por limitações, quer seja no âmbito da pronúncia, quer seja no da escrita. Entretanto, houve progressão e não há traços de acomodação, pois a cada dia expostos aos insumos do ambiente de imersão, os participantes aprendem mais. Com base nos excertos, a aprendizagem está sendo contínua e os alunos são capazes, de forma consciente, de identificar suas progressões em relação à L2.

4.3.2 A interlíngua no ambiente de imersão

Como último tema a ser tratado nesta seção, exploro a questão da interlíngua. Aprender uma língua em ambiente de imersão possibilita acelerar e maximizar resultados. Nesse contexto, o aprendiz vivencia a nova língua de forma intensa e natural. Entretanto, na realidade de hispanofalantes imersos na língua e na cultura brasileira, devido à semelhança formal e a inteligibilidade mútua entre as estruturas formais do espanhol e do português, esse falante de espanhol é considerado um falso iniciante (Santos, 1999, p. 53). Sendo assim, uma precoce satisfação na comunicação, causada pelo “portunhol” pode resultar em fossilização no processo da interlíngua do português.

Sendo assim, apresento os discursos escritos dos participantes, por meio do questionário. Nessa última subseção não intenciono expor os erros para simplesmente classificá-los, mas intenciono mostrar que os alunos hispanofalantes do ensino fundamental II, inseridos no ambiente de imersão, devem ser sinalizados quanto a esses erros para que desenvolvam cada vez mais a cultura de aprender a língua-alvo.

“É porque a meu pai lo mandaron para Brasil. Por uma mision que El tiene” Caroline [Excerto 115]

“Por que tranfireron a meu pai pra o Brasil”. Fernanda [Excerto 116]

“Porque meu pai queria que nos aprendieramos português e também para que conocieramos nobas culturas como La do Brasil.” Gotze [Excerto 117]

“porque mi pai foi transferido pra Brasil.” Roberta [Excerto 118]

“porque meu pai é adido da defesa, ejercito e força aérea de Mexico no Brasil.” Peter [Excerto 119]

“Porque meu pae é adido militar.” Isabella [Excerto 120]

Como podemos verificar nos excertos extraídos do questionário I, em relação à estrutura de Língua Portuguesa, há erros. Os erros, porém, mostram-se de natureza interlingual, isto é, o erro cometido durante o processo de aprender. Nos excertos 115 até 120 há transferência da língua materna (LM) para a língua portuguesa (L2), isto é, emprega-se a palavra espanhola no lugar da palavra em língua portuguesa. Em 115, 116, 117 há erro em relação à estrutura de língua, com as colocações pronominais e verbos no pretérito. No excerto 115 - “*lo mandaron*”, observamos a transferência de verbo e pronome; “*mision*” substantivo; “*El tiene*” pronome pessoal e verbo.

Nos excertos 116 e 117, nas palavras: “*tranfireron, aprendieramos e conocieramos*” apresenta-se a transferência do tempo verbal e sua flexão; “*nobas*” - erro com diferença fonética; Em 118, 119, 120, há transferência de palavras, tais como pronome “*mi*” em vez de “*meu*”, “*ejercito*” em vez de *exército*. Os erros produzidos pelo hispanofalantes foram erros de apoio à estrutura sintática.

Embora os erros tenham sido emergidos em seus discursos escritos, na construção dos períodos é perceptível a intenção da comunicação, o desempenho do participante em comunicar-se. Esses erros podem ser considerados passageiros, pois durante esse empenho na comunicação, devido ao contato com o falante nativo em ambiente de imersão, o aluno hispanofalante ficará exposto ao *input* correto, isto é, as palavras pronunciadas de forma correta por um nativo, o que poderá ativar seu monitoramento ao falar as palavras corretamente.

Nessa etapa percorrida de identificação de erro, fica evidente que os erros em decorrência da transferência da L1 para o PL2 não caracterizam fossilização, levando em consideração que os aprendizes estão em fase de aprendizagem, na interlíngua, e que estão no ambiente de imersão por um período menor a dois anos.

Conforme Nakuma (1998), podemos depreender que os erros acima não são fossilizados; as formas fossilizadas não são aquelas que foram adquiridas de uma maneira irregular, e sim formas que não foram adquiridas pelo aprendiz e que são preenchidas pelas formas que o aprendiz tem à sua disposição, e que ele as identifica como sendo as mesmas disponíveis na sua L1.

Embora os erros possam comprometer a comunicação quer seja oral, quer seja escrita, observamos que os erros cometidos pelos hispanofalantes tenham se agrupado conforme a explicação de Nakuma (1998), pois na estrutura da frase, os tempos verbais, mesmo com transferência estão em um tempo passado. Isso faz que mesmo havendo transferência, a comunicação não seja totalmente prejudicada.

Nesta última seção, busquei evidenciar que os alunos hispanofalantes em ambiente de imersão interagem mais com a língua e cultura dos brasileiros, pois o próprio contexto e a escola exercem forças sociais sobre eles. Em suas comunicações, os alunos apresentam os erros de transferência da LM para a L2. No entanto, não se podem estereotipar os erros dos alunos como erros fossilizados, uma vez que eles ainda estão em processo de aprendizagem. Por outro viés, ainda é insuficiente instruções dos professores orientando os hispanofalantes quanto às transferências dos erros.

Após a conclusão da apresentação e análise de dados à luz das teorias apresentadas, a seguir, inicio o capítulo V para discorrer sobre as conclusões e considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.
Nóvoa (1997, p. 27)

O presente estudo objetivou analisar a cultura de aprender de alunos hispanofalantes do ensino fundamental II em um contexto militar de ensino, a fim de caracterizar a cultura de aprender dos alunos hispanofalantes no processo de ensino-aprendizagem na língua portuguesa como segunda língua (PL2). Compreender quais são os elementos constitutivos ou subconstrutos que fazem parte da cultura de aprender. Identificar a relação entre língua e cultura dos participantes e como elas influenciam a cultura de aprender deles.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Nesse viés, ao longo da pesquisa, diferentes conceitos e diferentes teorias referentes ao estudo foram discutidos a fim de investigar: como se caracteriza a cultura de aprender L2 (Português) de alunos hispanofalantes do Ensino Fundamental II e tendo como subpergunta: como se (re) constrói a cultura de aprender língua estrangeira dos participantes da pesquisa; o que os alunos dizem ser necessário fazer para se aprender português; o que eles fazem para aprender português.

Para responder a essas questões, busquei, na investigação da cultura de aprender do hispanofalante, compreender quais eram as maneiras que os alunos faziam para aprender o português no ambiente de imersão, e à luz dos pressupostos teóricos no contexto de ensino de português para hispanofalantes, verificar as semelhanças e diferenças das línguas como fatores positivos para o aprendizado, ou fatores de

interferências. Nisso pude verificar quais fatores intervíram no aprendizado da segunda língua, contribuindo para a cultura de aprender dos alunos.

Ademais, investiguei sobre o conhecimento da cultura de aprender, buscando refletir sobre os elementos que convergem para essa CA; nesse momento, agrupei como elementos constitutivos da CA além dos elementos: crenças, cultura de ensinar, estratégias, interação e a identidade, que por ser fluidas, não ser fixa, pode ser construída e desconstruída mediante os diversos contextos culturais. Outrossim, no sentido de expor que no processo de aprendizagem de uma L2 a língua não deve ser ensinada dissociada de cultura, tracei teoricamente, aportes sobre a língua e cultura, sua dinamicidade, ensino interligado de língua e cultura, buscando verificar se em sala de ensino regular, os alunos hispanofalantes aprendiam conforme apontado no aporte teórico. Afinal, língua-cultura faz parte da identidade não só individual, como também da sociedade como um todo. Ainda com o aporte teórico, discorri sobre a teoria sacionteracionista, uma vez que os estudos de Vygotsky trazem grande relevância para a construção da cultura de aprender, isto é a interação e o social.

Sendo assim, língua, cultura, interação, bem como crenças, identidade são fundamentais para caracterização da cultura de aprender do hispanofalante. Todos esses elementos estão intimamente interligados e influenciam a CALE do indivíduo, que a possui de forma intrínseca. Com este estudo, também constato que foi inevitável um olhar mais crítico sobre as diversas maneiras que um aluno estrangeiro aprende a língua Portuguesa como segunda língua em ambiente regular de ensino.

Depreendi também que os contextos sociais, as interações, podem favorecer mudanças na cultura de aprender de cada indivíduo. O professor, munido desse conhecimento prévio, poderá elaborar de forma mais incisiva e motivadora aula em que o aluno estrangeiro – hispanofalante – se encontra.

Retomo, portanto, às perguntas de pesquisa, destacando alguns aspectos analisados.

