

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Maria Eta Vieira

**Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes
bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural**

**São Paulo
2010**

Maria Eta Vieira

Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabel Gretel María Eres Fernández

**São Paulo
2010**

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Vieira, Maria Eta
V658e Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira : os imigrantes
 bolivianos em São Paulo / Maria Eta Vieira ; orientação Isabel Gretel
 Maria Eres Fernández. São Paulo : s.n., 2010.
 179 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração : Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino 2. Aprendizagem de língua
estrangeira 3. Bolivianos – São Paulo 4. Diversidade cultural 4.
Imigração – São Paulo 5. Inclusão social I. Eres Fernández, Isabel Gretel,
orient.

Nome: VIEIRA, Maria Eta

Título: Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Gretel María Eres Fernández

Aprovada em: ___ / ___ / ___

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Isabel Gretel María Eres Fernández

Faculdade de Educação (FE-USP)

Julgamento

- Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Eliane Gonçalves

Faculdade de Comunicação e Filosofia (PUC-SP)

Julgamento

- Assinatura: _____

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Universidade de Brasília (UnB)

Julgamento

- Assinatura: _____

Prof. Dr. Juan Jorge Fernández Marrero

Instituto Cervantes de São Paulo (IC)

Julgamento

- Assinatura: _____

Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

Faculdade de Educação (FE-USP)

Julgamento

- Assinatura: _____

A meus amigos,
os que lutam e os que esperam por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À Pachamama, pelo sustento e pela vida.

À minha família, que me trouxe e me acompanha em todos os caminhos, pela força e orações de minha mãe, pela presença e apoio das sobrinhas Priscila e Paula.

À Prof^ª. Dr^ª. Isabel Gretel María Eres Fernández, pela competência, seriedade e firmeza com que faz o trabalho de orientação, pela infinita paciência, respeito, senso de justiça, discernimento e sabedoria.

Ao Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic e à Prof^ª. Dr^ª. Eliane Gonçalves, pela leitura atenta do relatório de qualificação e por seus comentários e sugestões que tanto enriqueceram este trabalho.

À Prof^ª. Prof^ª. Dr^ª. Isabel Gretel María Eres Fernández, à Prof^ª. Dr^ª. Myriam Krasilchik e à Prof^ª. Dr^ª. Juana Muñoz Liceras, pelas valiosas contribuições à minha formação acadêmica.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol (USP-CNPq), em especial às amigas Daniela Kanashiro, Isabel Gretel, Marília Vasques Callegari e Simone Rinaldi, pelo companheirismo, amizade, carinho, atenção e paciência ao longo da caminhada.

À *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, por possibilitar a realização desta pesquisa, disponibilizando apoio material e humano: funcionários da biblioteca, da sala de leitura, da secretaria; pela ajuda financeira para participação no Congresso da SIPLA em Buenos Aires por meio da verba PROEX e no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.

A meus queridos amigos Daniela, Rosa e Mário, Suzana e Iokisa pelas leituras, críticas e estímulo em momentos decisivos.

Às queridas alunas Ana Regina, Denise, Aline, Suelen e Sara pelo incentivo e confiança.

Às amigas Ana Lúcia, Ana Regina, Gisele e Maira, pelo tempo e dedicação investidos no projeto *Kantuta na Escola*.

Aos professores da UNICSUL, Elizabeth Cury, Carlos Augusto, Eliana Ribas, Magali Sparano pelo apoio e incentivo constantes.

Ao senhor Eres Guerrero, pelo carinho e apoio silencioso.

Aos imigrantes bolivianos por me aceitar e permitir que eu aprendesse tanto com eles.

Aos funcionários da *Prefeitura de São Paulo/Cibernarium/Projeto Fábrica*.

À querida amiga Lenina Ferreira, fonte inesgotável de ânimo e entusiasmo.

À Rosana Gaeta e Ruth Camacho, pela força com que defendem a inclusão do imigrante boliviano em São Paulo.

Ao grupo *I-migrantes que visibilidade queremos* e ao *Comitê de apoio ao imigrante*.

À *Associação Gastronômica Cultural e Folclórica "Padre Bento"* pelo apoio, incentivo e participação incondicional em todos os projetos por nós apresentados.

Aos amigos de fé, Claudiomar e Sheila, Luis, Marilda e Paulinha pela torcida ainda que distante.

Às crianças, bolivianas e brasileiras e à Prof^ª. Gretel, idealizadoras e responsáveis pela realização deste trabalho.

A Deus, por permitir-me conviver e aprender com essas divinas pessoas.

[...] las diferentes oleadas migratorias tuvieron un patrón de distribución que podemos conocer a través de la ubicación de marcadores genéticos que encontramos en distintas poblaciones. De igual modo, en aquella época los seres humanos ya se habían diferenciado en varios grupos de lenguas, y como la gente lleva su cultura a donde viaja, es posible utilizar la distribución de las diferentes lenguas para tratar de reconstruir las antiguas migraciones. (Museo Nacional de Antropología, México / DF)

RESUMO

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

Neste estudo investigamos o ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) para falantes de espanhol, em especial, para bolivianos residentes em São Paulo. Para a consecução de nossos principais objetivos, quais sejam: identificar, analisar e apresentar propostas para facilitar o processo deste ensino e aprendizagem, tratamos de sincronizar a pesquisa teórica e o trabalho prático. A pesquisa bibliográfica iniciou-se com as obras do professor e pesquisador José Carlos Paes de Almeida Filho expandindo-se, posteriormente, a bibliotecas e *sites* de instituições vinculadas ao ensino e aprendizagem de PLE e também de outras línguas estrangeiras. Foram-nos de grande importância as publicações de Almeida Filho (1989; 1995; 2001; 2005); Kreutz (2000); Llobera (1995); Pacheco (2006); Santos Gargallo (1999) e também as contribuições da área de metodologia de ensino (CHAGAS, 1979; SÁNCHEZ LOBATO, 2004); trabalhos sobre conceitos de cultura, identidade, preconceitos e estereótipos (LARAIA, 2007; PRESTON e YOUNG, 2000; SCHUMANN, 1992; SERRANI, 2005; SIGNORINI, 2002; THOMPSON, 1995); e sobre multiculturalidade, ensino de línguas e comportamento intercultural (BACKMAN, 1995; CANALE, 1995; GARCÍA GARCÍA, 1998; 2004, IGLESIAS CASAL, 2000; 2003; MIQUEL e SANS, 1992, 2004). Essa pesquisa possibilitou-nos traçar um mapa dos principais pontos de ensino e desenvolvimento de PLE em diferentes lugares, como China, países africanos, América Latina, Portugal e Brasil, com informações atualizadas sobre Centros de Estudos Brasileiros, Núcleos de Estudos Brasileiros, Institutos Culturais e Leitorados, tanto brasileiros como portugueses, e Centros de Cultura Portuguesa. Além da pesquisa bibliográfica recorreremos também, no trabalho de campo, a fontes primárias como entrevistas e a coleta de dados por meio das aulas ministradas para a comunidade de bolivianos. Essa revisão fez-se necessária e determinante como suporte teórico para a análise de questões sobre falsas ou supostas crenças da proximidade ou facilidade entre as línguas e também sobre as negociações de sentido, as trocas de informações, os acordos socioculturais entre os falantes em suas interações cotidianas e o reflexo dessas interações em sala de aula. Estes temas são fundamentais para o aprendizado de qualquer língua

estrangeira e podem atuar como facilitadores ou dificultadores do processo, segundo o tratamento que lhes demos professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Aprendizagem, Português Língua Estrangeira, Cultura, Interculturalidade.

ABSTRACT

VIEIRA, M. E. Teaching and learning Portuguese Foreign Language: Bolivian immigrants in Sao Paulo. A sociocultural approach. 2010 179p. Thesis (Doctorate in Education) – Education Faculty, Universidade de São Paulo (University of São Paulo), São Paulo, 2010.

This study investigate the teaching and learning of PLE for Spanish speakers, in special, for Bolivians living in São Paulo. To achieve our main objectives, such as, identify, analyse and introduce proposals to facilitate the process of teaching and learning, we seek to synchronize the theoretical and the practical work. The literature, itself, began with the work of the teacher and researcher José Carlos Paes de Almeida Filho expanding later to libraries and websites of institutions involved in teaching and learning PLE and other foreign languages. Were important publications of Almeida Filho (1989, 1995; 2001; 2005); Kreutz (2000); Llobera (1995); Pacheco (2006); Santos Gargallo (1999) and also contributions in the area of teaching methodology (CHAGAS, 1979; SÁNCHEZ LOBATO, 2004); about concepts of culture, identity, prejudice and stereotypes (LARAIA, 2007; PRESTON and YOUNG, 2000; SCHUMANN, 1992; SERRANI, 2005; SIGNORINI, 2002; THOMPSON, 1995); and about multiculturalism, language teaching and intercultural behavior (BACKMAN, 1995; CANALE, 1995; GARCIA GARCÍA, 1998; 2004; IGLESIAS CASAL, 2000; 2003; MIQUEL and SANS, 1992; 2004). This research has enabled us to draw a map of points of action with PLE in different places such China, African Countries, Latin America, Portugal and Brazil, with updated information on Centers for Brazilian Studies, Nucleuses for Brazilian Studies Cultural Institutes and readers, both Brazilian and Portuguese and Portuguese Cultural Center. Besides the theoretical research resort, primary sources such as interviews and the data collection through classes taught to Bolivians community. This review was necessary and decisive as theoretical support for further analysis of questions about false or alleged beliefs in the proximity between the languages and also about the negotiation of meaning, the exchange of information, cultural agreements made by speakers in their everyday interactions and the reflection of these interactions in the classroom. These issues are fundamental for learning a foreign language and can act as facilitators or hindering the process, according to the treatment that teachers and students do with it.

KEYWORDS: Teaching, Learning, Portuguese Foreign Language, Culture, Interculturalism.

RESUMEN

VIEIRA, M. E. Enseñanza y aprendizaje de portugués lengua extranjera: los inmigrantes bolivianos en São Paulo. Un acercamiento sociocultural. 2010. 179p. Tesis (Doctorado en Educación) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

En este estudio hemos investigado la enseñanza y aprendizaje de portugués lengua extranjera (PLE) para hablantes de español, especialmente, para los bolivianos que viven en São Paulo. Para la consecución de nuestros principales objetivos, como sean, identificar, analizar y presentar propuestas a fin de facilitar el proceso de esa enseñanza y aprendizaje, tratamos de sincronizar la investigación teórica y el trabajo práctico. La revisión bibliográfica tuvo inicio en las obras del profesor e investigador José Carlos Paes de Almeida Filho y se expandió, posteriormente, a bibliotecas y sitios de instituciones vinculadas a la enseñanza y aprendizaje de PLE y también de otras lenguas extranjeras. Han sido de gran importancia las publicaciones de Almeida Filho (1989; 1995; 2001; 2005); Kreutz (2000); Llobera (1995); Santos Gargallo (1999); Pacheco (2006) y también aportaciones de las áreas de metodología de enseñanza (CHAGAS, 1979; SÁNCHEZ LOBATO, 2004); sobre conceptos de cultura, identidad, prejuicios y estereotipos (LARAIA, 2007; PRESTON, YOUNG, 2000; SERRANI, 2005; SIGNORINI, 2002; SCHUMANN, 1992; THOMPSON, 1995); y sobre multiculturalidad, enseñanza de lenguas y comportamiento intercultural (BACKMAN, 1995; CANALE, 1995; GARCÍA GARCÍA, 1998; 2004; IGLESIAS CASAL, 2000; 2003; MIQUEL y SANS, 1992; 2004). Esta investigación nos ha posibilitado trazar un mapa de los principales puntos de actuación de PLE en distintos lugares, como China, países africanos, América Latina a Portugal y Brasil, con informaciones actualizadas sobre Centros de Estudios Brasileños, Núcleos de Estudios Brasileños, Institutos Culturales y Lectorados, tanto brasileños como portugueses y Centros de Cultura Portuguesa. Además de la investigación bibliográfica, hemos recurrido también, en el estudio de campo, a fuentes primarias como entrevistas y a la recolección de datos en las clases ministradas a la comunidad boliviana. Esa revisión ha sido necesaria y determinante como base teórica al análisis de cuestiones sobre falsas o presuntas creencias de la proximidad o facilidad entre las lenguas y también sobre las negociaciones de sentido, los cambios de informaciones, los acuerdos socioculturales entre

los hablantes en sus interacciones cotidianas y el reflejo de esas interacciones en sala de clase. Estos temas son esenciales para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera y pueden actuar como facilitadores o dificultadores del proceso, según el tratamiento que les demos alumnos y profesores.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza, Aprendizaje, Portugués Lengua Extranjera, Cultura, Interculturalidad.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ADEPBA - *Association pour le développement des études portugaises et brésiliennes, de l'Afrique et de l'Asie Lusophones*
AECI - *Agencia Española de Cooperación Internacional*
ALALC - Aliança latinoamericana de livre comércio
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP - Centros culturais portugueses
CEBs - Centros de estudos brasileiros
CEIs - Centros de Educação Infantil
CEL - Centro de estudos de línguas
CELPE-Bras - Certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira
CLP - Centros de língua portuguesa
COLIP - Comissão para definição de ensino-aprendizagem, pesquisa e promoção da língua portuguesa
CPLP - Comunidades dos Países de Língua Portuguesa
DCT - Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica
DPLP - Divisão de promoção da língua portuguesa
ELE - Espanhol língua estrangeira
EMEI's - Escolas Municipais de Educação Infantil
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
ICs - Institutos culturais
ICUB - Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro
IEL - Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.
IES – Instituições de Ensino Superior
IMA - Instituto Machado de Assis
IP - Instituto de Pesquisa Sedes Sapientiae da PUC-SP
IPOR - Instituto Português no Oriente
L1 - Língua um
L2 - Segunda língua

LAEL - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua estrangeira

LM - Língua materna

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MRE - Ministério das Relações Exteriores

NEBs - Núcleos de Estudos Brasileiros

NUPLE - Núcleo de Pesquisa Português Língua Estrangeira

OC - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OEA - Organização dos Estados Americanos

OEI - Organização dos Estados Iberoamericanos

OUA - Organização de Unidade Africana

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PLE - Português Língua Estrangeira

PNM - Português Língua não Materna

PSL - Português Segunda Língua

PMSP - Prefeitura do Município de São Paulo

ções Unidas para o Desenvolvimento

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SADC - Comunidade de Desenvolvimento da África Austral

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa

SEE-SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SESU - Secretaria de Educação Superior

SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

UE - União Europeia

UEMAO - União Econômica e Monetária da África Ocidental

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Franciscana de Santa Maria

UL - União Latina

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Introdução | 19 |
| Capítulo 1 - O ensino de português língua estrangeira | 24 |
| 1.1. Breve panorama sobre PLE | 24 |
| 1.2. O PLE no Brasil | 26 |
| 1.3. O PLE no exterior: CEBs, NEBs, ICs e Leitorados | 34 |
| 1.4. As instituições portuguesas e o ensino de PLE: CCPs, CLPs, ICs e Leitorados | 35 |
| 1.5. Ensino de Português Segunda Língua (PSL), Português Língua não Materna (LNM) | 38 |
| 1.6. PLE no MERCOSUL | 38 |
| 1.7. PLE e os convênios estudantis | 41 |
| 1.8. PLE e os imigrantes | 42 |
| Capítulo 2 - Identidade, Cultura e Representações | 45 |
| 2.1. Cultura e Culturas: algumas definições | 46 |
| 2.2. Identidade: representações - crenças – estereótipos | 51 |
| 2.3. Atuação profissional e competência intercultural | 58 |
| 2.4. Processos migratórios, ensino e aprendizado da competência intercultural | 60 |
| Capítulo 3 - O Ensino de PLE para falantes de espanhol: características de quem aprende e de quem ensina | 67 |
| 3.1. Ensinar português a falantes de espanhol. Algumas considerações preliminares | 68 |
| 3.2. A imigração boliviana para o Brasil | 72 |
| 3.3. Metodologia, caminhos e estratégias de aproximação e interação | 76 |

| | |
|---|------------|
| 3.4. Uma aproximação ao ato de ensinar e aprender PLE | 94 |
| 3.5. Ensinar e aprender PLE: alunos reais, dificuldades reais | 96 |
| 3.6. Língua, cultura e identidade: ganhos, perdas e crenças | 98 |
| 3.7. Aprendendo a ensinar PLE | 102 |
| 3.8. Algumas desmistificações: o aprendizado continua | 104 |
| 3.9. Constatações: redefinindo o foco do ensino | 106 |
| | |
| Capítulo 4 - Culturas e contextos em harmonia: algumas propostas | |
| didáticas | 108 |
| | |
| 4. 1. Elementos socioculturais em aulas de línguas | 109 |
| 4. 2. Propostas didáticas | 113 |
| | |
| Conclusões | 141 |
| | |
| Referências bibliográficas | 149 |
| | |
| Anexos | 161 |

Introdução

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Machado (1998, p. 152)

O aprendizado e o ensino de línguas têm estado presentes em nossas atividades acadêmico-profissionais desde a graduação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), em Letras - Português e Espanhol -, até este doutorado. Durante a graduação, com o intuito de aprofundar nossos conhecimentos sobre temas socioculturais dos países de língua espanhola, cursamos algumas disciplinas optativas em outras unidades e/ou departamentos da USP, entre elas, História da Espanha, vinculada ao Departamento de História da FFLCH. Nessa época, iniciamos um trabalho investigativo com o professor responsável pela disciplina, o que nos possibilitou estabelecer um contato mais próximo com produções orais em língua espanhola, pois nossa tarefa, naquela época, era transcrever entrevistas gravadas em cassete.

Finalizada a graduação, seguimos as pesquisas com esse trabalho, uma vez que nos permitia associar o uso efetivo da língua espanhola ao conhecimento de fatos reais e recentes ligados à Espanha. Assim, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em História Social, com tema ligado à Guerra Civil Espanhola. A pesquisa visava o estudo das trajetórias de vida de um grupo de crianças retiradas da Espanha durante a Guerra Civil (1936-1939) e centrava-se, principalmente, em fontes orais, uma vez que o interesse maior era conhecer as experiências de vida daquelas pessoas, valorizando suas narrativas, procurando uma aproximação entre seus relatos pessoais e suas versões sobre os fatos vividos, assim como um contato com dados específicos sobre seu cotidiano. Tudo isso foi possibilitado com o uso dos pressupostos e procedimentos de história oral, que permitem

essa análise das versões de vida, enfocando mais a experiência pessoal, numa perspectiva cotidiana, que explicita particularidades da infância, da vida familiar, da formação e da vida privada, com novas e amplas dimensões interpretativas e perspectivas histórico-culturais.

Nessa mesma época, tivemos a oportunidade de permanecer durante seis meses na Espanha, quando participamos do Curso Ibero-americano oferecido pela *Agencia Española de Cooperación Internacional* (AECI), o que contribuiu para que fosse mais direto nosso contato com a língua, cultura e costumes do povo espanhol. Foi um período de ampliação de conhecimentos e de intensificação de experiências que proporcionou, também, para a seleção e reunião de material sobre as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, sobre a história da sociedade espanhola, sua arte, seus costumes, assim como facilitou a convivência cotidiana com falantes de espanhol e o aprofundamento no estudo da língua e literatura espanhola.

De volta ao Brasil, e após defender a dissertação de mestrado, em 2001, dedicamo-nos ao ensino de espanhol para brasileiros, atividade da qual havíamos nos afastado durante os meses de permanência na Espanha. Nas aulas de língua estrangeira, sempre procuramos fazer com que os alunos mantivessem contato direto com os contextos de uso da língua estrangeira, incentivando-os a se familiarizarem com as características socioculturais dos falantes do idioma. Estimulamos a todos no sentido de que participassem, sempre que possível, de atividades vinculadas a temas hispânicos. Essa interação entre os alunos brasileiros e os falantes nativos de espanhol foi muito ampliada em função dos processos de imigração pelos quais passam alguns grupos de latinoamericanos nos últimos anos e com a chegada maciça destes ao Brasil, principalmente à cidade de São Paulo. Referimo-nos mais especificamente aos grupos de bolivianos que mantêm encontros semanais na chamada Feira Kantuta (localizada no bairro do Pari, próximo ao Centro da cidade de São Paulo). Esse local abriga, todos os domingos, latinoamericanos, a maioria deles bolivianos, e constituiu-se, em um primeiro momento, numa possibilidade de aumentar o conhecimento e o uso da língua espanhola por parte dos alunos aos quais ministrávamos essa disciplina.

À medida, contudo, que esses contatos aconteciam, outros aspectos mostraram-se relevantes e merecedores de atenção, como as histórias de vida que alguns dos imigrantes bolivianos compartilhavam conosco. Nesse sentido, a experiência adquirida ao longo da realização do mestrado mostrou-se de extrema relevância, pois permitiu que consolidássemos o contato, enfocando diferentes fatos com uma percepção orientada a

contextos mais amplos, como os socioculturais, históricos, políticos e econômicos, por exemplo.

Além disso, outra questão passou a chamar nossa atenção: o uso que esses imigrantes bolivianos fazem das duas línguas, espanhola nativa e a portuguesa sendo aprendida. Dessa forma, a Feira da Kantuta converteu-se em cenário e motivação de análise tanto para o aprofundamento dos estudos por parte dos alunos como para a ampliação das possibilidades de pesquisas. Esse ambiente urbano diferenciado ensejava-nos não apenas o aprendizado da língua espanhola por brasileiros, mas também o ensino e aprendizado da língua portuguesa por falantes de espanhol.

Nesse sentido, essa última vertente configurou o tema desta pesquisa de doutorado, iniciada em 2006, e vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, cujo percurso descrevemos nesta tese.

A partir do momento em que ingressamos no programa de doutorado da FEUSP, intensificaram-se as visitas à Praça Kantuta e a imersão de nossos alunos de língua espanhola deu-se de forma total, pois, além de falar a língua com os nativos, participávamos das festas, das comemorações e do cotidiano daquelas pessoas. Conhecíamos, assim, sua história, seus costumes e também alguns dos problemas enfrentados por eles na cidade de São Paulo. Na verdade, ao mesmo tempo em que admirávamos a cultura do outro, também estávamos em evidência, e constantemente expostos a questionamentos que nos levavam a uma reflexão sobre nossa própria cultura, pois os imigrantes nos faziam perguntas sobre comportamentos dos brasileiros e nos pediam ajuda e explicações para entender alguns dos costumes dos paulistanos. Na prática de interação, os alunos brasileiros, ao mesmo tempo em que usavam o conhecimento aprendido em sala de aula (*¿cómo se dice esto en español? ¿Qué significa tal cosa? ¿Cómo se hace eso?*), também respondiam às perguntas dos imigrantes sobre costumes brasileiros.

Como professora de português e de espanhol, consideramos essa experiência um desafio, mas também uma oportunidade muito boa para refletir junto com os alunos de espanhol sobre a formação do professor de língua estrangeira no sentido de que este não deve levar em conta só as competências linguísticas. Em geral, os alunos também percebiam a necessidade e interesse dos imigrantes em aprender além da língua portuguesa, também e o significado e uso que os paulistanos atribuem a palavras, frases etc., em diferentes contextos; daí ser do mesmo modo fundamental considerar situações de uso da LE.

Dessa forma, fazia-se necessário um estudo mais adequado no que se refere ao ensino de PLE, pois, até então, o foco de nossa atuação, tanto acadêmica como profissional, era o ensino de espanhol língua estrangeira (ELE). Buscamos então orientação na Faculdade de Educação, especificamente com a professora I. Gretel Eres Fernández, que aceitou o desafio de orientar-nos.

Iniciamos, então, a pesquisa, que consistiu, no primeiro momento em uma revisão bibliográfica sobre o ensino e aprendizagem de PLE, sobre aspectos socioculturais que são importantes em aulas de idiomas e sobre os imigrantes bolivianos, suas trajetórias de vida, seus costumes e interesses. À medida, porém, que intensificávamos nossos contatos com os imigrantes e aprofundávamos nossas leituras, percebemos que diversos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de PLE deveriam ser mais bem conhecidos por nós. Assim decidimos centrar nossa atenção nos aspectos socioculturais por entendermos serem eles os responsáveis por algumas das dificuldades de apropriação e uso da língua portuguesa pelos imigrantes. O trabalho resultante de nossa pesquisa encontra-se organizado em quatro capítulos, cujo conteúdo está descrito a seguir.

O primeiro capítulo é o resultado da pesquisa e das leituras sobre ensino e aprendizagem de PLE no Brasil e no mundo. Utilizamos para sua elaboração principalmente as obras de Almeida Filho (1992, 1995, 2004), Kreutz (2000) e Pacheco (2006). assim como uma grande variedade de informações obtidas por meio de *sites* de órgãos governamentais e educacionais. Isto nos permitiu elaborar um panorama da área de PLE e, ainda, conhecer algumas das mais importantes instituições envolvidas com a promoção e divulgação da língua portuguesa para estrangeiros tanto no Brasil como em outros países. Exemplos dessas instituições podem ser os CEBs, NEBs, ICs e Leitorados. Também discorremos, nesse mesmo capítulo, sobre as políticas linguísticas e de fomento ao ensino e aprendizagem de PLE nos países que fazem parte do MERCOSUL e, no Brasil, sobre os convênios estudantis e o PLE para imigrantes.

No Capítulo 2, abordamos temas referentes ao conceito de cultura, de identidade e suas representações, baseando-nos principalmente em obras de autores como Cuche (2002), Laraia (2007), Serrani (2005), Signorini (2002) e Thompson (1995). Ainda nesse capítulo, tratamos de alguns temas relacionados à atuação de profissionais no estrangeiro, processos migratórios e o ensino e aprendizado intercultural, assim como a inserção sociocultural e econômica do imigrante no contexto estrangeiro. Apresentamos, também, alguns estudos (SCHUMANN, 1992) sobre aspectos e fatores sociais e psicológicos que

podem influenciar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de imersão, como ocorre com os bolivianos em São Paulo.

No terceiro capítulo apresentamos, primeiramente, uma síntese da trajetória do imigrante boliviano até São Paulo, destacando as principais dificuldades de adaptação e convívio que ele tem enfrentado. Em seguida, expusemos os pressupostos teóricos referentes à pesquisa etnográfica e à pesquisa-ação, que subsidiaram esta investigação no tocante à coleta e análise dos dados. Nesse ponto do trabalho, retomamos os questionamentos, as perguntas de pesquisa, as hipóteses e os objetivos que nortearam este estudo. Prosseguimos, então, com a descrição do contexto e de características dos participantes, além de definirmos as diferentes etapas e o procedimento de aproximação e concretização dos objetivos propostos no projeto. Procuramos também analisar detalhadamente as características de quem aprende e de quem ensina PLE, na tentativa de encontrar caminhos e estratégias para desfazer ou amenizar os efeitos negativos de alguns mitos referentes ao encontro entre as culturas e as línguas. Nesse mesmo capítulo foram incluídas, ainda, considerações relativas aos aspectos linguísticos e comportamentais dos falantes de português e de espanhol, e, mais especificamente, de bolivianos residentes em São Paulo, com o intuito de explicitar diferenças e similitudes, para encontrar e compartilhar caminhos de entendimento e aprendizado comum. Por fim, comentamos a suposta ou relativa facilidade de entendimento entre falantes de português e espanhol, além de alguns pontos de conflito e expressões de intolerância, e as tentativas de aprender a conviver, conhecer e aceitar o outro.

O capítulo 4 foi dedicado às proposições para o desenvolvimento de práticas em sala de aula. Subdivido em três áreas temáticas - Cidade, Identidade e Trabalho-, este capítulo tem a finalidade de compartilhar nossas reflexões e experiências com professores, alunos e demais instituições envolvidas com o ensino e aprendizado de PLE. Para tanto, selecionamos para cada área temática uma série de textos e materiais que propiciaram, em nossas práticas em sala de aula de PLE, uma aproximação mais adequada a questões importantes na vida dos imigrantes e que levaram a resultados mais produtivos.

Retomamos, nas Conclusões, as perguntas de pesquisa, para refletir acerca de algumas de suas implicações no processo de ensino e aprendizado de PLE para imigrantes bolivianos em São Paulo.

Por fim, incluímos as Referências Bibliográficas e os Anexos.

Iniciamos, então, com o primeiro capítulo que oferece um panorama do PLE no Brasil e no mundo.

Capítulo 1

O ensino de português língua estrangeira

Com o propósito de oferecer um panorama geral que permita conhecer o contexto no qual se insere esta investigação, traçamos, inicialmente, um histórico sobre o ensino de PLE em geral, ao qual se seguem um breve panorama do ensino de PLE no Brasil e alguns comentários sobre a criação, manutenção e situação atual dos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), Institutos Culturais (ICs) e Leitorados. A seguir, reportamo-nos aos Centros Culturais Portugueses (CCP), Centros de Língua Portuguesa (CLP) e Institutos Culturais (ICs), em diferentes países, e comentamos alguns estudos teóricos e materiais didáticos, o papel de professores e pesquisadores da área, assim como as contribuições destes para o desenvolvimento e a estabilização do ensino de PLE. Estas informações preliminares são, a nosso ver, de especial importância, na medida em que contextualizam o andamento da pesquisa realizada, à qual nos referiremos nos capítulos subsequentes.

1.1. Breve panorama sobre PLE

Considerações iniciais

O interesse pelo ensino e aprendizagem de PLE tem crescido nos últimos anos. A reorganização política, econômica e social pela qual tem passado o planeta para adequar-se à globalização provoca, entre outras mudanças, um redimensionamento de grupos e movimentos migratórios que dá relevância ao aprendizado de línguas, e isso também tem acontecido com a língua portuguesa no Brasil e no mundo, reforçando e institucionalizando seu *status* de língua internacional.

A consolidação de diversos acordos e mudanças econômicas e políticas na Europa e na América Latina - como as diferentes ações da União Europeia (UE) ou do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), por exemplo - também têm contribuído para incrementar

os espaços de utilização da língua portuguesa em contextos mais amplos de comunicação. Segundo informe do Ministério de Educação de Portugal¹, o português é a “sexta língua materna a nível mundial e a terceira língua europeia mais falada no mundo, depois do inglês e do espanhol”. Nesse mesmo artigo, publicado na página do Ministério, ratifica-se a relevância da língua portuguesa como língua oficial de oito Estados em quatro continentes (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste), também como língua de comunicação de organizações internacionais entre as quais merecem destaque: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), União Latina (UL), Aliança Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), Organização de Unidade Africana (OUA), União Econômica e Monetária da África Ocidental (UEMAO), MERCOSUL, UE. Além disso, é o idioma obrigatório nos países do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai²) e uma das línguas oficiais da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC).

Em nosso caso específico, Brasil e América Latina, a criação do MERCOSUL levou a um crescimento significativo do ensino da língua portuguesa, tanto nos países hispanofalantes membros do acordo, como em países latinoamericanos não pertencentes ao MERCOSUL e, ultimamente, no próprio Brasil, pois o número de estrangeiros que têm imigrado ao nosso país, seja em caráter permanente, seja em temporário, tem crescido muito. Segundo dados do IBGE, o número de imigrantes que fixaram residência em São Paulo, - se contarmos naturalizados e estrangeiros - praticamente duplicou em quatro anos: houve um crescimento de 10.822 entre 1991 e 1995 para 21.796 entre 1996 e 2000³.

Outro fator que pode comprovar o aumento de interesse e necessidade de ensino e aprendizado de português é a procura pelo Certificado Brasileiro de Proficiência em Português como Língua Estrangeira (CELPE-Bras)⁴ que, segundo informações disponíveis no *site* do Ministério de Educação (MEC), aumenta a cada ano, desde sua primeira edição

¹ Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/lingua_portuguesa/linguaportugmundo.asp>. Acesso em: 06 mar. 2008.

² Também fazem parte do MERCOSUL a Venezuela, como Estado membro com adesão em 2006, a Bolívia, o Chile, o Peru, a Colômbia e o Equador como Estados associados e o México como país observador.

³ Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/defaulttab_brasil.shtm>. Acesso em: 25 mar. 2009.

⁴ CELPE-Bras - Certificado Brasileiro de Proficiência em Português como Língua Estrangeira, outorgado pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), é aceito em empresas e instituições estrangeiras de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido tanto em instituições universitárias como em profissionais, seja para ingresso em cursos de graduação ou pós-graduação, seja para o desempenho de atividades profissionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

em 1998, quando contou com pouco mais de 100 inscrições, número que nos dias atuais está próximo de 2.000. Participaram como postos aplicadores naquele ano cinco instituições brasileiras e três de países pertencentes ao MERCOSUL; hoje, são 58 os postos: 20 no Brasil e 38 em diferentes partes do mundo.

É certo que no Brasil esse crescimento está ainda um pouco fora do foco das investigações científicas, pois até o momento temos apenas estudiosos e grupos isolados em algumas universidades que se dedicam a pesquisas no campo do ensino e aprendizado de PLE. De qualquer forma, constata-se que este movimento, ainda que lentamente, ganha importância e nota-se uma clara ênfase na profissionalização daqueles que atuam nesse setor. Isso pode ser observado também por um sensível aumento tanto no volume de publicações de materiais didáticos como no de realização de eventos com o objetivo de discutir, refletir e promover debates sobre questões relacionadas à área.

1.2. O PLE no Brasil

Pode-se dizer que as primeiras iniciativas tanto no que se refere à produção de materiais didáticos como ao ensino de PLE, no Brasil, foram tomadas pelos imigrantes e seus familiares que viam no aprendizado da língua uma oportunidade de melhor aproximação e convivência de seus filhos em nosso país. Segundo informações de Denise Pacheco (2006, p. 69), é do início do século XX (1901) o primeiro registro de uma publicação de PLE, **Manual de língua portuguesa**, elaborado pelo professor Rudolf Damm, docente de uma escola alemã situada em Blumenau, Santa Catarina.

Na cronologia da produção de livros didáticos em PLE apresentada pela mesma pesquisadora (2006, p. 81), tardaria 50 anos até que surgisse outra publicação de material didático de PLE, o que ocorreu, segundo a autora, em 1954, com a edição de **Português para estrangeiros**, 1º Livro, de Mercedes Marchant, publicado em Porto Alegre com o selo da Editora Sulina. Vinte anos mais tarde, em 1974, foi publicado o segundo livro de Mercedes Marchant, **Português para estrangeiros**, 2º Livro. Na década de 70, além deste livro foram publicados quatro outros títulos⁵. Na década de 80 houve cinco publicações⁶ de

⁵ BIAZOLI, S.; GOMES DE MATOS, F. **Português do Brasil para estrangeiros**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1978, v. 1; _____. **Português para estrangeiros I e II: conversação cultural e criatividade**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro Editora e Importadora Ltda, 1978; _____. **Português**

materiais desse teor. Na década de 90, surgiram dez novas publicações⁷ e a partir do ano 2000 até 2005⁸, o número de publicações havia se mantido em uma ou duas anuais, segundo Pacheco (2006, p. 81-85).

Há, entretanto, estudiosos, como Félix (2004), que mencionam outras obras editadas, até mesmo algumas anteriores às citadas por Pacheco (2006). Esse autor elenca as seguintes como as “obras mais representativas acerca da língua portuguesa, elaboradas pelos imigrantes e publicadas no Brasil”: em 1863, a gramática do professor Carlos Jacob Antônio Cristiano Jansen; em 1876, a de Friedrich Bieri; em 1897, a de Wilhelm Rotermond; em 1901, a de Rudolf Damm e, em 1914, a de Georg Büchler (FÉLIX, 2004, p. 4).

De qualquer forma, sejam os números apresentados por Pacheco (2006), sejam os apresentados por Félix (2004), a produção é extremamente pequena e pouco significativa.

No tocante ao ensino da língua propriamente dito, pode-se verificar que o domínio desta fazia parte das preocupações com a formação e educação dos filhos dos imigrantes

do Brasil para estrangeiros. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1978, v. 2; MAGRO, H.; PAULA, P. de. **Português: conversação e gramática.** São Paulo: Brazilian American Cultural Institute / Livraria Pioneira Editora, 1973.

⁶ FLORES, A. M. **Muito prazer!** Curso de Português do Brasil para Estrangeiros. Rio de Janeiro: Editora Agir 33, 1989. vs. I e II; LIMA, E. O. F.; IUNES, S. A. **Falando, lendo, escrevendo português:** um curso para Estrangeiros. São Paulo: Ed. EPU (Editora Pedagógica e Universitária), 1980; LOMBELLO, L. C.; BALEEIRO, M. de A. **Português para falantes de espanhol.** Campinas: UNICAMP/FUNCAMP/MEC, 1983; PATROCÍNIO, E. F. do.; COUDRY, P. **Fala Brasil, português para estrangeiros.** Campinas: Pontes, Editores Ltda, 1989; RAMALHETE, R. **Tudo Bem 1:** português do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico S/A, 1984; _____. **Tudo Bem 2:** português do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico S/A, 1985.

⁷ ALMEIDA, M.; GUIMARÃES, L. **Português como Segunda Língua.** Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1990; LAROCA, M. N. de C.; BARA, N.; CUNHA, S. M. d. **Aprendendo Português do Brasil.** Campinas: Pontes Editores Ltda, 1992; LIMA, E. E. O. F. *et al.* **Português via Brasil:** um curso avançado para estrangeiros. São Paulo: Ed. EPU, 1990; _____. **Avenida Brasil 1:** curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: Ed. EPU, 1991; _____. **Avenida Brasil II.** São Paulo: EPU, 1995; _____. IUNES, S. A. **Falar, Ler e Escrever Português:** um curso para estrangeiros (re-elaboração de Falando, lendo, escrevendo português). São Paulo: EPU, 1999; MARCHAND, M. **Português para estrangeiros:** infante-juvenil. Porto Alegre: Age, 1994; _____. **Português para estrangeiros:** nível avançado. Porto Alegre: Age, 1997; MEYER, R. M. *et al.* **Português para estrangeiros I e II.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1998. (Edição experimental); PONCE, M. H. O. de.; BURIN, S. R. de A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo!** São Paulo: SBS, 1999.

⁸ BIZON, A. C. **Estação Brasil:** português para estrangeiros. Campinas: Átomo, 2005; CELLI, R. **Passagens:** português do Brasil para estrangeiros com guia de respostas sugeridas. Campinas: Pontes, 2002; HENRIQUES, E. R.; GRANIER, D. M. **Interagindo em português.** Brasília: Thesaurus, 2001; LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A.; LEITE, M. R. **Diálogo Brasil:** Curso Intensivo de Português para estrangeiros. São Paulo: Ed. EPU, 2003; PATROCÍNIO, E. F. do.; COUDRY, P. **Sempre Amigos:** Fala Brasil para jovens. Campinas: Pontes, 2000; _____. **Sempre amigos:** de professor para professor. Campinas: Pontes, 2000; PONCE, M. H. O. de.; BURIM, S. R. de A.; FLORISSI, S. **Tudo bem?** Português para nova geração. São Paulo: Ed. SBS, 2001. v. 2; SANTOS, E. M. O. **Aquarela do Brasil:** curso de Português para falantes de espanhol. Tese (Doutorado), Campinas: UNICAMP, 2004).

no final do século XIX e início do XX. Como exemplo, podemos citar algumas declarações encontradas em alguns trabalhos, entre os quais, (KREUTZ, 2000, p. 167) encontramos esta referência a imigrantes italianos:

Eles faziam insistentes pedidos ao governo em favor de escolas públicas para que os alunos aprendessem o português, para que tivessem uma adaptação mais rápida, possibilitando melhores relações sociais e comerciais com o novo contexto.

Mais adiante, o mesmo autor afirma:

No entanto, como o interesse dos imigrantes italianos pela escola consistia mais no desejo de aprender o português, não aderiram à articulação de uma estrutura mais ampla de apoio ao processo escolar. Reivindicaram e passaram o mais rapidamente possível para as escolas públicas (KREUTZ, 2000, p. 169).

Reivindicações semelhantes vieram também dos imigrantes japoneses:

As Associações de Pais encaminhavam a construção comunitária da escola, a manutenção do professor, a obtenção de material didático do governo japonês e a reivindicação, junto ao governo do estado, de um professor que ensinasse o português no segundo turno escolar (KREUTZ, 2000, p. 170).

Com relação a alguns grupos de imigrantes alemães, no entanto, houve certa resistência ao aprendizado da língua portuguesa, apesar de reconhecerem sua necessidade. Questões relacionadas à manutenção de costumes e comportamentos socioculturais do país de origem algumas vezes eram vistas como mais importantes que o próprio aprendizado da língua do país receptor, pois era preciso, para certos representantes dessas comunidades, evitar as possíveis “contaminações” e interferências do contato entre as culturas:

Na realidade, a questão do domínio da língua portuguesa sempre permeou a discussão sobre a nacionalidade alemã em território brasileiro. De um lado, havia imigrantes e descendentes que defendiam o imediato aprendizado do vernáculo como necessidade de integração na sociedade local e como forma de assegurar igualdade de cidadania. De outro, aqueles que viam neste aprendizado um risco à sua nacionalidade alemã. Aprendendo português poderiam esquecer o alemão e, conseqüentemente, negar suas origens⁹. (KREUTZ, 2000, p. 170).

⁹ Nesta e em todas as demais citações literais de textos publicados com anterioridade à vigência do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, mantivemos a grafia constante no original.

Em termos de medidas oficiais para a divulgação e promoção da língua portuguesa, o que ocorreu em muitos casos foi que, apesar de haver por parte dos imigrantes interesse e grande insistência para que o Estado criasse escolas públicas, o governo brasileiro, por sua vez, incentivava a criação de escolas pelos próprios imigrantes, e foi isso o que efetivamente aconteceu. Durante os primeiros anos do século XX houve um crescimento significativo no número das chamadas escolas étnicas ou de imigrantes (alemães, italianos, franceses, japoneses, e outros). Se nas escolas públicas brasileiras a língua oficial era o português, as escolas dos imigrantes seguiam os parâmetros e instruções de educação, ensino e aprendizagem dos países ou regiões originários. E por isso mesmo, na maioria dos casos, as aulas eram ministradas na língua materna dos alunos-imigrantes. Os materiais, por outro lado, eram produzidos na língua desses mesmos imigrantes ou trazidos dos países de origem; houve casos de edições bilíngues, isto é, em português e na língua materna do aluno.

Essa situação atingiu seus índices mais representativos na região Sul do Brasil, para a qual imigrou um número muito grande de alemães. Segundo Kreutz (2000, 161), a proporção de escolas era desigual, pois, para três escolas públicas, havia 23 de imigrantes e, destas, em apenas uma se ministravam aulas em português, fato que levou o administrador de São Leopoldo (RS) a pedir, em decreto, a obrigatoriedade do ensino e uso de português nessas instituições educacionais.

