UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

ANGELLY ALANI MARQUES DE GOUVEIA

**A produção escrita de alunos imigrantes: percepções acerca do português brasileiro
reveladas em textos de estudantes com ascendência boliviana**

Versão corrigida

São Paulo

2019

ANGELLY ALANI MARQUES DE GOUVEIA

**A produção escrita de alunos imigrantes: percepções acerca do português brasileiro
reveladas em textos de estudantes com ascendência boliviana**

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre na área de Linguística Aplicada ao ensino de Português.

Orientadora: Prof. Dr^a. Rosane de Sá Amado

São Paulo

2019

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

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

G719p Gouveia, Angelly Alani Marques
A produção escrita de alunos imigrantes: percepções
acerca do português brasileiro reveladas em textos
de estudantes com ascendência boliviana / Angelly
Alani Marques Gouveia ; orientadora Rosane de Sá
Amado. - São Paulo, 2019.
143 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculos. Área de concentração: Filologia e Língua
Portuguesa.

1. Bolivianos. 2. Português do Brasil. 3. Escola
Pública. 4. Escrita Espontânea. 5. Ortografia. I.
Amado, Rosane de Sá , orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

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

Nome do (a) aluno (a): Angelly Alani Marques de Gouveia

Data da defesa: 05/08/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profª Drª Rosane de Sá Amado.

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

São Paulo, 03/10/2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

GOUVEIA, Angelly Alani Marques de. **A produção escrita de alunos imigrantes: percepções acerca do português brasileiro reveladas em textos de estudantes com ascendência boliviana.** Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre na área de Linguística Aplicada ao ensino de Português.

Aprovado em: 5 de agosto de 2019.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Eliete Sampaio Farneda

Instituição: Pós-doc USP / CET Academic Programs

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Giselda Fernanda Pereira

Instituição: Faculdade Impacta de Tecnologia

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Chagas De Souza

Instituição: USP / Departamento de Linguística

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha mãe: obrigada por ser o Sol que ilumina todos os meus dias.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com o apoio de muitas pessoas. Porque ninguém caminha só pela estrada da vida, agradeço:

À Prof.^a Rosane de Sá Amado por ser uma pessoa inspiradora, entregando ao mundo um sem fim de boas ações por meio de seu trabalho. Obrigada pela orientação e, antes de tudo, pelo apoio e confiança ao ter me concedido a oportunidade de realizar uma pesquisa de grande valor para mim.

Aos meus pais Ana e José por me encantarem, desde quando eu era criança, com seus exemplos de constante busca pelo conhecimento. É lindo ver os olhos de vocês brilharem ao fazerem aquilo que gostam e acreditam. À minha irmã Agatha por ser meu maior presente e minha companheira eterna de vida. Ao Fábio, meu grande parceiro, por toda a paciência, carinho e companheirismo. Obrigada por dividir a vida e a mesa da escrivinha comigo. Obrigada por todo tempo abnegado. Ter você ao meu lado foi essencial para que esta pesquisa existisse e, mais do que isso, para que eu terminasse essa experiência como a sensação de missão cumprida e tivesse aprendizados valiosos. Agradeço a você, também, pela preciosa ajuda na organização e tabulação dos dados de produção dos alunos, pelo auxílio com os cronogramas e pela revisão do resumo em inglês.

Pela acolhida, agradeço à direção e à coordenação da Escola Estadual Eduardo Prado. Obrigada por me permitir acompanhar as aulas de língua portuguesa e pela confiança no propósito do meu trabalho. Ao Professor Jailson, agradeço pela generosidade ao abrir as portas de sua sala de aula e pela parceria diária no decorrer do estágio. Poder acompanhar seu trabalho e ter a oportunidade de trocar de ideias com um educador comprometido, engajado e inspirador tornou não só essa pesquisa possível, como também contribuiu para a minha formação como professora. Agradeço também aos alunos, pelo ano que passamos juntos, pelas experiências compartilhadas e, acima de tudo, por todo carinho que recebi de vocês. Sentirei sempre saudades de todos.

Para que essa pesquisa pudesse ser desenvolvida, contei com o suporte essencial de meus colegas professores do Colégio Bandeirantes. Obrigada, Susana, por proporcionar o máximo de estrutura para que todos da equipe possamos investir no aperfeiçoamento de nossa formação. Contar com seu apoio foi uma importante fonte de força e de tranquilidade para mim ao longo desses dois anos. Agradeço imensamente a Carol, Vinícius, Tomás, Wesley, Gabriel, Olívia e Patrícia, pelas inúmeras ajudas e por um sem fim de conversas sobre a pesquisa e sobre a vida. Por tudo dito e, ainda, por todos os livros emprestados e pelas

revisões dos trechos relativos ao espanhol, meu muito obrigado a Karina, Camila e Stephanie. Não posso deixar de agradecer também aos amigos e colegas Carolina, Mila, Danielle, Lenira, Arthus, Alexandre, Karla, Melissa, Cátia, Simone, Fabiana, Elizabeth, Eneida, Maísa, Marlene e Michelle pela parceria, apoio e incentivos constantes.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Ana Paula Scher e ao Prof. Dr. Marcelo Módolo pela importância que tiveram durante a minha graduação e também por sempre me estimularem a conhecer, estudar e questionar o mundo, indo em busca da área de pesquisa que me daria mais subsídios para responder às minhas perguntas. Pelo importante apoio no início do deste mestrado, meu muito obrigado a Carlos, especialmente pelo auxílio com o exame de proficiência, e também a Tatiana, Letícia, Gabriela Carvalho, Karina e Vânia. A confiança de vocês me fez mais forte.

Amigas de todas as horas, agradeço a Talita e a Martha, por, mesmo do outro lado do mundo, estarem sempre presentes na minha vida e serem meu importante alicerce desde o primeiro momento em que decidi cursar Letras. O mais sincero e amoroso muito obrigada a minhas companheiras de graduação, pós-graduação e de vida, Amanda, Carolina, Mayara, Beatriz, Lígia e Adele, por todas as risadas e pela leveza da amizade; pelas trocas de ideias e leituras do meu texto. Amanda, suas críticas foram valiosas para a construção deste trabalho. Carolina, contar com sua parceria incessante ao longo dos últimos meses foi um grande porto seguro para mim. Mayara, obrigada por todas as conversas e pela ajuda com a revisão do texto.

Agradeço, também, à Prof^a Dr^a Eliete Sampaio Farneda e Prof^a Dr^a Giselda Fernanda Pereira pelas importantes considerações e sugestões feitas na banca de qualificação e de defesa. Meu terno agradecimento ao Prof. Dr. Paulo Chagas pelas reflexões e contribuições feitas durante a defesa deste trabalho e ao Prof. Dr. Paulo Segundo por todo o auxílio e apoio no processo de defesa.