1 - Como se caracteriza a cultura de aprender L2 (Português) de alunos hispanofalantes do Ensino Fundamental II? Retomo a primeira subpergunta:

Como se (re)constrói a cultura de aprender língua estrangeira dos participantes da pesquisa?

Com base nas análises de dados, obtivemos os resultados de que os alunos hispanofalantes do colégio militar em questão não estudam Língua Portuguesa fora do

contexto formal de ensino, considerando que o contexto de imersão já é propício para o aprendizado de PL2. Durante o processo de aprender a segunda língua, devido à imersão, eles se consideram motivados.

Antes de vir para o Brasil, a maioria dos alunos frequentou curso de Língua Portuguesa como língua estrangeira (PLE) para aprender o básico da língua, como cumprimentar e se sobressair em caso de emergência. A maioria dos alunos foi incentivada a estudar a língua portuguesa pelos pais que acharam o ambiente de imersão propício para o aprendizado de uma nova língua, mesmo essa sendo língua próxima (português e espanhol). Os pais foram, inicialmente, os que influenciaram a Cultura de aprender do aluno, suscitando a necessidade de aprender a língua. Há nesse sentido, certa contradição, pois os pais que incentivaram antes do ambiente de imersão, não praticam a língua portuguesa com seus filhos no ambiente de imersão. Em seguida há o próprio ambiente de imersão e os colegas brasileiros.

A escola também influi na cultura de aprender do aluno por meio de uma disciplina rígida e consciente. Os monitores são responsáveis por fiscalizar a participação diária dos alunos, observando se trazem materiais escolares bem como os livros didáticos pertinentes à cada disciplina. Além disso, orientam os alunos em época de prova, relembrando a importância da avaliação. Os alunos hispanofalantes valorizam as provas escritas, mas a nota baixa proveniente dela não é motivo de grande preocupação, uma vez que, seguindo o regimento escolar, os alunos estrangeiros não reprovam.

Em relação ao aprendizado, a maior crença dos alunos inicialmente concerniu no aprendizado fácil da Língua Portuguesa, por questão de línguas próximas; entretanto, aprender português para os hispanofalantes é difícil devido à entonação e acentuação das palavras, isto é, a dificuldade é centrada no âmbito fonético e fonológico da gramática. Dos sentimentos apresentados, alguns adjetivos como: ânimo, paz, legal, nada, *aburrimiento*, gosto e alegria foram usados; a alegria predominou. Nas aulas gostam de jogos, utilizar o dicionário e de apresentações de trabalhos.

Fora de sala de aula, em ambiente informal, eles usam o português para se comunicarem com os colegas, vizinhos. Em sala de aula, sugerem que para ter um aprendizado mais prazeroso do PL2, é necessário os professores usarem recursos diferenciados, tais como jogos, brincadeiras, músicas, caça-palavras no dicionário, enfim, que as aulas sejam divertidas, pois se interessam por aulas dinâmicas e lúdicas.

Embora gostem de aprender o português, pois eles vêm a língua como uma oportunidade de conseguirem bons empregos no futuro, além de poderem se relacionar

com os brasileiros e conhecer mais uma língua estrangeira, os alunos falam pouco português em sala de aula e dedicam pouco tempo para o estudo da língua portuguesa fora do ambiente escolar. Sentem dificuldade em falar e devido a isso, recorrem constantemente ao uso do dicionário a fim de traduzir para melhor compreenderem a língua.

a) O que os alunos dizem ser necessário fazer para se aprender português?

Após análise dos dados, os alunos dizem ser necessário estudar, saber pronunciar as palavras, aprender as regras de acentuação, estudar a gramática, gostar do idioma, praticar diariamente, assistir filme, praticar o idioma frequentemente com as pessoas, estudar com os colegas.

b) O que eles fazem para aprender português?

Retomando a terceira subpergunta, após análise dos dados, os alunos dizem que ouvir música, assistir filme, acessar às redes sociais, ler revistas, falar em lojas com pessoas, repetir exercícios. Há também algumas estratégias empregadas pelos alunos que foram analisadas nos excertos, como: ler e ter atenção nas aulas, escrever, ler normalmente, depois ler novamente e sublinhar, fazer resumo e repassar a leitura, estudar por meio dos livros e cadernos, estudar em casa, estudar com dicionário, estudar com os colegas e pais, estudar com um professor que fale espanhol.

Nesse sentido, percebi o papel importante da interação e das estratégias no aprendizado de PL2, pois, grande parte dos participantes, em momento de dificuldade, recorriam à figura do – colega ou pais – que possuía mais conhecimento em determinado contexto, para ampliarem o conhecimento e aprenderem. Isso completa o que Vygotsky desenvolveu como ZPD, discorrido no capítulo teórico.

2 - Como o ensino de língua e cultura pode influir na cultura de aprender PL2 dos alunos hispanofalantes?

A respeito da segunda pergunta de pesquisa, a análise de dados evidenciou que estando em ambiente de imersão, os alunos passam pelo processo de interlíngua. Nesse ínterim, há transferências de palavras da LM para a L2 como tentativa de comunicação. Essas transferências, caracterizadas como erro, remetem mais aos tempos verbais. Os alunos apresentam inicialmente as transferências, chamadas de “portunhol”, mas com o passar do tempo ou ao chegar ao segundo ano no ambiente de imersão diminuem as interferências, devido ao contato com falantes da língua-alvo ser com mais frequência. Embora os erros cometidos pelos hispanofalantes comprometam a comunicação oral e escrita, os erros não podem ser caracterizados como fossilizados. Isso por que a constante interação social e a exposição a novos insumos diários fazem com que os alunos aprendam cada vez mais o PL2. A maior dificuldade deles é em pronunciar as palavras com sinal gráfico “til”. Os alunos se sentem motivados a aprender mais quando são elogiados pelos professores. O ambiente de imersão, sem dúvidas, favorece um aprendizado mais acelerado, maximizando resultados.

Estar em contato com a língua-cultura brasileira trouxe a percepção de progressão na fala, escrita e compreensão em PL2. Aprender a língua e pôr em prática foi apontado como fator positivo de estar no ambiente de imersão, além de aprender muito mais e aprender coisas novas, voltadas para a cultura do Brasil. Segundo os falantes, o sotaque foi mudando, as dificuldades em falar, escrever e entender amenizaram ou diminuíram.

Constatamos que por meio da língua-cultura os hispanofalantes possuem mais motivação para aprender PL2. O aprendizado parte para um plano amplo, onde há sentido naquilo que se aprende. Em decorrência disso, os alunos utilizam mais as estratégias, experienciando novas maneiras de aprender o português a fim de interagir por meio da comunicação e de se posicionarem no meio social.

5.2 Contribuições do estudo

Mediante este estudo, a presente pesquisa possibilita contribuição com as pesquisas de Linguística Aplicada na área de português como segunda língua, cuja investigação de qualquer problema parte do social. Nesta pesquisa, ensino de português para estrangeiros em ambiente de imersão foi uma problemática que surgiu a partir de

um contexto social, isto é, em um colégio militar. Nessa perspectiva, este estudo permitiu refletir sobre como motivar o aluno hispanofalante, em contexto de imersão, a desenvolver a cultura de aprender o PL2. Além disso, quando o professor que experiencia contexto semelhante conhece a C.A dos alunos e esse faz para aprender, sendo um sujeito que possui suas crenças, identidades, maneiras de estudar, estratégias, porventura, ele poderá elaborar aulas que motivem o aprendiz no processo de aprendizagem, de forma interativa, valendo-se também de uso de diversos gêneros textuais. Enfim, poderá contribuir para que o educador desenvolva ações com relevância para o aprendizado do aluno de PL2, buscando dar subsídios para o aprendiz a fim de que esse veja significado e relevância nas atividades desenvolvidas em sala.

Por fim, o presente trabalho poderá também possibilitar aos professores que lecionam Português para falantes de outras línguas em ambientes de imersão a oportunidade de conhecer e, principalmente, refletir sobre cultura de aprender, sobre as crenças e experiências, estratégias de aprendizagem, identidade de alunos que ocorrem diariamente nas aulas de Língua Portuguesa L2, potencializando a C.A do aluno.

5.3 Limitações encontradas

O objetivo primordial desta pesquisa concerniu em caracterizar a cultura de aprender do aluno hispanofalante do ensino fundamental II em um contexto militar de ensino. Como toda pesquisa, o estudo em questão, sofreu restrições em três aspectos: a dificuldade dos alunos em participar da entrevista oral, as poucas informações apresentadas pelos alunos durante a observação das aulas e a desistência por parte de um aluno nas etapas de coletas de dados.

Os participantes, ao serem submetidos à entrevista oral, ficaram inicialmente tímidos, impedindo o desenvolvimento das respostas. Foi preciso usar a criatividade por parte do pesquisador para transformar a entrevista agradável e deixá-los livre quanto ao uso da língua para comunicação. Foi devido a esse fato, que mesmo tendo um roteiro de perguntas, elas não foram fielmente seguidas, ficando apenas o sentido das perguntas.