Esse predomínio começou a mudar radicalmente a partir do final da Primeira Grande Guerra Mundial, ocasião em que houve maior restrição ao funcionamento das escolas de imigrantes e que culminou com sua quase extinção nos anos 30, quando muitas delas foram fechadas ou transformadas em escolas públicas. O governo brasileiro, por meio de decretos, exigiu que as aulas fossem dadas em língua portuguesa. O Decreto 406, de maio de 1938, além de impor diversas limitações às imigrações, também proibiu a produção de materiais em língua estrangeira e exigiu a exclusividade do ensino em língua nacional¹⁰.

Essas medidas restritivas já haviam sido iniciadas em anos anteriores, com o Decreto 58 de 28 de janeiro de 1931, que impunha o ensino da língua portuguesa sem distinção entre materna e estrangeira, a exemplo do estabelecido já no século anterior:

¹⁰ BRASIL. **Decreto-Lei nº 406**, de 4 de maio de 1938. Conhecida como “Lei da Nacionalização”. Exige o ensino em língua nacional. Proíbe a circulação de revistas e livros em língua estrangeira. Decreta o fechamento das escolas estrangeiras no país. In: *Lex-Coletânea de Legislação*. São Paulo: Lex, 1938.

A nacionalização compulsória foi o prosseguimento do processo de institucionalização do ensino de português, iniciado no século anterior, em 1864, com a Lei 579 que, entre outras medidas, determinava remuneração especial a professores que ensinassem o português e um subsídio especial, condicionado a duas horas diárias de aula em português. (PACHECO, 2006, p. 71)

Esse panorama persistiu praticamente durante todo o século XX, porém, algumas iniciativas no sentido contrário puderam ser vislumbradas a partir das décadas de 50 e 60, época na qual se retomou, de forma paulatina, o interesse pelo ensino de línguas estrangeiras e também pelo ensino do PLE. Na década de 60, mais precisamente em 1966, formou-se uma equipe de pesquisadores brasileiros e norte-americanos com a finalidade de discutir pontos importantes para a elaboração de materiais didáticos para ensino de PLE. Essa equipe trabalhou na criação de uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela *Modern Language Association of America*. Um dos pesquisadores brasileiros que faziam parte desse grupo, Francisco Gomes de Matos, apresentou questionamentos e reflexões muito pertinentes para a elaboração de material didático imprescindíveis na área de ensino e aprendizagem de línguas, como as seguintes: “Que estruturas frasais selecionar e por quê?”, “Que mostra de léxico Português oral informal incluir e por quê?” O autor reforçou, ainda, a qualidade e pioneirismo dos trabalhos realizados:

Embora a Sociolinguística ainda estivesse engatinhando (dois anos antes, em Indiana University, havíamos testemunhado o nascimento desse ramo da Linguística), impunha-se, do ponto de vista aplicativo, responder também às perguntas: Que usos do Português descrever? Com base em que descrições? Na ausência destas (fato que dificulta, sobretudo, a preparação de material didático), como proceder? (GOMES DE MATOS, 1989, p. 12)

O professor e pesquisador Almeida Filho (1992, p. 13) acrescenta ainda, esta observação:

Quanto ao Português para Estrangeiros, as décadas de 60 e 70 viram um maior crescimento de cursos e produção de materiais didáticos em instituições do exterior, notadamente nos EUA, onde se criaram cursos e departamentos de Português em várias instituições universitárias. Esse foi tipicamente o caso do Departamento de Português da Universidade de Georgetown, em Washington, e dos materiais ali produzidos por Rameh & Abreu (1971).

Ainda nos anos 70 (1973) houve a criação, em Paris, da *Association pour le Développement des Études Portugaises et Brésiliennes, de l'Afrique et de l'Asie Lusophones (ADEPBA)*, com o objetivo de apoiar os professores organizando viagens de estudo ou fornecendo material didático e pedagógico e promovendo ações sobre o português e as culturas dos países que o falam. (PARVAUX, 2000).

Na década de 80, no Brasil, apesar de ter havido algumas publicações de materiais destinados ao ensino de PLE, havia carência destes, e, para amenizar este fato, o que muitas vezes acontecia era a elaboração de materiais por iniciativa de professores que ministravam aulas e que, diante da falta de recursos, viam-se forçados a elaborar apostilas e materiais próprios. A professora Denise Pacheco (2006) menciona o *Curso de português para Falantes de Francês*, de Daniele Marcelle Grannier-Rodrigues, n. d. (Edição experimental). Outro material elaborado e utilizado nessa época e que tivemos a oportunidade de conhecer é *Português para Falantes de Espanhol* (Edição Experimental), de L. C. Lombello e M. A. Baleeiro do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

Também na Unicamp, em 1992, durante o *II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, foi criada a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) que tem atuado na promoção do ensino de PLE, na formação/capacitação de professores, na realização de pesquisas e na organização de eventos, como o *I Seminário da SIPLE*, que ocorreu em 1994 e teve como tema central *O interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira*.

Atualmente, constata-se que a cada ano celebra-se pelo menos um evento no qual se dá relevância ao PLE. Em 1995, realizou-se, na Unicamp, o *I Seminário de Atualização em Português Língua Estrangeira e Culturas Lusófonas*, com apoio da UNESCO, União Latina e Ministério da Educação do Brasil e a partir de 1997 tem ocorrido, a cada dois anos, o *Congresso Internacional da SIPLE*, intercalado seja com seminários, seja com eventos em outros países (ALMEIDA FILHO, 1995).

Em 2004, realizou-se na sede do MEC, em Brasília, a primeira reunião plenária da Comissão para definição da política de ensino-aprendizagem e pesquisa da língua portuguesa no Brasil e de sua internacionalização¹¹. Por considerar de suma importância a

¹¹ Participaram dessa reunião alguns dos convidados a compor a Comissão: Carlos Alberto Faracco (UFPR), Dinah Maria Isensee Callou (UFRJ), Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi (Unicamp), José Carlos Santos Azeredo (UERJ), José Luiz Fiorin (USP), Luiz Antonio Marcuschi (UFPE), Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo (UNB), Suzana Alice Marcelino Cardoso (UFBA), Eliane Cristina Ribeiro Oliveira, (SESU), Maria do Socorro Mendes Gomes (SESU), Renata Gérard Bondim (UFRJ), Nelson Maculan (SESU) e Godofredo de Oliveira Neto, diretor do Departamento de Políticas da Educação Superior.

promoção e divulgação da língua portuguesa, essa Comissão prega a ampliação e democratização de seu ensino e aprendizado e, portanto, recomendava, àquela época, à Secretaria de Educação Superior (SESU) o fomento e apoio à realização de algumas ações, entre as quais, destacamos as relacionadas à internacionalização da língua portuguesa falada no Brasil por meio do incremento de:

[...]

- ✓ políticas de leitorado, publicação de periódicos sobre a língua portuguesa do Brasil, tradução de textos literários brasileiros para outras línguas;
- ✓ políticas que priorizem o intercâmbio lingüístico e cultural com os países da América Latina e com países da África, particularmente com os países lusófonos;
- ✓ produção de ações culturais que promovam e dêem visibilidade à identidade e representação do Brasil lingüístico. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 3).

Merecem destaque, ainda, duas propostas inovadoras para a divulgação da língua portuguesa falada no Brasil. Uma delas, o Museu da Língua Portuguesa, criado em 2006 pela Secretaria da Cultura paulista em conjunto com a Fundação Roberto Marinho, no espaço que abrigava a antiga Estação da Luz, recebe visitantes de todas as regiões do Brasil e também de diferentes partes do mundo. Trata-se, em última instância, de uma busca por mecanismos que promovam uma aproximação e despertem o prazer, o gosto e até mesmo o orgulho pela língua portuguesa:

O museu pretende conectar-se também com esses ambientes no exterior para o fortalecimento do olhar sobre a língua portuguesa, transformando-se, para os brasileiros e para os demais povos de língua portuguesa, em um centro de referência da mesma natureza que um Instituto Goethe ou um Instituto Cervantes. Isso seria muito útil para a consolidação da comunidade de povos de língua portuguesa.

Nesse sentido, existem protocolos de intenção assinados com instituições internacionais, tais como a própria CPLP e o Instituto Camões e uma importante parceria já firmada com a Fundação Calouste Gulbenkian. (IVO, 2006, p. 439-440)

A outra proposta que merece destaque é a de criação do Instituto Machado de Assis (IMA) que também busca permitir ao Brasil:

[...]

- ✓ concorrer para a ampliação do número de falantes de português no mundo;

- ✓ aumentar o interesse pela implementação de programas para o ensino da língua portuguesa no exterior; e
- ✓ fortalecer o multilingüismo com a presença do português nos organismos diplomáticos internacionais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 1)

Esse novo Instituto, proposto, inicialmente, por ocasião da VIII Cimeira Luso-Brasileira, realizada na cidade de Porto, a 13 de outubro de 2005, apresentava como principal missão:

- ✓ Formular e coordenar as políticas de promoção da Língua Portuguesa no Brasil e no mundo;
- ✓ Induzir, catalisar e organizar a pesquisa em Língua Portuguesa;
- ✓ Ser referência em Língua Portuguesa para o ensino e formação de professores;
- ✓ Promover atividades científicas e culturais, no Brasil e no mundo, visando à promoção e difusão da Língua Portuguesa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 1).

Naquele mesmo ano, 2005, em novembro, foi instituída a Comissão para Definição de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP)¹², e, em dezembro, houve a deliberação por parte da COLIP/MEC, de formular o projeto de criação do IMA.

Embora as iniciativas relacionadas ainda sejam incipientes, pode-se afirmar que hoje os principais centros de pesquisa sobre PLE estão vinculados à Unicamp, à Universidade de Brasília (UnB) e às universidades federais Fluminense (UFF), de Pernambuco (UFPE), de Santa Catarina (UFSC), do Rio Grande do Sul (UFRS), de São Carlos (UFSCar), de Juiz de Fora (UFJF) e de Minas Gerais (UFMG), à Universidade Franciscana de Santa Maria (UFSM), às PUCs de São Paulo, Pelotas, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e à Universidade de São Paulo (USP). Os projetos mais representativos são o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e o Núcleo de Pesquisa Português Língua Estrangeira (NUPPLE) do Instituto de Pesquisa Sedes Sapientiae (IP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. A UnB oferece desde 1998

¹² Comissão coordenada pelo professor Godofredo de Oliveira Neto e constituída pelos seguintes membros: Ataliba Teixeira de Castilho, Carlos Alberto Faraco, Dinah Maria Isensee Callou, Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi, Evanildo Cavalcante Bechara, Gilvan Müller de Oliveira, Godofredo de Oliveira Neto, Ingedore Grunfeld Villaça Koch, José Carlos Santos de Azeredo, José Luiz Fiorin, Luiz Antônio Marcuschi, Maria Helena Weber, Paulo Coimbra Guedes, Renata Gérard Bondim, Ronaldo Teixeira da Silva, Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo, Suzana Alice Marcelino Cardoso, Jorge Geraldo Kadri, Alfredo Manevy.

a habilitação em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua (PACHECO, 2006, p. 75).

1.3. O PLE no exterior: CEBs, NEBs, ICs e Leitorados

Apesar de terem em comum o ensino da língua portuguesa, existem instituições dedicadas ao ensino e/ou difusão do PLE vinculadas mais diretamente a Portugal ou ao Brasil, e, dependendo do caso, cada uma tenderá mais especificamente ao ensino da variedade e da cultura de um ou de outro país.

No que se refere ao Brasil, em termos oficiais, a divulgação e promoção do ensino de língua portuguesa no mundo está a cargo de órgãos como a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) e o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, que mantêm, administrada pelo Departamento Cultural, uma Rede Brasileira de Ensino no Exterior, da qual fazem parte 14 Centros de Estudos Brasileiros (CEBs)¹³, 4 Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), 8 Institutos Culturais (ICs) e cerca de 50 Leitorados em universidades internacionais. Todos têm como objetivo principal a difusão da língua portuguesa falada no Brasil e da cultura brasileira.

Os CEBs estão vinculados à Missão Diplomática ou à Repartição Consular do Brasil e são responsáveis pela promoção e divulgação da cultura brasileira por meio do

[...] ensino sistemático da Língua Portuguesa falada no Brasil; difusão da literatura brasileira; distribuição de material informativo sobre o Brasil; organização de exposições de artes visuais e espetáculos teatrais; co-edição e distribuição de textos de autores nacionais; difusão de nossa música erudita e popular; divulgação da cinematografia brasileira; além de palestras e seminários (BARBOSA, 2007, p. 1).

Existem CEBs em funcionamento nos seguintes países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, EUA, Guiana, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. E também há alguns na Europa, em cidades como Berlim, na Alemanha; Barcelona, na Espanha; Milão e Roma, na Itália; Helsinki, na Finlândia e em Zurique, na Suíça.

¹³ O texto da entrevista do ministro Jorge Geraldo Kadri indica 18 CEBs, enquanto o *site* da Fundación Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB) faz referência a 14. Disponível em: <<http://www.funceb.org.ar/instcont1.html#>>. Acesso em: 15 out. 2009.

Já os NEBs funcionam em universidades estrangeiras, recebem recursos do governo brasileiro, também mediante assinatura de convênios, e suas atividades são mais amplas que as de um Leitorado, assemelhando-se, assim, a uma cátedra.

Os Institutos Culturais (ICs), por sua vez,

[...] são entidades de direito privado sem fins lucrativos e recebem, anualmente (via Convênios), recursos do Itamaraty para desenvolver suas atividades. Muito embora autônomos, os ICs cumprem missão cultural em coordenação com as Missões Diplomáticas e Consulares da jurisdição em que estão sediadas. (BARBOSA, 2007, p. 1)

Além das instituições mencionadas anteriormente e das diversas universidades que desenvolvem atividades relacionadas ao ensino de português no exterior, outra forma de divulgação da língua e cultura brasileira são os chamados Leitorados. Envolvem-se nesse trabalho os denominados “leitores”, isto é, professores brasileiros selecionados pela CAPES/MEC em parceria com o Itamaraty, que se dedicam, por um período de dois a quatro anos, ao ensino da cultura brasileira e de PLE.

1.4. As instituições portuguesas e o ensino de PLE: CCPs, CLPs, ICs e Leitorados

Existem também entidades que tratam da divulgação do português falado em Portugal e da cultura portuguesa. Entre elas destacam-se, além de 19 Centros Culturais Portugueses (CCPs), 42 Centros de Língua Portuguesa (CLPs), assim distribuídos: 21 na Europa, 13 na África, 2 na América do Norte, 2 na América Central e do Sul e 4 na Ásia. De forma semelhante ao que acontece com os CEBs na divulgação da cultura e língua portuguesa falada no Brasil, os CLPs promovem o ensino e aprendizagem da variedade portuguesa da língua e da cultura de Portugal, como é o caso do Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões/Instituto Português do Oriente (IPOR), criado em 1989 na China, que:

[...] oferece cursos de Língua Portuguesa para falantes não-nativos de português em Macau, em regime extracurricular (e curricular no caso dos Cursos de Português para o Turismo e Hotelaria), que estão organizados em Cursos Gerais e Cursos Específicos. Para além da organização destes cursos, o CLP concentra ainda a sua área de intervenção na elaboração de materiais didáticos, na aplicação de

exames de Certificação Internacional de Português Língua Estrangeira e noutras iniciativas de promoção e divulgação da língua e da cultura portuguesa. (INSTITUTO PORTUGUÊS DO ORIENTE, 2008, s.n.p.)

Dos 21 CLPs existentes hoje na Europa, o de Budapeste é o mais antigo, mas, mesmo assim, tem apenas 10 anos de existência. Todos os outros, mais recentes, foram criados a partir de 2001, o que pode ser interpretado como um indício do interesse pelo investimento na difusão da língua portuguesa ou mesmo do crescimento da relevância da língua portuguesa no mundo nos últimos anos.

Os primeiros Leitorados foram criados na Europa ainda na década de 1920, na França, Alemanha, Reino Unido e Itália. Já nessa época se configuravam como uma tentativa de internacionalização da língua e da cultura portuguesas. Segundo afirmam Luís Baptista e Ana Patrícia Pereira (2007, p. 6):

Centrados inicialmente no espaço europeu, os leitorados conheceram uma expansão numérica e geográfica considerável, graças ao desenvolvimento de relações diplomáticas com países de outras áreas geográficas e políticas na sequência da instauração do regime democrático em Portugal. Por volta de 1987 iniciou-se a criação de leitorados nos países africanos de língua oficial portuguesa e continuou-se a expandir o apoio ao ensino da língua e cultura portuguesas por todo o mundo, nesta época o número de leitorados ultrapassou pela primeira vez a centena.

Ainda com base nas informações prestadas pelos mesmos autores, a partir dos anos 80 houve um crescimento substancial do número de Leitorados e a criação de novos postos no Brasil, no México e no Congo. Também nos anos de 2005 e 2006 houve grande aumento devido, principalmente:

[...] à presença portuguesa em 6 novos países (Eslovénia, Etiópia, Grécia, Moldávia, Nigéria e Uruguai) e do reforço desta presença em países como os Estados Unidos (8 novas instituições), Espanha (8), Itália (4) e França (3). (BAPTISTA e PEREIRA, 2007, p. 6).

A título de ilustração da importância dessas instituições no mundo e do papel desempenhado por elas nas relações sociais e políticas internacionais, vale observar um fragmento da informação constante no *site* de um dos Leitorados na França:

A situação dos Estudos de Língua e Cultura Portuguesa em França está em mudança acentuada. Se no passado predominavam os estudantes

oriundos da forte comunidade portuguesa no país, hoje é cada vez maior o número de franceses que procura uma formação na Língua Portuguesa. A mudança reflecte uma alteração da percepção que os franceses tinham de Portugal, em que «durante anos perduraram os estereótipos do fado, do futebol (Amália e Eusébio), do bacalhau (*la morue*), de um país pobre e atrasado, da *concierge portugaise*, da *femme de ménage* e do *maçon*», reconhece Margarida Videira¹⁴. (INSTITUTO CAMÕES, 2008, p. 1).

Margarida Videira reforça ainda essas observações dizendo que:

[...] a imagem de Portugal é bastante positiva, com reflexos na aprendizagem da Língua Portuguesa. Durante anos conotada (negativamente) como uma língua de imigração, a Língua Portuguesa é hoje procurada por muitos franceses, e em todos os níveis de ensino. (INSTITUTO CAMÕES, 2008, p. 1).

Ainda segundo informações fornecidas por Margarida Videira no mesmo texto publicado no *site* do Instituto Camões, o número de alunos no curso de licenciatura nos anos 2007/2008 foi de 120, havendo, ainda, 300 alunos de outras áreas que estudam o português como disciplina optativa. Ainda na mesma página do *site* do Instituto Camões, Videira alega que esse impulso e interesse pelo estudo de português deve-se, por um lado, ao “facto de o ensino do português ter passado a integrar o sistema escolar normal, no ensino primário” e também por fazer parte de instituições particulares de prestígio como são as escolas bilíngues e liceus internacionais, fato que ocorreu em Lyon em 2007. Ademais, é preciso recordar também a imagem que se veicula de Portugal, como país “europeu” moderno e em franco desenvolvimento (INSTITUTO CAMÕES, 2008).

Além dos Leitorados, na França existem ainda o Instituto de Estudos Brasileiros na Universidade Lumière 2, o Centro de Língua Portuguesa de Lyon, na mesma universidade, o Centro Cultural Português em Paris, o Centro de Língua Portuguesa em Lille, a Associação para o Desenvolvimento dos Estudos Portugueses, Brasileiros, da África e da Ásia Lusófonas (ADEPBA), fundada em 1973, e a Casa Amadis, todos voltados para a divulgação da língua e cultura dos países de língua portuguesa.

¹⁴ Margarida Videira atua como leitora do Instituto Camões (IC) no Centro de Língua Portuguesa (CLP) da Universidade Lumière Lyon 2.

1.5. Ensino de Português Segunda Língua (PSL)/português Língua não Materna (LNM)

Apesar de, comparativamente com os outros países da Europa, o número de alunos estrangeiros não ser tão elevado - cerca de 60 mil -, Portugal conta com documentos legais e cursos destinados aos estrangeiros nas escolas efetivamente postos em prática. Existem, até mesmo, “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário”, e o “Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional”. Documentos disponíveis no *site* Ministério da Educação de Portugal (2008 e 2005).

A preocupação do governo português com a inclusão dos imigrantes e uma maior oferta de oportunidades de aprendizagem da língua portuguesa por parte destes reflete-se em diferentes textos legais. Um deles é o **Currículo Nacional do Ensino Básico**, no qual se explicita que

[...] o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL, 2000, p. 31)

1.6. PLE no MERCOSUL

No que se refere ao ensino de português nos países componentes do MERCOSUL, apesar de fazer parte dos acordos assinados entre os países membros “incrementar o ensino das línguas oficiais – Português e Espanhol” e de cada um se ter comprometido a introduzir o ensino dessas línguas nos currículos, poucos são os resultados concretos. No Brasil foram criados, em alguns estados, os Centros de Estudo de Línguas e nos demais países os Centros de Estudos Brasileiros (CEBs). No entanto, seja nas escolas secundárias, seja no ensino superior e na formação de professores, nota-se que, mesmo mantida pelo governo brasileiro, a oferta do ensino de português ainda é bastante restrita. Segundo Almeida Filho (1995, p. 46),

[...] o quadro é mais alentador na Argentina, onde contamos hoje com três ou quatro professorados (cursos superiores de formação instalados fora das universidades) de Português e um programa público de formação a distância gerido pelo Ministério da Educação. O Paraguai e o Uruguai ainda não formam professores de Português, basicamente, embora o Uruguai tenha a iniciativa pioneira de instalar o Programa de Especialização no Ensino de Português (pós-graduação lato sensu), a partir da Universidade da República e com a cooperação do Ministério da Educação Nacional do Uruguai, do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro e da Universidade Estadual de Campinas.

De fato, esse incremento não tem ocorrido da forma que se esperava, tanto no Brasil em que são poucas as propostas de implantação da lei de obrigatoriedade da oferta, assinada em 2005, quanto nos demais países, como pode ser constatado, por exemplo, nas declarações de Lia Varela em artigo sobre as políticas linguísticas da Argentina:

[...] las acciones del Estado argentino en este campo son más que discretas. Es que, claramente, el Estado no podría asumir los compromisos contraídos en el Mercosur sin contradecir los términos de la política de lenguas extranjeras que impulsa: si al menos una lengua extranjera es obligatoria desde el 4º año, y el inglés es obligatorio, sólo aquellas (escasas) instituciones capaces de enseñar más de una lengua extranjera estarían en condiciones de ofrecer portugués. (VARELA, 2001, s. n. p.)¹⁵

A autora comenta ainda o papel que têm desempenhado algumas instituições, do setor privado assim como do público, que atuam de forma voluntária e que, muitas vezes, tomam para si a tarefa e a obrigação que seria do governo.

Por outro lado, um dos itens do documento elaborado durante o I ENPLE - Encontro Nacional sobre Políticas de Línguas e Ensino, celebrado em 1996, e reiterado pelos participantes do II ENPLE, realizado em 2000 na Universidade de Pelotas, RS, ao tratar de questões relacionadas a PLE no MERCOSUL no Documento Síntese, também conhecido como Carta de Pelotas-, citado por Almeida Filho (2001, p. 108), propunha que:

[...] as autoridades brasileiras que atuam junto ao MERCOSUL exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil.

¹⁵ [...] as ações do Estado argentino neste campo são mais discretas. Acontece que, certamente, o Estado não poderia assumir os compromissos contraídos no Mercosul sem contradizer os termos da política de línguas estrangeiras que impulsiona: se pelo menos uma língua estrangeira é obrigatória desde o 4º ano, e o inglês é obrigatório, somente aquelas (escasas) instituições capazes de ensinar mais de uma língua estrangeira estarão em condições de oferecer português. (Esta e todas as demais são traduções livres nossas).

Alguns anos depois, no final de 2007, publica-se no *site* da Lusa - Agência de Notícias de Portugal S.A.¹⁶ (2007, s. n. p.) a notícia de que governo do Uruguai tornava obrigatório o ensino de língua portuguesa. As declarações do governo uruguaio anunciavam que a partir de 2008 “a língua portuguesa passa a ser disciplina obrigatória para os estudantes uruguaios que frequentam o 6º ano de escolaridade”, medida comentada - no mesmo *site* da Agência (2007, s. n. p.) - pelo secretário de Estado das Comunidades Portuguesas, Antonio Braga, nos seguintes termos: “Isso é muito importante para os jovens luso-brasileiros que vivem no Uruguai, mas também para todos aqueles que queiram aprender a falar a língua portuguesa”.

Embora tenha havido uma iniciativa concreta por parte do governo uruguaio, infere-se que as medidas mais efetivas, sejam de caráter educacional e/ou financeiro, contaram com maior apoio de Portugal que do MERCOSUL:

No âmbito do ensino público, os estudantes uruguaios podem frequentar, de forma extracurricular, cursos de língua portuguesa promovidos pelos Centros de Línguas Estrangeiras espalhados pelas principais cidades do Uruguai. (LUSA, 2007, s. n. p.).

Não constam no *site* informações ou comentários a respeito do papel que seria exercido pelo Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (ICUB), pelo Uruguai nem pelo governo brasileiro.

O português é ensinado em mais de 100 escolas no Uruguai, e, mesmo sem a obrigatoriedade, o número de interessados em estudar esta língua tem crescido muito, pois, segundo Natali (2008, p. 58), “[...] dos 9.419 alunos que se inscreveram para aprendizado optativo de línguas estrangeiras em 2007, mais de quatro mil escolheram o português”. Segundo a autora, contudo, uma das principais dificuldades para a efetiva implantação do português como língua obrigatória tem sido a escassez de professores.

¹⁶ Disponível em: < <http://www.agencialusa.com.br/index.php?iden=11401>>. Acesso em: 09 dez. 2009.

1.7. PLE e os convênios estudantis

Desde as primeiras décadas do século XX existem programas de intercâmbio estudantil entre o Brasil e países da América Latina. Há registros datados de 1917 do ingresso de estudantes brasileiros na universidade no Uruguai e, também, da vinda de alunos procedentes desse e de outros países, como Paraguai, Argentina e Chile, que realizaram, em 1919, cursos superiores no Brasil. Nos anos 40, devido aos conflitos mundiais, houve um incremento dessas relações, momento no qual ocorreu a vinda do primeiro contingente de estudantes bolivianos devido à intensificação das relações culturais entre os dois países. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 7).

Com o crescimento do número de alunos e de países envolvidos, foi criado em 1964 o Programa de Estudantes-convênio de Graduação (o PEC-G), com o intuito de institucionalizar tais práticas de intercâmbio. Esse programa, conforme indicado no Manual do PEC-G, “constitui um dos instrumentos de cooperação educacional, que o Governo brasileiro oferece a outros países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina”.

Alguns anos depois, já na década de 80,

Com o objetivo de melhorar o desempenho dos novos estudantes-convênio através de melhor domínio prévio da língua portuguesa, em 27 de fevereiro de 1981 foi assinado, entre a então Secretaria de Ensino Superior do MEC e o então Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do MRE, um Termo Adicional ao Protocolo de 1974, enfatizando a preocupação e a colaboração dos dois Ministérios pelo ensino de Português para Estudantes Estrangeiros nas Universidades Brasileiras bem como nos Centros de Estudos Brasileiros e nos Leitorados. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 9).

O item 1.4. desse mesmo **Manual** (2000, p. 18), intitulado Avanços Históricos, ao comentar a importância do programa, enfatiza de forma especial quatro novos elementos, entre os quais destacamos o seguinte:

O segundo elemento a destacar diz respeito ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), cujo exame também passa a ser obrigatório a todos os candidatos ao PEC-G. Com ele, espera-se solucionar o problema recorrente do fraco domínio da língua portuguesa, especialmente da parte dos candidatos provenientes de países hispanófonos, desde o início do Programa, com sérios prejuízos para seu desempenho acadêmico, e atender a inúmeras sugestões e exigências das IES participantes. Ao mesmo tempo, o CELPE-BRAS

constitui uma resposta parcial (com 18 anos de atraso) aos propósitos do Termo Adicional acima referido, assinado entre a SESu e o DCT em 27/02/81.

O teor das informações constantes nesse documento sobre os incentivos por meio da cooperação educacional e de outros acordos celebrados entre os países da América Latina permite tecer algumas considerações. Registra-se, oficialmente, a importância e necessidade do domínio da língua portuguesa pelos alunos, aspecto que foi reforçado pela inclusão do conhecimento do português como parte do exame de seleção dos candidatos, mediante apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Ainda, segundo o mesmo **Manual**, (2000, p. 18), o Parágrafo Único da Cláusula 9 indica a possibilidade de que o aluno aprenda o português aqui no Brasil:

Para candidatos de países que não dispõem de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas.

Uma vez que os textos legais, conforme consta no fragmento anterior, assinalam a existência de cursos em instituições específicas, seria de se esperar que, na prática, tal condição ocorresse efetivamente e de forma ampla. Não há dúvida de que seria muito apropriado que fosse oferecida a oportunidade de estudar português aqui no Brasil, sendo oferecido a esses estudantes ensino de qualidade e professores com formação específica em PLE. Nem sempre, contudo, essa oferta está disponível com a abrangência e qualidade necessárias e desejáveis.

1.8. PLE e os imigrantes

Levando-se em conta que o universo dos estrangeiros que vivem no Brasil e não dominam a nossa língua não está restrito unicamente ao âmbito acadêmico, outro ponto que merece ser considerado e analisado são os acordos entre os países participantes do MERCOSUL que defendem entre seus princípios a livre circulação das pessoas entre os Estados membros. Esta “circulação” de latinoamericanos tem-se tornado cada vez maior, e, em alguns casos, o interesse prioritário por parte desses imigrantes é estabelecer-se aqui no

Brasil, o que efetivamente tem acontecido, dado o grande número de cidadãos que chegam, principalmente, a São Paulo com a intenção de obter residência permanente em nosso país. Dessa forma, além de medidas políticas e sociais, iniciativas educacionais em geral e de ensino da língua portuguesa, de forma específica, para esses imigrantes, tornam-se fundamentais.

Apesar de não se dispor de dados reais - oficiais ou extra-oficiais -, é possível afirmar que o número de imigrantes em São Paulo tem crescido muito, e, no caso dos bolivianos, chega-se a mencionar a cifra de cerca de 100 mil seres humanos com essa procedência apenas na cidade de São Paulo. Trata-se de pessoas em busca não apenas de trabalho, mas também de abrigo, pois a maioria vem com toda a família ou com a promessa de conseguir um lugar para viver e trazê-la em breve para cá (SILVA, 2003, p. 29).

Certamente não fazia parte das preocupações mais imediatas dessas pessoas o aprendizado do português nos CEBs de seus países e a maioria chega ao Brasil sem saber o idioma, o que dificulta sua inserção na sociedade e o acesso ao trabalho e à produção.

Como fazer, então, de São Paulo um “espaço inclusivo que fortaleça os direitos políticos, econômicos sociais e culturais e a igualdade territorial”, como se declarou na VIII Reunião dos Ministros e Autoridades de Desenvolvimento Social do MERCOSUL¹⁷, se não por meio de uma maior oferta de ensino de português para esse contingente?

A resposta pode estar justamente no incremento de cursos de português para estrangeiros, que ratificariam a postura acolhedora que o Brasil sempre teve com relação ao estrangeiro, principalmente os latinoamericanos. Dessa forma, também se contribuiria para qualificar mais adequadamente essas pessoas para uma atuação mais efetiva no cenário profissional brasileiro. Seria, pois, uma forma de facilitar a capacitação desses profissionais que escolheram nosso país como lugar de crescimento.

Como se pode constatar, a língua portuguesa tem conquistado avanços bastante significativos em termos de valorização e aumento de prestígio internacional e encontra-se em um momento bastante promissor, com investimentos tanto do Brasil quanto de Portugal para o incremento de um número cada vez maior de escolas, Institutos Culturais, Centros de Línguas, que contribuam para a divulgação das culturas e língua dos países de fala portuguesa. Ainda, contudo, há muito a ser feito

¹⁷ Celebrada no Paraguai, em 2005, com representantes da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Chile, Venezuela e Bolívia, que fecharam um Plano Bial (2005-2007) de Desenvolvimento Social, assentado na Declaração de Assunção e orientado a um “MERCOSUR Social como instância articuladora das Políticas Sociais na região”.

Por tratar-se de tema fundamental para a realização desta pesquisa e para a consecução de nossos objetivos, dedicamos o próximo capítulo a questões referentes à cultura e suas representações. Tratamos também de algumas nuances nos conceitos de identidade e de relações entre povos de culturas diferentes, principalmente em situação de deslocamentos geográficos: os encontros e vínculos que podem estabelecer-se entre culturas diversas.

Capítulo 2

Identidade, cultura e representações

Não me chames estrangeiro, porque o teu pão e o teu fogo
me acalmam a fome e o frio e me convida o teu tecto.

Não me chames estrangeiro; teu trigo é como o meu trigo,
tua mão é como a minha, o teu fogo como o meu fogo,
e a fome nunca avisa: vive a mudar de dono.

(...)

Não me chames estrangeiro; olha-me nos olhos
Muito para lá do ódio, do egoísmo e do medo,
E verás que sou um homem, não posso ser estrangeiro.

Rafael Amor¹⁸

Neste capítulo são tratadas questões referentes aos conceitos, abrangência e especificidades dos termos cultura, identidade, estereótipos, crenças e representações, assim como temas relacionados à multiculturalidade e ensino de línguas e ao comportamento intercultural. A revisão desses conceitos fez-se necessária e determinante como suporte teórico à posterior análise de questões sobre falsas ou supostas crenças baseadas na proximidade entre as línguas e também sobre as negociações de sentido, as trocas de informações e/ou os acordos socioculturais realizados pelos falantes em suas interações cotidianas, bem como o reflexo dessas interações em sala de aula, e vice-versa.

Examinar as repercussões que essas noções têm no ensino e aprendizagem de línguas, sugerir caminhos e possibilidades de otimização e de uso apropriado de tais informações para a melhoria das aulas de PLE para falantes de espanhol, favorecer um melhor entendimento entre os indivíduos envolvidos são algumas de nossas preocupações centrais. Esperamos, assim, que nossas constatações e análises configurem-se como contribuições úteis e que propiciem bons resultados, tanto nas experiências em ambientes de aprendizado formal - sala de aula-, quanto em contatos e interações em situações do cotidiano, sejam estes formais ou informais. Também é nosso desejo que nossas reflexões

¹⁸ Citado em ALTO COMISSARIADO, s.d., p. 23.

auxiliem no convívio social, de maneira que sejam facilitadas a interação, a observação e a recriação das formas de agir dos falantes nativos na escola, na família, na comunidade, no trabalho, com amigos e pessoas em geral. Que elas possam, enfim, constituir-se como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem de línguas não maternas.

Esses temas são fundamentais, a nosso ver, para o aprendizado de qualquer língua, e podem atuar como facilitadores ou dificultadores do processo, segundo o tratamento que lhes seja conferido por alunos e professores.

2.1. Cultura e culturas: algumas definições

Traçamos, inicialmente, um breve panorama abrangendo os conceitos de cultura, identidade, representações e suas relações com língua e comunicação. Para efetuar essa revisão, baseamo-nos fundamentalmente em obras de autores como Cuche (2002), Laraia (2007), Serrani (2005), Signorini (2002) e Thompson (1995).

Segundo Thompson (1995, p. 170), o conceito de cultura emerge durante a transição do século XVIII para o XIX, época em que é concebido como “processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas”, processo esse “facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna.”

Desde as primeiras definições “como processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual”, o conceito de cultura adquiriu muitas outras acepções, com contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, da Antropologia e, mais recentemente, da Antropologia Cultural. Thompson (1995, p. 166 e 173) trata de duas concepções de cultura, a saber:

- a) a **descritiva**, entendida como o conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico;
- b) a **simbólica**, concebida como ações, manifestações verbais e objetivos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos se comunicam entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças.

Acunhado por Tylor (1871 apud CUCHE, 2002, p. 35), no final do século XIX, como complexo que inclui “o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”¹⁹, o conceito de cultura tem servido a diferentes finalidades durante a história das civilizações. Tylor a concebe como “estágios de um desenvolvimento ou evolução”, cujos elementos constitutivos podem ser analisados, classificados e comparados entre as diferentes culturas. Vale ressaltar que essa postura foi bastante questionada posteriormente pelo caráter de *cientifização* do conceito de cultura, em contraposição à concepção clássica que envolve a “noção humanística ligada ao cultivo das faculdades humanas através de trabalhos acadêmicos e de arte” (THOMPSON, 1995, p. 172).

O termo cultura está presente em praticamente todos os âmbitos de atuação dos indivíduos em sociedade. Respeitadas as especificidades, a intensidade e a forma de concepção, pode-se afirmar que áreas/disciplinas como Antropologia, Antropologia Cultural, Etnologia, História, Sociologia, Psicologia Social, Psicologia, Linguística, Psicolinguística e Etologia têm entre seus vários interesses de pesquisa e estudo a cultura. E, da mesma forma que é ampla a recorrência de sua influência em diferentes setores, também são diversas as possibilidades de entendimento e interpretação do termo²⁰. A título de ilustração, reunimos aqui algumas das acepções mais comuns às áreas das ciências humanas e que orientam de certa forma a nossa pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), um dos documentos orientativos publicados pelo Ministério de Educação do Brasil, entendem o termo “cultura” em um sentido amplo:

O conceito de cultura abarca toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através das gerações. A língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras, são manifestações culturais.

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças lingüísticas, entre outros. (BRASIL, 2002, p. 63).

¹⁹ TYLOR, Edward B. **La Civilisation primitive**. Paris: Reinwald, 1871, p.1.

²⁰ Sobre o tema ver a dissertação de mestrado de Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros**: contribuições para a formação de professores, defendida em 2004, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em São Paulo. Nesse trabalho a autora retrata a abrangência e noção do termo em diferentes áreas do conhecimento. A professora Rádis Baptista baseia-se principalmente nos trabalhos de Cuche (2002) e de Thompson (1995) para expor as diferentes concepções de cultura e trata o conceito nas áreas de Linguística, Psicologia, Antropologia e ciências sociais.

Na mesma linha e também bastante abrangente é a definição de cultura defendida pelo professor Brandão, em uma entrevista à TVE. No trecho selecionado, chama a atenção a forma pela qual o professor descreve a relação entre os indivíduos e a cultura, pois utiliza a expressão “habitar uma cultura”. Também é digna de nota a imbricação intrínseca estabelecida com a cultura como elemento distintivo do ser humano:

Cantos, danças, pinturas rupestres ou então, fotografias digitais, crenças, filosofias, visões de mundo, tudo aquilo que nós construímos com as imagens, com os símbolos, com os significados, com os sentidos, com os saberes, os sentimentos, que nós, inclusive, partilhamos quando habitamos uma cultura. Tudo isso faz parte de uma outra dimensão da cultura que nos acompanha e nos torna humanos. Nós não apenas criamos cultura enquanto seres humanos, quando aprendemos a nos colocarmos frente à natureza e a transformá-la. Mas também estamos rodeados, cercados, o tempo, todo, de símbolos, de significados²¹.

As coincidências de termos e vocábulos nas definições são constantes e recorrentes em documentos nacionais e internacionais, como pode ser comprovado na definição apresentada na 43ª Conferência Internacional de Educação (Genebra, 14-19 de setembro de 1992). Esse texto, além de reforçar o caráter dinâmico do termo, enfatizando em seu significado a presença de “estágios de um desenvolvimento ou evolução”, configurando algo que se cria e recria em contato com seus usuários e criadores, também inclui a relação entre as concepções de cultura culta e cultura popular:

Engloba los modos de vida, las tradiciones, las artes y las letras integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria. (GUILLÉN DÍAZ, 2004, p. 841).²²

Quanto à relação entre diferentes tipos de culturas, consideramos apropriada e esclarecedora a forma com que Miquel e Sans (2004) enfocam a ideia de cultura e suas diferentes facetas, classificando-a em três tipos: a *Kultura com k*, a *Cultura com C maiúsculo* e a *cultura com C minúsculo* ou *a secas*. Na *cultura a secas* estão contidos os elementos que se referem ao comportamento social e linguístico dos indivíduos: desde o

²¹ Entrevista do Professor e Pesquisador da Unicamp Carlos Rodrigues Brandão, disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/carlos_brandao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

²² “Engloba os modos de vida, as tradições, as artes e as letras integrando a seu sistema de valores os direitos fundamentais do ser humano. A cultura de um país não se refere à cultura culta, compreende igualmente uma cultura popular. Não se resume à herança, mas se enriquece e se desenvolve tanto pela criatividade quanto pela memória.”

dito explicitamente ao não dito, as coisas que todos os indivíduos compartilham ao pertencerem à determinada comunidade cultural:

[...] *comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas.* (MIQUEL e SANS, 2004, p.4).²³

As autoras reforçam ainda a importância da cultura com *C minúsculo* ao afirmarem que os falantes de outras línguas só têm acesso pleno às demais formas de cultura - a saber, a Cultura com *C maiúsculo* e a *Kultura* com *K* -, depois de entender esse núcleo central que é a *cultura a secas*. Em outro trabalho, publicado também em 2004, Miquel estabelece uma comparação entre os três tipos de cultura aqui mencionados e as partes constitutivas do tronco de uma árvore. Da mesma forma que as camadas do tronco:

- a) a parte mais externa e superficial, *Kultura* com *K*, corresponde a uma cultura muito específica de uma determinada comunidade e que não é compartilhada por todos os seus falantes - gírias ou expressões utilizadas apenas em algumas comunidades ou guetos;
- b) a segunda camada mais interna corresponde à cultura com *C Maiúsculo* - consagrada em grandes obras, monumentos, etc.;
- c) a parte central corresponde à *cultura a secas*, agora chamada *essencial* que:

[...] *conforma y constituye el árbol, por donde transcurre la savia que lo nutre, sería la cultura directamente relacionada con la lengua (antes llamada con minúscula), la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo, y que debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. En esa cultura esencial se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje* (MIQUEL, 2004, p. 516)²⁴.