Por fim, agradeço a todos os professores que me incentivaram e me inspiraram desde o ensino fundamental, sobretudo à Prof^a Maria Regina Pinto, ao Prof. Luiz Carlos e, mais recentemente, às Prof^a Patrícia Moreira e Isabel Pimentel. Guardo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Francisco de Mon't Alverne minhas mais especiais memórias e meus mais importantes aprendizados de vida.

Aos citados e a todos que participaram direta ou indiretamente da construção e da concretização desta pesquisa, a minha mais terna e sincera gratidão.

RESUMO

GOUVEIA, Angelly Alani Marques de. **A produção escrita de alunos imigrantes: percepções acerca do português brasileiro reveladas em textos de estudantes com ascendência boliviana.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

Nos últimos anos, as escolas públicas de São Paulo observaram um crescimento significativo da presença de alunos imigrantes em sala de aula. Dados da Secretaria Estadual de Educação indicam que as matrículas aumentaram 18% em 2019, sendo o maior grupo o de estudantes bolivianos, com 5.022 matriculados. Considerando esse panorama, este estudo buscou avaliar os desafios linguísticos enfrentados pelo professor no ensino de língua portuguesa em salas de aula heterogêneas, isto é, formadas por brasileiros e imigrantes. Como recorte, definiram-se os estudantes com ascendência boliviana como protagonistas da pesquisa e realizou-se o acompanhamento das aulas de português do sexto ano do Ensino Fundamental II em uma escola situada no bairro do Brás (São Paulo/SP), local escolhido por concentrar indivíduos da comunidade boliviana (cf. SILVA, 2006; CYMBALISTA; XAVIER, 2007; FREITAS, 2012). Dessa forma, a partir da coleta de textos espontâneos de alunos com ascendência boliviana e brasileiros, estratégia de obtenção de dados consoante Cagliari (1990), as análises foram realizadas buscando os principais desafios ortográficos, com os objetivos de (i) identificar a natureza das dificuldades dos alunos protagonistas, relacionando os resultados com a produção dos estudantes brasileiros; (ii) verificar se a possível situação de contato constante com espanhol no convívio familiar resultava na manifestação de aspectos do espanhol na escrita em português; (iii) comparar as dificuldades de bolivianos e de filhos de bolivianos, averiguando se estes estudantes, ainda que brasileiros na nacionalidade, não enfrentavam desafios semelhantes aos dos imigrantes; e, por fim, (iv) propor atividades didáticas com base nas principais necessidades identificadas na análise, para auxiliar o professor de escola pública a conduzir o ensino da escrita em português em salas heterogêneas. De maneira geral, os resultados indicaram que bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros, dentro do grupo estudado, apresentam dificuldades parecidas, sendo a principal relacionada à diferenciação entre a modalidade falada e escrita da língua, já que na maioria das produções houve a representação de processos fonológicos do português, bem como outras dificuldades na escolha de grafemas motivadas, muitas vezes, pela pronúncia associada à concorrência entre letras. Ademais, estudantes bolivianos e filhos de bolivianos exibiram as mesmas

dificuldades nas produções, relacionadas a processos fonológicos e à seleção de grafemas, com a adição de aspectos do espanhol inseridos na escrita em português. Finalmente, com base nesses resultados, foram propostas atividades didáticas focando nas diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua e nas reflexões sobre uma situação real de preconceito associado à ortografia. Como principal conclusão, constatou-se que os alunos ascendência boliviana, ainda que inseridos em aulas que não trazem o ensino da língua específico para imigrantes, estão aprendendo efetivamente o português brasileiro na modalidade oral, já que transferem hipóteses pertinentes sobre a língua para a escrita.

Palavras-chave: Aluno boliviano. Português do Brasil. Escola pública. Escrita espontânea. Ortografia.

ABSTRACT

GOUVEIA, Angelly Alani Marques de. **The written production of immigrant students: perceptions about Brazilian Portuguese showed in texts of Bolivian ancestry's students.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

In recent years, public schools in São Paulo have observed a significant increase in the presence of immigrant students in the classroom. Data from State Department of Education indicate that enrollments increased by 18% in 2019, being the largest group composed by Bolivian students, with 5022 enrollments. Considering this scenario, this study has evaluated the challenges faced by teachers during Portuguese classes in heterogeneous classrooms, i.e. formed by Brazilians and immigrants. As scope, students with Bolivian ancestry were defined as protagonists of the research and were monitored during the Portuguese classes of the sixth grade of Elementary School II in a school located in the district of Brás (São Paulo/SP), chosen due to the concentration of individuals from the Bolivian community (cf. SILVA, 2006; CYMBALISTA; XAVIER, 2007; FREITAS, 2012). In this way, from the spontaneous texts written by students of Bolivian and Brazilian ancestry, regarding the data collection strategy of Cagliari (1994), the analysis investigated their main orthographic challenges, with the objectives of (i) identifying the nature of the difficulties of the protagonists students, relating the results to the production of the Brazilian students; (ii) verifying if the possible situation of constant contact with Spanish in family life results in transfers from Spanish to Portuguese; (iii) comparing the difficulties of Bolivians and Brazilian-born children of Bolivian immigrants, investigating if these students face similar challenges; and finally, (iv) proposing didactic activities based on the main needs identified in the analysis, to help the public school teachers to lead the teaching of Portuguese writing in heterogeneous classrooms. In general, the results have indicated that Bolivians, Brazilian-born children of Bolivian immigrants and Brazilians, in the studied group, present similar difficulties, being the main one related to the differentiation between speech and writing, since in the majority of the productions there was the representation of Portuguese phonological processes, as well as other difficulties in choosing graphemes motivated, often, by the pronunciation associated to the competition of letters. In addition, Bolivian students and Brazilian-born children of Bolivian immigrants presented the same difficulties in the productions, related to phonological processes and the selection of graphemes, and also

transfers from Spanish to Portuguese. Finally, based on these results, didactic activities were proposed focusing on the differences between speech and writing and in the reflections on a real situation of prejudice associated with orthography. As a main conclusion, it was verified that students of Bolivian ancestry, even if inserted in classes that do not bring the specific language teaching to immigrants, are effectively learning Brazilian Portuguese in the oral modality, since they transfer pertinent hypotheses on the language to writing.