Outro fator limitador foi durante a utilização do instrumento observação de aulas. Durante a coleta, os alunos não apresentaram dinamicidade e ações que subsidiassem este estudo com mais informações. Sendo assim, durante a sexta aula foi

decidido parar com as observações, explorando mais os questionários escritos e as entrevistas.

Por fim, houve a desistência de um aluno estrangeiro. Ao ser questionado sobre o motivo da desistência, o participante revelou que se considerava brasileiro, pois, segundo ele, havia muitos anos que morava neste país.

Apesar disso, acredito que os dados coletados foram fundamentais para a nossa compreensão em torno da cultura de aprender PL2 do aluno hispanofalante, tornando-se abrangente e imprescindível para o estudo em questão.

5.4 Sugestões para futuras pesquisas

Com o intuito de dar continuidade aos estudos sobre cultura de aprender no processo ensino e aprendizagem de L2 proposto nesta pesquisa, é sugestivo que outros estudos sejam realizados a fim de complementar ainda mais as discussões desenvolvidas aqui. Seriam enriquecedores, na área de Linguística Aplicada, investigações que contemplassem a cultura de aprender dos outros alunos estrangeiros em contextos de aprendizagem de L2 em imersão. Seriam relevantes pesquisas futuras que buscassem também:

- investigar a cultura de aprender dos outros alunos estrangeiros, como os Vietnamitas e Filipinos que vivenciam o mesmo contexto de ensino abordado nesta pesquisa.
- Relacionar a cultura de ensinar PL2 do professor em contexto regular de ensino com a cultura de aprender do aluno estrangeiro.
- Abordar a relação entre ansiedade em sala de aula e a cultura de aprender PL2 dos alunos.
- Pesquisar sobre a cultura de aprender português L2 de crianças até oito anos de idade.
- Caracterizar a cultura de aprender dos alunos coreanos do ensino regular do ensino fundamental II das escolas públicas do Distrito Federal.
- Desenvolver estudos etnográficos mostrando a cultura de aprender PL2 em ambiente de imersão em longo período de tempo, analisando se essa cultura oscila, ou se modifica.

5.5 Considerações Finais

O estudo sobre a cultura de aprender PL2 do aluno hispanofalante em um contexto militar de ensino, realizado na escola militar buscou expor as crenças, as identidades, a língua e cultura no contexto de ensino de uma L2, as estratégias que cada aluno, na sua individualidade recorre para este aprendizado. Evidencio que, independente do contexto, o aluno assume um papel primordial no processo de ensino e da aprendizagem. Conhecer que o aluno – independente de ser estrangeiro ou nativo – possui uma cultura de aprender própria, que o faz aprender diferente de outros alunos foi de extrema relevância para a nossa reflexão como educadores, pois ser reflexivo, para o educador, é a essência para a nossa profissão.

Voltando o olhar para o PLE na vertente de PL2, é visível a existência de lacunas a serem preenchidas: faltam políticas educacionais que preparem os professores para ensinar o aluno estrangeiro no Brasil. Ainda é mínima a delimitação da formação de profissionais que lidem com o PLE e suas vertentes de PL2, PLA, PLH; falta conhecimento relacionado ao ensino de PL2, tais como funcionamento da língua, aspectos culturais que envolvem os professores e os alunos; conhecer os objetivos de se ensinar PL2 e a forma que essa área deve ser ensinada, aproximando o aluno estrangeiro da língua-alvo, da cultura e da sociedade em que se vive. No que tange esse aspecto, para dar sentido amplo à língua, ao ensiná-la, o professor pode interagir o aprendiz ao mundo social, permitindo-o desenvolver criticidade e o gosto por expressar-se na língua e por meio dela.

Mediante as reflexões realizadas na pesquisa, além de um olhar cuidadoso, com as devidas políticas públicas para o ensino de PL2, compreender que o aluno estrangeiro possui sua forma intrínseca de aprender, isto é, sua Cultura de Aprender, é um grande passo para que os professores de PL2 repensem suas práticas e motivem seus alunos a desenvolverem um aprendizado com novas crenças, novas identidades, novas culturas, sabendo lidar com a nova realidade de integração entre aluno estrangeiro e sociedade brasileira; enfim, esse pode ser um grande passo para novas experiências de vida.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C.O. **Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima)**. In: SIMÕES, A. R.M.; CARVALHO, A.M; WIEDEMANN, L.(Orgs.) *Português para falantes de Espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês/ Portuguesa por Spanish Speakers: selected articles written in portuguese and english. USA/Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 183-191.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas-SP. Pontes Editores, 2011.

ANDRADE S. B de.; SANTOS P.L.C. dos. **O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v.9, n.2, 2010, p. 37-60. Disponível em: < <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5664/4695>> acesso em 07 de maio de 2014.

ANDRADE S. B de. **Alunos Estrangeiros na Escola Pública do Distrito Federal: Um Retrato de Novos Desafios** Revista SIPLA de Linguística Aplicada, Brasília, v.2, ano 2 n.1, 2011. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=179:5-alunos-estrangeiros-na-escola-publica-do-distrito-federal-um-retrato-de-novos-desafios&catid=57:edicao-2&Itemid=92> acesso em: 02 de maio de 2014.

ALVAREZ, M.L.O (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 87-100.

_____. Aspectos da formação do professor de Língua Espanhola na universidade: as duas caras da moeda. In: Anais VI Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia. 2006. p. 78-91.

ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) Universidade Estadual de Campinas, 2009.

AKERBERG, M. **Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol; Learning a closely related language Portuguese for Spanish speakers.**. Tese de Doutorado, Estocolmo: Departamento de Espanhol, Português e Estudos Latino-Americanos – Universidade de Estocolmo, 2002.

BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias lingüísticas in. Moita Lopes(org.) **O português no século XXI – cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo, Parábola editorial, 2013.

BANDEIRA, G.M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)**.145f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Arco/Libros. Madrid. 1999.

BARBOSA, L. M. de A. **Concepção de língua e cultura no ensin-aprendizagem de língua estrangeira**. In.: Signori, Monica Baltazer Diniz (Org). Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos: Pedro e João editores, 2007.

BARCELOS, A. M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995.

_____. **A cultura de aprender língua (inglês) de alunos no curso de Letras**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, p. 157-178, 1999.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BECKER, I. **Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética**. 79 ed. São Paulo: Nobel. 1999.

BRABO, OTERO, M.L. **Estágios de interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese de Doutorado defendida na UNICAMP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação do Ensino Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Comandante do Exército. **Portaria nº 293, de 9 de maio de 2005.**
Aprova as
Instruções Gerais para os Instrutores para os Professores Militares (IG 60-02).
Disponível em: <<http://www.dep.ensino.eb.br/legislacao.htm>> . Acesso em: 20 de jul.
2013.

_____. **Portal de Ensino do Exército** [online]. 2011. Disponível em:
<http://www.ensino.eb.br/portaledu/fund_media.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BROWN, G. **Cultural Values: the interpretation of discourse.** In: *ELT Journal* 44(1),
pp 11-17, 1990.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** New York: Pearson,
5th edition, 2007.

_____. **Teaching by principles: an interactive approach to language
pedagogy.** New York: Pearson, 3rd edition, 2007.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo. Ed.
Contexto, 2010.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada.**
Linguagem & Ensino. v. 8, n. 1, 2005, p. 101 – 122.

CHEVALLARD, Y. **La transposicion didactique: du savoir savant au savoir
enseigné.** Grenoble: La Pensée sauvage, 1985.

CLAYNE, M. **Intercultural communications at work: cultural values in discourse.**
Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

CORDER, S.P. The significance of Learner's Errors. **In: *International Review of
Applied Linguistics.* Vol. 5. No. 4..** 1967 p. 161-170.

_____. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: ***International Review of
Applied Linguistics.* Vol. 9.** 1971.

_____. ***Error Analysis and Interlanguage.*** London: Oxford University Press.
1981.

CORDER. P. A role for the mother tongue. In: IGASS, S & SELINKER, L. **Language
transfer in language Learning.** Revised Edition. Philadelphia, 1992.

CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (org.) **Ensino e Pesquisa em Português para
Estrangeiros.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CUNHA, M.J. & SANTOS, P. **Tópicos em Português Língua Estrangeira. Textos
Universitários.** Brasília: Editora da UnB, 2002.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

_____. **O planejamento das pesquisas qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. **Learner training for language learning**. Dublin: Authentic Language Learning Resources, 1992.

DURÃO, A.B. de A.B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina, UEL, 1999.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition* 12. ed. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In M. C, Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York, NY: Macmillan Publishing Company, 1986.