²³ “Compreende tudo o que é compartilhado pelos cidadãos de uma cultura. Seria algo assim como um padrão cultural, o conhecimento operativo que todos os nativos possuem para orientar-se em situações concretas, ser atores efetivos em todas as possíveis situações de comunicação e participar adequadamente nas práticas culturais cotidianas.”

²⁴ “[...] conforma e constitui a árvore, por onde transcorre a seiva que a nutre, seria a cultura diretamente relacionada com a língua (antes chamada *com minúscula*) a que conformaria o componente sociocultural, a parte compartilhada por todos, muito mais estável no tempo, e que deve ser objeto prioritário do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Nessa cultura *essencial* encontra-se todo o conhecimento que permite fazer um uso efetivo e adequado da linguagem”.

Da mesma forma que é por meio da parte central do tronco que a árvore recebe os nutrientes e a água, também é pela *cultura* com *minúsculo* (as crenças, os pressupostos, os modos de agir, quando e o que falar ou calar, o que dizer para quem, com que intenção e, principalmente, o que se pode esperar do outro como resposta, prever, inferir comportamentos) que nos mantemos em contato com os demais indivíduos da sociedade, é o que nos mantém social e culturalmente vivos. São conhecimentos das formas de ser e comportar-se que nos atrelam a determinada comunidade: mesmo que não nos comportemos conforme essas regras, nós as conhecemos e as aceitamos como parte da cultura das pessoas que vivem na mesma comunidade.

Motivos mais que suficientes para que a cultura essencial/*a secas*/com minúscula seja foco de atenção dos professores, tanto no momento de produzir ou escolher materiais didáticos, metodologias e estratégias de ensino, quanto durante as aulas, para que o aluno consiga captar a maior quantidade de detalhes e matizes expressados por meio da língua e que são entendidos e decodificados espontaneamente por qualquer falante nativo da comunidade cultural. Não se trata de focar isoladamente ou de forma até descontextualizada aspectos culturais no ensino da língua, como muitas vezes ocorre, mas sim de “dotar a la lengua de sentido, sentido que sólo se obtiene trabajando con la cultura. La ausencia de la cultura banaliza la lengua”. (MIQUEL, 2004, p. 526)²⁵.

Essa relação indissociável entre língua e cultura também é defendida por outros autores e documentos, como por exemplo, pelo **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** - aprendizagem, ensino e avaliação, doravante **Quadro Europeu** (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25)²⁶: “A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais”.

Feita essa rápida explanação sobre a abrangência e complexidade do conceito de cultura e de sua relação com a língua, expomos no item seguinte alguns aspectos referentes ao comportamento dos falantes de um idioma em contato com aprendizes ou falantes de outras línguas e com as diferentes culturas que se inter-relacionam nesses contatos e trocas.

²⁵ “Dotar a língua de sentido, sentido que só se obtém trabalhando com a cultura. A ausência da cultura banaliza a língua.”

²⁶ Criado pelo Conselho da Europa, este documento foi traduzido, posteriormente, para diversas línguas. Utilizamos nesta pesquisa a tradução feita para o português - versão lusitana - em 2001. Disponível em: <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2008.

2.2. Identidade: representações - crenças - estereótipos

A forma pela qual observamos, julgamos e interagimos com os outros está diretamente ligada a crenças e valores sobre o que somos. Naturalmente concebemos nossa forma de agir como, se não a única, pelo menos a mais correta ou adequada, percebemos o outro através de lentes que nos são “implantadas” durante toda a vida. Cuche (2002, p. 65) denomina esse fenômeno *enculturação*, que é o “processo através do qual desde os primeiros instantes da vida um indivíduo é impregnado pela sua cultura”.

Essas lentes nos fazem ver comportamentos e atitudes com “bons olhos”, ou não. Essa forma de “ver” o outro será tão restrita quanto restrito for nosso conhecimento de outras culturas que, conseqüentemente, se amplia à medida que entramos em contato com outras concepções de mundo, outras formas comportamentais. A cultura, além de identificar-nos como pertencentes à determinada comunidade, também funciona como instrumento de mediação entre nós e o mundo, por isso mesmo, conhecer outras culturas capacita-nos a atuar com mais liberdade em diferentes contextos culturais pelo fato de conhecermos seus códigos comportamentais.

Desenvolvemos então a capacidade de reconhecer e conviver com o diferente, de respeitar a alteridade, que é, segundo Frei Betto (2003, p. 1), a capacidade de “apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença.” Como afirma Menezes (s.d., p. 5), “É na alteridade que o aprendiz constrói sua identidade de falante do idioma de outrem, a língua estrangeira”. Ou, como lembra Miquel (2004, p. 518), citando Kipling “¿*Qué saben de Inglaterra los que sólo conocen Inglaterra?*”²⁷ O que sabemos de nós mesmos quando só conhecemos a nossa forma de agir e de pensar é muito pouco.

Quando visitamos outros países pela primeira vez e/ou quando estamos em contato com outras formas de agir e outras culturas, frequentemente somos questionados sobre atitudes e comportamentos dos brasileiros ou nos pedem que demonstremos aspectos de nossa cultura. Não é raro que alguém nos peça, por exemplo, que dancemos um “sambinha” ou que falemos sobre jogadores de futebol. Tais comportamentos oferecem-nos indícios de como o brasileiro é visto em outras partes do mundo. À primeira vista nos assustamos, pois não temos consciência desse nosso papel de embaixadores ou representantes da cultura brasileira, ao mesmo em tempo que nos damos conta de que

²⁷ “O que sabem da Inglaterra os que só conhecem a Inglaterra?”

também nós estamos revestidos de conceitos estereotipados e que esperamos do outro país e de seus habitantes que se “encaixem” nos protótipos que trazemos conosco. De todas as formas, é necessário pôr esses temas em discussão; afinal de contas, o que é ser brasileiro?

O que nós temos de nosso para mostrar como o que é nosso, como aquilo que nós criamos e que nos faz iguais a ingleses, a iranianos, a mexicanos e argentinos, porque todos de uma mesma espécie humana, mas diferentes, porque é uma gente de um lugar, socializada dentro de uma língua, com costumes, com gramáticas sociais, com visões de mundo, com tradições culturais próprias. O que nós temos para mostrar, em grande medida é, primeiro: a cultura do lugar, a cultura paranaense, cultura mineira, cultura carioca e, depois, dentro de cultura do lugar, as diferentes culturas que eu posso vivenciar, em Belém do Pará, em São Luiz, no Rio de Janeiro e em qualquer outra cidade. (BRANDÃO, s. d., s. n. p.).

Identificamo-nos com as definições de Darcy Ribeiro²⁸, Gilberto Freyre²⁹, Sérgio Buarque de Holanda³⁰ ou somos como nos descrevem Itamar Assumpção e Naná Vasconcelos? Somos brasileiros estrangeiros ou estrangeiros brasileiros?

Aculturado³¹

Culturalmente confuso
 Brasileiro é aculturado
 Líbio, libanês, árabe turco
 Acha farinha do mesmo saco
 Não saca croata, curdo
 Não saca iugoslavo
 Nem belga, nem mameluco.

²⁸ "Nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos viveu por séculos sem consciência de si... Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros... Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia, mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro... destinada a criar uma esplêndida civilização, mestiça e tropical, mais alegre, porque mais sofrida, e melhor, porque assentada na mais bela província da Terra." (RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro** - a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995. p. 453).

²⁹ “[...] todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil-, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro.” (FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. p. 331).

³⁰ “O peculiar da vida brasileira parece ter sido, por essa época, uma acentuação singularmente enérgica do afetivo, do irracional, do passional, e uma estagnação ou antes uma atrofia correspondente das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras. Ou seja: exatamente o contrário do que parece convir a uma população em vias de organizar-se politicamente”. (HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 31).

³¹ Música *Aculturado* de Itamar Assumpção. Álbum **Isso vai dá repercussão**. Gravadora Tratore, 2007.

Divertido, criativo, alegre, exuberante, colorido, sofrido, ignorante, preguiçoso, vagabundo, ladrão... Quando observamos essa gradação de sentimentos com relação à forma com que nos veem os estrangeiros, e principalmente se pensarmos que esse último adjetivo foi verbalizado por um imigrante de apenas 6 anos de idade que vive em nosso país³², constatamos que nossas relações de alteridade e as formas pelas quais vemos e somos vistos pelo outro precisam ser repensadas urgentemente. E acreditamos que esse repensar e, sobretudo, um reagir podem e devem ocorrer por meio do ensino e aprendizado da língua portuguesa.

Sendo a língua, como vimos na definição do **Quadro Europeu** (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25), um aspecto fundamental da cultura e, ao mesmo tempo, meio de acesso a outras manifestações culturais, o aprendizado da língua portuguesa por esses estrangeiros pode contribuir para mudar aquela visão estereotipada que eles têm de nós, os brasileiros. Acreditamos que o fenômeno inverso também possa acontecer.

No final dos anos 80, mais precisamente em 1989, com as negociações comerciais e também relacionadas à oferta do ensino de espanhol no Brasil, foi elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo uma **Proposta curricular de língua estrangeira moderna – Espanhol – 1º Grau**. Esse documento trouxe, já àquela época, temas e alguns conceitos-base para o ensino e aprendizado de língua estrangeira, como o de que “O conhecimento de uma língua estrangeira moderna e principalmente a sua aprendizagem devem constituir-se numa experiência de vida.” (SÃO PAULO/SEE/CENP, 1989, p. 8). Dessa afirmação infere-se que não se tratava apenas do aprendizado de uma técnica, do manejo de textos orais e escritos, do entendimento de como funciona a língua. Tratava-se, isso sim, de promover e/ou fomentar a interação, de iniciar o caminho em direção à compreensão sobre o outro, sobre si mesmo, de entender o aprendizado da língua estrangeira como um engrandecimento para o indivíduo.

O referido documento propunha também que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira deveriam propiciar, ainda,

O acesso à cultura de outros povos – objetivo cultural – aqui, entendendo-se a cultura não só como história da civilização, a produção artística, mas cultura no seu sentido antropológico, ou seja, o comportamento, a dinâmica social e tudo o que caracteriza um povo (SÃO PAULO-SEE/CENP, 1989, p. 7).

³² Em uma das nossas primeiras visitas à Feira da Kantuta, em julho de 2005, durante uma briga de crianças, ouviam-se acusações tanto por parte das brasileiras quanto das bolivianas. Pôde-se ouvir, em resposta à declaração de um menino brasileiro de que os bolivianos são bêbados e maconheiros, um boliviano dizer que os brasileiros são todos ladrões.

Muitos professores de línguas estrangeiras motivados, no final dos anos 80, entre outros fatores, pelo entusiasmo e novo fôlego que a criação dos Centros de Estudos de Línguas (CELS)³³, no Estado de São Paulo, suscitou, identificaram-se com essa forma de pensar o conceito de cultura, uma vez que ele tem aplicação imediata e consistente no universo da sala de aula. Esse papel assumido pela visão de cultura defendida no citado documento possibilita um aprendizado mais democrático e mais amplo da língua estrangeira e pode, se bem enfocado, contribuir para minimizar preconceitos e ideias pouco profícuos para o aprendizado e crescimento dos indivíduos como seres sociais. Dessa forma, questões como a supervalorização de determinada cultura em detrimento de outra, o pressuposto de que cultura é algo reservado para uma minoria esclarecida/culta – e, portanto, uma pessoa sem cultura seria sinônimo de ignorância –, cederiam lugar a uma visão livre de preconceitos e, conseqüentemente, muito mais abrangente.

No que se refere ao aprendizado de uma língua, Almeida Filho (2005, p. 81) afirma que:

Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas.

Se, por um lado, tal afirmação pode parecer de simples compreensão, o mesmo não acontece quando se trata de pô-la em prática, seja por parte de professores, seja por parte de alunos, o que talvez decorra do fato de lidar-se com um conceito de vasta amplitude e abrangência. Tal complexidade e, proporcionalmente, a dificuldade aumentam se, em nosso caso específico, somarmos a quantidade de países, de comunidades e as idiossincrasias de grupos de falantes, tanto de português, quanto de espanhol: seria, então, impossível fazer com que o professor e mesmo o aluno fossem capazes de apreender – ou, pelo menos, conhecer – a grande quantidade e diversidade de informações ou utilizá-las efetivamente. Assim, o que convém rever são as propostas de trabalho e atitudes com relação ao comportamento do outro. De fato, desde os anos 70, quando se começou a questionar a ênfase conferida (ou não dispensada) aos aspectos socioculturais no ensino de língua, tornou-se evidente que as habilidades linguístico-gramaticais eram mais facilmente

³³ Criados pelo Decreto Governamental nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, os CELs têm como objetivo propiciar aos alunos de 1º e de 2º grau, diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguísticas, enriquecimento do currículo e acesso a outras culturas contemporâneas.

assimiladas pelos aprendizes: “*los aprendientes consiguieron mejores resultados en tareas relacionadas con la gramática que en aquellas que concernían a aspectos sociolingüísticos*”³⁴ (CANALE, 1995, p. 71). No mesmo trabalho, Canale (1995, p. 69) destaca ainda que:

*[...] desde el punto de vista de los juicios de hablantes nativos, la confianza de los hablantes en ellos mismos y el deseo de comunicar pueden compensar sus dificultades en la precisión gramatical*³⁵.

Mais que conhecer as regras gramaticais, o aluno deverá adequar-se ao contexto e às expectativas do falante nativo, ou seja, precisa desenvolver, apropriar-se e usar outras competências e habilidades, como afirma Bachman (1995, p. 118) ao referir-se à competência sociolinguística e à habilidade para interpretar referenciais culturais e linguagem figurada:

*[...] el conocimiento de las extensiones de significados determinados por una cultura específica para sucesos, lugares, instituciones o personas concretas es necesario siempre que estos significados estén relacionados con el uso lingüístico*³⁶.

Mais adiante, na mesma página, o autor conclui:

*Aunque individuos con diferentes bagajes culturales serán capaces, sin duda, de asignar un significado al lenguaje figurado, las convenciones que rigen su uso, así como los significados específicos y las imágenes que evocan están profundamente enraizadas en la cultura de una sociedad o una comunidad de habla, que es por lo que la hemos considerado una parte de la competencia sociolingüística*³⁷.

Da mesma forma que é importante o aluno aprender a respeitar e aceitar as manifestações culturais do outro, também é de fundamental importância que se conscientize de sua própria forma de atuar, para que se possa desenvolver a interação, o encontro de duas ou mais culturas, tratando de evitar preconceitos, choques culturais e conflitos. Trata-se, pois, de promover a aproximação das culturas como propõe o **Quadro Europeu** (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19):

³⁴ “Os aprendizes conseguiram melhores resultados nas tarefas relacionadas à gramática do que naquelas que se referiam a aspectos sociolingüísticos.”

³⁵ “[...] do ponto de vista do julgamento de falantes nativos, a autoconfiança dos falantes e o desejo de comunicar podem compensar suas dificuldades na precisão gramatical”.

³⁶ “[...] o conhecimento das extensões de significados determinados por uma cultura específica para acontecimentos, lugares, instituições ou pessoas concretas é necessário sempre que esses significados estiverem relacionados com o uso lingüístico.”

³⁷ “Mesmo que indivíduos com diferentes bagagens culturais sejam capazes, sem dúvida, de atribuir um significado à linguagem figurada, as convenções que regem seu uso, assim como os significados específicos e as imagens que evocam, estão profundamente enraizados na cultura de uma sociedade ou uma comunidade de fala, fato pelo qual a consideramos uma parte da competência sociolingüística.”

Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido.

A descoberta ou conhecimento da cultura alheia nos auxilia a conhecer melhor nossa própria cultura, e, como professores de língua, precisamos buscar formas para promover um encontro entre a cultura do aluno e a cultura dos falantes da língua meta. Esse entendimento, aceitação e respeito têm sido bastante difundidos em práticas relacionadas ao interculturalismo e à competência intercultural:

O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais.

Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.73)

No **Quadro Europeu** estão presentes muitas das ideias, pesquisas e estudos vigentes desde os anos 60, como o caso da diferenciação entre multilinguismo e plurilinguismo, conceitos de especial relevância no que tange à forma de conceber o papel do aluno, o ensino e a aprendizagem. Enquanto o multilinguismo é a sobreposição de mais de duas línguas, o plurilinguismo faz referência às diferentes redes internas que podem e são formadas ao assimilarem-se diferentes línguas e formas de expressão. As capacidades, competências e habilidades de um indivíduo plurilíngue não se configuram como conhecimentos independentes que serão postos em prática cada vez que se estiver em contato com aquela língua, e sim saberes passíveis de serem ativados a qualquer momento; trata-se de conhecimentos que são incorporados à forma de vida do aluno, constituindo-se numa experiência de vida, pois:

à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das

línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23)

Procura-se, portanto, desenvolver uma série de capacidades que serão úteis tanto para aprender outras línguas, os conteúdos de outras disciplinas ou mesmo para desenvolver a competência intercultural e a de realização, que incluem, segundo o **Quadro Europeu**, (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 151):

- ✓ a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- ✓ a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- ✓ a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- ✓ a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Trata-se, em última instância, de atitudes e habilidades que promovem mais que uma competência, uma *consciência intercultural*:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 150)

Até aqui nos dedicamos a tratar de cultura, identidade, representações, que são conceitos essenciais para a linguística aplicada e, mais especificamente, para compreender o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente se focadas as inter-relações, trocas, negociações de sentidos, expressão de sentimentos e sensações nos diferentes âmbitos da vida cotidiana entre falantes e usuários de línguas e culturas diversas. No item seguinte abordaremos essas relações em outras áreas e a utilização desses recursos em âmbitos profissionais e econômicos.

2.3. Atuação profissional e competência intercultural

No início deste capítulo afirmamos que áreas/disciplinas como Antropologia, Antropologia Cultural, Etnologia, História, Sociologia, Psicologia Social, Psicologia, Linguística, Psicolinguística e Etologia têm entre suas possibilidades investigativas a cultura, e foi segundo princípios gerais postulados por tais áreas que enfocamos esse termo até o momento.

Pudemos, entretanto, constatar que nos últimos anos a questão cultural e as habilidades de um indivíduo interculturalmente competente têm feito parte das preocupações de formação de profissionais de diferentes setores. Isso tem ocorrido, por exemplo, em áreas ligadas às ciências econômicas, à Administração e às novas tecnologias da informação e da comunicação. A formação e/ou seleção de profissionais interculturalmente competentes tem sido um desafio para as grandes empresas, como podemos constatar pelas afirmações constantes na pesquisa realizada na Fundação Getúlio Vargas por Freitas (2000, p. 12):

[...] administrar o intercultural envolve lidar com a alteridade, a familiaridade e a estranheza; é sair do etnocentrismo e buscar desenvolver uma sensibilidade que contemple o outro. Entretanto, não basta entender o indivíduo como um ser isolado, é preciso compreender outros aspectos como cultura, representações sociais e nacionais que formam o contexto em que ele está inserido na sociedade. Estes aspectos vêm recebendo grande atenção nos estudos sobre interculturalidade. Não apenas para a investigação e o entendimento de determinados povos, raças, etnias ou tribos, mas para a aplicação prática em negócios. Já que a ampliação das práticas de gestão globais tem convivido com ambientes de trabalho culturalmente diversificados.

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

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

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

Pereira, Pimentel e Kato (2004, p. 6) comentam ainda os dados de uma pesquisa realizada com gestores de recursos humanos responsáveis pela seleção de candidatos para trabalhar como representantes em negócios internacionais. Nesse estudo constata-se que a adaptabilidade intercultural aparece em primeiro lugar como um dos fatores fundamentais para o êxito profissional, em seguida estão, em segundo lugar, as habilidades técnicas para a tarefa e para gestão e, em terceiro, a estabilidade e adaptabilidade da família.

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

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

Conocer la lengua del país de acogida es un indicador del deseo de integración, un instrumento de uso y un derecho. Para los que se encuentran en una situación de inferioridad es mucho más indispensable que para el que se encuentra en una situación más acomodada. Por ello

*es importante potenciar el componente cultural y captar la dimensión de los aspectos etnolingüísticos de los mundos cognoscitivos diversos*³⁸.

2.4. Processos migratórios, ensino e aprendizado da competência intercultural

Como se pôde constatar no item anterior, a adaptação a ambientes e culturas diferentes pode causar transtornos e frustrações no âmbito emocional e até mesmo prejuízos financeiros e sociais, com consequências que afetam a esfera empresarial. Mesmo que os deslocamentos sejam provocados ou motivados por fatos ou razões aceitáveis tanto na comunidade de partida quanto na que recebe o estrangeiro, como é o caso de uma transferência por motivo de trabalho, estudo ou turismo, o estranhamento é inevitável e, muitas vezes, requer de ambas as partes uma readaptação a novos hábitos e novos comportamentos.

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

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

³⁸ “Conhecer a língua do país de acolhida é um indicador do desejo de integração, um instrumento de uso e um direito. Para os que se encontram em situação de inferioridade é muito mais indispensável que para quem se encontra em uma situação mais confortável. Por isso é importante potencializar o componente cultural e captar a dimensão dos aspectos etnolingüísticos dos mundos cognitivos diversos.”

sobrevivência. Há circunstâncias em que, mesmo sem desejar abandonar seu país, o indivíduo se vê obrigado a dele sair para salvar a própria vida ou a de seus familiares, como é o caso daqueles que deixam países em guerra.

A migração voluntária é sempre menos complicada que uma saída forçada. As condições e adversidades pelas quais passa um diplomata, um professor convidado ou um estudante em um país estrangeiro são muito diferentes das geralmente encontradas por um refugiado político ou um indocumentado³⁹. Ainda assim, como afirmam Grinberg e Grinberg (1984, p. 28), podem ser identificados traços comportamentais e elementos comuns em algumas das reações emocionais dos sujeitos implicados nessas migrações. A maneira com que algumas pessoas lidam com sentimentos de perda e desapego ou com sensações de saudade, tristeza e desamparo pode estar, muitas vezes, vinculada mais diretamente à formação de caráter que aos próprios motivos pelos quais estão sendo privadas da presença dos entes queridos ou da terra natal.

Movimentos migratórios foram e continuam sendo responsáveis por profundas transformações e reconfiguração de cenários e culturas, uma vez que promovem a recriação e inovação de crenças, estilos de vida e modos de pensar. Há ondas migratórias de diferentes países em determinadas épocas, e o Brasil tem sido destino de muitos imigrantes.

Uma das características mais marcantes do povo brasileiro deve-se exatamente a essa diversidade de estilos de vida e formas de conceber o mundo que marcou – e continua marcando – a variedade de imigrantes presentes no Brasil. Tradicionalmente tido como um país hospitaleiro, receptivo ao extremo e que valoriza - às vezes até de forma exagerada - o que é estrangeiro, causam estranheza algumas atitudes que têm sido observadas com relação a imigrantes de determinados países. Como exemplo, poderíamos apontar relatórios de instituições internacionais, como o referente à pesquisa realizada, em 2008, pela *GMAC Global Relocation Services*⁴⁰ com executivos expatriados em 110 países. Esse informe indica o Brasil como um dos países mais difíceis para adaptação, atrás apenas da China, Índia e Rússia⁴¹.

Se para executivos a situação não é das mais fáceis, podemos inferir que para imigrantes com baixo poder aquisitivo e menor conhecimento, formação e/ou estratégias

³⁹ Termo usado, ultimamente, em substituição a “ilegal”, devido ao teor pejorativo e discriminatório deste vocábulo.

⁴⁰ Grupo empresarial pertencente à General Motors (GM), que atua em treinamento intercultural, incluindo gestão e execução de processos de expatriação.

⁴¹ Disponível em: <www.gmacglobalrelocation.com/survey.html>. Acesso em: 25 jan. 2009.

de interação, o estranhamento e o comportamento pouco amigável por parte do brasileiro sejam ainda piores. Isso pode ser percebido até mesmo nas ruas e em transportes públicos. A reação de algumas pessoas ao perceberem a presença de um estrangeiro, falando outra língua, e com traços físicos diferentes é, muitas vezes, de repulsa e de redobrar os cuidados com os pertences. Vemos hoje a mesma reação descrita por Ianni (1992) com relação à figura do estrangeiro:

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

Infelizmente, para algumas pessoas, a condição de estrangeiro e pobre está diretamente ligada a crimes, a desordem e escassez de empregos e de moradias etc. São algumas ideias preconcebidas com relação aos estrangeiros que não têm sustentabilidade e podem ser desmentidas facilmente com dados estatísticos, mas nem sempre essas estatísticas ou estudos fazem parte do cotidiano das pessoas que convivem mais diretamente com os estrangeiros. Um exemplo é um documento publicado em 2006 pelo Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI) de Portugal, intitulado **Imigração – os mitos e os factos**. Esse texto explicita e tenta quebrar ou esclarecer as causas da existência de alguns mitos, presentes na sociedade em geral sobre a figura do estrangeiro, que geram preconceitos e intolerância com relação ao imigrante. A proposta do texto é discutir alguns temas polêmicos e responder às seguintes perguntas, contrapondo-as, sempre que possível, com dados estatísticos que comprovem o contrário:

- ✓ Os imigrantes estão a invadir-nos?
- ✓ Os imigrantes vêm desgastar a nossa segurança social e são parasitas a viver de subsídios?
- ✓ Os imigrantes estão associados ao crime?
- ✓ Os imigrantes trazem-nos doenças?
- ✓ Os imigrantes "ilegais" são perigosos?
- ✓ Os imigrantes rejeitam Portugal?
- ✓ Os imigrantes vão colocar em risco a nossa cultura e as nossas tradições? (ALTO COMISSARIADO, s. d., p. 3).

No tocante, por exemplo, ao receio de que os imigrantes poderiam ser considerados invasores, dados estatísticos comprovaram que, apesar de ter ocorrido um aumento significativo do número de imigrantes, Portugal não faz parte dos países europeus escolhidos como destino preferido por parte desses indivíduos. Em 2001, o número de

imigrantes em Portugal correspondia a 2,1% da população, enquanto, na mesma época, Luxemburgo apresentava uma taxa de cerca de 37%, a Suíça de 19% e Alemanha, Austrália e Bélgica apresentavam índices entre 8% e 10%. (ALTO COMISSARIADO, s.d., p. 4).

O migrante, ao deixar seu país, leva consigo uma história, uma cultura e muitos sonhos e ao entrar em contato com a realidade do país estrangeiro, terá que readequar esses sonhos, expectativas e desejos ao novo cenário. Esse encontro pode dar-se de diferentes maneiras, provocando desde uma coexistência e convivência pacíficas entre os valores e costumes das comunidades envolvidas até repulsa e marginalização do estrangeiro. De todas as formas, haverá sempre um rearranjo de valores e comportamentos, uma negociação de sentidos entre os indivíduos que participam da experiência. Esse contato entre os diferentes pode ser denominado, segundo alguns autores, choque cultural e pode ser dividido em fases ou estágios, que resumimos a seguir baseando-nos, principalmente, nas pesquisas de Schumann (1992, p. 134) e Oberg (1960 apud BUENO, 2004, p. 91)⁴²:

1. fase de *euforia* ou estágio *lua de mel*: estado de excitação e entusiasmo pelas novidades oferecidas no novo país. Perspectiva do turista ou espectador; nesse momento as culturas - próprias e alheias - não são questionadas;
2. fase de *estranhamento, choque cultural ou desilusão*: começam a surgir os primeiros desconfortos, dificuldades de interação e conseqüente rejeição de alguns aspectos da cultura local, culpabilização da cultura estranha e glorificação da cultura própria;
3. fase de *mal-entendidos*: quando os indivíduos começam a sentir-se mais confortáveis e, gradualmente, aceitam a nova cultura, passando a entender melhor o comportamento das pessoas. Sentem-se menos isolados, mais familiarizados com os costumes e condições, aprendem com a comunidade e progressivamente tornam-se capazes de operar a rotina diária apesar de alguns distúrbios; os eventuais conflitos são entendidos como resultado de mal-entendidos causados por diferenças culturais.
4. fase de *entendimento*: as novas regras de jogo são entendidas, aceitas, aprendidas e finalmente valorizadas; os indivíduos passam a gostar da cultura e suas rotinas

⁴² OBERG, K. Cultural Shok: adjustment to new cultural environments. In: **Practical Anthropology**, 1960. Bd. 7, p. 177-182.

diárias tornam-se fáceis de conduzir. Os aspectos positivos da nova cultura são percebidos e nasce um sentimento de pertencer ao local .

Independentemente das causas que provocam as migrações (se essas são voluntárias ou forçadas), é de se esperar que se dê a interação dos indivíduos em todos os âmbitos: cultural, social, profissional, familiar. Essa interação, entretanto, nem sempre será sinônimo de integração. No caso do encontro entre as culturas, ocorre a denominada aculturação:

A Aculturação é o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos⁴³ (CUCHE, 2002, p. 115).

Essas mudanças nos modelos culturais ocorridas no processo de aculturação podem levar a diferentes formas de relacionamento entre os membros das culturas em contato, devido a uma série de fatores, entre os quais podemos destacar a vontade de integrar-se e fazer parte de determinado grupo ou não. Entre as formas de relação entre os indivíduos estão, por exemplo, as citadas por Pereira, Pimentel e Kato (2004, p. 5):

- ✓ *assimilação* - última fase da aculturação e que raramente ocorre, pois consiste na supressão total dos traços e modelos da cultura de origem e interiorização completa da cultura estrangeira;
- ✓ *separação/segregação* – não há troca entre os modelos culturais e sim a preservação completa da cultura de origem e rejeição profunda da nova cultura;
- ✓ *marginalização* – no contato entre os modelos culturais o indivíduo, além de não adquirir o modelo da nova cultura, perde os referenciais e não consegue preservar a sua própria cultura;
- ✓ *integração* - estágio intermediário, no qual os indivíduos inserem-se na cultura do outro e, ao mesmo tempo, continuam pertencendo e reconhecendo sua própria cultura. É nesses termos e esse tipo de comportamento que se propõe a educação intercultural: “la integración social del extranjero, sin renunciar a sus señas de identidad”⁴⁴ (GARCÍA, 1999, p. 114).

⁴³ Definição formulada pelo Conselho de pesquisa em Ciências Sociais dos Estados Unidos em 1936.

⁴⁴ “A integração social do estrangeiro, sem renunciar a seus traços de identidade”.

Ao estudar o termo aculturação vinculado ao processo de ensino e aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira, Schumann (1992, p. 129-134) descreve essa série de fatores que interferem diretamente e afetam o modo pelo qual determinados grupos aprendem, ou não, a língua de outro grupo em situação de contato entre as culturas no país estrangeiro. Entre os principais fatores temos os relacionados à distância social e à distância psicológica e que estão divididos da seguinte forma:

a) **distância social:** quanto maior for a distância social entre os grupos, maior será a dificuldade em se aprender a língua do outro. Essa distância pode ser observada nos seguintes termos:

- ✓ dominação / não-dominação / subordinação com relação à política, tecnologia, cultura e economia;
- ✓ modelo de integração - assimilação, aculturação, preservação;
- ✓ grau de reclusão - cada grupo procura manter suas formas associativas como clubes, escolas, igrejas etc;
- ✓ grau de coesão - como os indivíduos agrupam-se para viver e trabalhar, divertir-se etc;
- ✓ tamanho, dimensão do grupo;
- ✓ congruência - grau de semelhança entre as culturas;
- ✓ atitude - como cada grupo julga o outro;
- ✓ tempo de residência - tempo que o imigrante pretende permanecer no país.

b) **distância psicológica:**

- ✓ choque linguístico – medo de equivocar-se, dificuldade para escolher as palavras etc;
- ✓ choque cultural – diferenças comportamentais;
- ✓ motivação – desejo de relacionar-se com o outro;
- ✓ permeabilidade – possibilidade de interagir com o outro.

Esses fatores, assim como as demais considerações e aspectos sobre os quais discorreremos neste capítulo, são de grande importância quando se lida com relações entre

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

Essas questões são aprofundadas no capítulo seguinte, no qual enfocamos o ensino de PLE para falantes de espanhol que vivem em São Paulo.

Capítulo 3

O Ensino de PLE para falantes de espanhol: características de quem aprende e de quem ensina

En este caso hemos elegido el tema de la comunicación humana o de la dificultad que tenemos los humanos en comunicarnos. Y no porque no hablemos el mismo idioma, sino por cosas tan simples como la vergüenza, el miedo, la timidez, la cobardía, la impotencia, la inseguridad, la prudencia y tantos excesos o ausencias de virtud que nos convierten, a veces, en extranjeros dentro de nuestro propio mundo⁴⁵.

(PÉREZ TOBARRA, 2007, p. 2)

Este capítulo está dedicado à apresentação e análise de dados e informações sobre a atuação de uma professora⁴⁶, as características de seus alunos de PLE, as estratégias e materiais didáticos utilizados nas aulas, assim como os resultados obtidos durante nossa intervenção. As considerações aqui arroladas tomam como base informações coletadas com grupos de alunos bolivianos adultos nas aulas de PLE ministradas na feira da Kantuta⁴⁷, durante o período de outubro de 2005 a dezembro de 2006. As análises e constatações relatadas neste capítulo levam-nos a apresentar, na fase seguinte, Capítulo 4, propostas e contribuições para a atuação de professores e instituições envolvidos com o ensino de PLE.

⁴⁵ “Escolhemos, neste caso, o tema da comunicação humana ou da dificuldade que os humanos têm para comunicar-se. E não porque não falemos o mesmo idioma, mas devido a coisas tão simples como a vergonha, o medo, a timidez, a covardia, a impotência, a insegurança, a prudência e tantos excessos ou ausências de virtude que nos convertem, às vezes, em estrangeiros dentro de nosso próprio mundo”.

⁴⁶ A professora em questão é também a pesquisadora e autora desta tese.

⁴⁷ Esta feira é administrada pela Associação Gastronômica Cultural e Folclórica Boliviana "Padre Bento", sustentada pelos próprios feirantes e por empresas ligadas sobre tudo ao transporte Bolívia-Brasil. Até 2001, acontecia na Praça Padre Bento, que era pequena para os 40 postos de venda e o grande movimento. No ano seguinte foi fundada a Associação e determinou-se o espaço atual da Kantuta, entre as ruas Pedro Vicente, Carnot e das Olarias. A praça foi batizada de "Kantuta" - o nome vem da flor que cresce no altiplano andino e que tem as cores verde, amarelo e vermelho, as mesmas da bandeira da Bolívia. (Disponível em: <<http://www.reporterbrasil.org.br/exibe.php?id=668>>. Acesso em: 14 dez. 2008)

3.1. Ensinar português a falantes de espanhol. Algumas considerações preliminares

O ensino de PLE para falantes de espanhol apresenta características e nuances muito específicas, tanto no que se refere a aspectos linguísticos quanto no tocante às expressões comportamentais desses falantes e, principalmente, como eles veem e atuam diante da possibilidade ou necessidade de ensinar e/ou aprender a língua do outro.

O fato de serem línguas relativamente próximas⁴⁸, aliado ao contexto, à afinidade e ao grau de predisposição dos falantes para aproximar-se à língua e cultura do outro garante certo grau de compreensão mútua, ao menos nas relações mais imediatas e superficiais. Referimo-nos, por exemplo, a interações nas quais há uma elevada propensão à tolerância e ao entendimento, como em situações em que o conteúdo das informações é previsível e uma compreensão global é suficiente. Essas situações variam desde a compra de objetos ou produtos em lojas e supermercados até indicações ou instruções pontuais sobre como desempenhar um trabalho ou uma tarefa específica, sendo possível, inclusive, valer-se de gestos e demonstrações de como se devem realizar determinadas atividades e que funcionariam como recursos facilitadores da compreensão.

Na verdade, a comunicação⁴⁹ nem sempre é tão efetiva quanto se supõe; contudo ela se estabelece e pode gerar, por sua vez, uma excessiva confiança por parte dos envolvidos a ponto de encobrir desentendimentos que, por serem considerados insignificantes naquele momento, não são explicitados.

⁴⁸ Para o aprofundamento em questões referentes à proximidade ou grau de intercompreensão entre as línguas portuguesa e espanhola vejam-se, por exemplo: Almeida Filho (1995), Camorlinga (1997), Durão (1999) e Ortiz Alvarez (2002) etc.

⁴⁹ Entenda-se aqui comunicação como a define Crystal (1985, p. 57-58): “Noção fundamental do estudo do comportamento, que atua como um referencial para estudos linguísticos e fonéticos. A comunicação se refere à transmissão da informação (uma ‘mensagem’) entre uma fonte e um receptor, usando um sistema de sinais: nos contextos linguísticos, a fonte e o receptor são interpretados em termos humanos, o sistema envolvido é a língua e a noção de reação (ou o conhecimento) da mensagem se torna de capital importância. Na teoria, diz-se que aconteceu a comunicação quando a informação recebida foi a mesma que foi enviada; na prática, existem vários tipos de fatores de interferência da transmissão (ininteligibilidade da articulação, associações idiossincrásicas de palavras, etc.). Existem também diferentes níveis de controle na transmissão da mensagem: a seleção proposital de sinais por parte do falante será acompanhada por sinais que comunicam ‘além da vontade do falante’, como nos casos em que a qualidade da voz na fala de uma pessoa demonstra se ela está resfriada ou cansada, se é velha, do sexo feminino, etc”. Outra possibilidade de definição ou entendimento do termo seria como a primeira das funções linguísticas descritas por Schumann (1992, p. 128) baseado em Smith (1972): a função **comunicativa** é a “transmisión de información referencial, denotativa, entre personas.” As demais funções, segundo o autor, são a **integradora** – “cuando un hablante aprende la lengua con el ánimo de hacerse miembro de un grupo social determinado” e, a **expressiva** que pertence a um grupo seletivo de falantes como narradores, poetas, oradores, etc.

Embora exista uma relativa proximidade entre o espanhol e o português, a questão que apresenta maior interesse para nós neste momento é conhecer como alunos, professores, instituições e até mesmo a sociedade lidam com ela bem como com suposta facilidade e reduzido aprendizado que, erroneamente, muitas pessoas acreditam ser suficiente para garantir êxito em toda e qualquer atuação comunicativa.

Esse fenômeno de transparência ou intercompreensão entre idiomas não é exclusivo de nossa língua com relação à espanhola. Ao contrário, sabemos que todas as línguas, independentemente do grau de proximidade existente entre elas, expressam algumas formas de comportamento que são universais, intrínsecas à raça humana:

Sin duda hay aspectos universales respecto al uso adecuado de la lengua que no necesitan ser nuevamente aprendidos para comunicarse de manera adecuada en una segunda lengua. [...] Pero también hay aspectos específicos de las lenguas y las culturas. (CANALE, 1995, p. 69)⁵⁰

Portanto, é necessário observar e distinguir comportamentos interpessoais resultantes da superposição desses “aspectos universais”, compartilhados por todos os seres humanos independentemente de raça, cor, crenças, origem, nível sociocultural, instrucional etc. daqueles aspectos que, por sua vez, podem ser “específicos” de cada comunidade linguística, ou “comuns” a grupos ou a pares de línguas de mesma origem e tipologia, como é o caso, por exemplo, do francês, italiano, português ou galego que quando comparados ao espanhol, apresentam um grau de similitude maior que outros, como pode ser o caso do idioma russo com relação ao português.

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

⁵⁰ “Sem dúvida existem aspectos universais com relação ao uso adequado da língua que não precisam ser novamente aprendidos para se comunicar de maneira adequada na segunda língua. [...] Mas também existem aspectos específicos das línguas e das culturas.”

indiscriminado e excessivo de termos da língua materna nas produções em língua estrangeira por parte dos alunos.

Inferese, portanto, que não convém generalizar as possíveis semelhanças: o fato de entender ou supor que se entende boa parte do que se ouve ou se lê não garante que esse entendimento seja completo ou adequado e, ainda, permanente e independente do contexto em que ocorra a situação comunicativa. Se o falante/ouvinte, assim como o professor, não tiver a suficiente clareza e consciência a esse respeito, corre o risco de comprometer o processo de aprendizagem, pois, como se sabe, em sua trajetória em direção à língua estrangeira, a proximidade entre ela e a materna atua de duas formas: por um lado, pode facilitar a compreensão e, por outro, pode conduzir a erros mais ou menos fossilizáveis, tanto de compreensão quanto de produção devido a interferências linguísticas. Como alerta Almeida Filho (2004, p. 188), tal proximidade pode levar ao risco de “uma interlíngua com tendência à fossilização precoce e renitente e à inevitabilidade de se lidar com ela profissionalmente”. Para evitar a fossilização de erros originados por influência e interferências da língua materna⁵¹ é preciso facilitar ao aluno ferramentas e estratégias que viabilizem superar tais dificuldades já nos estágios iniciais, de forma que ele possa avançar no seu processo de domínio do idioma-alvo:

En el nivel intermedio el aprendiente empieza a soltarse de la L1 para moverse sólo dentro del sistema de la L2, por consiguiente se producen mayor número de errores intralinguales que interlinguales⁵². Se inicia un período de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta. En esta fase empiezan a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y sobre estructuras que antes habían aprendido de memoria. Empiezan a ser capaces de autocorregirse⁵³. (BLANCO PICADO, 2002, p. 19)

⁵¹ Vale lembrar que ao referir-se à influência da língua materna na aquisição de segundas línguas, Krashen (1982) comenta pesquisas de Newmark (1966) que definem as construções dos aprendizes não como simples interferências e sim como uma possível estratégia de aprendizado utilizada por eles devido ao fato de ao não encontrarem uma forma na língua alvo recorrerem às já conhecidas da língua materna, ou seja, o uso de uma estrutura da L1 em substituição a algo que ainda não aprenderam na L2. Em um primeiro momento, essa estratégia pode facilitar e manter uma conversação, mas, a longo prazo, pode ter consequências e desvantagens muito sérias, entre as quais estão, segundo Krashen, além da difícil erradicação dessas formas da L1 também o risco de que essa prática prejudique o progresso do alunos a estágios mais avançados de aprendizagem, como os descritos por Blanco Picado (2002).

⁵² Interlinguais são os erros causados principalmente por transferência negativa da língua materna. Os erros intralinguais, por outro lado, independentemente da língua materna do aluno, podem ser provocados por estratégias de aprendizado ou de ensino, generalização de regras etc.