Keywords: Bolivian student. Brazilian Portuguese. Public school. Spontaneous writing. Orthography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CONTEXTUALIZAÇÃO: O IMIGRANTE EM IDADE ESCOLAR E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	23
1.1 O ENSINO E A PESQUISA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	23
1.2 IMIGRAÇÃO E PRECONCEITO NO BRASIL	29
1.3 POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR PÚBLICO	37
2. ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA	41
2.1 DEFINIÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO	41
2.2 RELAÇÕES ENTRE A MODALIDADE ESCRITA E FALADA DA LÍNGUA	44
2.3 A ORTOGRAFIA E AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	46
3. MATERIAIS E MÉTODOS	49
3.1 METODOLOGIA DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS	49
3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	55
4. ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE ESCRITA NA PRODUÇÃO DOS ALUNOS	57
4.1 PROCESSOS FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO PRESENTES NA ESCRITA	57
4.1.1 <i>Alçamento vocálico</i>	58
4.1.2 <i>Monotongação</i>	63
4.1.3 <i>Ditongação</i>	67
4.1.4 <i>Desvozeamento</i>	69
4.1.5 <i>Vocalização</i>	72
4.1.6 <i>Apagamento de –r em posição final de sílaba</i>	76
4.1.7 <i>Rotacismo</i>	78

4.1.8	<i>Palatalização</i>	80
4.2	PRODUÇÕES MOTIVADAS POR LIVRE ESCOLHA DE GRAFEMAS	80
4.2.1	<i>Pronúncia e Ortografia</i>	81
4.2.2	<i>Hipercorreção</i>	94
4.3	ASPECTOS DO ESPANHOL INSERIDOS NA MODALIDADE ESCRITA DO PORTUGUÊS	98
4.4	RESULTADOS: TENDÊNCIA OBSERVADA NA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	107
5.	CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS	111
5.1	ESTUDANTE DETETIVE: INVESTIGAÇÃO SOBRE A FALA E COMPARAÇÃO COM A ESCRITA	111
5.2	ESTUDO DE CASO: ORTOGRAFIA É MAIS IMPORTANTE DO QUE CONTEÚDO?	115
5.3	REFLEXÃO ORAL E ESCRITA COM FUNÇÃO SOCIAL	119
	CONCLUSÃO	122
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A	137
	APÊNDICE B	138
	APÊNDICE C	142

INTRODUÇÃO

O Instituto Unibanco (2018), a partir dos dados do Censo Escolar de 2016, apontou que São Paulo recebeu 34,5% das matrículas de alunos imigrantes no Brasil. Essa taxa ganha expressividade ao ser comparada com a dos estados que mais apresentaram matrículas de imigrantes, depois do estado paulista: Paraná, com 10,7 % de matrículas e Minas Gerais, com 10,6%. De forma mais específica, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2018) informou que, em 2017, 10.298 alunos estavam matriculados na rede estadual, um número 15% maior do que o observado em 2016. A notícia apontou que entre esses alunos havia “quatro mil bolivianos, 1,2 mil japoneses, cerca de 550 angolanos e aproximadamente 540 haitianos”. Esses dados indicam a presença expressiva de alunos bolivianos na escola pública estadual, representando, sozinhos, cerca de 40% de todos os imigrantes matriculados em 2017. Já na rede municipal, segundo a Prefeitura de São Paulo (2017) havia 4.747 estudantes de variadas nacionalidades matriculados, sendo 2.457 com origem boliviana, o que equivale a quase 52% dos alunos imigrantes. A tendência de aumento desses estudantes nas salas de aula brasileiras está se confirmando, pois, segundo Paulo (2019), dados da Secretaria Estadual de Educação indicam que as matrículas cresceram 18% em 2019 e, como verificado nos anos anteriores, o maior grupo é de alunos bolivianos, com 5.022 matriculados. Logo, a presença de alunos imigrantes compondo salas de aula heterogêneas é um retrato cada vez mais consolidado da educação paulista.

Chama atenção o fato de que o número de alunos imigrantes pode ser ainda maior do que o apontado pelo levantamento da rede estadual e municipal de ensino. Sendo assim, além de considerar que pode haver alunos bolivianos na rede municipal de outras cidades paulistas, poderia ser avaliado o fato de que há estudantes com nacionalidade brasileira, mas que são filhos de imigrantes bolivianos e têm contato familiar estreito com sua comunidade de origem. Dessa maneira, esses alunos tenderiam a vivenciar poucos momentos de interação com brasileiros fora do contexto escolar, o que faria o número de estudantes beneficiados por pesquisas cujo recorte sejam as dificuldades com a língua portuguesa vivenciadas por crianças de origem ou ascendência boliviana possa ser ainda mais expressivo do que registram os dados relativos a matrículas de imigrantes. Mandalá (2015, p.14) identifica esse contexto em sua dissertação, trabalho em que descreveu aspectos linguísticos e culturais presentes em salas de aula compostas por alunos brasileiros e bolivianos:

Há inclusive alunos bolivianos que iniciam a vida escolar no Brasil, mas que permanecem em regime de contato quase exclusivo com a família ou grupo

imigrante, fato que tem como consequência o domínio restrito da língua portuguesa, o que compromete sua interação nessa língua, quer seja no microcosmo escolar ou nos momentos em que se encontra em contextos sociais que extrapolam os já citados grupos familiar ou imigrante.

A partir desse panorama, é possível identificar São Paulo como um local com presença significativa de alunos imigrantes, o que o tornou um espaço relevante para esta pesquisa de mestrado. De forma geral, procurou-se realizar um estudo sobre a natureza das dificuldades linguísticas apresentadas por alunos com ascendência boliviana. Por meio dessa avaliação, foram definidos os principais eixos a serem atendidos por atividades didáticas de auxílio ao professor de escola pública. Para a primeira parte da pesquisa, houve a seleção de dados lexicais presentes em redações de alunos bolivianos e brasileiros — este último como grupo de controle — do sexto ano de uma escola estadual de São Paulo. Com a finalidade de viabilizar um aproveitamento concreto dos resultados da pesquisa, foram elaboradas atividades buscando oferecer ao docente do ensino público meios para que possa agir em prol da melhoria da realidade linguística que observa em sua sala de aula.

Para a definição da escola parceira em que seriam obtidos os dados desta pesquisa de mestrado, um fator considerado como relevante foi a característica da distribuição da comunidade boliviana na cidade de São Paulo. Estudos de diversos pesquisadores (SILVA, 2006; CYMBALISTA; XAVIER, 2007; FREITAS, 2012) apontaram uma alta concentração de bolivianos nas zonas central, leste e norte da cidade, especialmente nos bairros do Brás, Bom Retiro e Pari. A unidade escolar em que os alunos protagonistas desta pesquisa estavam matriculados localiza-se em um local movimentado do bairro do Brás, estando próxima de uma grande avenida com vasta oferta de ônibus, bem como das estações Bresser e Brás do metrô, situação que torna a unidade de fácil acesso para a comunidade escolar.

Com relação aos protagonistas deste trabalho, é importante ressaltar que os bolivianos são imigrantes que já fazem parte do retrato de São Paulo. O processo de vinda ao Brasil teve início principalmente a partir de 1950. Nessa época, o atrativo principal era estudar no país, usufruindo do programa cooperação cultural e educacional mantido entre Brasil e Bolívia (SILVA, 2006). Contudo, na década de 1970, houve uma mudança no perfil desses imigrantes, que passou a ser formado por indivíduos com baixa qualificação profissional que procuraram a cidade paulistana em busca de melhores condições de vida, atraídos pela oportunidade de trabalhar em oficinas de costura (CYMBALISTA; XAVIER, 2007). Ainda assim, foi a partir de 1990 que o número de bolivianos se tornou mais expressivo.