FANTINI, A. **A Central Concern: Developing Intercultural Competence**. Adapted in part from a Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force, World Learning, Brattleboro, VT, USA, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S., & FLODEN, R. **The cultures of teaching**. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.). New York: Macmillan, 1986.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid, Edlesa grupo Didascalía S.A., 1997.

FERREIRA, Itacira Araújo. O português no contexto do Mercosul. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001, p. 39-47.

FIGUEIREDO, C. J. **A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação**. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.) A aprendizagem colaborativa de línguas, Goiânia: Ed. da UFG, 2007, p. 111-139.

_____. Conversas com formadores de professores de línguas . In SILVA K. A. da.; ARAGÃO, Rodrigo C. (Orgs.). Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.113-114.

FIRESTONE, W.A., DAWSON, J. A. **To ethnograph or not to ethnograph? Varieties of qualitative research in education**. Philadelphia, PA: Research for

Better Schools, 1981.

_____. **Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research.** Educational Researcher, 1986.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2000, p. 645-672.

FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M.J.C & SANTOS, P. **Tópicos em Português, língua estrangeira.** Brasília: UNB Editora, 2002, p. 175-181.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. Revista Brasileira de Educação, nº 23, mai/jun/jul/ago, 2003, p.16-35.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), **Voices from the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREEMAN, D.; JOHNSON, KE. **Reconceituar a base de conhecimento da formação de professores de línguas.** *TESOL Quarterly*, v 32, n. 3, 1998, p. 397-417.

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** São Paulo: Papirus Editora, 2002.

_____. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALISSON, R. Quand la didactologie/didactique des langues étrangères redécouvre les cultures. In: **Des La langue à La culture par les mots.** Paris: CLE International. 1991.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Estudo de Caso – **Fundamentação científica subsídio para coleta e análise de dados – como redigir relatórios.** Ed. Atlas. 2009.

GOLDENBERG, M. **A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências Sociais.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRANNIER, D.M. **Grandes dificuldades de comunicação devidas a falas de pronúncia.** In SIMÕES, A.R.M; In: SIMÕES, A. R.M.; CARVALHO, A.M; WIEDEMANN, L.(Orgs.) *Português para falantes de Espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês/ Portuguesa por Spanish Speakers: selected articles written in portuguese and english. USA/Brasil.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p.178-182.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org. e Trad.). **Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. As identidades em questão. In: LOURO, G. L.; SILVA, T. T. (Trads.). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LARAIA, R. **Cultura: um conceito antropológico**. 13ª Ed. RJ: Jorge Zahar Editores, 2000.

LAKATOS, E.M e MARCONI, M, A. **Metodologia Científica**, Ed. Atlas, S.A., São Paulo, 2003.

LEFFA V. J. **Interação simulada. Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual**. Universidade Católica de Pelotas, 2003.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. Em L. Vygotsky, A. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

MARCONI, M.A. et al. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Ed, Pontes, 2011, p17-33.

_____. **Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa**. In: MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). A sala de aula de língua estrangeira. Goiânia: Ed. UFG, 2005, p. 115-153.

_____. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: Conceição, Mariney Pereira (Org.). **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.223-258.

MELO, F.A. **O Uso do Lúdico como atividade significativa no ensino-aprendizagem do espanhol como LE no ciclo juvenil**. 2013. 171f. Dissertação Mestrado. Universidade de Brasília. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In MENDES E. et al. (org.). **Saberes em português: Ensino e formação docente**. Campinas, Pontes, 2008.

_____. Aprender língua, aprendendo cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira(PLE). In: CUNHA, M.J. E SANTOS, P.(orgs). **Textos Universitários. Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: EDUNB, 2000.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences**. Tese (Doutorado em Educação). Toronto: University of Toronto, 1997.

MOITA LOPES. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Introdução. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a.

_____. **Discursos de identidade**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, sexualidade e profissão na escola e na família. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002b.

MORAIS M.M. **A Sala de Aula no Contexto da Educação do Século 21**. INEP/MEC, 2010.

MOREIRA, A. F; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA,A.F; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2001.

NAKUMA, C.K. **A new Theoretical Account of Folissilization? Implications for L2 Attrition Research**. In: *IRAL, Vol. XXXVI/3*, 1998 p.247-256.

NOLL, V. **O português brasileiro: formação e contrastes**. Ed. or. alemã: 1999; trad. de VIARO M. E. Globo, São Paulo, 2008.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B. & K. Toohey **Identity and language learning**. In KAPLAN, R. B. (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002, 115–123.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. Oxford: Phoenix, 2000. NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 17th edition, 2000.

_____. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts. Newbury House. 1999.

OLIVEIRA, K.C. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do ensino Fundamental II**. 2013. 184 f. Dissertação Mestrado. Universidade de Brasília. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

OLIVEIRA A. P de. Conversas com formadores de professores de línguas. In SILVA K. A. da.; ARAGÃO, Rodrigo C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.46.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 203-212.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. USA. Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. Lantolf (ed.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford Universal Press. 2000, p.155-177.

PEIRCE, C. S. **A fixação da crença**. *Popular Science Montly*, New York, v.12, nv.1877. Disponível em www.lusosofia.net. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

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

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 22ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RODRIGUES J. Conversas com formadores de professores de línguas. In. SILVA K. A.; ARAGÃO, Rodrigo C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2013, p.22.

ROJAS, J. P. **Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?** 2006. 103 f. Dissertação Mestrado.

Universidade de Brasília. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

ROLDÃO, M.C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007, p. 94-103.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M. A. G. A. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAMPSON, G. **Schools of linguistics Schools of linguistics Schools of linguistics.** Stanford: Stanford University Press, 1980.

SANTOS, P. O ensino de Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. Em CUNHA, M.J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.** Editora UnB, Brasília, 1999.

SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em Português língua estrangeira.** Brasília: EDUnB, 2002, p. 141-155.

SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L.O(Orgs.). **Língua e Cultura no Contexto de português língua estrangeira.** Campinas, Pontes, 2010.

SANTOS, C.A.B. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. & RODRIUES, Meirelén S. A. **Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes.** In: SIMÕES, Antônio R. M. et alii (Orgs.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês.** Campinas: Pontes, 2004.

SELINKER, L. **Interlanguage**, in IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Vol. 10, Issue 1-4, 1972, p, 209-232.

SELINKER, L. **Rediscovering Interlanguage.** New York: Longman, 1994.

SIGNORINI, Inês. (Des) Construindo Bordas e Fronteiras: Letramento e Identidade Social. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998

SILVA K. A. da.; ARAGÃO, Rodrigo C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 22- 46.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua: Volume II,** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (no prelo).

_____. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro** - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

_____. **O conceito de crença, o túnel do tempo da Linguística Aplicada. Horizontes de linguística Aplicada**, UNB, v.1, 2004. p.99-114.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73 – 102.

TELLES, J. A. “**É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!**”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Linguagem & Ensino*. 5(vol.2), 2002, p. 91 – 116.

TONELLI, F. **O gênero musical *samba* como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes**. 2012. 185 f. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar.

TRAJANO, I. da S. N. **Crenças espontâneas do aprender LE (Inglês): A perspectiva do alunado**. 2005. 180f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

TROUCHE, L.M.G. Dimensão discursiva no ensino de PLE – estudo comparativo entre textos de falantes de português e espanhol. In: JÚDICE, N.(Org.). **Português/línguas estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Editora Intertexto, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1^a ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

VYGOTSKY, L. S. **Consciousness as a problem in the psychology of behavior**. *Soviet Psychology*, v. 17, p. 3-35, 1979.

_____. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1998, p. 103-117.

_____. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in Soviet Psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 144-188.

WHITE, L. Second Language Acquisition: From initial to final state. On.: ARCHIBALD, J, (ed.). **Second Language acquisition and linguistic theory**. Blackwell. 2000, p. 130-155.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tra. Tomas Tadeu da Silva. In: SILVA, TOMAZ TADEU(Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

XAVIER R.P. Conversas com formadores de professores de línguas . In SILVA K. A. da.; ARAGÃO, Rodrigo C. (Orgs.). Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.309.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

APÊNDICE 1



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada – PPGLA
Pesquisadora-aluna: Maria Antonia Germano dos Santos Maia
Professor-orientador: Dr. Kleber Aparecido da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e tem como objetivo caracterizar a cultura de aprender português como língua estrangeira de uma criança em um contexto militar de ensino.

A metodologia utilizada se caracteriza como estudo de caso.

Como resultado desta pesquisa, espera-se conhecer a cultura de aprender português como língua estrangeira de uma criança em um contexto militar de ensino com o objetivo de conduzir de melhor maneira o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiro.

Eu,....., aqui representando O Colégio Militar de Brasília fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações a respeito da pesquisa e que a instituição terá suas informações preservadas de acordo com os princípios éticos da pesquisa.