⁵³ “No nível intermediário o aprendiz começa a soltar-se da L1 para mover-se somente dentro do sistema da L2, por conseguinte é produzido um maior número de erros intralinguais que interlinguais. Inicia-se um período de tentativa de regularização das normas interiorizadas, com constantes reajustes depois da comprovação das hipóteses pessoais, por isso é um momento de confusão que se manifesta na utilização de

Em níveis avançados e superiores espera-se que a capacidade de autocorreção seja acentuada; contudo, o que se constata no caso de aprendizes de PLE de origem hispânica é que esse processo não alcança os patamares desejados e esperados, o que leva, muitas vezes, à fossilização dos erros verificados nos níveis iniciais do aprendizado. Como afirma Almeida Filho (2004, p. 188):

Quando há transparência entre duas línguas, a compreensibilidade da língua que se coloca para ser aprendida vem muito rapidamente. Nesse caso, a auto-confiança cresce demais, ocorre pressão para comunicar logo, e então sobrevém uma interlíngua estacionária que se contenta com pouco ao garantir compreensibilidade na comunicação antecipada. Essa interlíngua precocemente estacionária (ou quase) promove simultaneamente uma espécie de anestesia em nossos processos interlinguais (de desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa) de sorte que erros e desajustes corram despercebidos ou um passo além do alcance reparador.

A tendência à fossilização assim como o questionável grau de compreensão do português por parte de cidadãos bolivianos residentes em São Paulo evidenciou-se com o trabalho que desenvolvemos com eles no período entre outubro de 2005 e dezembro de 2006.

O contato com esses imigrantes revelou que nas relações formais⁵⁴ a predisposição ao entendimento é menor e evidenciam-se mais efetivamente as dificuldades enfrentadas pelo estrangeiro, o que gera, por sua vez, frustração ao tentarem estabelecer uma conversa mais formal ou prolongada (LLOBERA, 1995, p. 7). Existem fatores como os códigos de comportamento e as formas de atuação intrínsecas a cada instituição e contexto em que erros, dúvidas e falta de habilidade do estrangeiro com a nova língua e com a nova cultura têm consequências sociais negativas. Em muitos casos, essas dificuldades de comunicação podem provocar um comportamento de intolerância e de conflito, gerando preconceitos e submissão de um indivíduo ao outro. Os problemas de entendimento da língua se confundem, em ocasiões, com os problemas acerca do entendimento do entorno de comportamento e do ambiente formal das instituições brasileiras.

Torna-se necessário, portanto, refletir em profundidade sobre a importância de um ensino e de um aprendizado mais comprometidos com a inserção desse grupo – e de outros

uma mesma estrutura de forma correta e incorreta. Nessa fase começam a refletir sobre o funcionamento da língua e sobre estruturas que haviam sido memorizadas. Começam a ser capazes de se autocorrigir.”

⁵⁴ Interações orais entre os imigrantes e os funcionários de instituições e órgãos públicos como Serviços de Saúde, Prefeitura, Polícia, por exemplo.

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

3.2. A imigração boliviana para o Brasil

A imigração boliviana para o Brasil teve início em meados do século XX, especialmente nos anos 40, quando se deu a vinda do primeiro contingente de estudantes bolivianos devido à intensificação das relações culturais entre os dois países. Passados cerca de 60 anos as condições dessa imigração mudaram consideravelmente. Se aquele primeiro grupo veio por motivos acadêmicos, convidados, com bolsa de estudos do governo brasileiro e em número bastante reduzido, hoje os imigrantes são trazidos por “coiotes”⁵⁵ ou por “parentes”⁵⁶ e amigos que lhes prometem trabalho, alimentação, moradia e melhores condições de vida. Um dos aspectos que expressa mais enfaticamente as diferenças entre as duas épocas, além da formação acadêmico-profissional, é o que se refere à quantidade de imigrantes vindos naquele momento e os que vêm agora. Estima-se que o número de bolivianos que entram mensalmente no Brasil em busca de trabalho oscile entre 1.200 e 1.500, a maioria sem documentação e/ou em situação irregular, segundo dados divulgados em registros do Memorial do Imigrante⁵⁷, também apresentados pela

⁵⁵ Aliciadores de bolivianos para o trabalho nas oficinas de costura em São Paulo.

⁵⁶ Nem sempre esses laços familiares são verdadeiros: pode-se dar o caso de forjarem um grau de parentesco para evitar problemas com as autoridades brasileiras ou com a fiscalização nas oficinas onde trabalharão em São Paulo.

⁵⁷ PAIVA, O da C. Imigração de Latino-Americanos para São Paulo (Brasil): Dois tempos de uma mesma história. Disponível em: <<http://www.memorialdoimigrante.org.br/arquivos/artigofranca.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

Rede Social de Justiça e Direitos Humanos no **Relatório 2008 - Direitos Humanos no Brasil**⁵⁸.

Os imigrantes bolivianos buscam em outros países como o Brasil e Argentina, por exemplo, melhores condições de vida, mas na verdade, muitas vezes se deparam com problemas como preconceitos, regime de trabalho quase escravo e dificuldades de sair da ilegalidade. No caso específico dos que estão em nosso país, o que se pode observar é que mesmo com o Acordo firmado entre Brasil e Bolívia em 2005 (**Anexo C**, p. 170) para legalização da situação dos imigrantes irregulares, poucos se beneficiaram dele, seja por falta de conhecimento, de interesse ou, ainda, por dificuldades econômicas (os custos para a regularização não estavam ao alcance da maioria dos bolivianos - multa de R\$ 848,00 e despesas com os trâmites legais). Vale lembrar que com a redução desses custos a pouco menos de R\$ 100,00 como ocorreu em 2009 com a Anistia Internacional, (**Anexo D**, p. 177) o número de imigrantes que solicitou regularização no país superou os 40 mil. Dos inscritos no período de vigência do acordo, 02 de julho a 30 de dezembro de 2009, a maioria foi de imigrantes bolivianos - cerca de 17 mil -, sendo que 16,3 mil no estado de São Paulo. Segundo informações publicadas no *site* do Ministério da Justiça, em 07 de janeiro de 2010, houve ainda solicitações por parte de imigrantes chineses (5,5 mil), peruanos (4,6 mil), paraguaios (4,1 mil), coreanos (1,1 mil) e europeus (2,4 mil)⁵⁹.

Muitos dos bolivianos em situação ilegal chegam e/ou permanecem aqui por meio de uma espécie de rede de contatos formada por familiares, amigos e empregadores, e não veem necessidade de regularizar sua documentação, pois para atingirem seus objetivos é o bastante estar no Brasil, independentemente da situação de ilegalidade. Para muitos, o objetivo principal é trabalhar e ganhar dinheiro, mesmo que esse trabalho se configure como uma forma de exploração e o dinheiro que ganhem não seja o suficiente para se manterem ou sequer para custear os gastos da viagem ao Brasil. Mesmo com muitas privações, aqui eles têm confiança em seu trabalho, esperança de prosperar e acreditam em dias melhores. Trabalham o máximo de horas possível nas oficinas de costura, não apenas para produzir e ganhar mais, mas também para manter o *status* de trabalhador, de empregado que, de certa forma, mantém viva a dignidade e dá sentido à vida do imigrante, como aponta Sayad (1998, p. 55):

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorios.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/data/Pages/MJA5F550A5ITEMIDBA915BD3AC384F6C81A1AC4A F88BE2D0PTBRNN.htm>>. Acesso em: 07 jan. 2010.

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

Se por um lado a situação de ilegalidade pode parecer cômoda ou não se apresentar como problema para alguns bolivianos em São Paulo, será adequada e muito favorável para os empregadores desses imigrantes, uma vez que inibe qualquer reclamação ou reivindicação trabalhista legal. Esse tipo de comportamento e de atitude tem gerado abusos e desrespeito aos direitos desses imigrantes, não apenas por parte de seus empregadores, mas também de outros setores da sociedade paulistana: “Todos nos olham do pé pra cima, do pé pra baixo”⁶⁰. Depoimentos de imigrantes relatam esse tipo de prática e de preconceitos por parte de funcionários de algumas empresas e instituições públicas ou privadas, como postos de saúde e transportes públicos.

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

Ainda assim, com todos os problemas e dificuldades pelos quais podem passar ou passam efetivamente, esses imigrantes continuam vindo ao Brasil em quantidade bastante considerável. Na verdade, mesmo que para nós brasileiros seja estranho entender que nosso país possa ser atrativo para o estrangeiro, isso tem acontecido com grupos vindos de diferentes partes da América Latina. Da mesma forma que os Estados Unidos e a Europa representam para muitos brasileiros um sonho de crescimento e realização profissional, o Brasil o é para alguns de nossos vizinhos. Países como Paraguai e Bolívia estão em situação econômica e política bem mais difícil que o Brasil, o que pode ser comprovado pelo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)⁶¹. Em um total de 177 países observados, em 2008, o Brasil ocupa a posição de número 70, sendo considerado, segundo o IDH, um país de desenvolvimento elevado, enquanto a Bolívia, com índice de 111, é considerada de desenvolvimento médio. Essa condição de carência na Bolívia pode ser um dos fatores que

⁶⁰ (informação verbal) Informante Marcia. Supomos tratar-se de uma tentativa de produção da expressão “medir/olhar dos pés à cabeça”.

⁶¹ Padrão de medida comparativa entre diversos países que leva em conta itens como riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade etc. Os países são classificados em três grandes categorias baseadas em seu IDH: elevado (1 a 70), médio (71 a 155) e baixo (156 a 177) desenvolvimento humano. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/LP2-HDR07_HDI_SP.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2009.

estimulam a saída de bolivianos a outros países em busca de melhores condições de vida, o que nem sempre se concretiza, como se poderá constatar nos itens seguintes.

3.2.1. O (não) espaço do imigrante boliviano em São Paulo

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

Esa idea de que la aceptación (o tolerancia) a lo indio está fortaleciéndose a partir de la presencia de Evo Morales en el escenario político mundial está bien para el discurso políticamente correcto y las fotografías de la prensa internacional, [...] en la vida cotidiana la discriminación hacia los bolivianos pobres que migran al Brasil no sólo se mantiene sino que va en aumento⁶².

Alguns aspectos específicos da situação dos imigrantes apontados por Cymbalista e Xavier (2007, p. 4-5) são de especial interesse para este trabalho, uma vez que nos permitem entender melhor a realidade dos bolivianos com os quais desenvolvemos nossa pesquisa, assim como para nossas posteriores reflexões e considerações sobre as formas de atuar. Os fatores em pauta são:

- ✓ a desocupação ou o desemprego entre os bolivianos é extremamente baixa;
- ✓ trata-se de um grupo praticamente ausente das estatísticas públicas;

⁶² Essa ideia de que a aceitação (ou tolerância) ao índio está se fortalecendo com a presença de Evo Morales no cenário político mundial é válida para o discurso politicamente correto e para as fotografias da imprensa internacional, [...] na vida cotidiana a discriminação aos bolivianos pobres que migram ao Brasil não só se mantém, mas está aumentando. Entrevista concedida a Cecília Lanza por Maria Eta Vieira para o jornal **La Prensa - Editores Asociados**. La Paz – Bolívia. Edición de enero, 2006. Disponível em: <<http://www.contramano.tv/contramano2/articulosr.html>>. Acesso em: 09 mar. 2009.

- ✓ politicamente esse grupo de imigrantes é pouco organizado e mostra-se pouco interessado em ser estudado.

Esses fatores dificultaram a coleta de informações com propósitos investigativos, além de terem posto em discussão alguns dados fornecidos pelos imigrantes. Daí a necessidade de permanecermos durante um tempo maior do que o inicialmente previsto em contato com eles e no ambiente pesquisado o que, por sua vez, levou-nos a tomar decisões e posicionamentos metodológicos específicos e variados, como comentaremos no próximo item.

3.3. Metodologia, caminhos e estratégias de aproximação e interação

Como afirmamos no tópico precedente, fazia-se necessário buscar o que Cymbalista e Xavier (2007, p. 122) chamaram de “primeiro passo para a construção de uma interface adequada entre São Paulo e os bolivianos”. Esse “primeiro passo” consiste em conhecer os padrões de inserção da comunidade em seu próprio contexto e realidade, uma vez que possuem características muito especiais e únicas que não permitem enquadrá-los em outros modelos de imigração já ocorridos em São Paulo. Transposto ao âmbito do ensino e aprendizagem de PLE, tal caminho ou estratégia de aproximação permitiu-nos constatar a interferência que alguns dos fatores antes apontados exercem sobre esse ensino e aprendizado, já que incidem sobre a forma de aceitar, apreender ou rechaçar a cultura e a língua do outro. Com o intuito de observar mais detalhadamente as interferências desses e de outros fatores intrínsecos ao comportamento dos bolivianos, traçamos um percurso investigativo que nos permitiu uma maior aproximação a essa realidade. A seguir, explicitamos as etapas do caminho por nós percorrido.

3.3.1. Questionamentos, perguntas de pesquisa, hipóteses e objetivos

O processo que desencadeou esta pesquisa teve início em julho de 2005 quando, por intermédio de um funcionário da Subprefeitura da Mooca⁶³, entramos em contato com a comunidade boliviana em São Paulo. As declarações daquele funcionário de que os bolivianos não conseguiam aprender português e a solicitação de que ministrássemos aulas para a comunidade estavam atreladas à necessidade de se promover uma melhor convivência entre imigrantes e os moradores daquela região de São Paulo.

Na verdade, dificuldades de aprendizado de línguas estrangeiras e promoção do entendimento entre os povos são temas que têm acompanhado nossa vida acadêmico-profissional há quase duas décadas e nos levaram, naquele momento, a indagações que exigiam respostas e que nos motivaram a empreender este estudo. Entre outras, a principal questão era: como fazer de São Paulo um “espaço inclusivo que fortaleça os direitos políticos, econômicos, sociais e culturais e a igualdade territorial”⁶⁴, se não por meio de uma maior oferta de ensino de português como língua estrangeira para esse contingente imigrante?

Essa pergunta suscitou em nós uma série de indagações:

- ✓ Quais são as variáveis que intervêm no processo de ensino e aprendizagem de PLE a essa comunidade?
- ✓ Quais são os elementos facilitadores e dificultadores do processo de ensino e aprendizagem que atuam nesses aprendizes?
- ✓ Qual o papel/relevância do aprendizado de cultura para a inserção social e econômica desses sujeitos?
- ✓ Como fazer do aprendizado de PLE um elemento de inserção social de imigrantes?

⁶³ O município de São Paulo está dividido administrativamente em subprefeituras. Isso não implica que cada subprefeitura se encarregue de todas as áreas vinculadas às secretarias de governo. Assim, o contato com a situação dos bolivianos não se deu via Secretaria de Educação ou Cultura, mas sim, por um órgão de administração regional.

⁶⁴ Conforme proposto na VIII Reunião dos Ministros e Autoridades de Desenvolvimento Social do MERCOSUL celebrada no Paraguai, em 2005, com representantes da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Chile, Venezuela e Bolívia, que elaboraram um Plano Bienal (2005-2007) de Desenvolvimento Social, assentado na Declaração de Assunção e orientado a um MERCOSUR Social como instância articuladora das Políticas Sociais na região.

- ✓ Que elementos motivadores esses imigrantes têm para aprender a língua portuguesa?
- ✓ Qual o grau de identificação ou rejeição desses imigrantes com os brasileiros?
- ✓ Qual o papel do ensino e do aprendizado de uma língua estrangeira para a promoção do entendimento e da tolerância entre os povos?

A essas perguntas iniciais agregaram-se outras, sugeridas pela banca examinadora durante a realização do nosso Exame Geral de Qualificação. São elas:

- ✓ Como os brasileiros nos vemos, como vemos o estrangeiro e como queremos ser vistos?
- ✓ Como os bolivianos se veem, como veem os brasileiros e como querem ser vistos?
- ✓ Em que medida as questões de identidade, autoestima ou fracasso pessoal interferem na aprendizagem de um idioma?
- ✓ Aprendizagem? Aquisição? Bilinguismo amalgamado? Pidgin? (Já não falam mais o espanhol ou o quéchua ou o aimará e ainda não falam - e talvez nunca venham a falar – a língua estrangeira do país que os acolheu).
- ✓ Estereótipos, intercompreensão, inserção, fossilização precoce: até que ponto esses elementos estão presentes e interferem no uso do novo idioma?

Ao iniciarmos este trabalho tínhamos como hipótese principal a possibilidade de transformação de uma realidade. Acreditávamos e queríamos verificar e comprovar que se alterássemos - por meio do ensino da língua - a forma de aproximação à cultura e ao contexto brasileiro, também se redirecionaria a forma como os imigrantes se comportam com relação à aprendizagem da língua portuguesa e à aproximação aos paulistanos, haveria uma maior interação entre esses indivíduos e, conseqüentemente, uma maior integração e inclusão social.

Motivados a buscar mais informações e maior aproximação a essa comunidade, formulamos inicialmente alguns objetivos norteadores do caminho a ser percorrido. Eram eles:

- a) identificar, analisar e propor soluções pedagógicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira para falantes de

espanhol residentes no Brasil, na busca de uma resposta adequada às suas necessidades;

- b) desenvolver projetos de acompanhamento e integração dos imigrantes latinos, em especial os bolivianos;
- c) proporcionar uma reflexão metodológica para e por educadores acerca da oportunidade de trabalhar com a língua portuguesa em contexto brasileiro.

À medida que tomávamos conhecimento de algumas características do grupo de bolivianos com o qual queríamos trabalhar, comprovava-se a necessidade de um período de observação mais longo do que supúnhamos ser necessária inicialmente para conhecer melhor o universo e costumes dos prováveis futuros alunos, uma quase imersão no ambiente a ser pesquisado. Ou seja, pautamo-nos nos princípios gerais da pesquisa etnográfica, posto que ela, segundo Rocha *et al.* (2005, p. 2),

- ✓ realiza investigações detalhadas;
- ✓ propõe a observação participativa;
- ✓ enfatiza a exploração da natureza de um dado fenômeno social;
- ✓ utiliza entrevistas;
- ✓ analisa os discursos dos informantes e, com base neles, analisa significados e práticas sociais;
- ✓ vale-se de uma perspectiva microscópica;
- ✓ investiga a realidade de um grupo e o conhecimento científico é gerado tomando como eixo o ponto de vista do outro.

A cada passo, contato, encontro ou reunião estabelecida com a comunidade-alvo de nosso interesse, nossos objetivos se delineavam melhor e nos aproximavam também cada vez mais aos pressupostos da pesquisa etnográfica e, mais especificamente, às concepções da pesquisa-ação crítica descritas por Franco (2005, p. 485) ao referir-se às investigações de Kurt Lewin, nos anos 40 do século passado. Segundo a autora, as pesquisas de Lewin tinham como principais objetivos a transformação de hábitos e de atitudes da população americana com relação a grupos étnicos minoritários. E, àquela época, a pesquisa-ação pautava-se em valores fundamentais que de certa forma estavam presentes em nossos objetivos e propostas de trabalho e de investigação:

- ✓ a construção de relações democráticas;
- ✓ a participação dos sujeitos;
- ✓ o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias;
- ✓ a tolerância a opiniões divergentes;
- ✓ a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.

Assim, são esses alguns dos pressupostos que norteiam, regem e fundamentam esta pesquisa, na medida em que as informações, os dados e os resultados obtidos podem contribuir para promover o respeito, a alteridade, a tolerância e o entendimento entre as pessoas, além do aprendizado de português como língua estrangeira.

3.3.1.1. Contatos iniciais

Adotamos os pressupostos citados itens precedentes nos constantes contatos mantidos durante o período de observação, coleta de material e posterior processo de intervenção nas aulas de PLE que ministramos no espaço da feira dos bolivianos. Nos itens seguintes comentamos os aspectos mais relevantes de cada uma dessas etapas.

Nos meses que antecederam o curso de português para imigrantes bolivianos que ministramos (julho, agosto e setembro de 2005) visitamos regularmente a Feira da Kantuta com a finalidade de fazer um diagnóstico das principais características desses bolivianos para, posteriormente, podermos selecionar a metodologia, as estratégias e os procedimentos didáticos mais adequados para serem adotados nas aulas sob nossa responsabilidade. Esse período foi necessário também para que conseguíssemos o local e a infraestrutura para a realização do curso e também para uma aproximação à literatura sobre os bolivianos em São Paulo, que foi proporcionada pela leitura dos estudos de SILVA (1997, 2003, 2005).

Com esse propósito diagnóstico, optamos pela efetivação de uma primeira experiência realizada no período de outubro a dezembro de 2005, isto é, a propositura de um curso piloto ministrado pela professora idealizadora deste projeto e que contou com a colaboração de duas alunas do curso de Letras - habilitação Português e Espanhol de uma universidade particular de São Paulo. Para a realização do curso foi elaborado um plano

baseado principalmente em conteúdos relacionados a manifestações culturais brasileiras que teve como eixo temático um aspecto cultural, a nosso ver, bastante presente em todos os segmentos sociais: **Para conhecer-nos melhor: a cultura brasileira nas músicas populares**. Também elaboramos o material didático utilizado nas aulas com o propósito de satisfazer, ao máximo, às premissas apontadas por Gomes de Matos (1989) como necessárias para se criar um material de apoio pedagógico: criatividade, talento e muito esforço⁶⁵.

Anteriormente, isto é, durante o mês de julho de 2005, havíamos participado – a convite das entidades promotoras dos eventos – de cursos, palestras e encontros oferecidos aos imigrantes latinoamericanos pela Prefeitura do Município de São Paulo em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa (SEBRAE)⁶⁶. Esses eventos faziam parte do Projeto **Sabor e Qualidade** que tinha entre seus ideais: a) capacitar os feirantes da Kantuta; b) treinar e acompanhar esses feirantes que trabalham com manipulação de alimentos, auxiliando-os nas práticas de manuseio e higiene, controles financeiros, divulgação do negócio e qualidade no atendimento; e c) profissionalizar e melhorar a qualidade e a gestão dos empreendedores ambulantes.

O Projeto **Sabor e Qualidade** estava dividido em módulos de treinamento e consultorias periódicas aos feirantes e tivemos a oportunidade de acompanhar todo o processo com a primeira turma de imigrantes que dele participou.

Nossa atuação nesse projeto foi a de aproximar universos culturais e esclarecer dúvidas que pudessem surgir com relação ao entendimento entre o consultor e os microempresários, uma vez que os imigrantes não falavam o português e todas as atividades foram ministradas nesse idioma. Não se tratava, portanto, simplesmente de traduzir de uma língua a outra, mas sim de explicar, explicitar conteúdos e significados, aproximar interpretações e promover a negociação de sentidos. Foi o momento em que vivenciamos o que afirma Geertz (1989, p. 23), citando Wittgenstein: “Nós não compreendemos o povo (e não por não compreender o que eles falam entre si). Não nos

65 Vale ressaltar que no momento em que nos foi solicitado um curso de PLE para a comunidade boliviana não foi determinado o tempo de duração desse curso, objetivos ou conteúdos, isto é, a Subprefeitura da Mooca apenas requisitou o nosso trabalho docente sem oferecer qualquer tipo de orientação acerca das características do público-alvo ou dos objetivos a serem alcançados com a iniciativa. Daí que tenhamos optado pela propositura de um curso piloto que nos permitisse conhecer a realidade com a qual trabalharíamos.

66 Instituição sem fins lucrativos, criada em 1990, visa apoiar a micro e pequena empresa no Brasil e atua em diferentes áreas: indústria, comércio, serviços e agropecuária. O SEBRAE tem como missão “Desenvolver e consolidar a força empreendedora paulista voltada para o segmento dos pequenos negócios, contribuindo para o desenvolvimento de São Paulo e do país”. Disponível em: <<http://www.sebraesp.com.br>>. Acesso em: 22 dez. 2008.

podemos situar entre eles”. Por mais que possamos conhecer a língua de determinado povo, para compreender efetivamente o que seus integrantes dizem, é necessário que “nos situemos” entre eles. Era o que estávamos tentando fazer: situar-nos entre eles para posteriormente conseguir situá-los entre nós. Estávamos também e, acima de tudo, iniciando nossas práticas e atendendo a condições primordiais para a realização de uma pesquisa-ação crítica que é, segundo Franco (2005, p. 486), “o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas...”. Dessa forma, pretendíamos munir-nos das condições adequadas para levar a bom termo nossos propósitos, posto que nossa intenção não era apenas conhecer ou descrever o entorno do ensino e aprendizado de português por esses imigrantes mas sim, na medida do possível, transformá-lo.

Uma de nossas primeiras constatações foi saber que, além do trabalho de capacitação e gestão empresarial proposto pelo SEBRAE, o projeto também poderia vincular-se a outros objetivos indiretos, no caso, a inclusão social, a valorização dos indivíduos de forma a promover a elevação da autoestima e do autoconhecimento e, por conseguinte, o conhecimento do outro e também da necessidade do trabalho em equipe e da interação entre todos. Outro fato que pudemos observar foi que muitos dos imigrantes que participavam das atividades e que provavelmente teriam o perfil de nossos alunos não tinham muita familiaridade com um ambiente de aprendizagem acadêmico formal e apresentavam grandes dificuldades em cumprir os horários estabelecidos e as tarefas propostas.

Os dois últimos aspectos mencionados nos remetem a questões importantes relacionadas a contextos e diferenças culturais. Alguns desses imigrantes, originários de pequenas cidades e vilarejos em seu país, encontram-se hoje em uma das maiores cidades do planeta, São Paulo. Cidade marcada pelo ritmo da modernidade, que exige de seus moradores disciplina, pressa, agilidade, valoriza o domínio de novas tecnologias, da ciência e a produtividade acima de tudo; promove uma competitividade exacerbada que, por sua vez, impõe valores muitas vezes opostos aos trazidos pelos imigrantes na medida em que são muito diferentes e em alguns casos contrapõem-se radicalmente aos princípios e costumes do local de origem desses imigrantes.

Essas diferenças e formas de interpretar o mundo e a realidade podem atingir nuances inimagináveis para o outro, como o caso das noções e representações de tempo e espaço entre os povos de língua quéchua e aimará, aos quais pertence a maioria dos bolivianos. Para esses povos a noção de tempo passa, por exemplo, pelo fato de, ao se

referirem ao passado, indicarem com gestos aquilo que está à frente, e ao se referirem ao futuro, indicarem apontando para trás. Ao contrário do que conhecemos, estes povos percebem o passado como algo que se refere ao que já vivenciamos, que já vimos e conhecemos, portanto, ao que está diante de nós, pois é conhecido, enquanto o futuro é o desconhecido, uma incógnita completa (FERREIRA, 1998, p. 41), situando-se às nossas costas. Esse exemplo, por si só, é suficiente para alertar acerca da importância de considerar, em qualquer curso de língua estrangeira, a implicação e o alcance de diferentes componentes culturais, sejam vinculados à língua de partida, sejam relacionados à língua de chegada. Daí a necessidade de que nós – professora e pesquisadora – buscássemos essa aproximação às línguas e culturas de nossos alunos para, apoiada nesse conhecimento, poder aproximá-los à nossa língua e cultura(s).

3.3.1.2 Informações e dados coletados

Além da pesquisa teórica realizada sobre temas relacionados ao ensino e aprendizagem de PLE e de línguas estrangeiras - como são cultura, identidade, estereótipos etc. que subsidiou nossas reflexões e considerações expostas nos capítulos 1 e 2 desta tese - utilizamos também, para nossa pesquisa de campo, algumas fontes primárias como dados obtidos diretamente com alguns sujeitos que entrevistamos informalmente. Além disso, valemo-nos do registro de observações de nossas aulas como descrito a seguir.

a. Observação de aulas

Como estaríamos atuando como professora de PLE com imigrantes bolivianos, entendemos que esses contatos de sala de aula também deveriam ser aproveitados como campo de pesquisa e não apenas de docência. Assim, e sem perder de vista os objetivos pedagógicos do curso, optamos por situar-nos como docente-investigadora e, dessa forma, passamos a registrar diferentes ocorrências de modo a, posteriormente, procedermos à classificação e análise dos dados obtidos. Para tanto, valemo-nos do que denominamos “auto-observação de aulas”, isto é, reflexões sobre nossa própria prática docente.

O material coletado e as anotações de aulas podem ser caracterizados em três etapas:

- a) primeira etapa – realizada no segundo semestre de 2005 (outubro a dezembro): curso piloto, aos domingos, das 13h00 às 15h00.
- b) segunda etapa – no primeiro semestre (de janeiro a junho) de 2006, também aos domingos, das 13h00 às 15h00;
- c) terceira etapa – no segundo semestre de 2006, mesmo dia e horário das etapas anteriores.

Considerando que nos situamos, simultaneamente, no papel de pesquisadora e de sujeito pesquisado, estimamos oportuno que para viabilizar uma melhor observação seria necessário ter presentes, além de experiências anteriores, os modelos de observação de aulas e considerações de Richards, J. C. e Lockhart, C. (2002). Entre essas indicações encontram-se algumas propostas e modelos de observação como as adaptadas de Murphy (1991⁶⁷) por estes autores. Assim, valemo-nos do seguinte roteiro para registrar as ocorrências verificadas durante as aulas:

Perguntas sobre o professor:

- ✓ Quais eram os principais objetivos? O que queríamos ensinar?
- ✓ Atingimos nossos objetivos?
- ✓ Que materiais foram utilizados? Foram eficazes?
- ✓ Que procedimentos didáticos / técnicas foram utilizados?
- ✓ Que agrupamentos de alunos foram realizados?
- ✓ Que tipo de interação professor-aluno se deu?
- ✓ Houve algum problema durante a aula, algo estranho, pouco usual?
- ✓ Que tipo de decisões o professor tomou?
- ✓ Qual foi o aspecto mais positivo da aula?

⁶⁷ MURPHY, J. M. An etiquette for the non-supervisory observation of L2 classrooms.> Ponencia presentada en la Primera Conferencia Internacional de Formación del Profesorado. City Polytechnic of Hong Kong. 1991.

- ✓ Que partes da aula foram melhores? E piores? Por quê?
- ✓ Que mudanças serão necessárias em nosso trabalho docente?

Perguntas sobre os alunos:

- ✓ Todos os alunos estavam presentes?
- ✓ Participaram ativamente da aula?
- ✓ Como o professor respondeu às suas necessidades?
- ✓ O que eles mais gostaram da aula?
- ✓ Houve algo a que não reagiram bem?

Nossas observações foram registradas em caderno de campo assim como as anotações de aulas e as respostas dos alunos a exercícios, atividades e diálogos propostos. Esse material serviu de suporte para reformular ou ratificar informações que tínhamos desses imigrantes, o que nos possibilitou fazer uma classificação preliminar dos alunos. Apesar de existir uma grande diversidade de características, em linhas gerais podemos agrupá-las em algumas categorias:

a) quanto à situação de legalidade:

- ✓ imigrantes legais;
- ✓ imigrantes ilegais que buscam legalizar a situação para conseguir trabalho, estudo e melhores condições de vida;
- ✓ imigrantes ilegais que não sentem necessidade de regularizar a situação.

b) quanto ao nível econômico:

- ✓ baixa renda
- ✓ precariedade de moradia

c) quanto à integração:

- ✓ pouca ou nenhuma integração com a sociedade paulistana

d) quanto à atuação profissional:

- ✓ feirantes e agregados (parentes ou empregados) da Kantuta
- ✓ costureiros que frequentam a feira da Kantuta.

e) quanto à idade:

- ✓ de 20 a 40 anos

f) quanto ao nível de formação escolar:

- ✓ Ensino Médio
- ✓ Ensino Fundamental

Esses dados são referentes aos alunos que participaram dos cursos ministrados em 2005 e 2006. Independentemente do tempo que permaneceram assistindo às nossas aulas, foram, no total, 17 alunos.

Essas são características pouco comuns ao perfil do estudante de língua estrangeira que temos, em geral, em nossas salas de aula regulares, em especial quando se trata de PLE, pois os alunos costumam ser estudantes de graduação ou pós-graduação, ou ainda executivos de empresas multinacionais e seus familiares, como assinalam diversas pesquisas, entre elas, a realizada por Kunzendorff (1989, p. 20):

A maior parte da clientela vem ao Brasil a serviço de multinacionais, com contratos de 2 a 4 anos. (...) Geralmente, os cursos são freqüentados por pessoas que possuem uma certa cultura e poder aquisitivo.

Afirmção semelhante foi feita, recentemente, por Filardi (2008, p. 65) quem realizou pesquisa com alunos “que vieram ao Brasil para trabalhar e aqui devem permanecer por um período de um a cinco anos. Todos eles têm nível universitário, alguns, pós-graduação”.

Em síntese, os alunos com os quais realizamos este trabalho apresentam características e perfil pouco comuns ao público encontrado normalmente em salas de aula de línguas estrangeiras e exigem, por sua vez, tratamento também diferenciado, com abordagens e estratégias de atuação específicas que atentem às suas reais necessidades e interesses.

b. Entrevistas

Foram realizadas, durante o segundo semestre de 2005, onze entrevistas informais a imigrantes bolivianos e a brasileiros que de alguma forma mantêm vínculos com a comunidade, seja por laços afetivos, familiares ou profissionais. Essas entrevistas resultaram em anotações pessoais assim como em relatos de experiências registrados em caderno de campo. Em dezembro de 2006 fizemos a gravação e transcrição de duas novas entrevistas, utilizando os procedimentos orientativos da história oral de vida⁶⁸ (**Anexo A** p. 163 e **Anexo B**, p. 168). Esse ramo da História valoriza sobremaneira a experiência do indivíduo e a forma como este organiza a narrativa de sua história pessoal, contextualizando-a na história de determinado fato, período ou grupo social. Nessa modalidade de pesquisa prima-se pela versão que o entrevistado dá aos fatos; conseqüentemente, devem ser mínimas interferências, intervenções e direcionamento do pesquisador durante a realização das gravações.

Optamos por esses procedimentos por considerá-los os mais adequados para conhecer e analisar intenções, significados e práticas na relação desses informantes sobre o ensino e aprendizado de português e sobre a percepção que possuíam acerca dos costumes e da cultura brasileira. Tínhamos como propósito, ao pautar-nos no discurso desses

⁶⁸ Segundo Bom Meihy, (1996) as principais fases para realização de pesquisas que considerem a história oral de vida são: definição do grupo a ser investigado (em nosso caso, bolivianos que vivem em São Paulo), indivíduos a serem entrevistados (dois imigrantes), roteiro da entrevista (sem roteiro definido – entrevista livre), caderno de campo, gravação, transcrição e textualização das entrevistas.

imigrantes, construir um caminho para a pesquisa que propiciasse a análise de suas atitudes e práticas sociais. Como propõem os princípios metodológicos escolhidos, em nenhum momento foi sugerido ou solicitado que falassem sobre esses temas. No entanto, apesar de conhecermos e de seguirmos essas estratégias e procedimentos, estamos cientes de que não há uma neutralidade total do pesquisador, pois mesmo que tivéssemos a intenção de que as entrevistas fossem livres, ou seja, não direcionadas, o fato de os colaboradores terem conhecimento de que somos brasileiros e professores de português já direcionava a narrativa para esse aspecto. Como a intenção não era esgotar os temas possíveis e sim ter uma visão mais ampla das formas de pensar desses imigrantes, desenvolvemos essa etapa da pesquisa com apenas dois informantes, estabelecidos no Brasil em épocas diferentes, porém com objetivos comuns: o sonho de progredir e se fixar em terras brasileiras.

c. Acompanhamento de rotinas e de projetos de integração

De outubro de 2005 a agosto de 2006, participamos, com periodicidade praticamente semanal, e paralelamente às demais atividades relatadas, de reuniões em órgãos públicos como a Subprefeitura da Mooca, o Ministério Público Federal, a Procuradoria da República no Estado de São Paulo e também em entidades ligadas diretamente aos imigrantes bolivianos como a Associação Gastronômica Cultural e Folclórica Padre Bento⁶⁹ com o objetivo de viabilizar o acesso a informações e procedimentos a serem efetuados por parte dos bolivianos que quisessem legalizar sua situação no Brasil por meio do Acordo Bilateral Brasil-Bolívia. As informações fornecidas por essas instituições eram repassadas aos imigrantes tanto nas aulas de português como também em locais específicos para o atendimento e orientação ao imigrante como, por exemplo, a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Loureiro Junior⁷⁰, onde prestamos atendimento aos bolivianos durante o primeiro semestre de 2006, de forma voluntária, para auxiliá-los no preenchimento dos formulários ou orientá-los sobre

⁶⁹ Entidade fundada em 2002 com o objetivo de promover a integração entre os latinoamericanos e divulgar a cultura, a religião, o artesanato e a gastronomia típica boliviana, essa Associação, além de ser a responsável pela feira da Kantuta, também atua como um dos principais veículos de comunicação entre os bolivianos e destes com a comunidade externa.

⁷⁰ Durante o primeiro semestre de 2006 foram criados postos de atendimento aos imigrantes. Além do Ministério Público Federal, também funcionaram como postos de atendimento a Feira da Kantuta e algumas escolas da rede pública prestando esse atendimento, inclusive nos finais de semana quando os bolivianos têm tempo e condições para buscar essas informações.

procedimentos e preparação dos documentos necessários a serem encaminhados à Polícia Federal com vistas à regularização da situação para poderem participar do Acordo Bilateral Brasil-Bolívia.

Nossa atuação nesse processo, assim como a citada participação nos cursos SEBRAE, foi de grande importância para atingirmos um dos objetivos propostos neste trabalho: **desenvolver projetos de acompanhamento e integração dos imigrantes latinos, em especial os bolivianos**. Da mesma forma, no período de 2005-2006 e com propósitos semelhantes, ou seja, integrar imigrantes e brasileiros foi realizado o **Projeto Kantuta na Escola**, idealizado e levado a cabo com a colaboração de diversas pessoas e instituições. Fazia parte de nossos ideais naquele projeto a criação de um espaço no qual as crianças bolivianas e brasileiras pudessem se relacionar e brincar, o que foi viabilizado com a participação efetiva de uma pedagoga, uma professora de português e espanhol e a professora de metodologia de ensino de línguas, autora desta tese. Entre as três elaboramos e colocamos em prática o projeto **Brincando com as diferenças**.

Uma das características do processo migratório de bolivianos que nos chamava atenção, à época, era a forte presença de crianças em todas as agrupações e eventos de que participavam esses imigrantes, principalmente na feira dos domingos. Havia crianças de diferentes idades e nacionalidades, ou seja, em uma mesma família poderíamos ter crianças nascidas na Bolívia que vieram com os pais e também crianças, filhas dos imigrantes, nascidas no Brasil. Ao menos dois fatores podem contribuir ou justificar o grande número de crianças: um deles, pode advir do alto índice de mulheres entre os imigrantes. Segundo o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (NAÇÕES UNIDAS, 2009a, p. 1)⁷¹, “[...] considerando apenas os fluxos para outros países dentro do continente sul-americano, elas representam 52,5%”. Podemos acrescentar, também imbricado a esse índice, o fato de que as mulheres bolivianas são muito próximas aos filhos:

Long-distance motherhood is uncommon among Bolivian mothers and even though it is more likely about recent Paraguayan migrants, the vast

⁷¹ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a rede global de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, presente em 166 países. Seu mandato central é o combate à pobreza. Trabalhando ao lado de governos, iniciativa privada e sociedade civil, o PNUD conecta países a conhecimentos, experiências e recursos, ajudando pessoas a construir uma vida digna e trabalhando conjuntamente nas soluções traçadas pelos países-membros para fortalecer capacidades locais e proporcionar acesso a seus recursos humanos, técnicos e financeiros, à cooperação externa e à sua ampla rede de parceiros. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/pnud/>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

majority of mothers have their children with them (NAÇÕES UNIDAS, 2009b, p. 53).⁷²

Outro dado importante pode ser o fato de que o nascimento de um filho em território nacional possibilita a permanência e regularização dos documentos no Brasil. Também tínhamos muito presente que qualquer processo migratório apresenta, muitas vezes, situações de estranhamento e de difícil reestruturação individual e social exigindo dos sujeitos um enfrentamento a barreiras causadas por preconceitos, exploração, dificuldades de comunicação, etc. Nesse caso, tratando-se de mulheres com crianças, a situação é ainda mais complicada, uma vez que o encontro da comunidade brasileira e boliviana nem sempre se dá em ambiente amistoso e os preconceitos afloram de forma explícita e perigosa. As próprias crianças reproduziam frases preconceituosas que ouviram dos adultos. As brasileiras são tachadas de “ladras” por estarem em situação de grande pobreza, os filhos de bolivianos vistos como bêbados e “traficantes” por sua origem e nacionalidade.

Desde as primeiras visitas que fizemos à feira, a companhia dessas crianças se fez muito constante e próxima à nossa rotina de pesquisa. Curiosas, espontâneas e muito criativas, eram sempre as primeiras a se oferecer como voluntárias para qualquer das atividades propostas. Muito cedo percebemos que não eram requeridos muitos esforços para que se sentissem estimuladas, motivadas e com um potencial ao aprendizado e adaptabilidade ao novo que poderia ser facilmente trabalhado e transformado. Fazia-se necessário, então, criar os meios e um ambiente mais propício para o desenvolvimento e integração dos dois grupos: um formado pelos filhos de bolivianos e outro pelos filhos de brasileiros, pois são frequentes as críticas tanto aos brasileiros como aos bolivianos com acusações de roubo, uso de drogas etc., o que gera vários transtornos aos feirantes e ao público que frequenta a feira. Uma das prováveis causas do estranhamento ou rivalidade entre os grupos pode ser decorrente do fato de que as crianças paulistanas vivem em um prédio abandonado nas imediações da feira, portanto, o contato aos domingos é inevitável. Na verdade, há um conflito pelo domínio do espaço que ocupam, uma vez que, durante a semana a praça pertence aos brasileiros e é o local onde funciona um depósito de lixo, porém, aos domingos é a Kantuta que abriga a feira dos bolivianos, com músicas, comidas, muita alegria e muita gente.

⁷² “A distância maternal não é comum entre os bolivianos, embora seja mais comum entre os migrantes paraguaios recentes, a grande maioria das mães tem seus filhos junto a elas”.

Diante de uma realidade tão complexa em seus múltiplos aspectos, buscamos, em um primeiro momento, sensibilizar as crianças em relação ao respeito ao outro. Para tanto, desenvolvemos um trabalho pautado na resolução de conflitos e na cooperação, como forma de amenizar preconceitos e xenofobia. O propósito maior era o de que, por meio do exercício da fraternidade e da solidariedade, fossem transformadas atitudes e comportamentos de modo a que no futuro elas possam ter maior capacidade de conviver com as diferenças, próprias e alheias, com respeito, alteridade, determinação e autoconfiança.