Segundo Cymbalista e Xavier (2007), dados da Polícia Federal apontam que havia 255 bolivianos na cidade de São Paulo em 1995, número que saltou para 17.897 pessoas em 1999. Porém, é preciso ressaltar a dificuldade de mensurar a quantidade real de imigrantes dessa nacionalidade presente no Brasil, uma vez que muitos deles não vieram e nem permanecem no país de forma possível de ser computada, isto é, não tiveram sua presença registrada pela Polícia Federal. Em razão disso, não há uma indicação precisa do tamanho atual da comunidade boliviana (CYMBALISTA; XAVIER, 2007). Dados do Censo 2010 indicaram que o grupo já seria a segunda maior colônia presente na cidade de São Paulo — estando a portuguesa em primeiro lugar —, contando com 18,8 mil bolivianos identificados, enquanto o Consulado da Bolívia em São Paulo estima 350 mil bolivianos vivendo na cidade ¹.

Além de o fluxo migratório ser constante, outra característica da comunidade boliviana seria a tendência à formação de famílias, “em geral de forma endogâmica”, ou seja, costumam estabelecer relações apenas com parentes de mesma nacionalidade (SILVA, 2006, p. 160). Essa situação que pode ser observada em diversas comunidades imigrantes no Brasil, como a japonesa, não sendo característica exclusiva dos indivíduos bolivianos. Ainda assim, isso é relevante para ajudar a definir o contexto de interação linguística em que os estudantes estariam inseridos. Dessa forma, neste trabalho, além de se avaliar as possíveis interações entre o espanhol e o português na produção escrita dos alunos bolivianos, também será considerado o grupo de estudantes que, embora brasileiros em sua nacionalidade, convivem quase estritamente com a comunidade de origem de sua família. A partir desse fato, os alunos de ascendência boliviana, apesar de estarem em um contexto de imersão no Brasil para contato com a língua portuguesa, tendem a ter poucas oportunidades de aprimorar o aprendizado do português, tornando o espaço da sala de aula um instrumento fundamental para que essa competência linguística possa ser desenvolvida e aprimorada.

Retomando a apresentação dos protagonistas desta pesquisa, é preciso lembrar que a posição de qualquer imigrante envolve, na maioria das vezes, situações precárias e marginais de trabalho no local de destino, o que ocorre com diversas nacionalidades, como observado com a boliviana no Brasil. É frequente a presença de notícias na mídia denunciando situações degradantes de trabalho em oficinas de costura, por exemplo. Locatelli (2017) divulgou o resultado de investigações em que identificaram bolivianos trabalhando e morando sob condições precárias, cumprindo mais de 12 horas diárias de trabalho em locais muitas vezes

¹ **Pela 1ª vez, bolivianos superam japoneses e italianos na capital.** O Estado de São Paulo. 5 mai. 2013. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,pela-1-vez-bolivianos-superam-japoneses-e-italianos-na-capital-imp-,1028530>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

sem janelas e sem água potável e recebendo por produção, o que significava, geralmente, um pagamento de cinco a seis reais por peças que levavam horas para serem confeccionadas e chegavam a ser vendidas por cerca de setecentos reais para o cliente final.

Além das questões relativas à exploração da força de trabalho, há aquelas a respeito do acolhimento oferecido a essas pessoas. Apesar da visão geral do povo brasileiro como aquele que recebe bem a todos, é possível observar que isso não se aplica a qualquer nacionalidade, especialmente quando o imigrante que procura o Brasil vem de um país mais pobre. Segundo o geógrafo francês Sylvain Souchaud, que pesquisa a imigração boliviana no Brasil, “Os brasileiros, principalmente do Sudeste, se definem através de uma migração europeia. Essa migração andina indígena muda um pouco o perfil migratório do Brasil” (VILELA, 2010). Tal mudança não parece resultar em uma permanência do imaginário que apontava um perfil receptivo e acolhedor dos brasileiros, uma vez que esses imigrantes sofrem com o preconceito no cotidiano. Em reportagem da ONG Repórter Brasil, organização que divulga situações inadequadas em relação aos direitos trabalhistas ou a questões socioambientais, Camargo e Hashizume (2007, s/p) constataram que, além de sofrer com condições degradantes de trabalho, os bolivianos também são, inaceitavelmente, vítimas de violências relacionadas ao preconceito, inclusive no espaço escolar:

[...] casos colhidos em entrevistas por Juliana Lago, da Associação Humanista, que vem organizando debates sobre a situação dos bolivianos no Brasil, mostram que a questão extravasa a exploração no trabalho. Uma mãe de família boliviana que trabalhou mais de um ano nas confecções paulistanas disse que decidiu deixar o Brasil porque seu filho adolescente apanhava todos os dias no colégio.

Considerando essas dificuldades vividas pelos bolivianos, o domínio do português, mais do que proporcionar melhor aproveitamento do conteúdo escolar para o aluno do ensino público, pode ser a principal ferramenta para que novas relações de trabalho e de convivência social possam ser definidas pela criança e pelo jovem com ascendência boliviana. Assim, poderá haver mais chances de romper com a constante exploração desumana da mão de obra dessa comunidade de imigrantes, abrindo espaço para que a nova língua aprendida viabilize maiores chances de mobilidade socioeconômica e de garantia de direitos.

Embora a Lei da Migração (nº 13.445), em sua Seção II Dos Princípios e das Garantias, informe no artigo 3º que “A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: [...] XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, **educação**, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, 2017, grifo nosso), a escola pública

ainda não se mostra efetivamente preparada para receber imigrantes que não conheçam a língua portuguesa.

A falta de estrutura na escola pública envolve uma série de aspectos, ainda que, pouco a pouco, novas iniciativas surjam para reduzir esse problema². Dentre eles, um independente do contexto público ou privado da educação: o currículo de Letras não prevê a formação de um professor apto a trabalhar com o ensino tanto de português como língua materna quanto de português como língua estrangeira (cf. FARNEDA, 2018; AMADO, 2013; ALARCON; BATISTA, 2012; NOBREGA, 2010). Mandalá (2015, p.14) identifica essa questão em seu contexto de pesquisa:

O professor que tem diante de si a tarefa de ensinar língua portuguesa a uma turma que congrega alunos brasileiros e bolivianos, geralmente, passou por formação acadêmica monolíngua, a qual desconsidera os contextos bilíngues em que estão inseridas diversas escolas brasileiras, muitas delas em áreas de fronteira ou de minoria linguística, como é o caso das escolas paulistanas dos bairros habitados por imigrantes bolivianos.