A pesquisadora **Maria Antonia Germano dos Santos Maia** certificou-me de que os **dados coletados** serão utilizados **apenas em sua dissertação de mestrado** e os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Ela também me informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira à instituição uma vez que os dados obtidos poderão ser utilizados pela própria instituição para reflexões e usos em futuros.

Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso contatar a pesquisadora **na seção de ensino do CMB**, no telefone 1025.

APÊNDICE 2



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada – PPGLA
Pesquisadora-aluna: Maria Antonia Germano dos Santos Maia
Professor-orientador: Dr. Kleber Aparecido da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO – PAIS

Prezados Pais,

A elaboração de minha dissertação de mestrado, que se insere na área de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros inclui uma pesquisa de campo com participantes das turmas do 6º ao 9º ano. O seu/sua filho(a), por ser aluno estrangeiro(a), insere-se neste contexto de pesquisa. Portanto, encarecidamente, venho pedir o seu consentimento.

Eu, _____, autorizo meu (minha) filho(a), _____, a participar da pesquisa a ser realizada pela mestranda Maria Antonia Germano dos Santos Maia, sob orientação da Prof. Dr. Kleber Aparecida da Silva.

Estou ciente de que:

- A participação é de natureza voluntária;
- A qualquer momento pode haver desistência da participante na pesquisa;
- As respostas serão utilizadas na dissertação da mestranda acima e em eventuais artigos e apresentações;
- Todas as respostas serão sigilosas. Será utilizado pseudônimo como forma de garantir que a identidade será preservada, por motivos éticos;
- A participante responderá a um questionário e a uma entrevista sobre as aulas de português. A entrevista será gravada em áudio.

Brasília, _____ de _____ de 2013.

(Assinatura do responsável)

APÊNDICE 3



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada – PPGLA

Pesquisadora-aluna: Maria Antonia Germano dos Santos Maia

Professor-orientador: Dr. Kleber Aparecido da Silva

QUESTIONÁRIO I

Caro aluno,

Este questionário faz parte da minha pesquisa de mestrado, em andamento, sobre cultura de aprender português como Segunda Língua junto aos alunos estrangeiros dessa instituição. A sua participação é muito importante para a complementação da coleta de dados. Sinta-se livre para expressar suas opiniões, pois aqui não há respostas corretas ou incorretas. O questionário que preencheremos hoje não apresentará marcas que possa identificá-lo. Por isso, sugiro que imagine um nome que gostaria de ser chamado. Agora escreva aqui este nome para você _____

- Ao responder, é essencial que capriche na letra e escreva de acordo com sua vontade.

1. Por que você veio para o Brasil?

2. Há quanto tempo está no Brasil?

3. Antes de vir para o Brasil, você estudou Português? Quanto tempo?

4. Você gosta de estudar português?

5. Que tipos de atividades (leituras, ouvir músicas, repetição de exercícios, assistir filmes, etc) você desenvolve para aprender a língua portuguesa?

6. Quanto tempo você estuda português por dia?

7. Em sala de aula, você tem facilidade para se comunicar?

8. O que você faz quando não entende uma palavra em português na leitura ou se comunicando?

9. Quais suas dificuldades para o estudo de português?

10. Quais suas facilidades para o estudo de português?

11. Imagine-se em uma sala de aula com uma professora que você goste muito. Em um determinado momento ela pergunta a você quais as atividades você gostaria de fazer para desenvolver mais o aprendizado de Língua Portuguesa. O que você responderia?

12. Você se lembra de uma atividade para aprender a língua portuguesa em sala de aula que gostou? Qual atividade era essa e por que você gostou?

13. Como você estuda para as provas em que há muita leitura do português?

14. Qual a melhor maneira que você acha para estudar para as provas?

15. Para você, é importante aprender português? Por quê?

APÊNDICE 4



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada – PPGLA

Pesquisadora-aluna: Maria Antonia Germano dos Santos Maia

Professor-orientador: Dr. Kleber Aparecido da Silva

QUESTIONÁRIO II

Caro aluno(a),

Neste questionário, gostaria de verificar como está seu aprendizado em Língua Portuguesa como segunda língua. Busque detalhar sua escrita para melhor compreensão. Caso precise, use o verso da folha.

Nome(fictício): _____

Idade: _____

Data: ____/____/____

Série: _____

1. Na data de hoje, quanto tempo tem que você está no Brasil?

2. O que você acha que mudou em relação ao seu aprendizado da Língua Portuguesa? Como você falava, escutava, compreendia, entendia a língua ANTES e como fala, escuta, entende a língua HOJE? Como percebeu esta mudança?

3. Você já está a algum tempo na escola aqui no Brasil e certamente pôde vivenciar situações diferentes. O que você acha que pode fazer para melhorar ainda mais seu aprendizado da Língua Portuguesa? Explique o porquê.

4. Você gosta de estar no Brasil falando português? Por quê?

5. Durante este período, muita coisa aconteceu com você. Conte algo interessante que ajudou você a aprender português.

Obrigada pela atenção!

APÊNDICE 5

EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Pesquisadora: [...]como é o seu final de semana?

Gotze: É (+) meu final de semana eu vou visitar lugares no Brasil ou se não junto com os colegas.... vamos jogar bola no clube (+++) só isso.

Pesquisadora: Todo final de semana? Qual foi o lugar que você mais gostou? Qual a cidade que você foi da última vez?

Gotze: Cristalina.

Pesquisadora: Cristalina? E o que você gostou mais?

Gotze: É que lá tem um parque que vende cristais, mas fora de cristalina tem uma lagoa, uma cachoeira pra ir tomar banho.

Pesquisadora: Já foi em Pirenópolis?

Gotze: Já!

Pesquisadora: Caldas Novas?

Gotze: Não!

Pesquisadora: Já foi em São Paulo, Rio?

Gotze: Já!

Pesquisadora: O que você achou?

Gotze: Muitas pessoas.

Pesquisadora: E a cidade? Bonita, feia?

Gotze: Bonita.

Pesquisadora: Que bom, legal (+)

Pesquisadora: É (+++) Quando você faz essas atividades? no final de semana?... as vezes você viaja, joga futebol, tem algum amigo que seja brasileiro que participa dessas atividades?

Gotze: Final de semana. Todos.

Pesquisadora: Todos são brasileiros? Ah! Então como é o seu contato com a língua portuguesa no final de semana?

Gotze: Só quando jogo bola, falo português, aí na minha casa eu falo espanhol.

Pesquisadora: Na sua casa você fala espanhol?

Gotze: É.

Pesquisadora: E na sua casa tem alguém que fala português?

Gotze: Meu pai, minha mãe.

Pesquisadora: Mas mesmo com eles você fala português ou fala espanhol?

Gotze: Espanhol

Pesquisadora: Sempre espanhol?

Gotze: É

Pesquisadora: Então o português quando você fala é mais para usar com quem?

Gotze: Com (+) fora de casa, com amigos no colégio (+++) com pessoas que falam português..

Pesquisadora: E você se sente a vontade para falar português hoje?

Gotze: Sim...

Pesquisadora: Tem quanto tempo que você já está no Brasil já?

Gotze: 10 meses

Pesquisadora: Olha! Então você se sente bem pra falar o português?

Gotze: Sim.

Pesquisadora: Que bom (+) Isso é legal(+) [...] E quando falaram assim pra você. (+) Olha (+) Nós vamos para o Brasil. Qual a sensação que você teve? Vamos para o Brasil e você vai ter que aprender a falar português?

Gotze: Novas culturas e (+) aprender a jogar futebol e (+++) aprender idioma novo, conhecer vários lugares(+++)

Pesquisadora: Então você ficou feliz?

Gotze: É fiquei feliz.

Pesquisadora: Que bom (+) Que legal (+) muito bom [...] e agora em sala de aula você esta estudando aqui no colégio já tem 10 meses... quando você chegou em sala de aula um monte de colega que só falava português, o que passou pela sua cabeça?

Gotze: Eu entendia (+) porque o espanhol com o português é quase similar (+) mas a pronúncia do português é mais difícil e (+) eles me ajudaram a pronunciar melhor as palavras pra aprender a falar bem.

Pesquisadora: Tinha alguém que te ajudava?

Gotze: Felipe !/

Pesquisadora: Ele é o quê?

Gotze: Ele é colega de sala de aula.

Pesquisadora: Ah! Então sempre que você precisa você recorre a quem?

Gotze: A ele (++++)

Pesquisadora: E os professores? Você conversa com os professores quando derrepente você não entendeu, recorre aos professores quando você não entende uma matéria, não entende uma palavra em português?

Gotze: Ah.....(.) Às vezes.....

Pesquisadora: Por q você não fala sempre?