No trabalho que propusemos a principal estratégia usada foram as brincadeiras, pois sabemos que além de divertir, melhoram o convívio, proporcionam o manuseio de noções de ganhos e perdas, melhoram a afetividade, recriam situações do cotidiano, contribuem para desenvolver a motricidade, estimulam a atenção e imaginação e, principalmente, possibilitam o exercício de boas práticas nos relacionamentos sociais.

Ao criarmos um ambiente propício para essas crianças brincarem, visávamos a colocá-las em contato umas com as outras para que aprendessem a conviver com as diferenças, aceitando-se mutuamente e quebrando barreiras, muitas vezes, impostas ou difundidas pela sociedade e pelos adultos.

Por meio de jogos e brincadeiras tentávamos demonstrar e levar as crianças a compreender e reconhecer regras, identificar os contextos em que são utilizadas e reinventar novos contextos, de modo a que modificassem suas visões, exercitassem e vivenciassem situações e acontecimentos que farão parte de suas vidas e de seu cotidiano. Também pretendíamos, com base, principalmente, em (SÃO PAULO/SME, 2006, 2007), fazer com que as crianças pudessem:

- ✓ conhecer e participar do “faz de conta”, para melhor entender a realidade que as cercava, estimulando a autonomia, a originalidade, o ser livre para inventar e expressar o próprio desejo convivendo com as diferenças;
- ✓ observar que a cooperação é um fator importante e aplicável à vida cotidiana, podendo ser considerado como indicador do sucesso das atividades, ao confrontar atitudes cooperativas e competitivas e, ao mesmo, contribuir para diminuir preconceitos.
- ✓ desenvolver a confiança mútua e o respeito pelas diferenças; por meio do convívio, perceber o outro e ouvi-lo, compartilhar ideias e opiniões.

As principais atividades desenvolvidas foram jogos educativos, histórias interativas, pintura, desenho, teatro de fantoches, vídeos, cantigas de roda, entre outras.

Um ponto bastante positivo do trabalho realizado foi o grande interesse despertado e a participação de diferentes setores da sociedade paulistana. Entre as várias demonstrações de envolvimento com tal iniciativa podemos destacar o fato de que uma das atividades realizadas na Escola de Aplicação da USP, àquela época, visava à coleta de brinquedos para doação às crianças da Kantuta. Houve também doações de brinquedos usados com os quais pudemos organizar uma pequena brinquedoteca.

Nossa participação nos cursos do SEBRAE, no Projeto Kantuta na Escola e no auxílio aos bolivianos acerca das bases do Acordo Bilateral Brasil-Bolívia nos revelou muito além das aparências e do que esperávamos encontrar e vivenciar. Tanto os contatos nos cursos do SEBRAE quanto os mantidos posteriormente com outras instituições foram de grande importância no que se refere ao intercâmbio das informações entre instituições e imigrantes no tocante a procedimentos, trâmites legais e resolução de problemas específicos para regularizar a documentação e, de certa maneira, contribuíram para transformar a situação de ilegalidade na qual viviam. Essas experiências também nos reorientaram com relação a conteúdos e procedimentos nos cursos de português que seguíamos ministrando na Feira da Kantuta. Ainda que, naquele momento, fossem esses nossos principais objetivos, tivemos acesso também a outro tipo de informações, percepções e entendimento de nuances que permeiam as relações entre os indivíduos envolvidos nesses processos. Mescladas a interesses verdadeiros em construir a tolerância e em promover melhor entendimento entre imigrantes e paulistanos, pudemos perceber entre os próprios estrangeiros, atitudes pouco condizentes com as práticas propostas chegando a ser, algumas, até mesmo reprováveis.

Reportamo-nos, a título ilustrativo, a um fato ocorrido em uma das primeiras reuniões informais celebradas em 2005 com membros da comunidade boliviana. Comentávamos, naquela reunião, nossa vontade de elaborar e oferecer um curso de português com estratégias que motivassem os alunos a se orgulharem de ser bolivianos e despertassem a vontade de compartilhar com os brasileiros sua cultura, seus costumes, músicas etc. Ou seja, referíamos-nos à necessidade de criar mecanismos que promovessem a autoestima do imigrante. Ao ver nosso entusiasmo, um senhor também boliviano que vive no Brasil há mais de 30 anos, que presta serviços profissionais especializados aos seus conterrâneos e que, por isso mesmo, exerce uma considerável influência sobre esses imigrantes, olhou-nos complacente e afirmou categoricamente: “Minha filha, não se iluda.

É uma questão histórica: está comprovado que o boliviano é biologicamente inferior aos demais latinoamericanos, isso pode ser comprovado pela sua própria estatura, não há o que fazer. Eles são inferiores”⁷³.

Também a convivência com as crianças nos ensinou muito sobre as relações sociais dos bolivianos, dos brasileiros e de ambos em contato, desde a espontaneidade com que se apoderavam de termos da língua do outro até os relatos involuntários de desentendimentos e comportamento no interior das relações familiares.

Das atitudes e busca de soluções a médio e longo prazo, algumas estavam ao nosso alcance, como por exemplo, trazer para as brincadeiras questões de higiene, de comportamento familiar, adequação de atitudes com relação a gênero, religião, trabalho etc. e, ao mesmo tempo, propor questões relacionadas a esses temas, nas aulas de PLE para os adultos.

Embora tivéssemos consciência de que não poderíamos solucionar os problemas que esses imigrantes enfrentam, estávamos convencidas de que podíamos, ao menos, mostrar algumas possibilidades e caminhos que os ajudassem a encontrar, por si, as soluções. Evidentemente, essa atitude nossa também atendia a interesses pessoais, nesse caso, uma tentativa de garantir a continuidade do nosso trabalho e o acesso a informações e dados para conclusão da pesquisa.

Com o propósito de ampliarmos os modos de coletar informações que nos auxiliassem a melhor entender a idiosincrasia dos imigrantes para, assim, também direcionar melhor nossa investigação, contamos com a colaboração de diferentes agentes sociais do nosso entorno acadêmico e profissional. Nesse sentido, uma das alunas colaboradoras que trabalha na rede pública com ensino de português descreveu-nos, admirada, uma das visitas que recebeu de uma boliviana muito preocupada por ter visto que o seu filho tinha duas faltas registradas, sendo que apenas um dia necessitou estar ausente. Ela pedia que a professora, no caso Alba⁷⁴., dissesse o que havia acontecido e que qualquer atitude indevida de seu filho lhe fosse comunicada para que ela tomasse providências a fim de evitar a reincidência. Diante da reação da mãe, Alba explicou-lhe que eram computadas 2 faltas a cada dia de ausência em sua disciplina e que efetivamente seu filho só havia estado ausente um dia. Comentou-lhe, ainda, que o comportamento do

⁷³ Comentário verbal proferido em agosto de 2005, durante uma reunião informal em um restaurante na Rua da Mooca, São Paulo.

⁷⁴ Aluna colaboradora do projeto **Kantuta na Escola** e professora na rede municipal de São Paulo.

garoto era exemplar, que ele era educado e muito respeitador, como aliás, ocorre com muito dos seus conterrâneos. Segundo Alba:

[...] em quase toda sala há alunos bolivianos, e todos se destacam por serem excelentes alunos: educados, interessados, com pais preocupados e participativos na escola. Estou desenvolvendo um trabalho paralelo com alguns destes alunos, pois foram alfabetizados na Bolívia e cometem algumas transferências (que, até então, eram consideradas como erros, manchando o boletim desses alunos, que só tinham notas ruins em português). Exercícios ortográficos simples têm me ajudado muito a conseguir bons resultados⁷⁵.

A admiração de Alba com relação ao comportamento atencioso e responsável dessas mães deve-se, por sua vez, ao fato de serem pouco comuns procedimentos semelhantes entre as mães e pais principalmente na região onde ministra suas aulas.

Essas e outras informações do mesmo tipo são, a nosso ver, fundamentais para a análise que nos propusemos e para a busca de estratégias que orientem professores e alunos a entender as causas e origens de determinados comportamentos e atitudes que interferem no modo de aceitar e relacionar-se com o outro, seja ele estrangeiro ou pertencente à mesma nacionalidade. Esses temas serão retomados e aprofundados à luz de teorias que levam em conta a importância de fatores psicolinguísticos, psicológicos, sociais e culturais para o aprendizado de línguas estrangeiras. (KRASHEN, 1985 e SCHUMANN, 1992, entre outros).

3.4. Uma aproximação ao ato de ensinar e aprender PLE

Concomitantemente à participação nos cursos do SEBRAE que se realizaram parte na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fábio da Silva Prado, parte na Universidade São Judas Tadeu - locais em que ocorreram nossos primeiros encontros com os bolivianos em julho de 2005 -, frequentávamos, como já informamos, a Feira Kantuta que ocorre todos os domingos, nas proximidades do Metrô Armênia, no bairro do Pari, zona Central de São Paulo.

Também nessas visitas nosso principal objetivo era conhecer melhor as características dos imigrantes. O fato de estarmos participando dos cursos com os feirantes

⁷⁵ Comentário verbal proferido durante encontro para avaliação do projeto, em fevereiro de 2007.

de alguma forma proporcionava-nos um acesso diferenciado a outros imigrantes bolivianos que se mostraram muito receptivos, amistosos e confiantes. Estávamos situando-nos entre eles não apenas pelo domínio da língua espanhola, mas também, pela aceitação proporcionada pela convivência e respeitos mútuos.

Conforme afirmamos anteriormente, o que nos tinha levado à decisão de trabalhar com o ensino de português para essa comunidade foram declarações de um funcionário da Subprefeitura da Mooca zona Leste⁷⁶ – entidade responsável pelas feiras na região onde se localiza a Kantuta – de que os hispanofalantes não conseguiam aprender este idioma. Vimos posteriormente que esse tipo de afirmação é recorrente inclusive em documentos oficiais como o Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar a exploração de trabalho análogo ao de escravo, da Câmara Municipal de São Paulo (2006, p. 25), que também faz referência a esse fator:

De todo modo, como não aprendem a falar português e não têm mesmo tempo e oportunidades para sair à rua, muitos têm medo de se perder pela cidade e preferem não se arriscar.

Mesmo sabendo que aprender uma língua estrangeira não é tão fácil como alguns podem pensar, principalmente os não-especialistas, ainda que as línguas envolvidas possam ser consideradas “irmãs” – como no caso do português e espanhol – e que essa aparente proximidade pode esconder grandes dificuldades no momento de sua aprendizagem, acreditamos que não é impossível apropriar-se dela. Assim, tornou-se necessário conhecer mais de perto as razões que dificultavam o aprendizado do português por essa comunidade. Como são muitas as variáveis que intervêm no processo de aprendizado, fazia-se necessário um diagnóstico mais preciso das dificuldades e a busca de possíveis estratégias para superá-las ou, ao menos, reduzi-las. Por solicitação de funcionários da Subprefeitura da Mooca e do presidente da Associação que regula a feira da Kantuta, decidimos propor um curso de PLE na referida Praça. A Prefeitura cedeu o espaço - um prédio ao lado da praça -, materiais e infraestrutura para a realização das aulas e iniciamos o curso no segundo semestre de 2005.

Como apoio teórico inicial para nosso trabalho investigativo optamos por aqueles pontos facilitadores do aprendizado que estavam, a nosso ver, hipoteticamente garantidos. Um deles é o que Krashen (1985) denomina *input* compreensível, ou seja, as mostras de língua às quais o aluno deve ser exposto para um aprendizado mais efetivo. Entendíamos

⁷⁶ A Subprefeitura da Mooca abrange os distritos: Mooca, Brás, Belém, Pari, Água Rasa e Tatuapé.

que por estarem vivendo no Brasil, além do contato em sala aula com o professor e os materiais didáticos, os alunos estariam inseridos no contexto da língua meta, em um ambiente propício e motivados pela necessidade de comunicação com os brasileiros - para possibilitar a convivência no trabalho, na rua, nas atividades cotidianas, nas instituições públicas, nas quais precisam entender e falar o português. Imaginávamos, portanto, que estariam expostos a um *input* real e significativo muito grande. Dessa forma, esperávamos que os resultados também fossem os melhores, pois havia a junção da aprendizagem formal e a imersão em contextos reais de uso efetivo da língua-alvo. Infelizmente isso não se confirmou na prática.

3.5. Ensinar e aprender PLE: alunos reais, dificuldades reais

Ao contrário do que pensávamos, os imigrantes bolivianos com os quais realizamos nossa pesquisa não estão em contato direto com os brasileiros, ou seja, o contexto de imersão não é nem tão frequente como supúnhamos, nem possui a qualidade necessária para que haja um progresso efetivo no domínio da nova língua. O que se verifica, muitas vezes, é que esses estrangeiros se congregam em grupos compostos por seus próprios familiares ou por falantes de espanhol da mesma ou de outra nacionalidade. Tais grupos, que se identificam pela língua materna comum, pelas necessidades e costumes compartilhados, de alguma maneira se satisfazem com o aprendizado de determinadas estruturas elementares⁷⁷ da língua portuguesa que lhes permite uma convivência relativamente cômoda⁷⁸, ou pelo menos possível, com a comunidade paulistana. Assim, a relativa proximidade entre essas línguas, que poderia ser um facilitador para o aprendizado e aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa, torna-se um fator limitador: se as necessidades mais imediatas estão satisfeitas, em que pese o precário domínio do português, surge a acomodação e a falta de motivação para atingir patamares mais elevados de conhecimento do idioma.

Os agrupamentos em que circulam e vivem os imigrantes bolivianos devem-se, prioritariamente, ao tipo de trabalho que exercem em São Paulo: eles permanecem durante

⁷⁷ Muitas vezes essas estruturas limitam-se às necessidades de expressar agradecimento, concordar com o que lhes é dito ou a pedidos de informação, tais como “Onde fica...?”, “Sim, entendi.”, “Está bem.” etc.

⁷⁸ Entende-se que as comunidades possam ocupar um mesmo local (cidade de São Paulo) mantendo relações pacíficas de convivência, sem causar transtornos ou sem incomodar uma à outra.

todo o dia (das 7h00 às 23h00) trabalhando em oficinas de costura⁷⁹. Os contatos profissionais e sociais restringem-se aos companheiros de trabalho e aos donos das oficinas que, em grande parte, são coreanos e, assim como eles, também têm um domínio precário do português. Na verdade, esses bolivianos cruzaram fronteiras geográficas e econômicas para chegar ao Brasil e, mesmo vivendo aqui, permanecem à margem das relações sociais e culturais, uma vez que, nos poucos momentos fora das oficinas de costura eles se mantêm em contato nas agremiações de bolivianos⁸⁰. Desse modo, as relações sociais e culturais, proporcionadas e mediadas pela língua ocorrem, em geral, em sua LM. Assim, sem dominar o idioma do país onde vivem, o acesso à cultura, costumes e características deste povo não será completo:

Os migrantes que não falam a língua ou línguas oficiais da sua sociedade de adoção terão particulares dificuldades em se tornarem cidadãos activos, e a aquisição das competências linguísticas apropriadas tem por isso de ser considerada uma obrigação básica dos migrantes de longo prazo e permanentes. Do mesmo modo, os Estados que admitem migrantes no seu território devem investir no seu processo de integração dando apoio aos que não falam a língua local a adquirirem essa competência. (FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2005, p. 46)

A heterogeneidade social, econômica, cultural e linguística que caracteriza a cidade de São Paulo e que se traduz entre outros aspectos, na existência de um número significativo de pessoas para as quais o português não é a língua materna, revela a necessidade de que este tema seja repensado, tendo em conta que a proficiência da língua do país acolhedor por parte dos indivíduos é um dos fatores que determina o grau de interação e integração social e cultural, como afirma o Relatório da Fundação Calouste Gulbenkian sobre as migrações internacionais.

Durante a VIII Reunião de Ministros e Autoridades de Desenvolvimento Social do MERCOSUL, celebrada no Paraguai em 2005, os representantes da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Chile, Venezuela e Bolívia, assinaram um Plano Bienal (2005-2007) de Desenvolvimento Social, assentado na Declaração de Assunção e orientado a um MERCOSUL Social como instância articuladora das políticas sociais na região. Como base de sustentação das discussões e eixo orientador das ações do Plano o conceito de proteção e promoção social, que a delegação da Argentina declara como:

⁷⁹ Fenômeno denominado por Cymbalista e Xavier (2007) como “hipertrofia do espaço de trabalho”.

⁸⁰ Associação dos Residentes Bolivianos e o Círculo Boliviano, Associação ligada aos esportes, principalmente ao futebol como a Interligas, a Associação Bolívia/Brasil e a Associação Gastronômica Pe. Bento responsável pela Praça Kantuta, entre outras.

Conjunto de políticas públicas en amplia articulación con la sociedad civil que desarrollan respuestas, en principio a los niveles de mayor vulnerabilidad y riesgo pero donde el objeto esencial es la promoción de oportunidades que permitan la inclusión de la familia y la comunidad en un modelo de desarrollo sustentable; desde una visión de derechos, obligaciones y equidad, buscando la cohesión del tejido social con expresión territorial. Así entonces, este concepto busca hacer del MERCOSUR un espacio inclusivo que fortalezca los derechos ciudadanos, políticos, económicos, sociales y culturales y la equidad territorial.⁸¹

Portanto, era preciso buscar caminhos que facilitassem o processo de integração. Ou seja, fazia-se necessário buscar estratégias que motivassem aqueles imigrantes ao aprendizado da língua portuguesa, da mesma forma que era necessário também identificar e romper ou neutralizar os mecanismos intrínsecos que os levavam a recusar-se a aprendê-la. Ao mesmo tempo, também se fazia necessária uma aproximação às autoridades competentes para tentar promover uma maior sensibilização por parte destas para que, dentro do possível, fossem propostas atitudes mais justas e acolhedoras com relação aos imigrantes.

3.6. Língua, cultura e identidade: ganhos, perdas e crenças

Durante nossas visitas à Feira e no decorrer do trabalho realizado com os imigrantes, pudemos constatar, também, que as limitações geradas pelo domínio precário da língua e cultura(s) brasileira(s) não são alheias aos aprendizes de PLE, ou seja, eles têm presente o valor da cultura e dos costumes no aprendizado da língua e se questionam quanto a esses valores. Se, por um lado, o acesso à cultura alheia é proporcionado pela língua, o contrário também pode acontecer? Ou seja, à medida que se adquire a língua e a cultura do outro perde-se a cultura própria, a cultura do seu povo, de seus antepassados?

⁸¹ “Conjunto de políticas públicas em ampla articulação com a sociedade civil que desenvolvem respostas, a princípio, aos níveis de maior vulnerabilidade e risco, mas nos quais o objeto essencial é a promoção de oportunidades que permitam a inclusão da família e a comunidade em um modelo de desenvolvimento sustentável; do ponto de vista dos direitos, obrigações e igualdade, buscando a coesão do tecido social com expressão territorial. Assim então, este conceito busca fazer do Mercosul um espaço inclusivo que fortaleça os direitos cidadãos, políticos, econômicos, sociais e culturais e a igualdade territorial”. ATA da **VIII Reunión de Ministros y autoridades de Desarrollo Social del Mercosur y Estados Asociados**, Anexo V, Montevideu, 23 Novembro de 2007. Disponível em: <http://www.mercosur-social.org/documentos/uruguay_07/anexo_V.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2009.

Alguns depoimentos orais e informais de pessoas desse grupo de imigrantes hispânicos evidenciam esse pensamento, esse pertencer a um grupo e a uma cultura. De alguma forma, eles sentem-se um pouco guardiões, protetores e com a obrigação de manter esses laços com seu país de origem e sua língua materna. Este tipo de relação com as culturas nos foi explicitado por uma senhora que vive no Brasil há cerca de vinte anos e que não fala português:

Yo no aprendí portugués por causa de mis hijos. Yo sabía que ellos iban a aprender el portugués en la escuela en São Paulo, con los amigos y en la calle. ¿Y el español? Hacía falta que yo les enseñase el español y sabía que si aprendiese el portugués no conseguiría enseñarles el español. Y eso ocurrió mismo, hoy, ellos están mayores, estudiaron en la universidad. Mi hijo hizo Medicina y habla perfectamente el portugués y el español. Pero yo me perjudiqué por causa de ellos porque no aprendí portugués. Ahora yo quiero aprender portugués⁸².

Essas declarações foram feitas nos primeiros contatos com esses imigrantes bolivianos quando, ao observar que falávamos espanhol e português, essa senhora - AF⁸³ (**Anexo A**, p. 163) - ficou muito admirada, posto que não entendia como uma brasileira conseguia falar espanhol e ao mesmo tempo falar português com a mesma desenvoltura. Nesse momento ela se deu conta de que as crenças que direcionaram sua resistência ao aprender português não tinham muito fundamento e confidenciou que naquele momento sim gostaria de aprender o português, pois além de já ter cumprido a sua “missão” como mãe de ensinar o seu idioma aos filhos, constatava que era possível que uma pessoa dominasse outro idioma além do materno.

Desde aquelas primeiras declarações o caminho metodológico orientativo da pesquisa-ação começava a ser traçado, pois já visualizávamos movimentos internos e resultados que demonstravam o que Franco (2005, p. 486) aponta como uma das principais características desse tipo de pesquisa, ou seja, quando os indivíduos envolvidos têm a “oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto-concepção de sujeitos históricos”.

⁸² “Eu não aprendi português por causa de meus filhos. Eu sabia que eles iriam aprender o português na escola aqui em São Paulo, com os amigos e na rua. E o espanhol? Eu precisava ensinar o espanhol para eles e sabia que se aprendesse português não conseguiria ensinar espanhol para eles. E isso aconteceu mesmo, hoje, eles estão grandes, se formaram na universidade. Meu filho fez Medicina e fala perfeitamente o português e o espanhol. Mas eu sei que me prejudiquei por causa deles porque não aprendi o português. Agora eu quero aprender português”. Entrevista oral em espanhol realizada informalmente em agosto de 2005, no posto de venda da informante, AF, de 53 anos, na Praça Kantuta.

⁸³ Para preservar o anonimato dos sujeitos, utilizamos aqui nomes fictícios.

O depoimento de outro informante - L, sexo masculino, 31 anos de idade, residente no Brasil desde 2001 (**Anexo B**, p. 168) - revela que, apesar de ele ter objetivos muito diferentes dos da informante AF, mantém a mesma crença da necessidade de distanciamento ou negação de uma cultura para uma melhor absorção da outra. O objetivo principal deste imigrante era o de se incorporar à sociedade brasileira e, para tanto, indicou-nos que ao chegar a São Paulo:

[...] nós queríamos marcar uma distância entre nós e os bolivianos... a gente não se mistura muito com eles... nós ficamos um pouco longe... nós queríamos marcar distância... durante quase um ano não mantivemos contato nenhum com a Bolívia [...]⁸⁴

Ao contrário do que acontece com AF, o informante L, administrador que à época da entrevista residia no Brasil havia cinco anos, tem mais interesse em interagir com a língua estrangeira e aprendê-la de maneira adequada. Ele desenvolveu mais autonomia e interação com falantes nativos da língua portuguesa, se auto-avalia, controla seus erros e fixa metas para si mesmo assim como procedimentos de superação das dificuldades que tem com a língua estrangeira. Por trabalhar também com o ensino de espanhol para brasileiros seu discurso é permeado de referências que põem em evidência sua preocupação com o conhecimento formal da língua, como se depreende dos seguintes fragmentos do seu depoimento:

[...] muitas palavras são parecidas... muitos verbos são parecidos... isso é uma vantagem não uma desvantagem... para nós bolivianos é uma desvantagem porque quando nós não sabemos uma palavras em português o cérebro puxa em espanhol [...]

[...] outra questão muito complicada é a questão dos verbos... os verbos são um pouco diferentes... a conjugação dos verbos... você pega os bolivianos... não conseguem conjugar os verbos nos diferentes tempos... não conseguem... alguns conseguem falar no tempo presente... passado, futuro, subjuntivo não conseguem... eles não sabem [...]

[...] achei muitas diferenças... na parte escrita e na parte fonética... eu fiz uma listas das diferenças... a aprendizagem de uma língua é tempo... é acostumar o ouvido... e eles não estão acostumados ... é difícil... eu sei algumas palavras [...]

⁸⁴ Entrevista realizada em dezembro de 2006, na casa do informante, na Rua Coimbra – Brás – São Paulo. Esta entrevista foi gravada e transcrita.

Como se constata, a motivação para o aprendizado da língua estrangeira nos dois casos é diferente, pois AF não se importa muito com a “correção” do ponto de vista da norma culta da língua: o que importa é que ela seja capaz de se comunicar com os falantes de língua portuguesa de modo a que eles a entendam e, assim, que ela consiga trabalhar. Dito de outro modo, AF satisfaz-se com entendimento global, com a “transmissão de informação referencial, denotativa entre pessoas” (SCHUMANN, 1992, p. 128), atitude comum a boa parte de seus conterrâneos. Já L mostra-se preocupado não só com a correção linguística, mas também em alcançar um suposto patamar de desempenho que seria, segundo ele, o mais adequado como se constata no seguinte trecho de sua entrevista⁸⁵:

[...] primeira dificuldade que eu vejo... é a questão do sotaque... na Bolívia conheço muito brasileiros que falam espanhol... mas não falam como os nativos de lá... eu conheço alguns bolivianos que falam português aqui mas não falam como vocês assim perfeitamente [...]

Além desses fatores que destacamos anteriormente e que são determinantes, a nosso ver, para o aprendizado do português, pudemos detectar na comunidade em questão outros que, ainda segundo Schumann (1992), como vimos no capítulo 2, podem dificultar o aprendizado de uma língua estrangeira. Trata-se de fatores sociais que afetam o modo como determinado grupo aprende a língua de outro grupo de falantes em situação de contato no país estrangeiro. De acordo com Schumann (1992, p. 129), quanto maior é a distância social entre os grupos – no que se refere à dominação ou subordinação de um dos grupos quanto à política, cultura, tecnologia e economia –, maior também será a dificuldade em se aprender a língua do outro. Conforme já afirmamos, a situação do Brasil nesses aspectos é privilegiada se comparada à do país de origem desses imigrantes, motivo pelo qual muitos deles estão aqui.

Outros fatores relevantes que também devem ser considerados no momento de buscar explicações para as dificuldades de aprendizagem do português por parte de falantes estrangeiros são o “grau de reclusão”, a “coesão” e o “tamanho” do grupo. Como vimos, alguns dos bolivianos foco do nosso estudo vivem em grupos separados dos paulistanos e,

⁸⁵ Vale destacar que os pontos de vista acerca do que significa um “bom” domínio de uma língua divergem muito de um informante para outro. Infere-se, pelos depoimentos, que para AF o que mais importa é estabelecer uma comunicação eficaz, enquanto para L tal eficácia só seria possível por meio do conhecimento formal do idioma em questão, isto é, das regras gramaticais. Não é nosso propósito, pelas limitações deste trabalho, aprofundar as reflexões sobre tais visões, embora consideremos que ambas são superficiais e parciais, além de excluírem princípios científicos vigentes na atualidade.

também, segundo as últimas estimativas⁸⁶, chega a quase 200 mil o número de bolivianos em São Paulo, dos quais a maioria se encontra em situação de ilegalidade.

O aprendizado da língua também pode ver-se dificultado pela expectativa de permanência no país. Esses bolivianos vêm a São Paulo em busca não apenas de trabalho, mas também de abrigo, pois a maioria imigra com toda a família ou com a promessa de conseguir um lugar para viver e trazê-la em breve (SILVA, 2003, p. 29). Essa afirmação viu-se confirmada pelas informações que obtivemos com alguns deles em conversas informais e em gravações de áudio realizadas: a sua intenção é ficar no Brasil para sempre, trazer os familiares e fixar moradia aqui, mas ao mesmo tempo vivem a instabilidade provocada pela sua situação de ilegalidade e sabem que pode acontecer de terem que voltar para seu país de origem a qualquer momento. Tal estado de instabilidade pode fazer com que poucos se proponham a investir tempo e dinheiro para o aprendizado da língua portuguesa.

3.7. Aprendendo a ensinar PLE

Tomando como base os conhecimentos teóricos adquiridos durante nossa formação, a nossa experiência prática na docência, assim como nossas crenças sobre o que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira, organizamos um plano para o curso piloto que tomava como base materiais “autênticos” e ricos em questões culturais: músicas, imagens de cidades e estados, textos literários, informações turísticas e também algumas curiosidades sobre nosso país. Contudo, ao iniciarmos o curso verificamos que algo não funcionava como esperávamos, que faltava interesse por parte dos alunos ao lidar com o material e que quase sempre buscavam outros temas, o que se concretizava por meio de constantes perguntas sobre fatos ocorridos com eles ou com amigos quando em contato com os brasileiros.

Depois de algumas visitas à Feira da Kantuta e de iniciarmos os contatos com os imigrantes bolivianos a nossa concepção sobre como trabalhar com o ensino de português para essa comunidade mudou bastante. Ao iniciarmos o curso em 2005, por acreditarmos que eles estavam muito inseridos na sociedade paulistana, os conteúdos programados, os

⁸⁶ Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio021.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2006.

materiais, a metodologia e as estratégias de ensino que utilizávamos exigiam deles um conhecimento da realidade brasileira que eles não compartilhavam o que, por sua vez, dificultava o entendimento e os desmotivava a seguir o curso. Ao mesmo tempo, sentiam uma urgência em ver resultados aplicáveis à sua vida cotidiana e às suas necessidades mais imediatas. Dessa forma, vimo-nos impelidos a repensar objetivos e estratégias para conseguir aproximar-nos e apresentar conteúdos mais significativos aos alunos que os motivassem a aprender o português.

O (novo) caminho nos foi proporcionado pelo Acordo Bilateral Brasil–Bolívia para regularização da situação de ilegalidade na qual vivem muitos desses bolivianos. Uma vez que eles tinham a necessidade de entender as normas do Acordo, providenciar e preencher documentos e formulários além de cumprir determinações burocráticas, decidimos fazer um acompanhamento mais direto dos caminhos a serem trilhados para a obtenção do visto de residência permanente no Brasil. Para isso, buscamos auxílio em órgãos oficiais como Polícia Federal e Promotoria da Justiça, com o intuito de conseguirmos o máximo de informações possível sobre os procedimentos a serem seguidos por aqueles estrangeiros que desejam regularizar sua situação no Brasil.

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

3.8. Algumas desmistificações: o aprendizado continua

Como relatado, inicialmente procuramos conhecer os diferentes fatores – sociais, culturais, econômicos etc. – relacionados às necessidades de aprendizagem de PLE por parte de uma comunidade de imigrantes estrangeiros, assim como algumas das crenças e dificuldades que permeiam, direta ou indiretamente, esse aprendizado e, em consequência, o trabalho docente. Em um segundo momento, procuramos informações sobre como se dá o ensino de PLE em São Paulo para essa comunidade, uma vez que era nosso propósito partirmos de experiências bem sucedidas como forma de garantir, tanto quanto possível, o êxito em nossas aulas.

O que pudemos constatar pelas amostras de aulas e cursos aos quais tivemos acesso⁸⁷ é que existem muitas pessoas de boa vontade, mas sem nenhum preparo ou formação para o ensino de línguas estrangeiras.

A primeira constatação da falta de habilidade no trato com estas questões foram as declarações do funcionário da Subprefeitura que afirmava que os bolivianos em questão não aprendiam português. Questionado sobre as prováveis causas que levavam a esse resultado, ele afirmou que os latinoamericanos tinham acesso a alguns cursos oferecidos pela Prefeitura a seus funcionários e que mesmo assim não conseguiam acompanhar e aprender bem o português. Esta afirmação apresenta vários pontos que merecem uma reflexão, mesmo que breve:

- 1) o curso mencionado pelo funcionário enfoca o ensino da língua portuguesa como língua materna, o que supõe, evidentemente, que um estrangeiro iniciante terá muitas dificuldades para acompanhá-lo.
- 2) Não se leva em consideração que há grandes diferenças em ensinar e aprender uma língua materna e ensinar e aprender uma língua estrangeira.
- 3) Reforça-se a crença de que o espanhol e o português são línguas parecidas e, portanto, fáceis de serem aprendidas.

⁸⁷ Geralmente as aulas de português estão vinculadas a serviços de ajuda a imigrantes carentes, seja em instituições religiosas, Organizações Não Governamentais, centros de ajuda ou albergues. As aulas ocorrem em locais destinados a outros fins e as mostras de materiais às quais tivemos acesso são, em sua maioria, retiradas de materiais de Português Língua Materna. Os encarregados de ministrar tais cursos, por informações não oficiais obtidas, não são habilitados na área nem possuem cursos de qualificação e/ou capacitação para o exercício da docência em língua estrangeira.

- 4) Insiste-se no estereótipo de que é necessário aprender “bem” um idioma, sem que, contudo, seja esclarecido o que significa aprender “bem”.

Outro aspecto que merece destaque é a superficialidade e falta de profissionalismo que, não raro, envolve o ensino de idiomas. À semelhança do que acontecia com o ensino de espanhol no Brasil há alguns anos, para algumas pessoas e também para algumas instituições, o fato de ser brasileiro e saber falar português são suficientes para ensinar este idioma. Seria o mesmo que alguém com uma enfermidade que conseguisse se curar pudesse dessa feita passar a medicar, pelo simples fato de ter aprendido a curar essa doença em si mesmo. A maioria das pessoas que observamos exercendo a docência nas salas de aulas de PLE não tem nenhuma formação em Letras ou conhecimento seja do conteúdo que estão ministrando, da estrutura e funcionamento da língua, seja de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem. Os cursos aos quais tivemos acesso são, quase sempre, ministrados por voluntários, brasileiros ou latinoamericanos, que, por viverem já há algum tempo no Brasil, têm um nível de entendimento mais elevado da língua, mas isso, por si só, não os habilita para realizar um trabalho profissional. Entretanto, dedicam-se à docência.

Esses falsos pressupostos ganham relevância ainda maior ao se tratar de aspectos comportamentais e de regras de convivência relacionadas aos costumes dos brasileiros e, mais especificamente, dos paulistanos. Se as semelhanças entre a língua espanhola e a portuguesa são grandes ou não, é um aspecto que não cabe discutir aqui; entretanto, temos que levar em conta aspectos intrínsecos ao uso destas línguas por seus falantes. Neste contexto, o ensino de português não pode estar reduzido ao aprendizado de regras gramaticais, nem pautado exclusivamente na gramática normativa, uma vez que para esses aprendizes será de fundamental importância aprender as formas de expressar-se do cotidiano e principalmente as características da língua falada. Precisam entender e fazer-se entender no dia-a-dia. Necessitam uma aproximação às formas comportamentais e à cultura no sentido de expressão do modo de ser e de viver de grupos sociais:

[...] a língua, as regras de convívio, o gosto, o que se come, o que se bebe, o que se veste vão formando aquilo que é próprio de um povo. ... Em um país como o Brasil, tão diverso, tão grande, com tantas expressões diferentes, com tantos jeitos de ser, de brincar, de conviver e rezar, que

vão se modificando de lugar para lugar, e a toda hora, não podemos falar de uma única cultura, mas das muitas culturas que o formam⁸⁸.

Desse modo, ganhava relevância a necessidade de propor outras maneiras de enfocar o ensino da língua nacional para esse público, ou seja, como PLE.

3.9. Constatações: redefinindo o foco do ensino

No caso do ensino de PLE para os hispanofalantes que decidiram viver em São Paulo não faz sentido pensar a língua desagregada dos componentes socioculturais, inclusive porque a própria situação na qual se encontram proporciona uma interação e aproximação a formas de comportamento e de atuação do outro, o que de certa maneira já iniciará um processo de conscientização das diferenças culturais, que deverá ser complementado com a intervenção do professor.

Assim, o professor – devidamente qualificado e capacitado – deverá contribuir para aumentar o conhecimento desses aspectos e evitar preconceitos e generalizações equivocadas. Da mesma forma, o professor precisa tomar cuidado para não se sentir como “representante” ou porta-voz de uma cultura única e exclusiva ou conhecedor universal de todos os seus aspectos.

Talvez seja mesmo importante falar sobre nossas praias, o Corcovado, as Cataratas, mostrar que nossos campos têm mais flores. Mas devemos também, como professores, falar sobre as dificuldades cotidianas do nosso povo, sobre os assaltos nas grandes cidades, sobre os cuidados ao se atravessar as ruas pela falta de respeito ao pedestre. Devemos falar sobre a Av. Paulista e o MASP, mas também temos que informar como chegar a esses lugares e sobre onde está situado o Consulado Geral da Bolívia. Com isso, não apenas nossos alunos desfrutarão de momentos agradáveis vendo obras monumentais, mas poderão, também, resolver seus problemas mais imediatos de legalização de documentos e trâmites oficiais e poderão conviver de maneira mais harmoniosa com os brasileiros.

Por outro lado, a urgência e a necessidade de um aprendizado com resultados quase que instantâneos e muito diversificados pode acarretar uma série de frustrações e desmotivar tanto professores como alunos. Tal fato, provocado em ocasiões pelos

⁸⁸ Divisão Técnica. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular /FUNARTE / Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso 10 jul. 2006.

bolivianos conseguirem se comunicar com os brasileiros sem muita dificuldade pode causar -como aponta Almeida Filho (2004, p. 188)- uma “espécie de anestesia nos processos de desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa”, e que também pode apresentar consequências socioculturais e pedagógicas negativas, à medida que gera atitudes e comportamentos que, ao nosso entender como professores, podem ser interpretados como sinais de certa indisciplina, falta de comprometimento e instabilidade do grupo. Tais características ~~que~~ dificultam, em alguns momentos, a seriedade e a continuidade no trabalho e podem ser responsáveis pela adoção de uma dinâmica pouco produtiva em aula uma vez que, em decorrência desses fatores, nem sempre são mantidas as condições mínimas de homogeneidade, assiduidade ou comprometimento dos membros do grupo.

Dificuldades como as mencionadas nos levaram constantemente a pensar e repensar os objetivos, estratégias e conteúdos do curso e também nossos objetivos como professores e pesquisadores. Forçaram-nos até mesmo a deixar de lado estratégias e pressupostos metodológicos nos quais continuamos acreditando mas que não atendiam às necessidades momentâneas que tínhamos - alunos e professores -, naquele contexto específico.

Em último caso, por mais que se tente, não se consegue uma transformação profunda e imediata nos hábitos do aluno. Se este não tinha o costume de ser um assíduo frequentador de museus em seu país de origem pode ser que passe a sê-lo em outro, pois aprender uma língua e viver em outro país nos transforma como seres humanos e culturais, mas isso não deve constituir-se num objetivo intrínseco ao ensino da língua nem uma expectativa a ser alcançada a curto prazo. O aluno possui sua própria cultura e comportamento e os manterá, segundo sua vontade. O boliviano continuará sendo boliviano, mesmo que aprenda a falar português. Não é necessário - nem possível - que ele se transforme em outra pessoa ou em um brasileiro para aprender a falar português, mas é preciso que aprenda a atuar de modo culturalmente adequado, ou como afirma Ferreira (1998, p. 43), “[...] que o aluno aprenda a interpretar nossas ações segundo o conhecimento que tem de nossa cultura”.

Capítulo 4

Culturas e contextos em harmonia: algumas propostas didáticas

La educación “vale” no porque ella nos ofrece los atributos que nos tornan desiguales (o sea, competitivos) en el mercado, sino porque ella nos ayuda a construir, juntos, aquello que nos iguala, que nos une de forma entrañable, lo que nos humaniza: nuestra dignidad y el derecho inalienable que tenemos a no ser humillados por la injusticia, la pobreza, la exclusión y la negación de oportunidades⁸⁹.

(PABLO GENTILI)

Como descrito e comentado no capítulo precedente, o trabalho de aproximação à comunidade boliviana residente em São Paulo e a experiência na docência a esse público apontou a necessidade de uma revisão sobre procedimentos, estratégias, atitudes e materiais didáticos utilizados por nós no ensino de PLE a imigrantes. As constatações a que chegamos sugerem um redirecionamento e/ou adequação desse ensino levando em conta características, nuances e valores socioculturais intrínsecos a cada comunidade, ou seja, é preciso lançar mão de diferentes recursos e enfoques de modo a considerar não apenas aspectos linguísticos, mas também a enfatizar aqueles relacionados ao contexto e a traços culturais tanto dos alunos como dos falantes da língua em estudo.

Assim, com o propósito de procurarmos, na medida do possível, adequar as práticas docentes às efetivas necessidades dos imigrantes de modo a que o processo de ensino e aprendizagem de PLE fosse significativo e, portanto, mais propenso ao êxito, dispusemos a buscar caminhos que unissem, harmoniosamente, questões interculturais e linguísticas. Neste capítulo apresentamos o resultado de nossas incursões no campo de PLE, salientando que nossas propostas procuram levar em conta alguns dos aspectos referidos nos capítulos anteriores, no intuito de estabelecer aproximações entre o imigrante e a cultura paulistana.

⁸⁹ Citado por PULIDO CHAVES, 2008, p. 93.

4. 1. Elementos socioculturais em aulas de línguas

A incorporação em sala de aula de elementos baseados em aspectos socioculturais tem sido tema de muitas pesquisas⁹⁰ e de algumas propostas em materiais didáticos⁹¹. É patente que muitas das tentativas de inserção de aspectos socioculturais em estudos teóricos e em propostas pedagógicas consideram, prioritária ou exclusivamente aquilo que se consagrou como Cultura – com C maiúsculo –, ou seja, a arte, a literatura, a arquitetura, em suma, as diversas manifestações artísticas de determinado grupo social. Não há dúvida de que inclusões dessa ordem em cursos de línguas estrangeiras contribuem para que a aproximação ao novo idioma ocorra de modo amplo e não apenas via questões linguísticas.

No entanto, em especial ao longo dos últimos anos, nota-se uma certa tendência advinda de vários dos pesquisadores da área em considerar a cultura sob outro foco e aplicabilidade. Tal perspectiva, sem ignorar as manifestações culturais consagradas e valorizadas tradicionalmente, incorpora aspectos relacionados às práticas socioculturais mais presentes no cotidiano e, portanto, mais próximas à realidade dos indivíduos integrantes das comunidades envolvidas, em nosso estudo, a boliviana e a paulistana. Assim, ao levar em conta o modo de ser, de agir e de estar no mundo, o ensino de PLE centra-se nos interesses e necessidades dos alunos imigrantes e das relações socioculturais e linguísticas que estabelecem com os brasileiros.