É importante ressaltar, ainda, que o aluno de ascendência boliviana pode tornar a sala de aula um contexto multilíngue, pois, apesar de adotarmos o espanhol como elemento de comparação ao português nas análises previstas nesta pesquisa, deve-se esclarecer que a Bolívia apresenta quatro línguas oficiais: o espanhol, o quéchua, o aimará e o guarani (MANDALÁ, 2015). Quando os protagonistas desta dissertação responderam quais línguas conheciam (vide modelo de atividade no Apêndice B), o espanhol esteve presente maciçamente, mas o guarani, o quéchua e o aimará também foram citados.

A presente investigação, além de identificar as características da produção escrita de alunos com ascendência boliviana, também buscou fazer com que essas análises resultassem em ações a serem adotadas em sala de aula. Dessa maneira, fez parte do escopo da pesquisa elaborar atividades didáticas aplicáveis à realidade do professor de escola pública. Esse foco se pautou nos dados do Censo Escolar, pois o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou que 64% do total de alunos imigrantes estavam matriculados na escola pública em 2016 (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

Dessa forma, sistematizando os objetivos, este trabalho de pesquisa propôs verificar:

² Uma iniciativa que sugiu em 2018 foi o Projeto Piloto de Formação Continuada de Português como Língua não Materna (PLnM) para Professores de Português Língua Materna (PLM), resultado das atividades de Pós-doutorado da Profa. Dra. Eliete Sampaio Farneda, apresentado no capítulo 1 “O ensino e a pesquisa de português como língua estrangeira” desta dissertação.

- (i) a natureza das dificuldades com a língua portuguesa escrita, a partir da análise de produções de alunos bolivianos e filhos de bolivianos, realizando a comparação com dados de colegas de turma brasileiros, inseridos como grupo de controle;
- (ii) se a situação de possível contato permanente com o espanhol no convívio familiar resultava na manifestação de aspectos da língua espanhola na escrita em português;
- (iii) se bolivianos e filhos de bolivianos demonstravam dificuldades parecidas com a modalidade escrita da língua portuguesa, em especial porque os estudantes nascidos no Brasil provavelmente foram alfabetizados em português;
- (iv) se haveria estratégias didáticas aplicáveis ao professor de escola pública que auxiliassem os estudantes brasileiros e imigrantes inseridos em salas de aula heterogêneas a se desenvolverem na língua portuguesa escrita.

Para viabilizar essa investigação, foram coletados dados de atividades escritas entregues por 26 alunos de duas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II, sendo 7 bolivianos, 7 filhos de bolivianos e 12 brasileiros. Esse ano escolar foi escolhido por apresentar cerca de 25% de cada turma composta por aprendizes com ascendência boliviana. Outro fator relevante seria que o sexto ano marca o início do Ensino Fundamental II, em que há a figura de um professor especializado na disciplina ministrada, favorecendo uma proposta de aprimoramento da formação do docente de português para compensar as defasagens do currículo de Letras — questão também presente no currículo de Pedagogia, o que resulta em problemas para o acolhimento do aluno imigrante no Ensino Fundamental I. Além disso, desenvolver atividades capazes de dirimir as dificuldades de estudantes bolivianos e filhos de bolivianos com a língua portuguesa pode ter um impacto relevante no aproveitamento dos demais anos de estudos, proporcionando a eles maiores chances de adquirir um desempenho linguístico mais bem desenvolvido.

Nas análises linguísticas realizadas, o foco foi identificar quais aspectos fonético-fonológicos representaram as dificuldades ortográficas mais recorrentes nos textos dos alunos com ascendência boliviana. A definição da análise de dados escritos se justificou, especialmente, pela forma como as relações políticas e sociais são pautas na sociedade brasileira. Para que o aluno seja aprovado em determinado ano escolar, é necessário que haja documentos escritos, sob a forma de provas e trabalhos, que comprovem o aproveitamento que aquele estudante obteve dos conteúdos. No contexto fora da comunidade escolar, será necessária ao aluno uma competência de leitura e escrita específicas para participar de processos seletivos de ingresso em cursos profissionalizantes ou no ensino superior, bem como para pleitear postos formais de trabalho. Por isso, o domínio da modalidade escrita da

língua foi determinado como relevante para esta pesquisa. Durão (2004, p.171), em um estudo que analisou as produções linguísticas apresentadas por alunos brasileiros aprendizes de espanhol e por alunos hispanofalantes aprendizes de português, também definiu seu *corpus* a partir de dados escritos e pontuou que

justificamos conduzir a análise a partir do material escrito pelos sujeitos da pesquisa porque entendemos que os estudantes que têm como objetivo desenvolver um nível médio de aprendizagem de uma LE [língua estrangeira] devem ser capazes de expressar-se por escrito³(tradução nossa).

A partir da identificação dos principais aspectos que causam dúvidas nos estudantes bolivianos, foram desenvolvidas atividades com foco no início do aprimoramento de uma parte da consciência linguística desses alunos: reconhecer as diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua e sua relação com a ortografia. Uma vez aplicadas em sala de aula, essas sugestões podem se mostrar eficientes para auxiliar alunos tanto de famílias imigrantes quanto de famílias brasileiras. Assim buscou-se oferecer ao docente apoio para lidar com a heterogeneidade e construir, o mesmo tempo, um complemento a sua formação monolíngue, favorecendo o ensino do português em diferentes contextos.

Portanto, a partir deste escopo de trabalho, a dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. No primeiro, há uma contextualização em que são apresentados aspectos do ensino de português como língua estrangeira, as características da imigração no Brasil — com ênfase na situação vivida pelos bolivianos — e, por fim, as políticas de acolhimento do aluno imigrante dentro da escola pública. Em seguida, o capítulo dois introduz o leitor em aspectos teóricos relativos à história e à organização da língua portuguesa na modalidade escrita, de maneira a fornecer subsídios para os direcionamentos adotados na análise das produções dos alunos e nas sugestões de atividades a serem trabalhadas em salas de aula heterogêneas. Na sequência, no capítulo três, há a descrição da metodologia aplicada nos processos de coleta, tratamento e análise das produções. No capítulo quatro, as especificidades da escrita dos alunos com ascendência boliviana foram analisadas sob o ponto de vista de processos fonológicos presentes no português brasileiro, problemas gerais na escolha de grafemas e questões relativas à manifestação de aspectos do espanhol nas redações em português. Os resultados obtidos nessa etapa nortearam a sequência de atividades proposta no capítulo cinco. Por fim, tem-se a apresentação das conclusões do trabalho, retomando os objetivos de

³ justificamos proceder al análisis del producto escrito de los sujetos de la investigación porque entendemos que estudiantes que logran alcanzar um nivel medio en el aprendizaje de uma LE [língua estrangeira], deben ser capaces de expresarse por escrito (...) (DURÃO, 2004, p.171).

pesquisa e compartilhando com o leitor reflexões e desdobramentos possíveis do estudo realizado.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO: O IMIGRANTE EM IDADE ESCOLAR E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Iniciar uma nova vida em um país desconhecido é uma tarefa desafiadora para qualquer indivíduo. Nesse contexto, o acesso à língua daquele local se torna um importante meio para obter melhores condições de vida e para o adequado processo de acolhimento. Porém, desde início da história da imigração brasileira, o acesso ao ensino da língua portuguesa pareceu não ser uma preocupação do governo e, por isso, a construção dessa infraestrutura constantemente dependeu da força e da reivindicação dos próprios imigrantes. Consequentemente, muito tempo se passou até que houvesse materiais mais específicos para ensino de português como língua estrangeira e também para que fossem realizadas pesquisas nessa área.