Gotze: Por que... eu pergunto para uma colega que é mais perto e....como ele entende melhor as (*) (4:08)

Pesquisadora: Muito bom (+) Imagina uma situação (+) Um professor que você goste muito... Aí o professor chega para você e fala assim: Me da uma sugestão, uma dica de uma atividade que eu possa fazer em sala para você aprender mesmo a língua portuguesa e entrar nas matérias ne? Qual a sugestão que você daria pra ele? Para você praticar mais o português? Qual seria a sugestão?

Gotze: (+++) Ver um filme em português para aprender melhor as palavras e entender o que eles falam. Hummm (+++)

Pesquisadora: Em sala de aula então seria ver um filme. Tem outra atividade?

Gotze: Talvez ler (+) Alguma coisa sobre (+) algum tema para aprender para ler melhor o português e pronunciar bem as palavras

Pesquisadora: Ler em voz alta ou em voz baixa?

Gotze: Voz alta

Pesquisadora: (Risos) / Legal...

Pesquisadora: E você se lembra de alguma atividade que algum professor fez em sala com você que você falou poxa! Eu aprendi, eu entendi!, ou então: Poxa! Que aula gostosa, que aula legal(+)?

Gotze: Humm quando eu (*) sei explicar o tema (+)

Pesquisadora: Teve alguma atividade que o professor fez que você falou: Poxa! Que legal!? (*) (06:00)

Pesquisadora: Alguma dinâmica em sala?

Gotze: Não fazem dinâmica em sala (+)

Pesquisadora: Não? E o que você acha das aulas?

Gotze: Humm(+++)

Pesquisadora: As aulas te ajudam a aprender o português?

Gotze: ...Sim por que cada aula tem seu tema, suas características de aula para aprender sobre o tema, a pronúncia sobre o tema e sobre novas coisas sobre história, geografia.

Pesquisadora: Humm... que bom... E.. você está agora na semana de prova ne?

Gotze: É.

Pesquisadora: Pra você qual a melhor maneira de estudar para as provas?

Gotze: Escrevendo bastante, exercícios, praticando exercícios e (*) é... sabendo fazer os exercícios de aulas, lendo os livros, só.

Pesquisadora: Você faz isso em casa?

Gotze: Sim

Pesquisadora: Alguém te ajuda?

Gotze: Minha mãe./

Pesquisadora: Que bom!

Pesquisadora: E hoje se forem perguntar pra você qual a maior dificuldade da língua portuguesa? (rsrs) que você tem, o que vocêalaria?

Gotze: A pronúncia.

Pesquisadora: E a maior facilidade?

Gotze: compreender o q eles falam./

Pesquisadora: Que bom! Que bom!

Pesquisadora: e. (+) tô acabando(+)(rs)

Pesquisadora: e pra terminar... qual seria a melhor maneira de um modo geral de você aprender a compreender, falar , a entender a língua portuguesa? Qual a melhor maneira pra aprender?

Gotze: ... Você indo viver no país que fala português... e na escola aprender a falar com as pessoas ou fora da escola que falam português ... e... ficando bastante tempo na cidade ou no país que falam português para aprender a melhor a pronúncia e a falar bem o português.

Pesquisadora: Muito Obrigada pela sua contribuição.

APÊNDICE 6

Entrevista sobre o Trabalho interdisciplinar – (T.I)

Pesquisadora: Vocês participaram do T.I, que é o trabalho interdisciplinar, não é? Você participou de um grupo. E (+) qual foi o tema que vocês escolheram no grupo?

Eiza: Anorexia e bulimia.

Pesquisadora: como vocês fizeram para chegar ao tema desse trabalho?

Eiza: E... os professores deram...

Pesquisadora: Os professores deram o tema

Eiza: eles entregaram umas folhas e lá tinha escrito...grupo 1. Tem que falar sobre anorexia e...(*) o nosso grupo tinha que falar sobre anorexia e bulimia.

Pesquisadora: Como vocês dividiram as tarefas no seu grupo. Quantas pessoas tinham em seu grupo?

Eiza: hummm, seis.

Pesquisadora: E como vocês dividiram as tarefas?

Eiza: Primeiro, pra poder investigar sobre o tema. E... dividimos uma pessoa procurava a partir de português, e a outra sobre C.F.B e assim dividimos as disciplinas e depois todos leímos o que cada um tinha procurado e... *es isso*.

Pesquisadora:E.. a apresentação tinha que ser escrita, oral... como que era?

Eiza: Tinha que entregar uma carta escrita e a apresentação oral.

Pesquisadora: Quando você soube que tinha que apresentar oralmente o trabalho o que você sentiu?

Eiza: hum (+) não queria muito porque não sei...acho que não falo muito bem português (+) não gosto muito.

Pesquisadora: e nesse processo de preparação da atividade, como você se sentiu?

Eiza:hum...primeiro não estava nervosa, mas no dia da apresentação estava nervosa.

Pesquisadora: Quando você viu (+) chegou o dia... você tinha estudado antes? E mesmo assim você ficou nervosa?

Eiza: sim...sim risos

Pesquisadora: e na hora da apresentação? O que você sentiu?

Eiza: nervosa.

Pesquisadora: nervosa também (+)? mas conseguiu falar? Não conseguiu?

Eiza: esqueci um pouco de umas partes, mas depois falei aquelas partes que tinha esquecido, e... foi mais ou menos

Pesquisadora: E o que você achou que seus colegas acharam de as apresentação?

Eiza: hum (+++) não sei(+)

Pesquisadora: Assim (+)quando você apresentava, você observou, assim seus colegas? Se eles prestavam atenção, se não prestavam? Se entendiam, se não entendiam?

Eiza: eu acho que eles entendiam um pouco.

Pesquisadora: e com isso como você se sentiu?

Eiza: Bem, porque acho que melhorei minha parte oral.

Pesquisadora:legal. É (+) e hoje(+),como você acha que eles estão com você em sala, depois da apresentação?

Eiza: é normal...

Pesquisadora: Como é esse normal?

Eiza:Normal, como se fosse uma brasileira mais...

Pesquisadora: e você tem esse bom relacionamento com seus colegas em sala?

Eiza: sim.

Pesquisadora: Se você fosse er o que mudou depois dessa apresentação, o que vocêalaria para mim?

Eiza: hum... acho que nada. Talvez eu mudei na apresentação oral. Tipo para não ficar tão nervosa na hora de apresentar e...é só isso.

Pesquisadora: e..depois do T.I., você e seu grupo voltaram a conversar? Trabalhar junto?

Eiza: Não

Pesquisadora: Só foi na apresentação? Risos

Eiza: só (risos)

APÊNDICE 7

PLANO DE AÇÃO DE BRASÍLIA PARA A PROMOÇÃO, A DIFUSÃO E A PROTEÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

I - Estratégias de implantação da língua portuguesa nas organizações internacionais

O português é uma das seis línguas mais faladas no mundo. É língua oficial em oito países, inseridos em múltiplas matrizes geopolíticas e culturais. Esses países têm assumido participação ativa em instâncias internacionais e operações humanitárias e de manutenção da paz. São contribuintes significativos para organismos internacionais. Assim sendo, é natural a expectativa de que a língua portuguesa ocupe o lugar correspondente à sua importância no contexto global.

O português já é utilizado – como língua oficial, de trabalho ou de documentação – em mais de duas dezenas de organismos multilaterais ou regionais. A consolidação e o reforço dessa presença internacional da língua portuguesa contribuirão para sua crescente afirmação no plano mundial.

Na VII Cimeira da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (Lisboa, 25 de Julho de 2008), os Chefes de Estado e de Governo reiteraram a importância da atuação conjunta no processo de efetiva mundialização da língua portuguesa e, nesse contexto, sublinharam o apoio à introdução do português em organizações internacionais, bem como a sua utilização efetiva naquelas em que o português já constitui língua oficial ou de trabalho.

Sublinharam também a necessidade de coordenar esforços na formação de tradutores e intérpretes, bem como na implementação de tecnologias da informação e da comunicação ao serviço da tradução e interpretação.

Na XIV Reunião do Conselho de Ministros da CPLP (Praia, 20 de julho de 2009), assinalou-se a necessidade de que a ação conjunta nessa matéria se oriente pelos princípios de realismo nos objetivos, de pragmatismo na execução e de persistência na concertação da ação política.

Nesse sentido, estabelecem-se as seguintes linhas de ação:

1. Considerar as medidas necessárias para a possível introdução do português como “língua de documentação” das Nações Unidas, através da publicação sistemática em português de documentos da Assembléia Geral e do Conselho de Segurança, e por meio da criação de um corpo de tradutores especializados no âmbito do Secretariado das Nações Unidas, cujo funcionamento seria financiado por contribuições dos Estados Membros da CPLP. Nesse sentido, estabelecer um mecanismo de coordenação a ser integrado por representantes das Missões Permanentes dos Estados Membros em Nova Iorque, para avaliar custos e benefícios que decorreriam da introdução do português como “língua de documentação” daquela Organização.