Visão semelhante do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é defendida no **Quadro Europeu** (CONSELHO DA EUROPA, 2001), como salientamos no Capítulo 2, assim como em textos oficiais brasileiros, notadamente nos **PCN** (BRASIL, 1998, 1999) e nas **OC** (BRASIL, 2006). A título ilustrativo, recordemos que as propostas constantes no documento destinado ao ensino fundamental conferem atenção especial à estreita relação entre o aprendizado de idiomas, a comunicação e o crescimento do indivíduo e da sociedade ao proporem como uma das metas do ensino de língua estrangeira nesse segmento da educação básica, levar os alunos a:

Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de

⁹⁰ Citamos, a título ilustrativo, os trabalhos desenvolvidos por Almeida Filho (2001; 2004), Ortiz Alvarez e Silva (2007), Baptista (2004), Cunha e Santos (2002), Eres Fernández (2007), Ferreira (1998), García (1999), Miquel (1999; 2004; 2005), Júdice (2002), Serrani (2005), Signorini (2002), Silveira (1998), e Wiedemann e Scaramucci (2008) entre outros.

⁹¹ Veja-se, por exemplo, Denis e Matas Pla (2002).

ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e do seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo. (BRASIL, 1998, p. 67)

Essa concepção do alcance do processo de ensino e aprendizagem de idiomas centrada na valorização das relações interpessoais ganha importância ainda maior no atual contexto mundial em que são cada vez mais constantes os movimentos migratórios. Como consequência deles surge, entre outras, a necessidade de que as pessoas aprendam a língua e a cultura do país para o qual se transferem.

Como afirmamos anteriormente, o aprendizado de línguas estrangeiras pautado apenas na transmissão de informações e conhecimentos sobre estratos culturais *standard* ou consagrados não é suficiente para sustentar as possíveis relações entre esses indivíduos estrangeiros e a sociedade local. Além disso, tampouco são suficientes para promover um entendimento e uma aceitação capazes de garantir uma convivência harmoniosa que respeite a diversidade de características, condutas e formas comportamentais presentes no dia-a-dia e intrínsecas a cada falante ou a cada comunidade de falantes.

Foi com o intuito de buscar elementos para evitar, amenizar e/ou sanar possíveis consequências negativas do choque cultural resultante do encontro de bolivianos e brasileiros em São Paulo que nos dispusemos a realizar este estudo. Constatamos, desde os primeiros contatos com os imigrantes e com alguns dos agentes sociais relacionados a eles que, nesses encontros, as marcas de tolerância e/ou aceitação do outro muitas vezes inexistem. Lamentavelmente, observamos manifestações explícitas de preconceitos, bem como a presença e/ou criação de entraves que dificultam ou impedem a inclusão social, econômica e cultural do imigrante. Também verificamos que, em ocasiões, se lança mão do recurso da omissão como forma de evitar o envolvimento com o estrangeiro, mantendo um “distanciamento seguro” a fim de não explicitar o conflito.

Pelos questionamentos que surgiram durante o período de contato mais intenso com a comunidade em estudo e em especial ao longo das aulas que ministramos a eles constatamos ser pouco eficaz abordar o processo com base em propostas que supunham o conhecimento prévio, por parte dos alunos, de aspectos socioculturais da língua alvo. Entretanto, encontramos nos pressupostos de uma abordagem intercultural o embasamento que consideramos mais apropriado para seguir nosso percurso investigativo e docente. Também vislumbramos nessa opção teórica um caminho possível para alcançar a consecução de um dos objetivos iniciais do nosso projeto doutoral, qual seja, a elaboração de proposições didático-pedagógicas para atender às necessidades específicas dessa

comunidade e oferecer contribuições para a promoção de um entendimento mais afetivo entre imigrantes e nativos.

Lembramos que, segundo o **Quadro Europeu** (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19), quando se adota uma abordagem intercultural o objetivo central da educação em línguas é “o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” Para tanto é necessário um questionamento constante sobre alguns aspectos éticos e pedagógicos das práticas docentes e discentes que permeiam o ambiente de aprendizagem, como os apontados no referido documento:

- ✓ que traços de personalidade: a) facilitam; b) impedem a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda;
- ✓ em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objectivo educativo explícito;
- ✓ como conciliar o relativismo cultural com a integridade moral e ética;
- ✓ como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos;
- ✓ como conciliar a diversidade de personalidades com as limitações impostas pelos seus sistemas educativos. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 153).

Sendo assim, e por havermos comprovado, na prática, a baixa ou nula eficácia de procedimentos que desconsideravam a eventual precariedade do domínio cultural dos alunos acerca de valores e práticas sociais comuns à sociedade paulistana, nossa atenção centrou-se em desenvolver propostas didáticas capazes de auxiliar professores e alunos no percurso em direção ao desenvolvimento da consciência intercultural. Desse modo, a aposta por atividades que incentivem o aluno a falar de si, a querer conhecer mais sobre seu universo cultural e também sobre o contexto do outro, mostrou-se um caminho fértil e promissor, posto que possibilitou a aproximação de diferentes realidades e modos de viver e de ver o mundo.

Esse olhar intercultural revela-se, ainda, como um importante elemento de motivação para o aprendizado da língua estrangeira, pois pode promover contatos mais harmoniosos, autoconhecimento e reconhecimento mútuo, fazendo com que os alunos tomem consciência da diversidade e das semelhanças regionais, sociais, linguísticas e culturais dos dois países e explicitem possíveis estereótipos e preconceitos como um primeiro passo na tentativa de eliminá-los.

Dada a necessidade de delimitar a abrangência das propostas pedagógicas⁹² definimos três grandes temas - cidade, identidade e trabalho - em torno dos quais se torna possível sugerir atividades voltadas para o desenvolvimento intercultural e linguístico dos alunos.

Evidentemente, a escolha temática não é aleatória: ela se fundamenta no fato de os três aspectos selecionados configurarem, a nosso ver, o tripé sobre o qual se sustenta a situação social dos imigrantes bolivianos em São Paulo. Entendemos que o primeiro tema, cidade, refere-se aos deslocamentos e à busca de um solo fértil onde possam plantar seus sonhos e colher bons frutos. O segundo, identidade, diz respeito ao ser, ao existir como pessoa/cidadão, com vontades, desejos e querereres. O terceiro tema, trabalho, vincula-se à luta desse indivíduo para garantir sua subsistência e sua dignidade. Assim, ao estarem articulados ao ensino da língua e cultura(s) nacional(is), esses temas possibilitam o estabelecimento de paralelos, semelhanças, contrastes e oposições entre o que é usual no país de origem dos imigrantes e a realidade brasileira, de tal sorte que o imigrante converte-se em sujeito ativo e central do processo de ensino e aprendizagem.

Feitas estas considerações preliminares, nos itens seguintes apresentamos algumas proposições para levar à prática os princípios por nós apontados até este momento. Naturalmente, tanto a seleção de textos, quanto seu sequenciamento e as atividades relacionadas a eles são, apenas, uma mostra indicativa das múltiplas opções existentes à disposição de professores e coordenadores de cursos e/ou de autores de materiais didáticos. Vale ressaltar, ainda, que por terem caráter meramente ilustrativo, nossas sugestões deverão ser cuidadosamente analisadas em função de cada contexto e situação de ensino e aprendizagem de PLE e adaptadas segundo as necessidades e objetivos específicos. Ao arrolá-las aqui temos como propósito, por um lado, exemplificar a abrangência das alterações pelas quais passamos, nós mesmas, enquanto docente pesquisadora bem como as mudanças incorporadas ao curso por nós ministrado. Por outro lado, pretendemos dar a conhecer a outros docentes e pesquisadores o fértil campo de ensino e aprendizagem significativo de PLE.

⁹² Consideramos que o ponto central de nossa investigação doutoral não é a elaboração de um material didático, mas, sim, a indicação de princípios, enfoques e direcionamentos que merecem ser considerados por autores de materiais e por professores de PLE em contextos similares ao que tomamos como eixo neste estudo. Daí que apresentemos, neste ponto de nosso trabalho, algumas sugestões amplas que podem ser consideradas norteadoras para diferentes práticas pedagógicas.

4. 2. Propostas didáticas

Tema 1 – Cidade

Cantada, em verso ou prosa a cidade está presente na vida dos seres humanos desde tempos remotos e está estreitamente relacionada às migrações, seja quando enfocada pelo viés da saída: obrigatoriedade de abandoná-la como castigo, expulsão (Édipo, Cervantes, Camões), seja por buscá-la como promessa de um mundo melhor (Atlântida, Jerusalém, Nova Iorque). Para alguns pode simbolizar desordem, caos, relacionamentos impessoais e frios, violência, intolerância etc.; para outros, o lugar dos sonhos e de encantamento. No caso das grandes metrópoles, alguns aspectos podem adquirir especial relevância, já que elas têm peculiaridades que as tornam instigadoras, inesquecíveis, adoráveis ou simplesmente insuportáveis, dependendo da relação que se estabeleça e se mantenha com elas. Seja como for, ninguém está imune aos efeitos provocados por uma grande cidade: suas pessoas, suas construções, seus edifícios e praças, suas cores, monumentos e odores. De fato, assim como a cidade pode interferir, amoldar e redefinir a conduta do imigrante, também ela se transforma com a influência e as contribuições trazidas pelo visitante.

Ao longo da história e ainda nos dias atuais a cidade grande – em especial as principais capitais – continua representando para muitos a promessa de uma vida melhor, simbolizada, via de regra, em um emprego, moradia, escola para os filhos etc., principalmente para as populações carentes e de baixa renda que abandonam sua terra natal para buscar, em outros lugares, formas de sobrevivência mais promissoras. É essa a expectativa com que, no Brasil, a cada dia mais pessoas chegam às grandes cidades, trazendo consigo pouco mais que os sonhos e as expectativas de crescer e vencer as dificuldades para conquistar seus objetivos.

A superação dos obstáculos supõe, quase sempre, a necessidade de superar muitas barreiras. No caso das migrações internas, embora haja diferenças linguísticas regionais, às vezes estigmatizantes, elas não chegam a impedir a comunicação. Já no caso dos estrangeiros que escolhem como destino o Brasil, uma das primeiras dificuldades com que se deparam é a representada pelo idioma, ou seja, é necessário aprender a língua dos habitantes do novo lugar para onde se dirigem.

A realidade dos sujeitos bolivianos - foco de nosso estudo - não constitui uma exceção. Como já mencionamos, eles vieram em busca de condições de subsistência mais favoráveis, trazendo consigo sua história, sua língua e sua cultura. Ao chegarem aqui, sua trajetória se vê afetada pela nova língua que necessitam aprender, pela nova cultura que devem, em alguma medida, interpretar, e pela cidade que precisam conhecer e entender. Associar com coerência a harmonia num curso de PLE todos esses elementos não deixa de ser um desafio para docentes e autores de materiais didáticos. Porém, ao mesmo tempo essa empreitada mostra-se potencialmente motivadora na medida em que instiga à reflexão sobre o significado de falar determinado idioma, de viver em um dado lugar, de manejar e vivenciar, adequadamente, o modo de ser, pensar e agir de um povo.

Exporemos a seguir alguns exemplos dessas tentativas de aproximação ao novo, nem sempre bem sucedidas, mas com um forte grau de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Lembramos que não é nosso propósito, aqui, oferecer sequências didáticas completas passíveis de serem transpostas a todo e qualquer contexto de ensino e aprendizagem de PLE. Nosso intuito, reiteramos, é apenas o de apontar alguns caminhos amplos que podem ser seguidos, uma vez feitos os ajustes oportunos segundo cada situação específica, por manuais didáticos ou programas de cursos, de modo a articular a língua e cultura de partida (idioma estrangeiro) à língua e cultura de chegada (português) num contexto específico: a cidade de São Paulo.

Chegada: primeiros contatos

Para desenvolver o tema **cidade** escolhemos a música *Sampa*, de Caetano Veloso, pois consideramos que oferece muitas possibilidades de interação linguística e sociocultural, além de proporcionar a ampliação de conhecimentos sobre a cultura paulistana. Os versos da canção contêm vários exemplos de diferentes formas de expressar sentimentos e sensações e de revelar afinidades, cumplicidades e permitem, também, compartilhar emoções. Com esse texto pode-se mostrar ao aluno estrangeiro que não apenas quem chega de outro país se sente estrangeiro em São Paulo: essa sensação pode dar-se inclusive entre os brasileiros de outros pontos do país, pessoas que vêm de qualquer *sonho feliz de cidade*. Todos, ao chegarem aqui, percebem que estão diante de uma realidade bastante diferente.

Como preparação para a abordagem posterior do tema escolhido, sugerimos a apresentação de algumas palavras que contenham o sufixo *-idade / -cidade*. Algumas possibilidades seriam:

| | | | |
|---------------|----------------|-------------|-------------|
| ferocidade | velocidade | voracidade | fugacidade |
| autenticidade | vivacidade | felicidade | privacidade |
| fugacidade | excentricidade | capacidade | mocidade |
| simplicidade | reciprocidade | rusticidade | sagacidade |

Diante da lista de palavras - que poderá ser ampliada ou reduzida a critério do professor -, propomos que os alunos selecionem uma que simbolize a sua cidade natal e outra, a de São Paulo. Esse tipo de aproximação ao tema tem como objetivo criar um ambiente propício às discussões seguintes, ou seja, construir uma ponte entre o tema proposto e a vida dos imigrantes por meio da explicitação de diferenças e semelhanças entre as cidades. É importante que o professor direcione a discussão para a valorização das características de cada lugar, sem entrar em questões que envolvam julgamentos ou supervalorização de um em detrimento de outro. Pretende-se, fundamentalmente, levar os alunos a constatar que se trata de realidades diferentes e que cada indivíduo observa, percebe e interpreta os lugares de forma também diferente e única.

Após essa discussão, sugerimos oferecer alguns comentários acerca da forma como o cantor e compositor brasileiro, Caetano Veloso, interpretou e homenageou a cidade de São Paulo. Para tanto, o primeiro passo é fornecer-lhes a letra da música *Sampa*, acompanhada preferencialmente da audição da gravação, e, após a leitura/audição, esclarecer a origem do artista, seu vínculo com a cidade de São Paulo e, por fim, introduzir algumas observações, como detalhado mais adiante.

*Sampa*⁹³ (Caetano Veloso)

Alguma coisa acontece no meu coração
 Que só quando cruza a Ipiranga e a avenida São João
 É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi

⁹³ Sampa, Caetano Veloso, álbum **Muito** (Dentro da Estrela Azulada), Polygram, 1978.

Da dura poesia concreta de tuas esquinas
Da deselegância discreta de tuas meninas
Ainda não havia para mim Rita Lee
A tua mais completa tradução

Alguma coisa acontece no meu coração
Que só quando cruza a Ipiranga e a avenida São João

Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho

Nada do que não era antes quando não somos mutantes
E foste um difícil começo, afastado o que não conheço
E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade

Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso
Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas
Da feia fumaça que sobe apagando as estrelas

Eu vejo surgir teus poetas de campos e espaços
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva
Pan-Américas de Áfricas utópicas, tumulto do samba
Mais possível novo quilombo de Zumbi
E os Novos Baianos passeiam na tua garoa
E os novos baianos te podem curtir numa boa

A letra da música descreve os contatos com o lugar desconhecido, a aversão inicial que a cidade inspira, pois, de imediato, o autor dos versos compara a grande cidade de São

Paulo com outras menores e, provavelmente, com a cidade onde nasceu. Na letra da canção, o compositor personifica e compara as duas cidades em diversos aspectos: tamanho, níveis de contaminação, características dos habitantes, ritmo de vida etc.

Desse modo, aos poucos, com o apoio de *Sampa* e de algumas informações gerais sobre Caetano Veloso, é possível estabelecer com os alunos alguns níveis de semelhança e identificação de sentimentos e emoções, pois assim como o artista, eles também vieram de outros lugares, certamente bem mais tranquilos. É provável que compartilhem com o autor a sensação de estranhamento e o sentimento de exclusão manifestado, de forma poética, na canção: ao encarar a cidade “frente a frente” o autor não se reconhece, não se encontra, não se identifica com ela. É possível que o mesmo aconteça com imigrantes bolivianos que se sentem em um mundo completamente diferente quando chegam aqui.

Ao estender a sua percepção da cidade a outras esferas aproximando-a, inclusive, à literatura e ao mito de Narciso, o compositor amplia muito o universo de possibilidades de exploração de temas vinculados à imigração e ao encontro de culturas. Nesse sentido, podem ser debatidas também questões relacionadas à autoestima, alteridade, direitos humanos etc.

Naturalmente, a compreensão mais ou menos profunda das sensações e sentimentos presentes na canção, de como eles se transformam paulatinamente e as possíveis relações de semelhança entre a realidade expressa nesse texto e a dos alunos, requer que os aprendizes disponham de uma bagagem linguística capaz de auxiliá-los no estabelecimento dessas relações socioculturais. Desse modo, as concepções de língua e de ensino de língua seguidas pelo professor deverão vincular-se a princípios comunicacionais e não prioritária ou exclusivamente aos postulados da norma culta do idioma. No caso específico da canção que selecionamos, será necessário considerar não só o significado literal de algumas gírias e expressões coloquiais, mas, também, o sentido sociocultural que possuem e como se atualizam no contexto da música.

A possibilidade de trabalho apresentada toma como foco a cidade desde o prisma da chegada: primeiros contatos, recepção, acolhimento, atração, repulsa etc., ou seja, o adaptar-se ao novo, o conhecer para conviver melhor. Exemplificamos e criamos uma ponte entre as diferentes culturas por meio de trechos da música de Caetano Veloso, levando sempre em conta a necessidade intrínseca, explicitada no capítulo 2 desta tese, de promover a inter-relação das culturas e de aproximar o imigrante ao contexto paulistano com o propósito de que ele se sinta parte da nova cultura à qual se vincula ao fixar residência aqui.

Contudo, da mesma forma que a chegada constitui um momento especial, também a partida é de extrema importância e, assim, merece ser considerada no processo de ensino e aprendizagem do novo idioma, pois propicia reflexões significativas acerca de experiências socioculturais. Nesses intercâmbios e/ou relatos dos imigrantes pode ser evidenciado, por exemplo, o sentimento de perda causado pelo abandono, às vezes, forçado, da terra natal e de amigos, familiares, paisagens, objetos, rotinas etc. Esses fatores se configuram, portanto, como conteúdos relevantes a serem levados à sala de aula de PLE, pois não ignoram a história dos sujeitos, mas, sim, valorizam suas vivências sobre o lugar de onde e como vieram.

Entretanto é necessário considerar que por tratar-se de um assunto muito significativo para o imigrante boliviano e por explicitar, de forma muito contundente, questões referentes não apenas à sua origem, mas também à situação de ilegalidade em que muitos estão, é pouco provável que se sintam à vontade para comentar questões que remetam a esse passado recente. Nesse sentido, fica patente que o êxito da atividade dependerá muito da escolha de estratégias de aproximação adequadas para evitar constrangimentos, inibição e perda da confiança. Para tanto, pode-se partir de situações aparentemente muito diferentes mas que, em sua essência, apresentam alto grau de similaridade como, por exemplo, a migração a São Paulo de brasileiros de diferentes regiões, notadamente do nordeste. Como se sabe, esses indivíduos também enfrentaram muitas dificuldades, várias delas relatadas por Luiz Gonzaga, um dos expoentes da cultura e modo de viver nordestino, no texto *Pau de Arara*⁹⁴

*Pau-de-arara*⁹⁵ (Luiz Gonzaga)

Quando eu vim do sertão,
seu moço, do meu Bodocó
A malota era um saco
e o cadeado era um nó
Só trazia a coragem e a cara

⁹⁴ Termo que faz referência ao lugar de repouso dos pássaros por suas condições precárias de comodidade e limpeza, pau-de-arara é também o nome pelo qual é conhecido o meio de transporte - geralmente caminhões - em que se transportavam os nordestinos para outras partes do país. O termo era aplicado, também, ao instrumento de tortura na época do regime militar brasileiro.

⁹⁵ GONZAGA, L. Álbum O melhor de Luiz Gonzaga, 1996.

Viajando num pau-de-arara
Eu penei, mas aqui cheguei (bis)
Trouxe um triângulo, no matolão
Trouxe um gonguê, no matolão
Trouxe um zabumba dentro do matolão
Xóte, maracatu e baião
Tudo isso eu trouxe no meu matolão.

Além de introduzir o tema da partida, ao mostrar-se a realidade de muitos cidadãos brasileiros também se permite que o estrangeiro tome consciência da diversidade cultural e linguística existente em São Paulo. Num planejamento de curso de PLE assim como nos materiais didáticos destinados ao seu ensino convém, portanto, ter presente que os estudantes estrangeiros costumam ter dúvidas concernentes ao léxico ou a contextos linguísticos e/ou socioculturais próprios das variedades nordestinas da língua portuguesa, daí a conveniência de abordá-las em tais programas de ensino.

Outro tema também bastante presente no universo do imigrante, principalmente os adultos, é o eterno sonho do regresso à terra natal, retornar ao lugar de origem depois de haver conhecido outros lugares. Evidentemente, essa volta requer uma mudança de *status*: saíram em busca de melhores condições e, ao voltar, devem levar os resultados, o que raramente se concretiza. Ainda que os bolivianos não possam precisar quanto tempo permanecerão no Brasil, e apesar de virem com a intenção de aqui se estabelecer indefinidamente, no seu íntimo eles mantêm o sonho de voltar ao seu país o que, como aponta Schumann (1992), pode dificultar a aprendizagem de PLE.

Dada a relevância desse aspecto, uma opção capaz de fomentar a discussão é a abordagem do texto, em espanhol: *El regreso*, canção boliviana de Matilde Casazola, escrita em 1982.

*El regreso*⁹⁶ (Matilde Casazola)

Desde lejos yo regreso ya te tengo en mi mirada
bis {ya contemplo en tu infinito mis montañas recordadas

Desde lejos, desde aquellos horizontes que se escapan
bis {hoy regreso a tu infinito pachamamá, pachamamá

Yo no logro explicarme con qué cadenas me atas
con qué hierbas me cautivas, dulce tierra Boliviana

lay lara lara lay lay lara layra lay layra... layra lay layra... lay lara
lay laylara lay

Desde lejos yo regreso a tus tierras trabajadas
bis {por titanes ignorados que cobijan la altipampa
Desde lejos como el viento traigo nombres de otras patrias
bis {Pero busco en tu infinito las raices de mi alma

A autora sintetiza o sentimento de pertencer à pátria boliviana na frase “[...] yo no logro explicarme con qué cadenas me atas con qué hierbas me cautivas, Dulce tierra boliviana”⁹⁷. Na verdade, a canção sintetiza um sentimento bastante comum a grande parte dos sujeitos por nós pesquisados, qual seja, o desejo de retornar à sua terra natal, pois embora tenham conhecido outras cidades, sua existência só adquire pleno sentido em sua terra natal.

Trazer esses aspectos para discussão constitui um meio de aproximação a muitas experiências vividas direta ou indiretamente pelos alunos: são comuns os relatos de pessoas que, tendo vindo para o Brasil, após algum tempo retornaram para a Bolívia. Entretanto, não conseguiram se readaptar, deixaram de ser reconhecidos como membros daquele grupo e, depois de pouco tempo, voltaram ao Brasil. Desse modo, passam a fazer

⁹⁶ CD *Mi corazon en la ciudad*. Junaro/Casazola. Riverboat. 1992.

⁹⁷ “Eu não consigo entender com que correntes me atas, com que ervas me cativas, doce terra boliviana”

parte, como ocorre com muitos imigrantes, de uma categoria denominada por Martins (2009, p. 5) de um cidadão do limbo, ou seja, alguém que não se reconhece e nem é reconhecido como parte de nenhum grupo social: “O migrante vive num limbo, não raro até o fim da vida, como cidadão de lugar nenhum.”

Logicamente, a exemplificação anterior permite afirmar que os textos comentados não se configuram como um mero pretexto para ilustrar ou explicar o funcionamento da língua ou certos usos linguísticos. Antes, o que importa é contar com uma seleção textual motivadora, capaz de despertar nos alunos a curiosidade e a vontade de aprender mais sobre a cidade e, ao mesmo tempo, sensibilizá-los para o fato de que há entre nossas culturas características comuns e outras diferentes. A riqueza da troca está em perceber, entender e respeitar as diferenças - e compartilhá-las.

TEMA 2 – Identidade

No capítulo 2 desta tese discutimos algumas formulações do conceito de identidade, posto estar ele intrinsecamente vinculado à sociedade e aos relacionamentos entre os indivíduos que a conformam. São igualmente importantes para nosso estudo as noções de etnocentrismo, estereótipo, alteridade, tolerância e aprendizagem intercultural, pois entendemos que o ensino e aprendizagem de línguas consiste em promover o encontro entre as singularidades, idiossincrasias e características por meio das quais se delineiam as culturas e as identidades. Dessa forma, considerando-se a estreita relação entre identidade, cultura e língua, buscamos nos estudos de Schumann (1992) embasamento para aquilatar a essência e os efeitos desses termos para o ensino e aprendizado de PLE para bolivianos residentes em São Paulo. O autor apresenta uma série de condições tidas como ideais para o aprendizado de línguas que dizem respeito diretamente à interação entre os aprendizes e a comunidade da língua meta. Distribuídas em dois eixos principais - fatores sociais e fatores psicológicos -, essas condições, ao serem aplicadas ao estudante boliviano em São Paulo, permitem-nos inferir que o ideal seria que ele estivesse social, cultural e psicologicamente integrado à comunidade de falantes de português. No entanto, como foi visto, a maioria dos alunos não se encaixa nessas premissas, pois muitos deles não mantêm contatos regulares (pessoais, sociais) com a comunidade paulistana. Faz-se necessário,

portanto, encontrar caminhos que viabilizem alcançar essas condições ideais em sua plenitude ou ao menos diminuir os efeitos negativos que esse distanciamento pode provocar no ensino e aprendizado de PLE.

Entre os fatores relacionados à distância social, mencionados no capítulo 2, os que dizem respeito diretamente ao tema aqui tratado – identidade - envolvem relações interpessoais e foram denominados *congruência* e *atitude* por Schumann (1992, p. 130). O primeiro refere-se ao grau de semelhança entre as duas culturas envolvidas e o segundo, à forma como cada grupo julga o outro. Tais fatores estão imbricados às questões de identidade, mas também e principalmente às de alteridade, ou seja, ao reconhecimento e às formas de conceber e de relacionar-se com o outro e com o mundo, e podem manifestar-se por meio das trocas socioculturais. Portanto, a prática da alteridade é, a nosso ver, essencial, pois somente conhecendo e exercitando o estar no lugar do outro é que o “aprendiz constrói sua identidade de falante do idioma de outrem...” (MENEZES, s.d, p. 5)

Fica clara, portanto, a necessidade de que sejam discutidos em sala de aula de língua estrangeira temas relacionados ao encontro de culturas e à identidade, pois, para exercer a alteridade e a tolerância, é necessário conhecer tanto sua cultura e as formas comportamentais de seu povo quanto as pertencentes ao outro. Tais aspectos levaram-nos a reiterar os questionamentos iniciais desta pesquisa, estreitamente ligados ao entrelaçamento de culturas e identidades:

- ✓ qual o grau de identificação ou rejeição desses imigrantes com os brasileiros?
- ✓ como os brasileiros se veem, como veem o estrangeiro e como querem ser vistos?
- ✓ como os bolivianos se veem, como veem os brasileiros e como querem ser vistos?
- ✓ em que medida as questões de identidade, autoestima ou fracasso pessoal interferem na aprendizagem de um idioma?

Cabe neste momento retomar, ainda, outros questionamentos formulados anteriormente relativos às questões identitárias e nacionais: o que define um brasileiro, um uruguaio, um alemão, um francês, um boliviano como tais? O que podemos mostrar que seja característico de São Paulo, não apenas em termos de estereótipos, mas que possa contribuir para explicitar ou ampliar a *congruência* entre as culturas brasileiras e as bolivianas e, principalmente, que promova uma mudança de *atitude* desses grupos,

fomentando, assim, um maior entendimento e tolerância entre seus indivíduos? Quais são, por fim, as características convergentes com esses ideais que podemos e devemos mostrar ao aluno de PLE?

Apesar de complexa, é uma tarefa necessária explicitar esses pontos para os alunos levando-se em conta tanto o conteúdo como a metodologia utilizada a fim de mostrar essas características e promover uma saudável aproximação. Na verdade, mais que detalhar as características dos habitantes de São Paulo, é necessário que o professor lance mão de estratégias que ajudem a ampliar a visão dos alunos sobre os traços marcantes não apenas dos paulistanos, mas também de outros indivíduos de várias nacionalidades, com os quais eles terão contato, fomentando, por sua vez, uma maior aceitação do outro. Além disso, convém ter presente a necessidade de explicitar a abrangência de significados ou conotações de certos termos, conceitos e atitudes bem como estimular os intercâmbios culturais.

Para tanto, acreditamos que uma forma de aproximação pode ser a apresentação do ensaio **O cidadão norte-americano** do antropólogo Ralph Linton. Ainda que não trate especificamente das culturas brasileiras ou bolivianas, esse texto mostra-se de grande proveito para que - antes de lidar diretamente com os temas em sala de aula - o professor evidencie os ideais que congregam seus objetivos de curso: favorecer e otimizar, por meio do ensino e aprendizagem de PLE, as relações entre os imigrantes e os paulistanos.

*O cidadão norte-americano*⁹⁸ (Ralph Linton)

O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do Oriente Próximo, mas modificado na Europa Setentrional, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão, cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda, cujo emprego foi descoberto na China. Todos esses materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos “mocassins” que foram inventados pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos e entra no

⁹⁸ LINTON, Ralph. **O homem**: uma introdução à antropologia. 3ed., São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959. Citado em LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 21ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007, p. 106-108.

quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções européias e norte-americanas, umas e outras recentes. Tira o pijama, que é vestiário inventado na Índia e lava-se com sabão que foi inventado pelos antigos gauleses, faz a barba que é um rito masoquístico que parece provir dos sumerianos ou do antigo Egito.

Voltando ao quarto, o cidadão toma as roupas que estão sobre uma cadeira do tipo europeu meridional e veste-se. As peças de seu vestuário têm a forma das vestes de pele originais dos nômades das estepes asiáticas; seus sapatos são feitos de peles curtidas por um processo inventado no antigo Egito e cortadas segundo um padrão proveniente das civilizações clássicas do Mediterrâneo; a tira de pano de cores vivas que amarra ao pescoço é sobrevivência dos xales usados aos ombros pelos croatas do séc. XVII. Antes de ir tomar o seu *breakfast*, ele olha a rua através da vidraça feita de vidro inventado no Egito; e, se estiver chovendo, calça galochas de borracha descoberta pelos índios da América Central e toma um guarda-chuva inventado no sudoeste da Ásia. Seu chapéu é feito de feltro, material inventado nas estepes asiáticas.

De caminho para o *breakfast*, pára para comprar um jornal, pagando-o com moedas, invenção da Líbia antiga. No restaurante, toda uma série de elementos tomados de empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é de aço, liga feita pela primeira vez na Índia do Sul; o garfo é inventado na Itália medieval; a colher vem de um original romano. Começa o seu *breakfast*, com uma laranja vinda do Mediterrâneo Oriental, melão da Pérsia, ou talvez uma fatia de melancia africana. Toma café, planta absínia, com nata e açúcar.

A domesticação do gado bovino e a idéia de aproveitar o seu leite são originárias do Oriente Próximo, ao passo que o açúcar foi feito pela primeira vez na Índia. Depois das frutas e do café vêm *waffles*, os quais são bolinhos fabricados segundo uma técnica escandinava, empregando como matéria prima o trigo, que se tornou planta doméstica na Ásia Menor. Rega-se com xarope de *maple* inventado pelos índios das florestas do leste dos Estados Unidos. Como prato adicional talvez coma o ovo de alguma espécie de ave domesticada na Indochina ou delgadas fatias de carne de um animal domesticado na Ásia Oriental, salgada e defumada por um processo desenvolvido no norte da Europa.

Acabando de comer, nosso amigo se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que consome uma planta originária do

Brasil; fuma cachimbo, que procede dos índios da Virgínia, ou cigarro, proveniente do México. Se for fumante valente, pode ser que fume mesmo um charuto, transmitido à América do Norte pelas Antilhas, por intermédio da Espanha.

Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradecerá a uma divindade hebraica, numa língua indo-européia, o fato de ser cem por cento americano.

O referido texto mostra as diversas contribuições culturais presentes no dia a dia de um cidadão americano - que poderia ser alemão, francês, brasileiro ou boliviano - por meio de uma lista de influências de povos de diferentes origens, raças e etnias, evidenciando que a cultura norte-americana é produto de diversas outras: a cama é oriunda do Oriente Próximo, as cobertas provêm da Índia, os mocassins são indígenas, entre outros elementos advindos de empréstimos culturais e decorrentes de infinitas contribuições estrangeiras ou considerados diferentes. Esse artigo pode mostrar, ainda, um caminho para abordar questões relativas a etnocentrismo, xenofobia, hiper-valorização de uma cultura em detrimento de outras, principalmente se nos ativermos ao seu trecho final, quando o autor ironicamente descreve as atitudes da personagem com relação ao estrangeiro e à autoconsciência de pertencer a uma suposta etnia pura.

Com esse texto, amplia-se, como sugere o **Marco Europeu** (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 150), a consciência do aluno despertada pelo fato de que “existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 [...] Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto” e, por conseguinte, a diminuir a distância social e psicológica entre elas, aproximando o aluno das condições ótimas de aprendizado descritas por Schumann (1992).

Cria-se, assim, um ambiente receptivo e favorável às discussões sobre o que significa ser brasileiro, boliviano, paulista, pacenho, orurenho⁹⁹ e sobre o que nos torna diferentes ou iguais aos demais. Entre os diversos textos que poderiam contribuir para fomentar essas discussões, escolhemos uma canção de Zeca Baleiro, intitulada *Minha tribo sou eu*.

⁹⁹ Nascidos nas cidades bolivianas de La Paz e Oruro, respectivamente.

*Minha tribo sou eu*¹⁰⁰ (Zeca Baleiro)

Eu não sou cristão
 Eu não sou ateu
 Não sou japa não sou chicano
 Não sou europeu
 Eu não sou negão
 Eu não sou judeu
 Não sou do samba nem sou do rock
 Minha tribo sou eu
 Eu não sou playboy
 Eu não sou plebeu
 Não sou hippie hype skinhead
 Nazi fariseu a terra se move
 Falou galileu
 Não sou maluco nem sou careta
 Minha tribo sou eu
 ai ai ai ai ai
 ié ié ié ié ié
 Pobre de quem não é cacique
 Nem nunca vai ser pajé

Um dos motivos pelo qual escolhemos o texto de Zeca Baleiro foi o tom que o autor confere à sua definição: mais que afirmar o que é ser paulista, ele cria a definição por meio da negação como recurso argumentativo. As várias relações e contatos a que o estrangeiro e o nativo estão expostos proporcionam trocas culturais e ampliam os universos de percepção, transformando os indivíduos.

Esse pode vir a ser também o momento para que o professor exponha questões referentes à aculturação, conforme apontamos nos capítulos precedentes, que pode dificultar o aprendizado da língua e da cultura do outro, caso o significado do conceito não seja entendido adequadamente. Muitas vezes os alunos podem evitar o aprendizado da

¹⁰⁰ CD é *Pet Shop Mundo Cão*, Zeca Baleiro. MZA Music. 2002

língua e da cultura do outro por medo de perder os traços de sua cultura original, como ocorreu com a informante AF. Ainda que seja uma das possíveis consequências dos encontros culturais, a substituição se dá em casos extremos de suplantação total dos traços e modelos de uma cultura por outra, quando o indivíduo renega a própria cultura e *assimila* completamente a do outro (CUCHE, 2002, p. 116). A *assimilação* implica o julgamento e supervalorização de uma das culturas, o que deve ser, a nosso ver, evitado e desestimulado. Torna necessário realçar para o aluno a riqueza, o ganho que se obtém no encontro e nas trocas culturais que podem ser realizadas, e nunca a substituição de uma por outra, como finalmente notou a nossa informante AF.

Ao negar ser cristão ou ateu, o autor abre um grande leque de possibilidades de afiliação religiosa, o que, de certa forma, aplica-se também ao paulista e ao boliviano, que professam diferentes crenças e cultuam várias divindades, o que se configura como ponto de convergência das culturas ou, no dizer de Schumann (1992, p.130), de *congruência*.

A letra da música faz referência também ao grande número de nacionalidades que compõem o conjunto dos paulistas (japoneses, europeus, africanos, judeus, entre outros). Este aspecto, ao mesmo tempo em que evidencia uma das características da metrópole, deixa patente que os imigrantes têm, aqui, um lugar de encontro de diferentes culturas, o que pode contribuir para modificar sua atitude com relação ao outro (SCHUMANN, 1992, p.130). O paulista não é do samba e tampouco do “roque”, pode ser do forró, do maxixe, do baião ou das *morenadas* aos domingos na Praça Kantuta.

O autor finaliza a canção com as frases “Pobre de quem não é cacique / Nem nunca vai ser pajé”, fazendo referência às lutas pelo poder e pela conquista de um lugar de destaque e de superioridade, características essas atribuídas ao paulistano - povo trabalhador -, com as quais também podem identificar-se os bolivianos, pois estão buscando uma vida melhor e juntos - paulistas e bolivianos - lutam para diminuir as desigualdades sociais.

Outro texto muito apropriado para explicitar a diversidade cultural tanto do paulista como de todo o povo brasileiro e cultivar o respeito por todas as formas de manifestações culturais é *Paratodos* de Chico Buarque. Na letra da canção são mencionados alguns dos mais importantes músicos nascidos em diferentes estados do país e que de alguma forma influenciaram a formação musical e pessoal do compositor. São baianos, paulistas, cariocas, mineiros, pernambucanos, alagoanos, que contribuem e interferem no comportamento e formação do paulistano.

*Paratodos*¹⁰¹ (Chico Buarque)

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Meu maestro soberano
Foi Antônio Brasileiro
Foi Antônio Brasileiro
Quem soprou esta toada
Que cobri de redondilhas
Pra seguir minha jornada
E com a vista enevoadas
Ver o inferno e maravilhas
Nessas tortuosas trilhas
A viola me redime
Creia, ilustre cavalheiro
Contra fel, moléstia e crime
Use Dorival Caymmi
Vá de Jackson do Pandeiro
Vi cidades, vi dinheiro
Bandoleiros, vi hospícios
Moças feito passarinho
Avoando de edifícios
Fume Ary, cheire Vinicius
Beba Nelson Cavaquinho
Para um coração mesquinho
Contra a solidão agreste
Luiz Gonzaga é tiro certo
Pixinguinha é incontestes

¹⁰¹ HOLANDA, Chico B. de. *Paratodos*. BMG-Ariola, 1993.

Tome Noel, Cartola, Orestes
Caetano e João Gilberto
Viva Erasmo, Ben, Roberto
Gil e Hermeto, palmas para
Todos os instrumentistas
Salve Edu, Bituca, Nara
Gal, Bethânia, Rita, Clara
Evoé, jovens à vista
O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Vou na estrada há muitos anos
Sou um artista brasileiro

Como se observa, são múltiplas as opções textuais disponíveis para introduzir, explorar e/ou debater questões vinculadas à identidade. Mais do que pretextos para discutir o tema, os exemplos arrolados oferecem uma visão abrangente de diferentes aspectos merecedores de destaque em qualquer curso de PLE.

TEMA 3 – Trabalho

O tema escolhido para esta proposta adquire especial relevância no universo do imigrante e, no caso dos bolivianos, é o motivo pelo qual a maioria deles está em São Paulo. O trabalho é, no imaginário do imigrante, a principal, se não a única, via honesta que o levará a atingir seus objetivos, sonhos e expectativas: somente por seu intermédio ele conseguirá recursos para ter uma moradia digna, escola para os filhos, acesso ao sistema de saúde e aos benefícios e opções de lazer oferecidos pela metrópole e, indiretamente, alcançará também o respeito, a dignidade e a aceitação pela comunidade.

Como já mencionado, o vínculo imigração-trabalho é muito estreito no caso dos sujeitos de nossa pesquisa e revela aspectos materiais e ideológicos que exigem reflexões minuciosas sobre seus efeitos nas relações humanas e na integração entre comunidades e

culturas. Novamente reportamo-nos aos fatores apontados por Schumann (1992, p. 130), pois, nas relações trabalhistas dos bolivianos em São Paulo, podem ser observados alguns deles, principalmente os que se referem à distância socioeconômica entre os imigrantes e os nativos, especificamente, os relativos a:

- ✓ dominação / não-dominação / subordinação com relação à política, tecnologia, cultura e economia;
- ✓ grau de coesão - como os indivíduos se agrupam para viver e trabalhar, divertir-se etc.

Tendo em vista tais características da condição trabalhista dos bolivianos, para o desenvolvimento das proposições aqui apresentadas selecionamos textos e materiais capazes de esclarecer e levar os imigrantes a reduzir a discriminação e as distâncias sociais. Ao mesmo tempo, tais recursos pretendem despertar o interesse dos alunos para a busca de outras informações por meio das quais poderão reconhecer características de trabalhos, condições empregatícias, exigências feitas aos profissionais de diferentes áreas, questões de prestígio e depreciação de determinadas profissões etc. Também interessa levá-los a descobrir as diversas oportunidades de atuação profissional que a cidade de São Paulo oferece, o que lhes permitirá redirecionar suas escolhas com mais clareza. Intensificam-se, assim, as possibilidades de intervenção por meio das aulas de PLE, amplia-se, por parte dos alunos, a percepção da importância de conhecer e valorizar diferentes ocupações, que passam a ser vistas como dignas, necessárias e merecedoras de respeito. As aulas fornecem-lhes, a nosso ver, a melhor ferramenta para tanto: o conhecimento.

Para introduzir o tema, a nossa sugestão é que o professor apresente textos nos quais estejam contempladas diferentes opiniões sobre o significado da palavra “trabalho”. Eis algumas possibilidades:

[...] a terra será maldita por tua causa; tirarás dela o sustento com trabalhos penosos todos os dias de tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o pão com o suor de teu rosto, até que voltes à terra, de que foste tomado [...] (GÊNESIS 3:17) (BIBLIA, 1997, p.28).