A imigração no Brasil, por sua vez, esteve diversas vezes atrelada à exploração de mão de obra, oferecendo condições precárias aos trabalhadores. Todavia, no decorrer das décadas, observou-se não só a questão relacionada ao uso inadequado da força de trabalho dos indivíduos, como também a construção de uma postura preconceituosa atrelada à condição socioeconômica do imigrante e à sua raça.

Ao longo dos anos, essa visão do imigrante esteve centrada em políticas que não atendiam a demandas desse público e o colocava em uma posição de ameaça à segurança nacional. Após diversas reivindicações, o acesso à escola e aos documentos escolares foi sendo garantido aos imigrantes, primeiro de forma pouco consistente com o surgimento da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), mas ainda tendo como referência o Estatuto do Estrangeiro (BRASIL, 1980), sendo, finalmente, alinhado a uma lei específica em 2017, a Lei da Migração (BRASIL, 2017). Esses três aspectos, ensino e pesquisa, características da imigração brasileira e políticas de acolhimento ao aluno imigrante serão expostos nas seções a seguir.

1.1 O ensino e a pesquisa de português como língua estrangeira

Apesar de o Brasil ter se construído como um país cuja língua majoritária é o português, medidas para a difusão de seu idioma oficial demoraram a tomar consistência no decorrer da história.

A língua portuguesa ganhou notoriedade nos últimos anos, especialmente devido à globalização, que causou diferentes movimentos migratórios e agregou importância ao

aprendizado de determinadas línguas, conforme Vieira (2010). Segundo *site* do Governo do Brasil,

O português é a 8ª língua mais falada no mundo e a 3ª entre os países ocidentais – atrás apenas do inglês e espanhol. Cerca de 240 milhões de pessoas se comunicam por meio deste idioma, adotado oficialmente em oito países – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste –, além de Macau. É também uma das línguas oficiais da União Europeia, desde que Portugal passou a integrar o grupo, em 1986 (GOVERNO DO BRASIL, 2012, s/p).

A partir dessas informações, constata-se a relevância que o português vem recebendo no cenário mundial. Além disso, a criação do MERCOSUL, especificamente, favoreceu a importância desse idioma como língua estrangeira na América Latina, questão diretamente ligada aos interesses desta pesquisa de mestrado.

Embora os estudos e pesquisas sobre o ensino de português para estrangeiros (PLE), bem como o desenvolvimento de materiais didáticos, estejam em franco crescimento, ainda há muito para ser construído. É possível que os avanços na área tenham demorado a caminhar em razão da postura do governo brasileiro diante dessa questão ao longo da história do país.

No período de 1890, momento de intenso fluxo migratório de europeu, Kreutz (2000) aponta que os imigrantes pressionaram o governo em busca de escolas públicas para que seus filhos se inserissem na sociedade brasileira e aprendessem o português. O Estado, contudo, “tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos” e, em razão dessa defasagem, “estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas” (KREUTZ, 2000, p.161). Os imigrantes, especialmente os italianos e japoneses, compreendiam a importância da escola e se articularam, cada um inserido em seu círculo social e comunitário, para organizar suas instituições de ensino.

No caso dos italianos, embora tenham sido criados alguns tipos de escola (podendo ser particulares, apoiadas pelo governo italiano, ou atreladas a paróquias), nenhuma era vista pelos imigrantes como solução desejada. Dessa forma, a resistência permanecia, pois esses imigrantes percebiam com clareza a importância do domínio da língua portuguesa, conforme afirma Kreutz (2000, p.167),

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.

Os imigrantes japoneses, por sua vez, organizaram escolas comunitárias sem relação com a Igreja e tinham suas bases e infraestrutura mantidas pelo engajamento dos familiares

dos alunos, pois, segundo Kreutz (2010), as associações de pais se responsabilizavam pela construção da escola, pelo material didático vindo do governo japonês e pelos professores, solicitando do governo brasileiro apenas um docente para que houvesse ensino de língua portuguesa no contraturno de aulas.

Considerando o panorama geral, assim como o acesso ao ensino de português, o material didático para este fim específico também foi primeiro uma preocupação dos imigrantes, afirma Vieira (2010). Contudo, a pesquisadora indica que essas publicações eram escassas, havendo longos períodos entre a divulgação de novos materiais. Porém, a partir do século XXI, a divulgação de materiais didáticos e pesquisas passou a ser mais frequente (cf. VIEIRA, 2010; PEREIRA, 2017).

O aumento na produção de materiais para o ensino de português como língua estrangeira se confirma no trabalho de Pereira (2017), pois, por meio de um levantamento dos livros didáticos produzidos desde a década de 1990 até 2016, identifica-se um expressivo crescimento dessas produções, especialmente nos anos 2000. A partir da listagem, é possível observar que, dos 64 títulos localizados, 18 eram da década de 1990, enquanto 46 haviam sido produzidos após os anos 2000, sendo 7 deles só em 2015. Ou seja, realizando uma média simples para efeito de comparação, seria possível calcular 1,8 lançamentos por ano na década de 1990, contra 2,8 novos materiais por ano entre 2000 e 2016 — um aumento de mais de 50% na oferta, por ano. Esse contexto é claramente discrepante em relação ao observado no início das produções didáticas, em que a distância entre as publicações de livros e manuais chegou a 50 anos, depois diminuiu para 20 anos, para então reduzir-se ao espaço de 2 anos o intervalo entre novas edições, nos anos 1980, segundo Pacheco (2006).