2. Dar prosseguimento à iniciativa de adoção do português como língua de trabalho na Conferência Geral da UNESCO, através da continuação da coordenação entre as delegações dos Estados Membros da CPLP junto àquela Organização, assegurando-se a promoção da diversidade cultural e do multilingüismo.

3. Promover gradualmente a tradução para o português dos portais virtuais das Nações Unidas, com prioridade para o sítio principal e para aqueles cujo conteúdo tem maior impacto para a cidadania nos países da CPLP (direitos

humanos, UNICEF, questões sociais, OMS, etc.). Igualmente, reforçar o apoio ao Departamento de Informação das Nações Unidas, especialmente à Seção de Língua Portuguesa da Rádio das Nações Unidas. Caberá às Missões Permanentes dos Estados Membros da CPLP em Nova Iorque, Genebra e outras cidades-sede de organismos do sistema das Nações Unidas realizar a coordenação necessária para a implementação das ações, incluindo a definição do modo de financiamento.

4. Promover a formação especializada de tradutores e intérpretes para atuação em organismos internacionais, inclusive através da colaboração e coordenação com instituições de ensino superior. Deverá o Secretariado da CPLP elaborar um levantamento das experiências nessa área, sua avaliação e, em concertação com o IILP, apresentar propostas concretas para a ampliação e otimização desses serviços.

5. Criar mecanismos permanentes de coordenação entre os Estados Membros da CPLP para a contratação de serviços de interpretação para eventos de alto nível (Assembléia Geral das Nações Unidas, OIT, UNESCO e outras instâncias), com o objetivo de maximizar a utilização dos recursos. Tal coordenação será assegurada por meio das Missões Permanentes dos Estados Membros em Nova Iorque, Genebra, Paris e outras cidades-sede de organismos do sistema das Nações Unidas.

6. Assegurar a utilização efetiva do português nos organismos internacionais em que já é língua oficial e/ou de trabalho. Com essa finalidade: a) solicitar a publicação, sem atraso, de documentos em português, nos termos das regras de procedimento de cada organismo; b) utilizar, sempre que possível, o português em documentos e/ou intervenções em debates, sem prejuízo da eventual utilização de outras línguas de trabalho em reuniões informais; c) reforçar o controle de qualidade dos textos elaborados em português ou traduzidos para o português, assegurando-se as competências técnicas e lingüísticas dos tradutores.

7. Apoiar candidaturas de nacionais de Estados Membros da CPLP, ou de nacionais de Estados terceiros que tenham o domínio da língua portuguesa, para os organismos internacionais, em particular nos casos que envolvam a atuação de tais organismos, em missões de caráter temporário ou permanente, nos respectivos Estados. Na medida do possível, promover um maior ingresso e incentivar as carreiras de jovens profissionais oriundos dos Estados Membros da CPLP, ou de Estados terceiros que tenham o domínio da língua portuguesa, nos secretariados de organismos internacionais, tendo também em conta o princípio da igualdade de gênero.

8. Instruir o Secretariado da CPLP a retomar os contatos com a Comissão da União Africana com vistas a desenvolver projetos que contribuam para o reforço da presença do português naquela organização. Tais projetos serão

suscetíveis de inclusão em instrumento de cooperação a ser concluído entre o Secretariado da CPLP e a referida Comissão. Deverão contemplar, com especial destaque, a tradução para o português dos conteúdos do sítio eletrônico da União Africana. O Secretariado promoverá igualmente a sinergia entre esses projetos e iniciativas já existentes por parte de Estados Membros da CPLP. Considerar-se-ão iniciativas semelhantes para o reforço da presença do português em outras organizações regionais africanas.

II - Estratégias de Promoção e Difusão do Ensino da Língua Portuguesa

(i) Ensino da língua portuguesa no espaço da CPLP

Adotar as seguintes iniciativas, tendo presentes as metas do Fórum Mundial de Dacar de, até 2015, melhorar em 50% a taxa de alfabetização de adultos; expandir a educação e o cuidado na primeira infância; garantir o acesso de todas as crianças em idade escolar à educação primária completa, gratuita e de boa qualidade; ampliar as oportunidades de aprendizagem dos jovens e adultos; eliminar as disparidades entre os gêneros na educação; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação:

1. Otimizar os programas de formação de professores de língua portuguesa e em língua portuguesa. Para tanto:

1.1. Encomendar ao IILP, com o apoio do Secretariado Executivo da CPLP, um levantamento dos programas em curso nos países da CPLP na área de formação de professores de língua portuguesa (nos contextos de formação inicial e contínua/continuada), acompanhado, quando possível, de uma avaliação desses programas pelos órgãos competentes dos respectivos Estados, a ser apresentado ao Comitê de Concertação Permanente até julho de 2011.

1.2. Articular ações de cooperação para a capacitação de professores de língua portuguesa do ensino fundamental/básico e médio/secundário.

1.3. Formar os professores de língua portuguesa para o conhecimento das especificidades do português, conforme o uso padrão em cada Estado Membro.

1.4. Ampliar o alcance dos programas de formação contínua/continuada de professores, para atender não só os professores de língua portuguesa, mas também os professores que ensinam disciplinas diversas em português.

1.5. Continuar a desenvolver programas para a formação em pós-graduação, mediante uma maior oferta de vagas e de bolsas, com vistas ao fortalecimento do corpo docente das universidades dos Estados Membros da CPLP.

2. Desenvolver a cooperação para:

2.1. Identificar e editar materiais didáticos e pedagógicos de referência existentes nos Estados Membros.

2.2. Editar e distribuir materiais didáticos e pedagógicos que atendam às características socioculturais, políticas, econômicas e lingüísticas dos Estados Membros;

2.3. Utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino presencial e a distância.

Nesse contexto, analisar os métodos e recursos utilizados, à luz da sua adequação ao ensino de línguas, em reunião das Comissões Nacionais do IILP e do Grupo Executivo de Educação, a serem convocados pelo Secretariado Executivo até julho de 2011.

3. Incrementar a cooperação entre os Estados Membros para o fortalecimento das ações nos seguintes planos:

- Educação básica, incluindo a educação da infância;
- Alfabetização e educação de jovens e adultos;
- Ensino profissionalizante;
- Educação técnica, profissional e tecnológica;
- Formação técnica e científica, inicial e contínua;
- Utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação;
- Novas oportunidades de educação e formação.

4. Intensificar a cooperação para o estabelecimento de sistemas de avaliação educacional relacionados ao aprendizado da língua. Para tanto:

4.1. Encomendar ao IILP, com o apoio do Secretariado Executivo, um levantamento, junto aos Estados Membros, do perfil de saída dos alunos de língua portuguesa ao final

do ensino básico e médio/secundário, a ser concluído até julho de 2011.

4.2. Com base em tal levantamento, examinar a viabilidade de adoção de marcos de referência comuns para a avaliação de competências em língua portuguesa dos alunos ao final do ensino básico e médio/secundário, em reunião do Grupo Executivo de Educação, a ser convocada pelo Secretariado Executivo até o final de 2011.

5. Incrementar a cooperação para o desenvolvimento e aprimoramento de currículos escolares, com atenção para a necessidade de incorporar abordagens de ensino de línguas em contextos de aprendizagem multilíngües. Para tanto:

5.1. Considerar o estudo, a preservação e o ensino das línguas nacionais de cada Estado.

5.2. Compartilhar experiências já existentes em educação bilíngüe (escrita de línguas ágrafas, desenvolvimento curricular e elaboração de material didático).

5.3. Fomentar o intercâmbio de experiências na elaboração de matrizes curriculares e material didático adequado às diferentes situações sociolingüísticas dos Estados Membros da CPLP.

6. Desenvolver mecanismos de cooperação para atualizar e/ou criar bibliotecas (físicas e virtuais) em instituições educacionais dos países da CPLP, para o fortalecimento de programas editoriais.

7. Aprimorar mecanismos que permitam:

- Estimular a graduação e pós-graduação locais;
- Promover as candidaturas de estudantes para vagas de graduação e pós-graduação oferecidas por universidades de Estados Membros da CPLP.

Para tanto, incrementar a divulgação dos programas existentes junto a órgãos públicos e entidades privadas de ensino.

8. Atender as especificidades e os desafios da língua portuguesa em Timor-Leste e apoiar os esforços de reafirmação da língua portuguesa neste Estado Membro, nomeadamente no âmbito do Plano Estratégico de Apoio a Timor-Leste.