[...] um imigrante só tem razão de ser no modo do provisório e com a condição de que se conforme ao que se espera dele; ele só está aqui e só tem sua razão de ser pelo trabalho e no trabalho; porque se precisa dele, enquanto se precisa dele, para aquilo que se precisa dele e lá onde se precisa dele. (SAYAD, 1998, p. 55)

[...] a palavra “trabalho” (assim como em francês, espanhol e italiano) tem origem no vocábulo latino *tripalium*, que era um instrumento de tortura, ou seja, três paus entrecruzados para serem colocados no pescoço de alguém e nele produzir desconforto. [...] Em sociedades assim montadas com base no sistema escravocrata, a própria idéia de trabalho remete à escravidão. Portanto, trabalho é coisa menor, indecente, imoral ou de gente que está sendo punida. (CORTELLA, 2009, p. 17)

Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, anexou-lhe por esse trabalho algo que o exclui do direito comum de outros homens. (LOCKE, 1963, p. 27. Citado por Sá Costa (s.d., p.4)¹⁰²

[...] Um homem se humilha
 Se castram seu sonho
 Seu sonho é sua vida
 E vida é trabalho
 E sem o seu trabalho

¹⁰² LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Ibrasa, 1963. § 27.

O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata
Não dá pra ser feliz [...] (GONZAGUINHA)¹⁰³

Esses textos iniciais podem favorecer uma aproximação à diversidade de concepções que o termo trabalho pode conter. A sugestão que aqui fazemos consiste em incentivar os alunos a que encontrem pontos de identificação entre os textos e suas formas individuais de pensar e entender o significado do trabalho. Paulatinamente, o professor poderá aportar novas informações sobre os diferentes significados que o termo adquiriu com o passar dos anos e nas diferentes sociedades, desde a concepção religiosa, na qual o trabalho figura como uma punição, passando por sua estreita vinculação com as migrações ao longo da história, por sua utilização como tortura, até, ainda, a visão poética do termo, presente no último texto, em que o trabalho é visto como o fundamento da honra, da dignidade e do caráter, motivando a autoestima ou mesmo sendo a razão da própria existência do indivíduo. É importante que o aluno perceba o trabalho como uma forma de sobrevivência econômica, mas também, como algo importante para incentivar a manutenção de valores pessoais e afetivos.

Na verdade, para muitos indivíduos, essa pode ser a primeira vez que são impelidos a se reconhecerem como tais, ou seja, como imigrante e estrangeiro, e que têm a oportunidade de refletir sobre sua forma de ser e sobre o significado do trabalho em suas vidas e, indo além, sobre o significado do trabalho num país que lhes é estranho. Por isso, consideramos adequado expor o aluno a diferentes acepções do termo para que ele possa perceber que muitas vezes as questões de valorização ou depreciação de determinadas ocupações estão vinculadas a razões sociais, políticas e, principalmente, a interesses econômicos; que a depreciação com a qual o trabalho braçal muitas vezes é visto está ligada a uma concepção escravocrata, herança tardia de nossa formação histórica e social.

Dessa forma, é imprescindível que sejam relativizados conceitos ou pré-conceitos sobre algumas profissões, tendo em vista que, dependendo da época ou da comunidade, estas podem deixar de conceber-se como “coisa de quem não tem nada pra fazer” ou “coisa de vagabundos” para converter-se em ocupações respeitadas. Um exemplo dessa transformação pode ser explicitado por meio da apresentação de *A cigarra e a formiga* (A

¹⁰³ CD *Retratos*, EMI Music Brasil Ltda. 2004.

formiga boa), texto de Lobato (1993, p. 7-8) inspirado na fábula de La Fontaine. O texto original de La Fontaine, escrito no século XVII, é bastante conhecido: nele a formiga - tida como única correta da história – condena a cigarra a ficar com fome, sede e frio, por ter desperdiçado o verão cantando em vez de trabalhar, como ela fez, para conseguir alimento, moradia e abrigo.

Monteiro Lobato adapta a fábula aos tempos modernos (século XX), atualizando o próprio título, ao qual foi acrescentada a frase “A formiga boa”. Em função desta história, pode ser introduzida a discussão sobre as diferentes concepções de trabalho e, principalmente, sobre a tolerância às diversas formas de aceitação e entendimento do comportamento e das atitudes do outro.

A cigarra e a formiga. A formiga boa (Monteiro Lobato)

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo que não construiu a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Outra possibilidade de discussão pode ser proporcionada pela canção *Capitão da indústria*. Também aqui pode ser explorado o significado do trabalho como castigo, como obrigação que ocupa todos os momentos da vida do indivíduo, impedindo-o de fazer outras coisas inerentes ao ser humano.

*Capitão de Indústria*¹⁰⁴ (Marcos Valle/Paulo Sérgio Valle)

Eu às vezes fico a pensar
 Em outra vida ou lugar
 Estou cansado demais
 Eu não tenho tempo de ter
 O tempo livre de ser
 De nada ter que fazer
 É quando eu me encontro perdido
 Nas coisas que eu criei
 E eu não sei
 Eu não vejo além da fumaça
 O amor e as coisas livres, coloridas

¹⁰⁴ VALE, M. *Songbook*, Lumiar, 1998. 1 CD

Nada poluídas
Ah, eu acordo pra trabalhar
Eu durmo pra trabalhar
Eu corro pra trabalhar
Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer
Eu não vejo além da fumaça
Que passa e polui o lar
Eu nada sei
Eu não vejo além disso tudo
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas
Eu acordo pra trabalhar
Eu durmo pra trabalhar
Eu corro pra trabalhar
Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer
É quando eu me encontro perdido
Nas coisas que eu criei
E eu não sei
Eu não vejo além da fumaça
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas
Ah, eu acordo pra trabalhar
Eu durmo pra trabalhar
Eu corro pra trabalhar

Tudo o que o personagem faz está estreitamente relacionado ao trabalho, a começar de funções vitais, como dormir, acordar etc. Sua vida resume-se ao trabalho. Este fato tem estreita relação com a forma de vida de muitos dos imigrantes pois também se consomem nas oficinas de costura, em que permanecem dia e noite, sem ver o colorido das coisas, em contato apenas com a poeira e só ouvindo o barulho das máquinas de costura. Assim como

a personagem da canção, não têm tempo de ser, nem para ficar sem fazer nada; podem apenas pensar em outra forma de ser.

O aspecto da monotonia e rotina pesada a que os imigrantes estão expostos pode ser discutido por meio de *Cotidiano*, texto de Chico Buarque de Holanda. A repetitividade e o automatismo exigidos no trabalho e nas máquinas para que a produção seja maior estendem-se à vida da personagem assim como impregnam toda a vida do imigrante. Desde o levantar-se -muito cedo e com a exigida pontualidade- até a noite, a personagem pensa apenas em livrar-se da rotina, do peso do trabalho, mas lembra-se das obrigações e dos sonhos a conquistar: cala-se e volta ao trabalho, retoma a rotina, sem ter ideia de quando vai poder mudar essa dura realidade.

*Cotidiano*¹⁰⁵ (Chico Buarque de Holanda)

Todo dia ela faz
 Tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca
 De hortelã...
 Todo dia ela diz
 Que é pr'eu me cuidar
 E essas coisas que diz
 Toda mulher
 Diz que está me esperando
 Pr'o jantar
 E me beija com a boca de café...
 Todo dia eu só penso
 Em poder parar
 Meio-dia eu só penso
 Em dizer não

¹⁰⁵ HOLANDA, Chico B. de. Álbum *Construção*. BGM Ariola, 1971.

Depois penso na vida
Pra levar
E me calo com a boca
De feijão...
Seis da tarde
Como era de se esperar
Ela pega
E me espera no portão
Diz que está muito louca
Pra beijar
E me beija com a boca
De paixão...
Toda noite ela diz
Pr'eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pr'eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor...
Todo dia ela faz
Tudo sempre igual
Me sacode
Às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca
De hortelã...

Como pudemos constatar durante a realização de nossa pesquisa e nos contatos com os bolivianos, para alguns imigrantes, o trabalho confunde-se com a própria vida. Há outros exemplos da sobreposição entre vida e trabalho, como a que ocorre em *Como pájaros en el aire*, canção de Carabajal (1994), cantada pela argentina, Mercedes Sosa. Toda a força da existência do ser humano está simbolizada no trabalho manual: apesar da fome e das dificuldades, as mãos constroem o próprio dia, junto a outras mãos, que também lutam por uma vida melhor. A maior exploração do trabalho do imigrante parte do fato de que seus empregadores lhe reservam funções que o trabalhador pode exercer sem

necessidade de formação anterior, funções estas vinculadas prioritariamente ao trabalho manual.

Ao fazer em sala de aula a relação entre os trabalhos, espera-se que o imigrante possa captar um pouco dessa magia descrita na música cantada por Mercedes Sosa, uma vez que eles também constroem seus sonhos e realidades com as próprias mãos. O trabalho deve ser visto como possibilidade de construção de uma vida melhor.

*Como pájaros en el aire*¹⁰⁶ (Mercedes Sosa/Peteco Carabajal))

Las manos de mi madre
Son como pájaros en el aire
Historias de cocina
Entre sus alas heridas
De hambre.
Las manos de mi madre
Sabén qué ocurre
Por las mañanas
Cuando amasa la vida
Hornos de barro
Pan de esperanza.
Las manos de mi madre
Llegan al patio desde temprano
Todo se vuelve fiesta
Cuando ellas vuelan
Junto a otros pájaros
Junto a los pájaros
Que aman la vida
Y la construyen con el trabajo
Arde la leña, harina y barro

¹⁰⁶ CARABAJAL, P. Como pájaros en el aire. In: Mercedes Sosa. *¿Será posible el sur?* 1994. CD e MP3.

Lo cotidiano
 Se vuelve mágico.
 Las manos de mi madre
 Me representan un cielo abierto
 Y un recuerdo añorado
 Trapos calientes en los inviernos.
 Ellas se brindan cálidas
 Nobles, sinceras, limpias de todo
 ¿cómo serán las manos
 Del que las mueve
 Gracias al odio?¹

Acreditamos que canções e diferentes textos literários, poesias, contos etc. são de grande importância no momento em que temos de tratar de questões referentes à integração dos trabalhadores imigrantes à sociedade paulistana. Entretanto, vimos também, durante o tempo que estivemos em contato direto com essas pessoas, a grande carência e necessidade de que lhes sejam facilitadas informações e acesso a documentos oficiais, resoluções, acordos etc. que lhes digam respeito e estejam relacionados a questões de inclusão. Nesse sentido, sugerimos alguns documentos que convém discutir em sala de aula de PLE. Um desses textos pode ser a *Convenção sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e membros de suas famílias*. (ONU, 1990) que,

[...] estabelece uma série de direitos que são assegurados a todos os trabalhadores migrantes e membros de suas famílias, documentados ou não, estejam ou não em situação regular. Destacam-se, dentre outros: direito à vida, à dignidade humana, à liberdade, à igualdade entre homens e mulheres, à não-discriminação e submissão ao trabalho desumano, forçado ou degradante, à liberdade de expressão e de religião, à segurança, à proteção contra prisão arbitrária, à identidade cultural, à igualdade de direitos perante os tribunais e ao direito inalienável de viver em família. Assegura, ainda, que os trabalhadores migrantes devem beneficiar-se de um tratamento não menos favorável que aquele concedido aos trabalhadores nacionais de emprego em matéria de retribuição e outras condições de trabalho¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Disponível em: <http://www.mte.gov.br/cartilha_exterior/exterior_direitos_trabalhistas_convencao90.asp>. Acesso em: 08 dez. 2009.

Esse é apenas um exemplo, entre as várias possibilidades de textos que tratam dos direitos de trabalhadores migrantes e com os quais se pode ampliar a discussão. É importante também incentivar os alunos a procurar materiais complementares. Não deve faltar estímulo para que pesquisem, perguntem, questionem e aprendam cada vez mais sobre sua condição de trabalhador imigrante e sobre a sociedade paulistana e brasileira. Entendemos que ao despertar o interesse dos imigrantes pelos direitos citados (à vida, à liberdade, à dignidade etc.) e quando estes adquirirem mais informações sobre esses direitos, estaremos promovendo, ainda que indiretamente, o encontro das culturas, pois também nos direitos humanos estão representadas as diferenças e semelhanças culturais a que nos referimos em diferentes ocasiões ao longo de nossa explanação.

Ainda que nos pareça, e que seja efetivamente quase utópico, essa declaração faz parte de um documento oficial, que representa um compromisso assumido por diferentes nações¹⁰⁸.

¹⁰⁸ A ratificação da Convenção fez parte das Ações internacionais para proteção e promoção dos Direitos Humanos a curto prazo, da primeira, 1996 e da segunda edição, de 2006, do PNDH. conforme publicado no PNDH-3 anexos 1 e 2, 2009, p. 196 e 221. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

Conclusões

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Drummond

Iniciamos esta investigação com uma pergunta central: como fazer de São Paulo uma cidade mais acolhedora para os imigrantes bolivianos por meio do ensino e aprendizado de PLE e da cultura brasileira e mais especificamente da cultura paulistana. Naquele momento partimos da hipótese de que se mudássemos a metodologia e as estratégias usualmente empregadas no ensino e aprendizagem de PLE para imigrantes latinoamericanos interferiríamos de maneira positiva na forma de aproximação entre as comunidades boliviana e paulistana e minimizaríamos os possíveis efeitos negativos decorrentes de eventuais choques culturais. Nosso pressuposto levava em consideração que traços comportamentais como marginalização do imigrante e xenofobia já indicavam um discreto aumento do preconceito.

Nossa aproximação ao ensino e aprendizagem de PLE deu-se, inicialmente, de modo similar ao de muitos outros docentes, isto é, sendo professores de uma LE acreditamos ser suficiente transpor nossos conhecimentos ao ensino de português a estrangeiros bastando, apenas, efetuar alguns poucos ajustes metodológicos.

Vimos nossas crenças se consolidarem ao constatarmos a existência de diversas iniciativas oficiais exitosas, portuguesas e brasileiras. O sucesso alcançado pelos NEBs, ICs, Leitorados e CEBs levou-nos a crer, indevidamente, que se era possível obter bons resultados ao ensinar a língua portuguesa como idioma estrangeiro seria ainda mais fácil alcançar êxito ao desenvolver esse trabalho em contexto de imersão. Assim, dispusemos a ministrar aulas de PLE a um grupo de imigrantes bolivianos residentes em São Paulo, confiantes em que eles facilmente se apropriariam da língua nacional e internalizariam sem qualquer tipo de entrave, os aspectos socioculturais veiculados nos diferentes textos que havíamos previamente selecionado.

Contudo, ao pormos em prática o curso piloto, cuidadosamente planejado, constatamos que a nossa tarefa não seria tão simples quanto havíamos ingenuamente suposto. Diferentes razões nos levaram a essa constatação, entre as quais podemos citar:

- ✓ o fato de existirem diversas iniciativas de difusão da língua e cultura(s) portuguesa e brasileira não garante que todas atinjam graus satisfatórios de êxito;
- ✓ a maioria desses projetos desenvolve-se no exterior, sendo que no Brasil as experiências, pesquisas, publicações e iniciativas voltadas ao PLE ainda são incipientes;
- ✓ a quase totalidade dos cursos de PLE existentes no Brasil tem como público alvo alunos com perfil muito diferente dos imigrantes com os quais trabalhamos;
- ✓ nossos alunos encontravam-se em sua maioria em situação de ilegalidade no Brasil e pouco motivados para o aprendizado da língua portuguesa;
- ✓ os sujeitos não estavam – como erroneamente supúnhamos – integrados à sociedade paulistana.

Desse modo, era imperioso rever nossas crenças e pressupostos e, simultaneamente, buscarmos outros caminhos que tornassem possível um ensino eficaz, capaz de tornar a aprendizagem de PLE significativa para esses imigrantes.

Assim, procuramos subsídios teóricos que nos permitissem ampliar nossos conhecimentos sobre identidade e cultura, posto que constatamos serem aspectos de grande relevância quando se ensina e/ou aprende uma língua estrangeira.

Ao revisarmos a literatura específica verificamos que não poderíamos pensar no ensino e aprendizagem de PLE desvinculado da cultura e, mais ainda, que não era possível considerar apenas uma cultura, posto ela não ser uma, mas múltipla e multifacetada. Tal constatação levou-nos a várias ramificações que, entre outras consequências, explicitaram as razões de alguns procedimentos e atitudes negativos dos imigrantes em relação à língua portuguesa e aos brasileiros bem como dos brasileiros em relação aos bolivianos: estávamos diante de manifestações e/ou reproduções de estereótipos e preconceitos.

À medida que avançamos em nossas leituras e que intensificamos nossos contatos com os imigrantes, em especial com os frequentadores da feira da Kantuta, não só conquistamos a sua confiança como também tornou-e mais claro, para nós, o que, efetivamente, era importante considerar num curso de PLE destinado a imigrantes latinoamericanos residentes em São Paulo: a idiosincrasia dos sujeitos e a especificidade do contexto.

Temos, agora, a convicção de que é possível e necessário que se promova a aproximação entre imigrantes e brasileiros. Para tanto é imprescindível levar em conta as características comportamentais de ambos os povos, isto é, os caminhos a percorrer passam, necessariamente, por uma abordagem intercultural, o que implica conhecer o contexto e os sujeitos.

Essas constatações ratificam os pressupostos formulados nos objetivos norteadores desta pesquisa que consistiam inicialmente em:

- c) identificar, analisar e propor soluções pedagógicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira para falantes de espanhol residentes no Brasil, na busca de uma resposta adequada às suas necessidades;
- d) desenvolver projetos de acompanhamento e integração dos imigrantes latinos, em especial os bolivianos;
- c) proporcionar uma reflexão metodológica para e por educadores acerca da oportunidade de trabalhar com a língua portuguesa em contexto brasileiro.

Para atingir esses objetivos ministramos cursos de PLE para os imigrantes. Inicialmente, no segundo semestre de 2005, com a intenção de fazer um diagnóstico das características dos alunos e também para verificar a adequação de alguns procedimentos e materiais pedagógicos. O projeto original mostrou-se eficaz à medida que evidenciou alguns pressupostos que tínhamos - como a necessidade de se tratar aspectos socioculturais em aulas de língua estrangeira -, mas também nos revelou características dos alunos e também traços comportamentais em nossa prática pedagógica que redirecionaram tanto os objetivos do curso como a forma de atuação em sala de aula.

No mesmo período (2005-2006) atuamos em três projetos que visavam à integração dos bolivianos em São Paulo, foram eles:

- ✓ Curso **Sabor e Qualidade** - cursos de capacitação profissional oferecidos aos imigrantes pela Subprefeitura da Mooca em parceria com o SEBRAE;
- ✓ **Acordo Bilateral Brasil-Bolívia** - para regularização da situação de ilegalidade em que se encontravam os bolivianos no Brasil e dos brasileiros que viviam na Bolívia;

- ✓ Projeto **Kantuta na Escola** - idealizado, organizado e colocado em prática por nós em parceria com a Subprefeitura da Mooca e com a Associação gastronômica e cultural Padre Bento. Este projeto visava à inclusão os imigrantes adultos por meio das aulas de PLE e também o atendimento às crianças - brasileiras e bolivianas - que frequentavam a feira aos domingos.

Em nosso trabalho, buscamos respostas para algumas questões como:

- ✓ Quais são as variáveis que intervêm no processo de ensino e aprendizagem de PLE a essa comunidade?
- ✓ Quais são os elementos facilitadores e dificultadores do processo de ensino e aprendizagem que atuam nesses aprendizes?
- ✓ Qual o papel/relevância do aprendizado de cultura para a inserção social e econômica desses sujeitos?
- ✓ Como fazer do aprendizado de PLE um elemento de inserção social de imigrantes?
- ✓ Que elementos motivadores esses imigrantes têm para aprender a língua portuguesa?
- ✓ Qual o grau de identificação ou rejeição desses imigrantes com os brasileiros?
- ✓ Qual o papel do ensino e do aprendizado de uma língua estrangeira para a promoção do entendimento e da tolerância entre os povos?
- ✓ Como os brasileiros nos vemos, como vemos o estrangeiro e como queremos ser vistos?
- ✓ Como os bolivianos se veem, como veem os brasileiros e como querem ser vistos?
- ✓ Em que medida as questões de identidade, autoestima ou fracasso pessoal interferem na aprendizagem de um idioma?
- ✓ Aprendizagem? Aquisição? Bilinguismo amalgamado? (Já não falam mais o espanhol ou o quéchua ou o aimará e ainda não falam - e talvez nunca venham a falar - a língua estrangeira do país que os acolheu).
- ✓ Estereótipos, intercompreensão, inserção, fossilização precoce: até que ponto esses elementos estão presentes e interferem no uso do novo idioma?

Essas questões nos remeteram às contribuições de Schumann (1992), quem descreve casos de aprendizes de inglês, em situação de imersão, em que o contexto tem um papel determinante e decisivo no aprendizado da língua estrangeira. A maioria das questões que pretendíamos responder podiam ser agrupadas e sintetizadas nos conceitos de *distância social* e *distância psicológica* tratados por esse autor.

Algumas das coincidências entre as situações estudadas por Schumann (1992) e a estudada por nós diziam respeito às características relacionadas, por exemplo, à forma como se estabelece o contato entre os imigrantes e os nativos no tocante à subordinação de um dos grupos ao outro, ou ainda, à qualidade das interações estabelecidas. No nosso caso pudemos constatar que muitos dos sujeitos envolvidos nesse processo migratório são tratados como inferiores e que vivem em condições por vezes sub-humanas. Também ficou explicitado que as interações com os nativos, em alguns casos, são restritas e intermediadas por parentes, patrões ou amigos que detêm o conhecimento da língua nacional e principalmente das regras comportamentais.

Comprovamos também que, mesmo não sendo possível mudar direta ou imediatamente as condições em que vivem ou trabalham esses imigrantes, as aulas de PLE podem promover o acesso a informações, ampliar horizontes e, principalmente, mostrar novas possibilidades de leitura da cidade de São Paulo. Por meio de questionamentos das atitudes e comportamentos é possível estabelecer uma nova dinâmica nas relações pessoais, familiares e institucionais.

As atividades realizadas em sala de aula, a convivência com os imigrantes e a análise de procedimentos pedagógicos possibilitaram-nos encontrar algumas respostas que procurávamos. Assim, no tocante às variáveis que intervêm no processo de ensino e aprendizagem de PLE à comunidade boliviana, observamos que algumas delas relacionam-se a fatores sociais, tais como isolamento dos imigrantes que permanecem em grupos fechados e à margem das relações sociais com os brasileiros. Esse distanciamento dificulta, por sua vez, conhecer e entender o modo de vida do outro, o que poderia promover uma aceitação e convivência mais adequadas.

Pudemos notar também características do comportamento de alguns bolivianos que interferem na forma como eles se relacionam com a língua portuguesa e com a cultura paulistana, tais como:

- ✓ falta de interesse em aprender a língua portuguesa e conhecer aspectos de nossa cultura;

- ✓ sensação de incapacidade e impotência com relação às dificuldades relacionadas ao aprendizado da língua;
- ✓ sensação de distanciamento e dificuldade em entender comportamentos sociais do nativo;
- ✓ reprovação de algumas atitudes dos brasileiros;
- ✓ sensação de inferioridade com relação a brasileiros e a outros povos;
- ✓ medo à exposição e aos contatos com o estrangeiro;
- ✓ autoestima baixa ou fracasso pessoal.

Ao buscarmos identificar os elementos facilitadores e dificultadores do processo de ensino e aprendizagem de PLE à comunidade boliviana, deparamo-nos com comportamentos indicativos da presença dessas características, o que nos ajuda, em certa medida, a refletir sobre alguns dos questionamentos que trazíamos desde o início de nossa investigação e a encontrar algumas respostas para eles.

Ao constatarmos a falta de interesse em aprender a língua portuguesa e conhecer aspectos de nossa cultura, pudemos vislumbrar um possível foco de atuação, pois sabemos que o “querer aprender” é um dos elementos fundamentais para que o aprendizado se efetive. Nesse caso, se eles não tinham essa motivação, era necessário que, de alguma forma, conseguíssemos promovê-la, o que só poderia ser alcançado, a nosso ver, por meio de uma maior exposição às características e formas de agir dos paulistanos, especificamente nos contextos nos quais eles precisavam circular e estabelecer relações interpessoais, a saber, instâncias oficiais como os postos de saúde, Polícia Federal etc.

No curso que ministramos o caminho por nós encontrado para suscitar a motivação dos imigrantes incluiu tratar situações e temas que vinculassem diretamente o contexto social paulistano à realidade de nossos alunos. Esse procedimento revelou-se muito produtivo, pois além de apresentar-lhes informações úteis para uso cotidiano imediato também funcionou como detonador para despertar o interesse deles para uma aprendizagem mais ampla. O fato de passarem a conhecer - por meio das atividades propostas em sala de aula - aspectos afetivos e práticos da vida dos habitantes da cidade permitiu explicitar pontos de identificação entre as comunidades e esclarecer formas comportamentais que até aquele momento pareciam estranhas ou carentes de sentido para os estrangeiros. Na verdade, saber as causas e os motivos que regem determinadas atitudes tanto dos paulistanos como dos bolivianos pode promover uma maior aproximação mais efetiva e rica entre eles uma vez que diminui a rejeição decorrente, muitas vezes, do fato de

não conseguirem entender certos modos de agir. Como se sabe, as atuações dos indivíduos podem ser explicadas ou podem estar vinculadas a questões culturais e, portanto, não devem ser observadas ou julgadas isoladamente. Os comportamentos sociais regem-se por normas comuns à comunidade à qual pertencem os indivíduos; assim, configuram-se como demonstrações socioculturais coletivas.

O conhecimento dessas diferentes formas de conceber ou interpretar o mundo pode contribuir para o entendimento maior entre as comunidades, não se trata, pois de que os paulistanos mudem seus hábitos ou os flexibilizem seus horários exclusivamente para adequar-se ao ritmo dos bolivianos e sim esses aspectos sejam explicitados nas aulas de PLE para os alunos bolivianos. Em São Paulo, assim como em seu país, não comparecer à hora marcada a um encontro, a uma entrevista ou a uma audiência pode acarretar problemas de gravidade muito variada, desde a simples irritabilidade, passando inclusive pela animosidade com que eventualmente serão recebidos, até a efetiva perda de oportunidades (de emprego, por exemplo), agravado ainda pelo fato de estarem em um país estrangeiro e, em alguns casos, sem documentação. Além disso, esse tipo de comportamento pode levar a um aumento do preconceito e ao fomento de estereótipos com relação ao imigrante, que em ocasiões é visto como pouco formal em relação ao cumprimento de seus compromissos.

Conhecer e adequar-se a essas e a outras regras comportamentais é primordial para facilitar de maneira decisiva a inclusão e convivência harmoniosa entre esses imigrantes e os paulistanos, uma vez que, reduz-se o índice de reprovação das atitudes do outro e aumentam as possibilidades de êxito intercultural do imigrante. A partir do momento que o estrangeiro conhece as regras socioculturais vigentes no país/cidade de acolhida, as entende, respeita e passa a utilizá-las, inicia-se, de fato, sua inserção na nova comunidade. Paralelamente, ampliam-se as possibilidades de elevação da autoconfiança e autoconhecimento e, por conseguinte, o conhecimento do outro e também da necessidade de interação e cooperação entre todos; reforçam-se, assim, as noções de alteridade e autoestima.

É necessário levar para a sala de aula de PLE discussões sobre questões relacionadas a etnocentrismo, alteridade, ética etc. É preciso sensibilizar, professores, alunos, autores de materiais didáticos e a comunidade em geral sobre a importância de aprender a língua como uma forma de aproximação e inserção à sociedade paulistana - no nosso caso - e também como meio para usufruir das oportunidades oferecidas pela cidade, ou seja, o ensino e aprendizagem da língua merece ser visto como caminho de acesso a

recursos materiais, mas também como facilitador de uma integração mais efetiva, sem o que as relações tendem a se distanciar, dando lugar a preconceitos e a demonstrações de xenofobia.

Acreditamos que a sala de aula seja o lugar idôneo para que os problemas ou efeitos negativos do choque cultural se transformem. Para tanto, uma abordagem adequada seria aquela que levasse em conta o multiculturalismo e a necessidade de se conhecer as características e traços comportamentais do outro, em nosso caso os falantes de português e os de espanhol, como meio para se chegar a uma harmonia nas relações socioculturais.

Referências bibliográficas

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

_____. Questões de Interlíngua de aprendizes de português a partir e com a interposição do espanhol (Língua muito próxima). In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas. Pontes, 2004. p. 183-191.

_____. Por uma política de ensino de (outras) línguas. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, v. 37, p. 103-108.

_____. **Parâmetros atuais no ensino de português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes. 1997. 151p.

_____. Português e espanhol nas relações de interface no MERCOSUL. In: **Em Aberto** – Mercosul. Brasília: MEC/SEDIAE/INEP, ano 15, n. 68, out./dez, 1995, s. n. p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periodicos/em_aberto_68.doc>. Acesso em: 23 mar. 2008.

_____. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: _____; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes/Editora Unicamp, 1992. p. 11-16.

_____. **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989. 139p.

ALTO COMISSARIADO para a imigração e o diálogo intercultural (ACIDI) de Portugal. **Imigração: os mitos e os factos**. s. d. Disponível em: <<http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Mitosefactos.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

ATA da **VIII Reunión de Ministros y autoridades de Desarrollo Social del Mercosur y Estados Asociados**, Anexo V, Montevideu. nov. 2007. Disponível em: <http://www.mercosur-social.org/documentos/uruguay_07/anexo_V.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2009.

BACHMAN, L. Habilidade lingüística comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. (Coord.). **Competencia Comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995. p. 105-127.

BAPTISTA, Livia. M. T. R. **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros: contribuições para a formação de professores.** 181p. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BAPTISTA, Luis.; PEREIRA, A. P. **A internacionalização da língua portuguesa: os leitores enquanto agentes de uma política cultural e linguística.** In: COLÓQUIO "POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA" - FCSH/UNL, 2007, Lisboa. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/forum/leitordados/coloquio_ficheiros/Apresentação_Colóquio.ppt#294>. Acesso em: 02 abr. 2008.

BARBOSA, A. M. L. Entrevista com Ministro Jorge Kadri. **Jornal Lince.** Aparecida, out. 2007. Seção Entrevista. Disponível em: <<http://www.jornalolince.com.br/2007/out/entrevista/entrevista.php>>. Acesso em: 14 fev. 2009.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada.** Edições Paulinas, São Paulo, 1997.

BLANCO PICADO, A. I. El error en el proceso de aprendizaje. **Cuadernos Cervantes de La Lengua Española.** Año 8, nº. 38, 2002, p. 12-22. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html>. Acesso em: 14 jun. 2009.

BOM MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 1996. 78p.

BRANDÃO, C. R. B. Cultura, culturas, cultura popular e educação - entrevista. s.d. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/carlos_brandao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.893, de 2 de jul. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6893.htm>. Acesso em: 7 jan. 2010.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa nacional de Direitos Humanos (PnDH-3).** Brasília: SEDH/Pr, 2009, 224p. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2009.

BRASIL. Secretaria Geral das Relações Exteriores. Divisão de atos internacionais. **Acordo Bilateral Brasil-Bolívia.** n. 88/2005. Publicada no DOU nº. 179, de 16 set. 2005, Seção 1 página 67.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL/SEMTEC. PCN+ Ensino Médio: **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília/DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

BUENO, J. M. **O processo de expatriação como instrumento de integração de cultural em uma organização no Brasil**: o caso Renault. 152p. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

CÂMARA MUNICIPAL de São Paulo. **Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar a Exploração de Trabalho Análogo ao de Escravo nas Empresas, Regular ou Irregularmente Instaladas em São Paulo**. Processo n° 0024/2005. São Paulo, 2006. 61p.

CAMORLINGA, R. A distância da proximidade. A dificuldade de aprender uma língua fácil. **Revista Intercambio**. v. VI, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_antecedentes/06index.htm> Acesso em: 15 jan. 2009.

CANALE, M. De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. (Coord.). **Competencia Comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001. 279p. Disponível em: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx>. Acesso em: 17 ago. 08.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 141p.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002. 256p.

CUNHA, M. J. C. e SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

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

DENIS, M. & MATAS PLA, M. **Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas: Guia Didáctica**. Belgique, Editora Duculot, 2002. 170p.

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1999. 361p.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Las clases de E/LE y la relación competencia sociocultural/competencia comunicativa. In: **Actas Del V Seminario de dificultades específicas para La enseñanza del español a lusohablantes - La integración de los aspectos culturales en la clase de español como lengua extranjera**. set. p. 1997, p. 151-154.

FÉLIX, J. L. A escola alemã, a língua portuguesa e as gramáticas dos imigrantes. **Brasil Alemanha: O portal oficial da imigração alemã no Brasil**. 2004. Disponível em: <http://www.brasilalemanha.com.br/jose_luis.htm>. Acesso em: 30 mar. 2008.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da. (Org.). **Português Língua Estrangeira: Perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez/IP-PUC/SP, 1998. p. 39-48.

FILARDI, S. **A Linguagem na construção das representações de cultura brasileira e do brasileiro em aulas particulares e individuais de português como Língua Estrangeira**. 131p. Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREI BETTO. Alteridade. In: **O transcendente**. Jornal pedagógico religioso. Disponível em: <<http://www.otranscendente.com.br/index.php?acao=areas&id=59&collapsible=59>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

FREITAS, M. E. **Como vivem os executivos expatriados e suas famílias?** Relatório de Pesquisa nº 7, EAESP/FGV/NPP – Núcleo de Pesquisas e Publicações, 2000. Disponível em: <http://www.fgvsp.br/adm/arquivos_npp/P00078_1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GOLBENKIAN, Relatório da comissão mundial sobre as migrações internacionais. As migrações num mundo interligado: novas linhas de acção. out. 2005. Disponível em: <<http://www.gcim.org/mm/File/Port.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

GARCÍA, P. El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. In: **Carabela**, 45. Madrid. feb. 99. p. 107-124.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GOMES DE MATOS, F. Quando a Prática Precede a Teoria: A criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. A.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). **O ensino de Português para estrangeiros**: pressupostos de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989. p 11-17.

GRINBERG, L; GRINBERG, R. **Psicoanálisis de la migración y del exilio**. Madri: Alianza, 1984. 274p.

GUILLÉN DÍAZ, C. Los contenidos culturales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madri: SGEL, 2004, p. 835-852.

HENRIQUES, Eunice R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. In: **D.E.L.T.A.**, Vol. 16, N.º 2, 2000, p. 263-295.

HOLANDA, Sérgio B. de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

HOMEM, I. D. **O processo de expatriação em uma multinacional brasileira do Estado de Santa Catarina**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de

Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PCAD0675.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2008.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia Comunicativa**. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

INSTITUTO CAMÕES. Quando os franceses aprendem a língua dos seus imigrantes – Leitorado de Lyon. n.º 124, 9 abr. 2008. Suplemento do **JL** n.º 977, ano XXVIII. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt/encarte-jl/quando-os-franceses-aprendem-a-lingua-dos-seus-imigrantes.html>>. Acesso em: 23 abr. de 2008.

INSTITUTO PORTUGUÊS DO ORIENTE. Uma Presença portuguesa na Ásia. 2008. Disponível em: <<http://www.ipor.org.mo/>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

IVO, C. O Museu da Língua Portuguesa, na Estação da Luz. In: **Revista comunicação & educação**. Ano XI, n. 3, set./dez. 2006. p. 435-444. Disponível em: <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/viewFile/5885/5229>>. Acesso em: 09 jan. 2010.

JÚDICE, N. **Português para estrangeiros**: perspectivas de quem ensina. Niterói: Intertexto, 2002. 120p.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. 4. ed. New York: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 1982. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/traducao1.html>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 15, nov./dez. 2000, p. 159-176. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_11_LUCIO_KREUTZ.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2009.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de.; LOMBELLO, L. (Orgs.). **O ensino de Português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989, p. 19-39.

LANZA, C. Entrevista a Maria Eta Vieira In: **La Prensa - Editores Asociados**. La Paz – Bolívia. Jan. 2006. Disponível em: <<http://www.contramano.tv/contramano2/articulosr.html>>. Acesso em: 09 mar. 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 21. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. 117p.

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

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense. 1993.

LUSA - Agência de Notícias de Portugal S.A. **Mundo em Português: Governo uruguaio torna obrigatório ensino do português**. 2007. Disponível em: <<http://www.agencialusa.com.br/index.php?iden=11401>>. Acesso em: 09 dez. 2009.

MARTINS, J. S. A dureza de ser cidadão do limbo. **O Estado de S. Paulo**, 28 jun. 2009. Aliás/J. p. 5. Disponível em: <<http://www.eagora.org.br/arquivo/a-dureza-de-ser-cidadao-do-limbo/>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

MACHADO, A. **Campos de Castilla**. Madri: Biblioteca Nueva, 1998. 189p.

MOITA LOPES, L. P. Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: um modelo operacional. In: **Revista Perspectiva**. Ano 4. nº 8. Florianópolis: Editora da UFSC. 1987.

MORENO GARCÍA, C.; TUTS, M. Ellos y nosotros: la lengua como elemento de exclusión o de inclusión o como educar en la igualdad. Un Ejemplo: la prensa. In: **Actas del XIII Congreso de ASELE**, 2002, p. 288-297. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0906.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2009.

MENEZES, V. **O outro na aprendizagem de línguas**. s. d. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/outro.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL – Departamento de Educação Básica. **Currículo Nacional do Ensino Básico**. Língua Portuguesa. 2000. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/eb23jafa/Documentos/CompetenciasEssenciais%5B1%5D.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2008.

_____. Direcção geral de inovação e desenvolvimento curricular (Dgdc). **Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário**. 2008. Disponível em: <<http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2009.

_____. Português língua não materna no currículo nacional - Documento orientador. 2005. Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação Superior. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2008.

_____. **Protocolo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC-G/ProtocoloPEC-G.htm>>. 2000. Acesso em: 20 jun. 2008.

_____. **Ata da primeira reunião plenária da Comissão para definição da política de ensino - aprendizagem e pesquisa da Língua Portuguesa no Brasil e de sua internacionalização**. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/MachadodeAssis/atadereuniao.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. Instituto Machado de Assis. **Apresentação**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13443:instituto-machado-de-assis-apresentacao&catid=191:sesu>. Acesso em: 22 abr. 2008.

MIQUEL, L. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula., **Carabela**, nº 45, 1999, p. 27-46.

_____. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madri: SGEL, 2004, p. 511-530.

_____; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua. **RedELE**, nº. 0, mar. 2004. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/miquel_sans.shtml>. Acesso em: 30 nov. 2005.

MORENO GARCIA, C. **Conocerse para respetarse**. Lengua y cultura, ¿Elementos integradores? Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1602>. Acesso em: 20 dez. 2007.

_____. La Enseñanza del Español como lengua extranjera en contexto escolar. **Cuaderno de Educación Intercultural** – Catarata. Madrid: 2004. Citado por MARTINA TUTS. Del choque cultural a la alianza de civilizaciones. **Mosaico** 16. dic. 2005. p. 4-8.

MUSEU da Língua Portuguesa. **Sobre o projeto de criação do Museu**. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

NATALI, A. Fenômeno Continental. **Revista Educação**, São Paulo, Ano 12, nº 134, p. 56-59, jun. 2008.

NAÇÕES UNIDAS. **Boletim PNUD**. 2009a. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/pnud/>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. **Reports Research Paper**. 2009b. p. 53. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/papers/HDRP_2009_12.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: **Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2. 2002, São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 14 jun. 2009.

_____; SILVA, K. A. da. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UNB Universidade de Brasília/Finatec, Campinas: Pontes, 2007.

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

PAIVA, O da C. Imigração de Latino-Americanos para São Paulo (Brasil): dois tempos de uma mesma história. <<http://www.memorialdoimigrante.org.br/arquivos/artigofranca.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

PARICIO TATO, M. S. Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**. La Coruña: nº 33/4

10 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/didactica7.htm>>. Acesso em: 18 set. 2009.

PARVAUX, S. O ensino da língua portuguesa no segundo grau em França. In: **Veredas**. Revista da Associação Internacional de Lusitanistas. Porto: v. 3, t. II. p. 671-686, dez. 2000. Disponível em: <http://lusitanistasail.net/revista/veredas3_2.html>. Acesso em: 13 dez. 2009.

PEREIRA, N. A. F.; PIMENTEL, R.; KATO, H. T. Expatriação e Estratégia Internacional: o Papel da Família como Fator de Equilíbrio na Adaptação do Expatriado. **Anais do XXVIII Encontro da ANPAD**, 2004. Curitiba. CD-ROM. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_09/dwn/rac-v9-n4-nfp.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2008.

PÉREZ TOBARRA, L. El corto en la clase de E/LE: dos propuestas de explotación didáctica de cortos “Problemas de comunicación”. In: **RedELE** - Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, nº 10, jun. 2007. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471140>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

PULIDO CHAVES, O. Formación docente para la resolución de conflictos. In: II Jornada Educación por la paz. Santiago: UNESCO/Ministerio de Educación de España. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159946S.pdf>>. Acesso em 13 out. 2009.

REDE SOCIAL de Justiça e Direitos Humanos. **Direitos Humanos no Brasil**. Relatório 2008. Disponível em: < <http://www.social.org.br/relatorios.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro** - a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 198p.

ROCHA, E. P. Q. et al. Perspectivas do Método Etnográfico em Marketing: Consumo, Comunicação e Netnografia. In: **Anais do XXIX EnANPAD**, Brasília, 2005. Disponível em: <Perspectivas do método etnográfico em marketing: consumo, comunicação e netnografia>. Acesso em: 25 set. 2009.

SÁ COSTA, F. C. de. **E nós fizemos desiguais**. Centro de Pesquisas Estratégicas “Paulino Soares de Sousa” da UFJF. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/Locke1.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2009.

SÃO PAULO/SEE/CENP. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de língua estrangeira moderna** – Espanhol – 1º Grau. São Paulo: SE/CENP, 1989.

SÃO PAULO/SME. Secretaria Municipal de Educação. Educação infantil. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo**. Secretaria Municipal de Educação. SME/DOT, 2006. 93p.

_____. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientação didáticas para Educação infantil. Secretaria Municipal de Educação. SME/DOT, 2007. 149p.

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

SCHUMANN, J. H. La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización. In: LICERAS, J. M. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras**. Madri, Visor, 1992, p. 123-141.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na Aula de Língua**. Currículo – leitura – Escrita. Campinas: Pontes, 2005. 142p.

SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. 384p. (Letramento, Educação e Sociedade)

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

_____. O campo religioso como representação da vontade de ser reconhecido socialmente. **Ciberteologia** – Revista de Teologia e Cultura. Edição nº 16, Ano II, mar/abr 2008. p. 1-24.