Demonstram também o avanço da área de português como língua estrangeira os *sites* produzidos pelos alunos da Prof^a Dr^a Matilde Scaramucci, docente do Instituto de Linguagens da Universidade de Campinas. De acordo com o levantamento⁴ feito por Ana Cláudia Pereira, Gabriela Marques e Maíra Baccarelli, consultando o repositório de teses da CAPES e o acervo de pesquisas acadêmicas do Celpe-Bras, é possível observar o crescimento do número de pesquisas na área, especialmente em 2014 e 2015. No *site*, encontram-se as referências e resumos de teses e dissertações relacionadas à área de português como língua estrangeira, separados por períodos. De 2007 a 2010, há 4 estudos listados; de 2011 a 2013, esse número já sobe para 17 pesquisas. Em 2014, são apontadas 25 teses e dissertações sobre o tema,

⁴ Mais informações em na página “Foca no Português para Estrangeiros: Um apanhado de materiais relacionados ao ensino/aprendizagem de PLE, PL2, PLH, PFOL, PLA”. Disponível em: <<http://www2.iel.unicamp.br/matilde/teses-e-dissertacoes/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

quantidade próxima à encontrada em 2015, com 20 estudos. Por fim, o *site* indica 11 pesquisas em 2016. Portanto, ainda que o levantamento não pretenda ser exaustivo e que também tenha considerado apenas as produções científicas de teses e dissertações, é possível constatar que a área de estudos de português como língua estrangeira está ganhando um significativo espaço nas universidades, um passo importante para que mudanças representativas alcancem o público variado que necessita ter acesso ao ensino e à aprendizagem dessa língua.

Os desafios em relação ao acolhimento de imigrantes e de refugiados não estão presentes apenas no Brasil. Há diversos países da Europa que enfrentam essas questões, especialmente porque receberam e recebem muitos imigrantes⁵. Maria Helena Ançã, pesquisadora da Universidade de Aveiro, defende que o domínio da língua portuguesa é fundamental para que os imigrantes que residem em Portugal possam estar integrados à sociedade, exercendo “o direito à igualdade e à plena cidadania” (ANÇÃ, 2003, p.1; cf. ANÇÃ, 2008). Além disso, Portugal adotou medidas específicas para o ensino de português como língua não materna, uma vez que, segundo Vieira (2010), definiu e aplicou políticas claras para o oferecimento de cursos para imigrantes, como as “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário”⁶, além do “Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional”⁷. Ademais, essa organização política é aplicada em Portugal também por meio de ações como *Portugal Acolhe - Português para Todos*⁸, programa de ensino de português a imigrantes, além de o português como segunda língua estar presente nas escolas públicas, como língua de acolhimento (AMADO, 2017).

A prática de proporcionar acesso facilitado e estruturado à língua oficial do país que recebe o imigrante está presente igualmente na França — por meio da *Fonds d'action sociale*, a qual oferece o ensino de francês ao imigrante e a seus familiares —, e na Alemanha, onde o

⁵ Segundo *site* Eurostat, que apresenta estatísticas da migração e da população migrante, “35,1 milhões de pessoas nascidas fora da UE-28 viviam num Estado-Membro da UE em 1 de janeiro de 2016, enquanto 19,3 milhões de pessoas nasceram num Estado-Membro diferente daquele onde residiam”. Disponível em: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/pt#Popula.C3.A7.C3.A3o_migrante>. Acesso em: 18 mar. 2018.

⁶ Documento disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmversaofinalabril08.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

⁷ Documento disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

⁸ Mais informações em: <<http://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

governo subsidia cursos que permitem ao imigrante conhecer a língua e a cultura do país, segundo pesquisas de Amado (2011)⁹.

No Brasil, contudo, o reconhecimento político da necessidade do ensino de português como língua não materna ainda não está consolidado de forma prática. Na raiz da questão há o fato de o curso de Letras carecer de disciplinas que formem um professor apto a ensinar imigrantes (cf. NOBREGA, 2010; ALARCON; BATISTA, 2012; AMADO, 2013; FARNEDA, 2018) e, conseqüentemente, faltar no mercado de trabalho profissionais preparados para lidar com o multilinguismo em sala de aula. Mesmo assim, conforme Amado (2017), a lei brasileira garante às crianças imigrantes a matrícula no ensino público e gratuito, muito embora pouco invista em uma estrutura para efetivamente fornecer acesso adequado do português a esses grupos. Os imigrantes adultos, por sua vez, dependem de iniciativas “de associações civis e instituições religiosas, as ONGs. São elas que, há décadas, têm prestado assistência jurídica, educacional, e voltada à saúde e ao trabalho” (AMADO, 2017, s/p.).

Porém, há esforços para reverter essa lacuna com relação ao acolhimento de imigrantes, especialmente para aqueles que chegam ao país em condições financeiras precárias. Uma nova iniciativa da Prefeitura de São Paulo, por meio da ação das secretarias municipais de Direitos Humanos e Educação, surgiu no segundo semestre de 2017 (SÃO PAULO, 2017). No Programa Portas Abertas¹⁰ são oferecidos cursos de língua portuguesa para imigrantes no período noturno em escolas públicas municipais, localizadas nas zonas Leste e Norte, regiões com maior concentração desse público. Embora ainda não se conheçam formalmente os resultados, pode-se observar que a oferta de curso não só se manteve, como cresceu do ano de 2017 para o de 2018, o que aponta retornos positivos. Antes, o curso gratuito de português para imigrantes era oferecido em dez escolas em duas zonas da capital paulista, mas, a partir de 2018, o programa passou a estar presente em treze unidades, incluindo novos espaços na zona Sul e Leste (SÃO PAULO, s/d). Logo, não se pode negar que essa iniciativa é um passo importante diante da grande quantidade de imigrantes que é recebida na cidade de São Paulo, e que o crescimento do número de escolas é um forte indicativo de que na cidade existe um público que necessita desse auxílio e acolhimento.

⁹ Amado (2011) indica sites em que é possível obter mais informações sobre o serviço de ensino de francês e de alemão a imigrantes: <<http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Maitrise-de-la-langue/Apprendre-le-francais-langue-etrangere>> (França) e <<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/deutschlernen-node.html>> (Alemanha). Acesso em: 18 mar. 2018.

¹⁰ Mais informações em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Outra importante iniciativa que ocorreu no ano de 2018 foi o Projeto Piloto de Formação Continuada de Português como Língua não Materna (PLnM) para Professores de Português Língua Materna (PLM), parte da pesquisa de Pós-Doutorado da Profa. Dra. Eliete Sampaio Farneda (FARNEDA, 2018). Neste trabalho, houve a seleção e capacitação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) que tinham alguma experiência com ensino de língua portuguesa para estrangeiros em escolas privadas, escritórios ou aulas particulares. No decorrer das atividades formativas, o grupo teve contato com textos teóricos relacionados ao PLE e também sobre Português Língua de Acolhimento (PLAc). Assim, os participantes puderam refletir sobre suas práticas e elaborar aulas coletivamente, constatando as especificidades do ensino de PLAc e, especialmente, tendo contato com novas metodologias e abordagens que se mostraram mais eficientes para atender às necessidades dos alunos — muitas vezes pessoas que estão no Brasil em situação de refúgio — que precisam aprender o português para serem inseridos em uma nova realidade linguístico-cultural. Para essas pessoas, por exemplo, não seria essencial conhecer todas as flexões verbais, já isso não atende às suas reais necessidades, as quais são, especialmente, de ordem comunicativa (FARNEDA, 2018). Pensando na realidade do aluno boliviano nas salas de aula do ensino fundamental, o desafio se mostra também complexo, já que, além do foco comunicativo, seria preciso conciliar as exigências do currículo escolar. Independentemente de se ter o objetivo de atender ao público inserido ou não no ensino regular, esse projeto foi importante por comprovar que a formação e as vivências de um professor de PLM não se mostram suficientes para o ensino de PLnM ou de PLAc, o que indica, conforme deixa como sugestão Farneda (2018), a necessidade de inclusão de disciplinas relacionadas ao ensino de PLE e suas subáreas e de Curso de Extensão que visem à Formação de Professores.