(ii) Fortalecimento do ensino de português como língua estrangeira (PLE)

1. Otimizar os programas de formação de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE). Para tanto:

1.1. Encomendar ao IILP, com o apoio do Secretariado Executivo, um levantamento dos programas em curso nos países da CPLP na área de formação de professores de língua portuguesa (nos contextos de PLE), acompanhado, quando possível, de uma avaliação desses programas pelos respectivos Estados, a ser apresentado ao Comitê de Concertação Permanente, até julho de 2011.

1.2. Articular ações de cooperação para a capacitação de professores de PLE.

1.3. Assegurar que a formação de professores inclua o conhecimento das especificidades do português, conforme o uso padrão em cada Estado Membro.

1.4. Continuar a desenvolver programas para a formação em pós-graduação, mediante maior oferta de vagas e de bolsas, com vistas ao fortalecimento do corpo docente das universidades dos Estados Membros da CPLP.

2. Fortalecer os sistemas de certificação do PLE, mediante a criação de sistema de equivalência entre os certificados.

3. Estimular programas de apoio à formação de tradutores e intérpretes e contribuir para a valorização dos profissionais que atuam nessa área, mediante, em particular, a criação de

um cadastro internacional de tradutores e intérpretes no sítio eletrônico do IILP.

4. Estimular a oferta de formação em língua portuguesa para públicos diversificados, designadamente a formação para fins específicos.

5. Ampliar a oferta de formação em língua portuguesa no ensino básico e secundário em países terceiros.

6. Ampliar a oferta de cursos de língua portuguesa em universidades estrangeiras, mediante a abertura de cátedras, leitorados e centros de língua portuguesa.

(iii) Instrumentos

1. Listar as recomendações ao IILP emanadas dos órgãos da CPLP no sentido de fazê-las constar num Plano Estratégico do Instituto, a ser implementado a curto e médio prazo.

2. Atribuir ao IILP a tarefa de criar uma plataforma comum na Internet relativa ao ensino do português, contendo, entre outros recursos:

- Rede virtual de professores de português para a partilha de experiências pedagógicas e recursos didáticos;

- Acesso a recursos didáticos baseados nas tecnologias da informação e comunicação.

3. Desenvolver instrumentos concertados de publicidade para a promoção da aprendizagem do português.

4. Estimular a cooperação para o desenvolvimento de recursos partilhados, relevantes para o conhecimento do português, nomeadamente criando condições de acesso a repositórios artísticos, culturais e científicos sobre a língua portuguesa e/ou em língua portuguesa.

5. Identificar, em todo o mundo, as instituições, públicas e privadas, em que a língua portuguesa é ensinada, com o objetivo de otimizar a articulação das ações dos vários Estados Membros.

6. Caracterizar as representações do português nos Estados Membros da CPLP e avaliar, à luz destas representações, a adequação do ensino do português como Língua Materna e Língua Não Materna, na perspectiva da valorização da realidade social e cultural de cada país.

7. Analisar as especificidades do português nas comunidades das diásporas dos Estados Membros.

III - Estado de desenvolvimento do Acordo Ortográfico

1. Ainda estão por ser concluídos os procedimentos internos para a ratificação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em alguns dos Estados Membros da CPLP.

2. Há notórios avanços na introdução da nova ortografia no Brasil e em Portugal em documentos públicos, na imprensa, bem como em outros planos.

3. O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa não prevê a elaboração de vocabulário ortográfico comum, mas apenas de um vocabulário comum das terminologias científicas e técnicas, cuja existência, nos termos do Acordo, não está posta como condição prévia à sua aplicação.

4. A existência de terminologias científicas e técnicas harmonizadas em todo o espaço da CPLP constitui: i) uma vantagem em termos económicos; ii) um importante instrumento de consolidação e reforço da língua portuguesa nas organizações internacionais a que pertencem países de língua oficial portuguesa; iii) um meio privilegiado para veicular informação e construir conhecimento na comunicação especializada. As instituições e os organismos responsáveis pela normalização terminológica nos países da CPLP deverão ser congregados em um projeto, para a elaboração, edição e distribuição de glossários, com áreas ou

domínios cuja eleição deverá obedecer a critérios que atendam as realidades terminológicas dos Estados Membros.

5. Nos pontos em que o Acordo admite grafias facultativas, é recomendável que a opção por uma delas, a ser feita pelos órgãos nacionais competentes, siga a tradição ortográfica vigente em cada Estado Membro, a qual deve ser reconhecida e considerada válida em todos os contextos de utilização da língua, em particular nos sistemas educativos.

6. É recomendável que os Estados Membros que ainda não possuem Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa desenvolvam a sua elaboração, edição e distribuição, de modo que se produza, posteriormente, em formato eletrónico, sob coordenação do IILP e com a participação de uma comissão de especialistas designados pelos Estados Membros, o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa, que consolide tanto o léxico comum quanto as especificidades de cada país.

IV – Difusão pública da língua portuguesa

1. Apoiar os esforços do Secretariado Executivo para o desenvolvimento de um “projeto CPLP-TV” e incentivar a sua fase inicial, relativa à formação de uma agência para difusão de informação e conteúdos.

2. Estimular contactos entre empresas públicas e privadas de comunicação dos Estados Membros, com o objetivo de ampliar a difusão de material audiovisual em língua portuguesa na programação televisiva internacional.

3. Desenvolver programas de formação educacional em língua portuguesa – ensino da língua e de disciplinas académicas ou profissionalizantes ministradas em língua portuguesa – para transmissão por meios de comunicação de massa.

4. Desenvolver e apoiar o Portal da Língua Portuguesa da CPLP, com condições que permitam o acesso à produção literária, científica e educacional em português e conexões com editoras, jornais, agências de notícias, emissoras de rádio e TV, revistas e periódicos, instituições universitárias e departamentos de língua portuguesa em universidades estrangeiras, escolas, centros culturais, fundações, galerias de arte e outras entidades educacionais e culturais dos países da CPLP.

5. Apoiar projetos de edição, distribuição e divulgação de coleções e antologias de obras literárias de autores dos Estados Membros da CPLP, inclusive para a adoção em cursos de formação de professores e em bibliotecas públicas.

6. Incentivar a tradução, publicação, distribuição e divulgação de obras de autores de Estados Membros da CPLP em terceiros países, assim como a participação, sempre que possível conjunta, em feiras internacionais do livro.

7. Promover a cultura dos países de língua portuguesa, mediante o incentivo a bibliotecas digitais, o aprofundamento da cooperação na área das indústrias culturais, o aumento do intercâmbio de expressões culturais (cinema, música, teatro, dança e artes visuais, entre outras) e a realização, sempre que possível conjunta, de festivais, mostras, temporadas culturais e eventos diversos em terceiros países.

8. Promover, através do IILP, com o apoio do Secretariado Executivo da CPLP, um concurso para revelação de autores inéditos em língua portuguesa, bem como editar e distribuir as obras vencedoras.

9. Cooperar para a realização, nos países da CPLP e em terceiros países, de exposições relacionadas à história e à importância da língua portuguesa.

V – Importância da língua portuguesa nas diásporas

1. Promover a oferta do ensino do português como língua curricular, desde a educação pré-escolar até o ensino secundário, nos países e regiões onde existam comunidades de cidadãos provenientes dos Estados Membros da CPLP, através de negociação com os responsáveis locais.

3. Estimular o desenvolvimento dos níveis de literacia/letramento em língua portuguesa dessas comunidades, mediante a criação de programas específicos.

4. Identificar oportunidades de convergência entre as políticas governamentais relativas às diásporas nacionais, nos locais onde haja concentração de imigrantes de duas ou mais nacionalidades dos Estados Membros.

5. Apoiar, tanto quanto possível, inclusive com material didático e pedagógico, as instituições sem fins lucrativos dedicadas à formação e ao aperfeiçoamento de professores de língua portuguesa nos países em que residem as diásporas.

6. Valorizar e apoiar os veículos de comunicação que transmitem conteúdos em língua portuguesa dirigidos às comunidades emigradas.

2. Promover ações de sensibilização dessas comunidades para as vantagens da educação em língua portuguesa.
12

7. Promover, por meio da atuação, sempre que possível conjunta, das Embaixadas e Consulados dos Estados Membros da CPLP, a comemoração anual, a 5 de maio, do Dia da Língua Portuguesa e da Cultura da CPLP, organizando eventos culturais e outros, envolvendo as comunidades da CPLP residentes em países terceiros.

8. Realizar encontros literários, palestras de autores e exposições de produção cinematográfica em língua portuguesa, destinados às diásporas dos Estados membros, com especial atenção para as atividades voltadas à infância e à juventude.

VI – Participação da sociedade civil

1. Fomentar o apoio da sociedade civil à execução de ações previstas no presente documento, inclusive pelo estabelecimento de parcerias entre instituições públicas e privadas. Nesse sentido, incluir o tema da promoção e difusão da língua portuguesa no I Fórum da Sociedade Civil da CPLP, a ser convocado no corrente ano.