_____. Observação participante e participação militante: a pesquisa antropológica entre os imigrantes bolivianos em São Paulo. In: Demartini, Z. B. F.; TRUZZI, O. M. S. (Orgs.). **Estudos migratórios** - perspectivas metodológicas. São Carlos: UdUFSCar, 2005. p. 115-130.

_____. **Virgem/Mãe/Terra:** Festas e tradições bolivianas na Metrópole. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2003. 263p.

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

SILVEIRA, R. C. P. da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva intercultural no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SILVEIRA, R. C. P. da. (Org.). **Português Língua Estrangeira:** Perspectivas. São Paulo: Editora Cortez/IP-PUC/SP, 1998. p. 17-38.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, Vozes, 1995.

VARELA, L. La Argentina y las políticas lingüísticas de fin de siglo. **Boletim da Associação Brasileira de lingüística**, Brasília, nº 24, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=24&tema=05#ok>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Orgs./Eds.). **Português para falantes de Espanhol - Ensino e aquisição: artigos selecionados escritos em Português e Inglês/Portuguese for Spanish Speakers - Teaching and Aquisition: selected articles written in Portuguese and English.** Campinas: Pontes, 2008. 268p.

ANEXOS

Incluimos a seguir a íntegra das entrevistas de AF e L. Estas entrevistas foram gravadas em dezembro de 2006, em fita cassete e transcritas. Ao proceder às transcrições, procuramos ser o mais fiéis possível à fala dos informantes. Foi realizada apenas a primeira transcrição - “no osso” – como costumam denominar os historiadores orais. Deixamos, inclusive, as ocorrências de provável uso das duas línguas (portuguesa e espanhola). Recorremos apenas a reticências para indicar as pausas e parênteses para indicar trechos não compreendidos.

Anexo A

Informante AF, 28 de dezembro de 2006

Ano de chegada ao Brasil: 1986

Idade ao chegar: 31 anos

País de origem: Bolívia

Profissão: comerciante

Estado Civil: Casada

Local: Casa da informante, na Rua Coimbra, em São Paulo.

vine hace... estoy veinte años... creo que era o año... mil novecientos ochenta y seis... né? ahí llegué... la historia es muy cumprida... era casada... o sea que ... o problema era que mi marido morava en Europa... cuando él llegó para Bolivia... él estaba cinco... seis años fuera de nós... fuera de nós... y él... llegava cada dos años... primero fue a Estados Unidos... ahí en Estados Unidos ficou dos anos... cuando llegó él... él quería ir con nós a Estados Unidos... ahí eu falei no... yo no voy... tenho tres filhos .. allá no gustaría... no gustaría comenzar... porque aqui yo soy jefe... allá vou a ser funcionaria... y... no ... no gustaría... ahí él ficou seis meses y fue a Europa... na Europa... él ficou dos años también en Holanda y después él llegó... y depois ficou con nós quatro meses... él disse... vamos a Itália... vamos a itália... allá es muito bom... que vamos a trabalhar... ahí eu falei... eu não posso... tenho tres filhos pequeños... y tengo que trabajar aqui... eu trabalho muito bem aqui... tengo mi negocio... eu tinha restaurante... y él disse... no.. que vamos a mejorar allá... eu falei não... nunca gostei de migrar... porque yo sabia como era... migrar y comenzar do cero... es un sufrimiento... él disse... então eu vou embora... le hablé tá bom... él fue ... él vino para São Paulo... para Brasil... ahí él ficou dos años aqui... ahí eu pensé que en ese tiempo ya nosotros íbamos a separar... no queríamos más nada... porque lo había esperado tanto tiempo... entonces.. él solo quería viajar, ficar en otro país... y eu quería ficar en mi país... criar mis hijos en mi país... pasaron dos anos estando él aquí... él ligó... mandó cartas... y él dice... eu quero que vocês venham... por favor... por favor... ahí eu pensé... que no... que no... pero mis hijos son nacidos en Mato Grosso... Corumbá... ahí eu pensé vir a Mato Grosso... Corumbá... que yo antiguamente morava lá... una amiga me convidó para venir a comprar un hotel... o hotel Madrid... que era de ella... y vine a comprar aquel

hotel... solo que cuando yo vine a comprar aquel hotel... minha filha tinha seis años... a Ximena... y ella no tinha que venir conmigo... más ella... cuando... la hora de salir para viajar de tren... eu tinha que venir de tren... ella dice... mãe eu viajo contigo... viajo contigo... y eu falo no filha tem que ir na escola... ella dice... não... eu quería ir con você... eu queiro ir con você... filha... ni ropa você trouxe... y ella abre la mochila... ella tiró todos los cuadernos y ella colocó la roupinha... o sea que estaba en él restaurante... y... yo morava en otro lugar... mi casa era en otro lugar... a menina... vi que estaba... ha enchido de ropa... eu tive dó de ella... y falé... que coisa ... que gracinha... como que ella sabía que eu tinha que viajar... y como ella... tan inteligente colocó la roupinha... y os cuadernos dejó... ahí eu de dó falé ... tá bom... você vai viajar comigo... fiz un bilhete mandé a la profesora... diretora... y vine con ella... comenzó la história por ahí... cuando llegué na estación de tren... o tren estaba saliendo... y eu estaba llegando... y como estaba yo con una filha y más dos malas no podía embarcar.. ahí eu perdi o tren... o que fiz... pegué un táxi para ir a otra estación para esperar ahí o tren...

cuando yo llegué o tren estaba llegando... ahí jugué la menina y ella... menina cayó... case que pisó o tren... pegué con tanta ligereza... ahí eu tiré a mi filha y não aconteceu nada... de novo pegué táxi... fui a otra estación... ahí en esta estación ... falaron... as pessoas... aquí no para o tren... pero se você compra un poco de pão de queijo... mostra al motorista que estava dirigiendo o tren él pára... y eu fiz isso... engraçado ... gostei muito dessa parte...

comprei pão de queijo y eu mostrava assim... y o moço paró aí eu joguei o pãozinho de queijo... era... compré... valor de cinco bolivianos... ahí minha filha embarcó y eu embarqué... olha... a história muito triste... ahí llegamos no Mato Grosso Corumbá... allá tem agora uma feria... uma feria de artesanato... estava comenzando esta feria ... eu estava trazendo un pouco de mercaderia... como sempre eu sou comerciante... para repor por lo menos as passagens... llegué... na feirinha era só uma rua... tipo mato... que era unos cinco ou seis feriantes ... quem llegaba vendía a mercadería y iba embora... y brasileiros había muitos... iban a comprar de aqui de São Paulo de outras cidades também... ahí eu vendí... en una hora acabé mi mercaderia... tudo... ahí eu fui a olhar aquel hotel que eu queria comprar porque era a dona mi amiga... cuando llego al hotel y mi amiga dice... você fica aqui eu estou indo embora pa Estados Unidos porque mia mãe morreu... mia filha casó... y eu quero que você fique con o hotel... se você quiere alugado... se você quiere comprado... se você quiere prestado... como você quiser... ahí no hotel eu cociné una comida muito gostosa... todos os hospedados eran brasileiros... conciné aquella sopa de amendoim y fiz un queque de frango que nós llamamos picante de pollo... picante de franco seria, né? ahí

eu cociné... coloqué ahí na pizarra... na porta... del Hotel... olha vendí rapidinho... comenaron a gostar y repetían... repetían... un avisó y otro y... vendi todo... ahí mi amiga fala olha... além de ter um hotel você vai ter un restaurante aqui... mia filhinha fala mãe aqui é Brasil... eu falo sim... meu pai está aqui? eu falo não... aqui é Mato Grosso... Corumbá... donde você nació... teu pai está en São Paulo... ella disse... posso falar con meu pai?... eu falo sim... pode.... ahí mais tarde ligamos... eu sabia que él estaba morando na casa de su irmã... ligó y... fala mi filha... era pequenininha a menina... ahí diz paizinho... que eu o extraño muito y tatatá... y mi marido fala... fala pra tua mãe que eu quero falar con ella... ahí eu pensé así... en mi propio egoísmo... no tenho nada que falar con ese homem... não poso falar... más eu lembré que él era o pai de mis filhos y... que teria que dar alguma mesada... ahí eu peguei o telefone para cobrar para os meninos... donde está aquela pensão que él tenía que dar... ahí él dice... me perdoa... por favor... eu quero que vocês venham aqui a São Paulo... por favor... eu tenho um dinheiro guardado que não é muito mas eu quero dar pra vocês... especialmente pras crianças... como de Mato Grosso a aqui era muito pertinente... él disse... por favor... vem... pega o ônibus y vem... aí eu disse tudo bem amanhã eu vou ver... y ao outro dia eu fui ao consulado boliviano... ao consulado brasileiro... voy ao consulado boliviano... tinha pessoas que estaban esperando a dos días... três dias y pra mim salió en una hora... o passaporte... en una hora... ahí eu pensé assim eu sou muito amadora de Deus... pensé muito en Deus... pensé assim... acho que él quiere que eu vaya... ahí eu pegué o carimbo... todo direitinho... acho que él quiere que eu vaya... minha filha deixei... cheguei aqui... () vendi... () ahí eu fale pra meu marido... mi marido falou... me perdoa tudo... eu pensé assim... eu não falo portugués... y como que yo voy a ... de que voy a trabajar? ... estoy terminando mis estudios y eu vou trabalhar ... você vai fazer o que você quer... no vai trabalhar... goste de esa parte... ahí retorné... el mismo dia... cuando retorné allá fale con mios filhos y ... mios filhos son tres ... dos querían ficar con seu pai y un no quería... melhor... pensé en vir aquí y trabajar con él... () e o restaurante coloqué en jornal y vendi en 4 días... entregué as chaves con todo en 4 días... eu vin aqui con miras ficar sin trabajar... eu pensé... que coloqué minhas coisas nun depósito y vine... o meu marido o que gañaba no daba pra pagar... él ganhava por decir en aquella época... treinta e cinco reais ... un salario... y pra comida y pro estudo das crianças... menos mal que eu trouxe dinheiro... ahí eu pensaba () trabajar algo... estaba con devaluación... con inflación... yo dizia... não falo português mas sei fazer muita coisa... meu marido fala português... él puede ir a vender... y ... cuando estaba preparando los papeles para fazer salteña... encontré una moça... me lleva a su casa y me muestra unas máquinas industriales

bastante... fiquei apavorada... que una moça tão humilde... y que yo podría trabajar también... igual que ella... que ella... con ela... y ella me contrata para ayudante... eu fui a trabaj... cuando trabajé dos días... ahí eu falo para ella que... olha aprendi en dos horas a costurar... en dos horas comencé... fiz una oración a Deus... cuando comencé a sentar na máquina y a trabajar... aquel barulhón... (...) él comenzó a viajar cuando as crianças ya estaban... Ximena tinha dos años... él ahí começou a viajar... olha cuando eu chegué aqui... mias amigas falaban assim... como você se atreve a vir aqui... a Brasil... Brasil estaba en crise... você volta pra su país... então eu pensé assim... nossa... Brasil é novo... é virgem para fazer negócios... eu trouxe roupa de cama más móveis não daba pra trazer.. ahí eu vi que () e a minhas amigas eu falei não se preocupen... no alcançaba para otras coisas.. vi que eu podia montar en minha própria casa uma oficina de costura... ahí él obedeció saiu... ahí eu conheci uma casal de bolivianos... trabajamos con él un año... mis sobrinos... lleva eles pra Brasill... eles vinieron... compré treinta y ocho máquinas... comencé a trabalhar ... yo tenía 40 funcionários... ahí comencé a regularizar... y cuando comencé a regularizar... pagar impuestos... ahí começaram a entrar assim () eu fui pra Bolívia... mis irmãs me llamaron eu fui... ahí comencé a regularizar... y cuando comencé a regularizar... las oficinas crecieron mucho... muito rápido... ahí comenzó a bajar o preço... pensé assim... a comunidade boliviana está creciendo... que comen ellos... ellos comen milho y batata... los primeros viajes ... trouxe un pouquinho... ahí eu fui a vender... sim... ahí... sabe o que aconteceu... vendi en meia hora tudo... me emocioné... pensé... vou a legalizar... ahí en Mato Grosso... Corumbá... estaban mais sete vendedoras... vendían pan... vendían comida... y a prefectura... a vizinhanza estaba se queixando que... logo viria o rapa y que llevar a nós... en este año os meus filhos estaban comenzando la facultad... de cualquier jeito precisava trabalhar... cuando fomos ameaçados a ser expulsos... o que vamos fazer...y os filhos estão começando o primeiro ano da Faculdade... Deus sempre abre uma porta.. conocemos o Señor Jorge Villegas... él nos colocó en contacto con todos as personas apropiadas ... os funcionários da prefectura... ahí eu levé... ai mandamos una carta pra a prefecturay eles aceptaron... eu pensé logo logo en aquella flor que Deus deu à Bolívia... geográficamente entró con o nome de Kantuta... ahí comenzó o serviço... un trabajo duro.. comenzamos a crecer mais y mais... pasaran tantos años detrás de mi dinero... Brasil... era un país muito acojedor... muito simpático.. o pessoal é muito bom... un país muito bom...y aos brasileiros... () gosto ler muito... me intereso muito pelos alimentos... ahí comence a pensar... pensé na quinoa... pasaron mucho años ... trouxe quinoa... comencé eu misma aquí mesmo a fazer o procesos... vi que gustaron a maior parte... ahí então

cuando fueron periodistas à feira... falé que Brasil precisava... que o pessoal brasileiro precisava comer... a revista Veja... todo por primera vez foi divulgado na tv globo... jornal estadón... as pessoas trazem bastante... pero yo fui una de las personas... agora estou pensando en fazer receitas... a historia continua... concluyendo... agora eu me sinto realizada en minha vida.. también en la feria conocimos a uma senhora.. na feira conhecemos... ella vió que a feira estaba con muita carência... () foi muito bem con os cursos... aprendimos a manipular los alimentos... aprendí a comercializar mais... entonces... todos esos cursos ayudaron muito... agora estoy... continuando pensando en continuar con outros produtos... dos años... hamaca no era remédio... era uma comida... hamaca era una ... uno de esos... muchos alimentos de esos temos... es muito rica en cálcio... inclusive este produto poderia produzir aqui no Brasil... y así ten muitos outros produtos... llevo para minha comunidade boliviana... panetón Balducco... gustan muito... quieren mandar a su mãe... a su namorada... a su amigo... os sapatos son muito ... son manos de bolivianos... más a matéria prima é brasileira... sapato y roupa son muito procurados... llevo aquel pacote con a nota fiscal y ellos me pagan... mi filho do meio... Inglaterra... Canadá... Espanha... todos los dias... está imigrando... muita gente fora... un mês estuve allá.. quieren dividir a Bolívia en dos países... no iba a tener carnaval... no iba a tener carnaval... y sin embargo aquí... moré quinze anos en Parada Inglesa... gusté mais de morar na Parada Inglesa... para morar era muito boa... aqui eu não mora eu me escondo... porque é muito perigosa... apesar de estar con os patrícios... é muito perigoso... rua predominantemente de bolivianos... también ya começaram a fazer aqui un ponto de encontro... nessa rua... a maioria são de moradores bolivianos... () muito rica en cálcio... muito boa... a quinoa... só produz en los Andes... y assim tem muito outros produtos... llevo para mi comunidad boliviana... () están llegando... no gustaba muito de argentina... boliviano sempre vino a trabalhar... jefe... si sabíamos que no podíamos... () no eran apropiados aquellos anuncios... () gosto de ler muito...

Anexo B

Informante L, 14 dezembro 2006

Ano de chegada ao Brasil: 2001

Idade ao chegar: 31 años

País de origen: Bolivia

Profissão: Administrador

Estado Civil: Casado

Local: Casa do informante, na Rua Coimbra, em São Paulo.

eu... nome é Luis com S... não é com Z... todo mundo fala com Z aqui... mas não é... é com S... gostaria de conversar a respeito das aulas de espanhol para brasileiros... eu me perguntava como é que posso ensinar espanhol pra eles de um jeito que eles consigam entender... fácil, né? ... as editoras... muitas editoras vinham em torno de nós pra entregar livros... porque eles queriam vender os livros... eu tenho ainda um monte de caixas de livros de espanhol... mas não achei um livro que ensine do jeito que eu gostaria... eu ficava estudando... como é que posso ensinar espanhol pra eles?... primeira dificuldade que eu vejo... é a questão do sotaque... na Bolívia conheço muito brasileiros que falam espanhol... mas não falam como os nativos de lá... eu conheço alguns bolivianos que falam português aqui mas não falam como vocês assim perfeitamente... a primeira questão do sotaque... segunda questão... eu fiz um texto para explicar aos brasileiros... aos alunos... achando as diferenças entre espanhol y português... para aprender começando do que eles já sabem do português... é diferente quando você quer ensinar inglês por exemplo... não tem nada a ver com o português... tem que começar do zero... mas pra ensinar espanhol para os brasileiros... eles já sabem as mesmas línguas latinas... muitas palavras são parecidas... muitos verbos são parecidos... isso é uma vantagem não uma desvantagem... para nós bolivianos é uma desvantagem porque quando nós não sabemos uma palavra em português o cérebro puxa em espanhol... mas se eu quiser falar inglês... por exemplo... uma palavra... não sei... eu fico calado... outra questão muito complicada é a questão dos verbos... os verbos são um pouco diferentes... a conjugação dos verbos... você pega os bolivianos... não conseguem conjugar os verbos nos diferentes tempos... não conseguem... alguns conseguem falar no tempo presente... passado, futuro, subjuntivo não conseguem... eles não sabem... outra questão são as expressões... os brasileiros têm um jeito de falar pra

algumas coisas e pra nós é outra coisa... então o que fazia nas aulas?... as diferenças são essas... eu quero que você comece do português... por exemplo... eu quero falar uma coisa... eu quero pegar este copo... como é que eu posso falar espanhol começando do português... eu ensinava as diferenças... eu achei ... eu não lembro agora... achei muitas diferenças..... na parte escrita y na parte fonética... eu fiz uma listas das diferenças... a aprendizagem de uma língua é tempo... é acostumar o ouvido... y eles não estão acostumados... é difícil... eu sei algumas palavras... uma semana escutei só inglês... depois de uma semana eu já consegui diferenciar algumas palavras... para os bolivianos que querem aprender português... Eu já fiz umas críticas para muitos livros... muitos livros querem ensinar com situações... não acho legal isso... porque só estaria memorizando algumas situações... primeiro... começar pela diferença.... é a mesma palavra em espanhol... na hora de falar português não conseguem... eu acho essas as ... as similitudes da língua... eles começam ... a maioria dos livros querem ensinar desde ... quando a situação é diferente ... é a mesma em espanhol... particular... dois mil y um... contaram que era o país das maravilhas... eu morava com um brasileiro... lá na Bolívia y ele falava muito da Ilha... não de São Paulo... da ilha... lá não tinha as opções de estudo... primeiro nós não vínhamos pra São Paulo... sabíamos dos problemas de São Paulo... então, São Paulo estava riscado do nosso mapa... más... em Porto Alegre as coisas não deram muito certo... não muito... a discriminação é muito maior aqui em São Paulo... os gaúchos que moram na fronteira ... entre Uruguai e Argentina... nós moramos também... eu lembro.. fomos lá sem conhecer ninguém... conhecemos uma pessoa... foi um anjo pra nós... não porque nós chegamos numa data... todas as provas já tinham sido dadas... era para chegar no mês de novembro... mas nós chegamos... nós já sabíamos dos problemas de São Paulo... quando chegamos em São Paulo nos queríamos marcar uma distancia entre nós e os bolivianos... a gente não se mistura muito com eles... nós ficamos um pouco longe... nós queríamos marcar distância... quase um ano não tínhamos contato nenhum com a Bolívia... então viemos pra rua Coimbra porque lá a gente se sentiu sozinho... precisávamos... aqui sentimos mais o preconceito dos brasileiros... o preconceito... dos negros... dos baianos... a Bahia fica na região nordeste... os negros são mais preconceituosos em relação a nós... os brancos não têm tanto preconceito... pelo menos nos bairros onde moram os bolivianos 90 por cento dos malandros são negros... e eles nos vêm como alvos... eu estudei administração de empresas... na Bolívia e vim para trabalhar aqui no Brasil... mas não está fácil... minha esposa também não conseguiu o que queria e estamos pensando em voltar para a Bolívia... as coisas aqui não estão fáceis...

**SECRETARIA-GERAL DAS RELAÇÕES
EXTERIORES
SUBSECRETARIA-GERAL DE COOPERAÇÃO E
COMUNIDADES BRASILEIRAS NO EXTERIOR
DEPARTAMENTO DAS COMUNIDADES
BRASILEIRAS NO EXTERIOR
DIVISÃO DE ATOS INTERNACIONAIS**

BRASIL/BOLÍVIA

La Paz, 15 de agosto de 2005.

Nº. 88/2005.

A Sua Excelência

Armando Loaiza Mariaca

Ministro de Relações Exteriores e Culto
da República da Bolívia

Senhor Ministro,

Tenho a honra de comunicar a Vossa Excelência que o Governo da República Federativa do Brasil deseja concluir com o Governo da Bolívia um Acordo sobre Regularização Migratória.

O objetivo do Acordo é o de promover a integração socioeconômica dos nacionais dos dois países que se encontram em situação imigratória irregular no território de seus respectivos países, com base no interesse de fortalecer o relacionamento amigável existente. Tem presente a necessidade de outorgar um marco adequado às condições dos imigrantes dos dois países, possibilitando de forma efetiva sua inserção na sociedade do país receptor, e de criar um sistema para controle eficiente de imigrantes. Nessas condições, o Acordo insere-se no espírito do Acordo, por troca de Notas, para a Criação de um Grupo de Cooperação Consular, firmado entre nossos Governos em 14 de maio de 1986.

Dessa forma, proponho a Vossa Excelência o seguinte Acordo:

1. Definições

Para fins do presente Acordo serão empregados os seguintes termos:

- Território: área sob soberania e jurisdição das Partes;
- Nacional: pessoa detentora da nacionalidade de uma das Partes, conforme normas constitucionais;
- Registro: cadastramento de nacionais que ingressaram e se encontram no território da outra Parte até a data da assinatura deste Acordo;
- Imigrante irregular: nacional de uma das Partes que se encontra no território da outra Parte em situação irregular; e,
- Permanência: autorização concedida ao nacional de uma das Partes para permanecer no território da outra Parte.

2. Abrangência do acordo

i. Os nacionais de uma das Partes que ingressaram no território da outra Parte até a data da assinatura deste Acordo e nele permanecem em situação imigratória irregular poderão requerer registro e autorização de permanência nos termos dos parágrafos seguintes.

ii. A aplicação deste Acordo é extensiva ao grupo familiar que também se encontra no território da Parte receptora até a data da assinatura deste Acordo.

3. Registro e permanência

i. O requerimento de registro deverá ser apresentado pelo interessado às autoridades competentes dentro de 180 (cento e oitenta) dias após a data da assinatura deste Acordo, prorrogável por igual período por motivo de força maior, ou caso fortuito, devidamente justificado por qualquer das Partes.

ii. No momento do registro o interessado solicitará uma autorização de permanência, nos termos da legislação interna de cada Parte, sendo emitido protocolo válido por 180 (cento e oitenta) dias, podendo ser prorrogado, caso necessário. Deverá apresentar com o requerimento os seguintes documentos:

- a) passaporte ou documento de identidade (original e cópia);
- b) no caso de dependentes, certidão de casamento ou nascimento (original e cópia ou cópia autenticada);
- c) atestado de antecedentes criminais ou policiais (original) expedido por autoridade competente do país de origem;
- d) declaração de próprio punho, na forma da lei, de que não responde a processo criminal, bem como não foi condenado no território do país receptor, no seu de origem ou em terceiro país;
- e) prova de meios de subsistência na Parte receptora (original);
- f) comprovante de entrada no país até a data de assinatura deste Acordo, conforme consta do parágrafo 12 deste Acordo;
- g) comprovante de pagamento das taxas;
- h) duas fotografias recentes coloridas.

iii. O comprovante de pagamento da multa decorrente de estada irregular, conforme previsto na legislação interna das Partes, deverá ser apresentado até 90 (noventa) dias após a apresentação do requerimento contido no número "i" deste parágrafo.

4. Sanções

O registro ou a autorização de permanência serão declarados nulos se, a qualquer tempo, alguma informação apresentada pelo requerente for verificada falsa, podendo ser deportado sumariamente ou responder na forma da lei.

5. Denegação de Permanência

Caso uma das Partes decida pela deportação de cidadão da outra Parte, a Representação diplomática da outra Parte providenciará documento de viagem para seu nacional.

6. Direitos Reconhecidos

i. As Partes adotarão as medidas necessárias para instruir as instituições envolvidas na aplicação deste Acordo, a fim de não impor requisitos que impliquem desconhecimento dos direitos reconhecidos aos nacionais das Partes.

ii. Os imigrantes regularizados na forma deste Acordo gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos às mesmas obrigações de natureza laboral em vigor para os trabalhadores nacionais do Estado receptor e da mesma proteção no que se refere à aplicação das leis relativas à higiene e à segurança do trabalho.

iii. O presente Acordo será aplicado sem prejuízo de outras normas bilaterais ou multilaterais vigentes entre as Partes e que resultem mais favoráveis aos interesses dos imigrantes.

7. Exceções ao Acordo

i. O presente Acordo não se aplica a nacionais de qualquer das Partes, expulsos ou passíveis de expulsão, ou aqueles que ofereçam periculosidade, ou sejam considerados indesejáveis, conforme a legislação interna da Parte receptora.

ii. Este Acordo não poderá ser invocado quando o interessado apresentar risco à ordem pública, à saúde pública ou à segurança nacional da Parte receptora.

8. Cumprimento das Leis

i. Os nacionais de ambas as Partes, a quem se aplica o presente Acordo, não estarão isentos de cumprir as leis e regulamentos da Parte receptora.

ii. As Partes deverão, tão logo possível, informar-se mutuamente, por via diplomática, a respeito de qualquer mudança nas suas respectivas leis e regulamentos migratórios.

iii. Este Acordo não limita o direito de qualquer das Partes de negar a entrada ou encurtar a estada de nacionais da outra Parte considerados indesejáveis.

9. Difusão da Informação

Cada Parte adotará as medidas necessárias para divulgar as informações e as implicações decorrentes deste Acordo.

10. Suspensão Temporária

Por motivos de segurança nacional, ordem pública ou saúde pública, qualquer das Partes poderá suspender temporariamente a aplicação deste Acordo no todo ou em parte. A outra Parte deverá ser notificada da suspensão, por via diplomática, com a brevidade possível.

11. Vigência e Denúncia

i. Este Acordo terá vigência pelo período de 12 (doze) meses e poderá ser modificado, caso as Partes assim o desejem. As modificações serão acordadas por via diplomática.

ii. Qualquer das Partes poderá denunciar este Acordo por via diplomática. A denúncia terá efeito 90 (noventa) dias após o recebimento da Nota de denúncia sem prejuízo dos pedidos em andamento.

iii. Qualquer das Partes poderá convocar reuniões "ad hoc" para dirimir dúvidas e examinar problemas decorrentes da aplicação do presente Acordo.

12. Disposição Final

Para os fins previstos na alínea "f" do número "ii" do parágrafo 3 do presente Acordo, poderão servir para comprovação de entrada no território das Partes, até a data da assinatura do presente Acordo, os seguintes documentos:

i. Carimbo de entrada apostado no passaporte; ou

ii. Cartão de entrada/saída; ou

iii. Comprovante de pagamento de aluguel, luz, água, telefone, mensalidade ou matrícula escolar; ou

iv. Nota fiscal ou documento equivalente de compra de qualquer bem móvel ou imóvel; ou

v. Comprovante de atendimento por profissional da área de saúde ou atestado ou carteira de vacinação; ou

vi. Qualquer outro documento que comprove a estada no território da Parte receptora.

Se o presente Acordo for aceitável para o Governo da Bolívia, esta Nota e a de Vossa Excelência onde conste a concordância constituirão um Acordo entre nossos Governos sobre o tema, o qual entrará em vigor 30 (trinta) dias após a presente data.

Aproveito a oportunidade para reiterar a expressão de minha mais alta consideração.

CELSO AMORIM

Ministro de Estado das Relações Exteriores

La Paz, 15 de agosto de 2005.

GM-244/2005

A Sua Excelência

Celso Luiz Nunes Amorim

Ministro de Estado das Relações Exteriores

Da República Federativa do Brasil,

Excelentíssimo Senhor Ministro

Tenho a honra de acusar recebimento de sua Nota nº 88, datada de 15 de agosto de 2005, que Vossa Excelência dirigiu-me, e cujo teor é o seguinte:

“Tenho a honra de comunicar a Vossa Excelência que o Governo da República Federativa do Brasil deseja concluir com o Governo da Bolívia um Acordo sobre Regularização Migratória.

O objetivo do Acordo é o de promover a integração socioeconômica dos nacionais dos dois países que se encontram em situação imigratória irregular no território de seus respectivos países, com base no interesse de fortalecer o relacionamento amigável existente. Tem presente a necessidade de outorgar um marco adequado às condições dos imigrantes dos dois países, possibilitando de forma efetiva sua inserção na sociedade do país receptor, e de criar um sistema para controle eficiente de imigrantes. Nessas condições, o Acordo insere-se no espírito do Acordo, por troca de Notas, para a Criação de um Grupo de Cooperação Consular, firmado entre nossos Governos em 14 de maio de 1986.

Dessa forma, proponho a Vossa Excelência o seguinte Acordo:

1. Definições

Para fins do presente Acordo serão empregados os seguintes termos:

- Território: área sob soberania e jurisdição das Partes;
- Nacional: pessoa detentora da nacionalidade de uma das Partes, conforme normas constitucionais;
- Registro: cadastramento de nacionais que ingressaram e se encontram no território da outra Parte até a data da assinatura deste Acordo;
- Imigrante irregular: nacional de uma das Partes que se encontra no território da outra Parte em situação irregular; e,
- Permanência: autorização concedida ao nacional de uma das Partes para permanecer no território da outra Parte.

2. Abrangência do acordo

i. Os nacionais de uma das Partes que ingressaram no território da outra Parte até a data da assinatura deste Acordo e nele permanecem em situação imigratória irregular poderão requerer registro e autorização de permanência nos termos dos parágrafos seguintes.

ii. A aplicação deste Acordo é extensiva ao grupo familiar que também se encontra no território da Parte receptora até a data da assinatura deste Acordo.

3. Registro e permanência

i. O requerimento de registro deverá ser apresentado pelo interessado às autoridades competentes dentro de 180 (cento e oitenta) dias após a data da assinatura deste Acordo, prorrogável por igual período por motivo de força maior, ou caso fortuito, evidentemente justificado por qualquer das Partes.

ii. No momento do registro o interessado solicitará uma autorização de permanência, nos termos da legislação interna de cada Parte, sendo emitido protocolo válido por 180 (cento e oitenta) dias, podendo ser prorrogado, caso necessário. Deverá apresentar com o requerimento os seguintes documentos: a) passaporte ou documento de identidade (original e cópia);

b) no caso de dependentes, certidão de casamento ou nascimento (original e cópia ou cópia autenticada);

c) atestado de antecedentes criminais ou policiais (original) expedido por autoridade competente do país de origem;

d) declaração de próprio punho, na forma da lei, de que não responde a processo criminal, bem como não foi condenado no território do país receptor, no seu de origem ou em terceiro país;

e) prova de meios de subsistência na Parte receptora (original);

f) comprovante de entrada no país até a data de assinatura deste Acordo, conforme consta do parágrafo 12 deste Acordo;

g) comprovante de pagamento das taxas;

h) duas fotografias recentes coloridas.

iii. O comprovante de pagamento da multa decorrente de estada irregular, conforme previsto na legislação interna das Partes, deverá ser apresentado até 90 (noventa) dias após a apresentação do requerimento contido no número "i" deste parágrafo.

4. Sanções

O registro ou a autorização de permanência serão declarados nulos se, a qualquer tempo, alguma informação apresentada pelo requerente for verificada falsa, podendo ser deportado sumariamente ou responder na forma da lei.

5. Denegação de Permanência

Caso uma das Partes decida pela deportação de cidadão da outra Parte, a Representação diplomática da outra Parte providenciará documento de viagem para seu nacional.

6. Direitos Reconhecidos

i. As Partes adotarão as medidas necessárias para instruir as instituições envolvidas na aplicação deste Acordo, a fim de não impor requisitos que impliquem desconhecimento dos direitos reconhecidos aos nacionais das Partes.

ii. Os imigrantes regularizados na forma deste Acordo gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos às mesmas obrigações de natureza laboral em vigor para os trabalhadores nacionais do Estado receptor e da mesma proteção no que se refere à aplicação das leis relativas à higiene e à segurança do trabalho.

iii. O presente Acordo será aplicado sem prejuízo de outras normas bilaterais ou multilaterais vigentes entre as Partes e que resultem mais favoráveis aos interesses dos imigrantes.

7. Exceções ao Acordo

i. O presente Acordo não se aplica a nacionais de qualquer das Partes, expulsos ou passíveis de expulsão, ou aqueles que ofereçam periculosidade, ou sejam considerados indesejáveis, conforme a legislação interna da Parte receptora.

ii. Este Acordo não poderá ser invocado quando o interessado apresentar risco à ordem pública, à saúde pública ou à segurança nacional da Parte receptora.

8. Cumprimento das Leis

i. Os nacionais de ambas as Partes, a quem se aplica o presente Acordo, não estarão isentos de cumprir as leis e regulamentos da Parte receptora.

ii. As Partes deverão, tão logo possível, informar-se mutuamente, por via diplomática, a respeito de qualquer mudança nas suas respectivas leis e regulamentos migratórios.

iii. Este Acordo não limita o direito de qualquer das Partes de negar a entrada ou encurtar a estada de nacionais da outra Parte considerados indesejáveis.

9. Difusão da Informação

Cada Parte adotará as medidas necessárias para divulgar as informações e as implicações decorrentes deste Acordo.

10. Suspensão Temporária

Por motivos de segurança nacional, ordem pública ou saúde pública, qualquer das Partes poderá suspender temporariamente a aplicação deste Acordo no todo ou em parte. A outra Parte deverá ser notificada da suspensão, por via diplomática, com a brevidade possível.

11. Vigência e Denúncia

i. Este Acordo terá vigência pelo período de 12 (doze) meses e poderá ser modificado, caso as Partes assim o desejem. As modificações serão acordadas por via diplomática.

ii. Qualquer das Partes poderá denunciar este Acordo por via diplomática. A denúncia terá efeito 90 (noventa) dias após o recebimento da Nota de denúncia sem prejuízo dos pedidos em andamento.

iii. Qualquer das Partes poderá convocar reuniões "ad hoc" para dirimir dúvidas e examinar problemas decorrentes da aplicação do presente Acordo.

12. Disposição Final

Para os fins previstos na alínea "f" do número "ii" do parágrafo 3 do presente Acordo, poderão servir para comprovação de entrada no território das Partes, até a data da assinatura do presente Acordo, os seguintes documentos:

i. Carimbo de entrada apostado no passaporte; ou

ii. Cartão de entrada/saída; ou

iii. Comprovante de pagamento de aluguel, luz, água, telefone, mensalidade ou matrícula escolar; ou

iv. Nota fiscal ou documento equivalente de compra de qualquer bem móvel ou imóvel; ou

v. Comprovante de atendimento por profissional da área de saúde ou atestado ou carteira de vacinação; ou

vi. Qualquer outro documento que comprove a estada no território da Parte receptora.

Se o presente Acordo for aceitável para o Governo da Bolívia, esta Nota e a de Vossa Excelência onde conste a concordância constituirão um Acordo entre nossos Governos sobre o tema, o qual entrará em vigor 30 (trinta) dias após a presente data.

Aproveito a oportunidade para reiterar a expressão de minha mais alta consideração.

CELSO AMORIM

Ministro de Estado das Relações Exteriores"

A respeito, apraz-me expressar a Vossa Excelência, a conformidade do Governo da República da Bolívia, para que o texto de sua Nota transcrita e a presente Nota de resposta constituam um Acordo entre nossos Governos, que entrará em vigor 30 (trinta) dias a contar da data da presente Nota.

Aproveito a oportunidade para renovar a Vossa Excelência os protestos de minha mais alta consideração.

ARMANDO LOAIZA MARIACA

Ministro das Relações Exteriores e Culto da Bolívia.

Publicada no DOU nº. 179, de 16/09/2005, Seção 1 página 67.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.893, DE 2 DE JULHO DE 2009.

Regulamenta a Lei nº 11.961, de 2 de julho de 2009, que dispõe sobre a residência provisória para o estrangeiro em situação irregular no território nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 11.961, de 2 de julho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O estrangeiro em situação irregular, que pretenda obter concessão de residência provisória no País, deverá comparecer, pessoalmente, até cento e oitenta dias após a publicação da [Lei nº 11.961, de 2 de julho de 2009](#), a uma unidade do Departamento de Polícia Federal onde preencherá o requerimento de registro provisório e instruirá seu pedido com:

I - comprovante original do pagamento:

a) da taxa de expedição de Carteira de Identidade de Estrangeiro - CIE, no valor de R\$ 31,05 (trinta e um reais e cinco centavos); e

b) da taxa de registro, no valor de R\$ 64,58 (sessenta e quatro reais e cinquenta e oito centavos);

II - declaração, sob as penas da Lei, de que não responde a processo criminal ou foi condenado criminalmente, no Brasil e no exterior;

III - comprovante de entrada no Brasil ou qualquer outro documento válido que permita à Administração atestar o ingresso do estrangeiro no território nacional até 1º de fevereiro de 2009;

IV - um dos documentos a seguir especificados:

a) cópia autenticada do passaporte ou documento de viagem equivalente;

b) certidão expedida no Brasil pela representação diplomática ou consular do país de que o estrangeiro seja nacional, atestando a sua qualificação e nacionalidade; ou

c) qualquer outro documento de identificação válido, que permita à Administração identificar o estrangeiro e conferir os seus dados de qualificação; e

V - duas fotos coloridas recentes, tamanho 3x4.

§ 1º Para os devidos efeitos legais, o nome e a nacionalidade do estrangeiro serão os constantes do passaporte ou do documento de viagem equivalente.

§ 2º A filiação que não constar dos documentos previstos no inciso IV deverá ser atestada pela representação diplomática do país de nacionalidade do estrangeiro ou por meio da respectiva certidão de nascimento, devidamente legalizada pela representação brasileira no exterior e traduzida por tradutor público.

Art. 2º Satisfeitas as condições previstas no art. 1º, o estrangeiro receberá protocolo que servirá como prova de estada regular até o recebimento da respectiva CIE.

Parágrafo único. O protocolo deverá ser devolvido por ocasião do recebimento da CIE.

Art. 3º A CIE é individual, independentemente da idade de seu titular, será confeccionada no modelo em vigor para as demais categorias de residentes no País e terá validade de dois anos a contar da data de apresentação do pedido.

Art. 4º No prazo de noventa dias anteriores ao término da validade da CIE, o estrangeiro poderá comparecer pessoalmente na unidade do Departamento de Polícia Federal e requerer a transformação da residência provisória em permanente, devendo apresentar o original da CIE ou, na falta desta, o original do protocolo, além do seguinte:

I - documento hábil que comprove o exercício de profissão ou emprego lícito ou a propriedade de bens suficientes à manutenção própria e de sua família;

II - declaração, sob as penas da lei:

a) de que não possui débitos fiscais junto ao Instituto Nacional do Seguro Social;

b) quanto ao número de ausências do território nacional nos últimos dois anos, especificando as exatas datas de entrada e saída, local e justificativa, de forma que comprove não ter se ausentado do território nacional por prazo superior a noventa dias consecutivos durante o período de residência provisória; e

c) de que não responde a processo criminal nem foi condenado criminalmente, no Brasil e no exterior;

III - atestado de antecedentes criminais, expedido por órgão da Secretaria de Segurança Pública do Estado de residência;

IV - Certidão Conjunta de Débitos relativos a Tributos Federais e à Dívida Ativa da União, que pode ser extraída do sítio eletrônico da Secretaria da Receita Federal do Brasil;

V - comprovante original do pagamento de taxa de R\$ 31,05 (trinta e um reais e cinco centavos), relativa à expedição da correspondente CIE; e

VI - duas fotos coloridas recentes, tamanho 3x4.

Art. 5º Concedida a transformação da residência temporária em permanente será expedida, pelo Departamento de Polícia Federal, nova CIE cuja validade será fixada em conformidade com o [art. 2º do Decreto-Lei nº 2.236, de 23 de janeiro de 1985](#).

Art. 6º A residência provisória ou permanente será declarada nula se, a qualquer tempo, se verificar a falsidade das informações prestadas pelo estrangeiro, sem prejuízo das penalidades previstas em lei.

§ 1º O processo de apuração objeto do disposto no **caput** será instaurado administrativamente no Ministério da Justiça, de ofício ou mediante representação fundamentada, respeitados os princípios da ampla defesa e do contraditório.

§ 2º Fica assegurado o prazo de sessenta dias para apresentação de recurso, sob pena de decadência, contados do recebimento da notificação pelo estrangeiro ou da publicação de edital na hipótese de sua não localização.

§ 3º O pedido a que se refere o § 2º deverá ser fundamentado e instruído com os documentos necessários à comprovação do alegado.

§ 4º Declarada nula a residência provisória ou permanente, a CIE deverá ser recolhida e o registro será cancelado.

Art. 7º Ficam impedidos de beneficiarem-se da residência provisória ou da transformação desta em permanente o estrangeiro expulso ou aquele em relação ao qual o interesse público assim o recomendar, mediante decisão devidamente fundamentada.

Art. 8º O pedido de residência provisória, formulado nos termos do [art. 11 da Lei nº 11.961, de 2 de julho de 2009](#), deverá ser instruído com declaração de desistência do processo de regularização imigratória que será considerado automaticamente extinto pelo Ministério da Justiça.

Parágrafo único. Para fins de cumprimento do disposto no **caput** não serão considerados como processos de regularização imigratória os pedidos de prorrogação de prazo de estada de temporários.

Art. 9º Para o cumprimento da [Lei no 11.961, de 2 de julho de 2009](#), compete ao Ministério da Justiça:

I - decidir sobre os requerimentos de autorização de residência temporária e de sua transformação em permanente;

II - orientar e decidir os casos omissos e especiais; e

III - estabelecer os procedimentos necessários ao cumprimento deste Decreto.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de julho de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Celso Luiz Nunes Amorim

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.7.2009