Apesar de iniciativas importantes como o *Programa Portas Abertas* e *Projeto Piloto de Formação Continuada de Português como Língua não Materna (PLnM) para Professores de Português Língua Materna (PLM)*, a condição de imigrante significa, grande parte das vezes, ocupar um lugar à margem na sociedade de um país. Este fato está presente também na história brasileira e pode ser observado na próxima seção, em que serão discutidas algumas características da imigração no Brasil.

1.2 Imigração e preconceito no Brasil

A chegada dos portugueses deu início a uma configuração específica ao que viria a ser o Brasil: “um país de imigrantes” (ORTEGA, 2015, p.26).

Considerando a história do Brasil como uma nação colonizada por portugueses, é possível identificar esse grupo como os primeiros estrangeiros a adentrarem as terras que eram de domínio indígena, pois, segundo Venâncio (2000, s/p),

Nos primeiros dois séculos de colonização, vieram para o Brasil cerca de 100 mil portugueses, uma média anual de 500 imigrantes. No século seguinte, esse número aumentou: foram registrados 600 mil e uma média anual de 10 mil imigrantes portugueses.

Por se tratar de uma ida à colônia, esses portugueses não eram ainda chamados de imigrantes. Além disso, é importante explicitar que, ao aportar nas terras que viriam a ser o Brasil, eles traziam consigo o prestígio de pertencerem à metrópole e carregavam a cultura e a língua do colonizador. Portanto, esses estrangeiros apresentavam uma relação específica com as terras brasileiras, imigrando em um contexto que lhes era favorável, de acordo com Rocha (2007, p.54):

Entre as correntes migratórias, a dos portugueses se destacou das demais por ser a mais numerosa e a mais longa que se dirigira ao território brasileiro. Constante desde a colonização até a segunda metade do século XX, não dependeu dos subsídios que estimularam outras correntes importantes. Eles tinham em comum com o Brasil a história decorrente da colonização e falavam a língua local.

A partir da independência do país, em 1822, a entrada de portugueses passou a ser identificada como um processo de imigração. Dados do levantamento realizado por Levy (1974) mostram que, até 1876, os portugueses representavam a maioria da população de imigrantes no Brasil.

Neste cenário, a pessoa de cor branca era alvo único de valorização. Dessa forma, tanto os indígenas que já estavam nestas terras antes da chegada de Pedro Álvares Cabral, quanto os negros com origem africana que vieram para o Brasil de maneira forçada e desumana, eram considerados à margem dos padrões tidos como de prestígio.

O preconceito em relação à raça atrelado a situações de trabalho com mão de obra livre pode ter sido delineado no final do período de escravidão dos negros, momento em que a

economia cafeeira começou a ganhar força. Estudo de Graham e Hollanda¹¹ (1971 *apud* LEVY, 1974, p. 52) indica que havia preconceito por parte dos fazendeiros de café contra os negros ex-escravos, sendo aqueles “a favor dos ‘brancos’ europeus”.

Sendo assim, observou-se uma intensa onda imigratória, estimulada pelo fim da escravidão e pelo progresso das lavouras de café, conforme Amado (2011, s/p).

As grandes levas de imigrantes que aportaram por aqui – italianos, espanhóis, alemães, portugueses, japoneses, sírios, libaneses, judeus, gregos –, principalmente a partir da segunda metade do século XIX até meados do século XX, traziam consigo a esperança de encontrarem no Brasil oportunidades que suas terras, atingidas por crises político-econômicas, guerras e excedente populacional, não lhes asseguravam naqueles momentos. O Brasil surgia então como a “terra da promessa”, e o governo brasileiro, necessitando, para a lavoura cafeeira, de mão-de-obra que substituísse os escravos negros, após a abolição em 1888, assinava tratados de acordo com outros países, como Itália e Japão, a fim de promover a vinda de trabalhadores.

Com a abolição da escravatura, o Brasil se tornou, aos olhos do estrangeiro, um país de oportunidades. Contudo, para os fazendeiros, deputados e para o Secretário de Estado da Agricultura em São Paulo, o imigrante europeu era visto como uma fonte de mão de obra abundante e, por isso, barata, itens de grande importância para a economia cafeeira (LANZA, 2015).

Embora o pioneirismo na imigração tenha sido dos alemães, Kreutz (2000) e Rocha (2007) afirmam que grande parte deles alojaram-se no sul do Brasil, formando colônias importantes nessas localidades. Já os italianos vieram em massa a São Paulo trabalhar nas plantações de café — segundo dados do IBGE, eles corresponderam a 42% dos imigrantes entre 1870 e 1920, ou seja, 1,4 milhões de italianos entraram no Brasil nesta época (GOMES, 2000) —, graças ao processo de imigração subsidiado pelo governo paulista. Tal atração de imigrantes foi facilitada por um período de recessão econômica na Itália. O mecanismo de financiamento permitiu que italianos em condições socioeconômicas mais precárias chegassem ao Brasil, segundo Lanza (2015), servindo de mão de obra de baixo custo para o sistema brasileiro.

Porém, o fornecimento de subsídios foi proibido pelas autoridades italianas por duas vezes, interrompendo esse fluxo intenso de imigração, devido a denúncias acerca da precariedade das instalações de recepção ao italiano no Brasil (entre 1889 e 1891) e em razão do declínio do preço do café (1902), fato esse que resultou no retorno à Itália de inúmeros

¹¹ GRAHAM, D. H. & HOLLANDA FILHO, S. B. **Migration, regional and urban growth and development in Brazil**. São Paulo, IPE, v. 1., 1971 [mimeografado].

imigrantes frustrados, mas que encontravam sua pátria já recuperada da crise econômica (LANZA, 2015). Era possível, todavia, imigrar ao Brasil se o indivíduo interessado arcasse com todos os custos.

Em razão da restrição italiana, a imigração de japoneses ganhou força e foi subsidiada tanto pelo governo japonês, quanto pelo de São Paulo, indica Hirano (2011). De um lado, os fazendeiros precisavam substituir a ausência dos italianos. De outro, o governo japonês precisava “aliviar as tensões sociais internas advindas da escassez de terras e do endividamento dos trabalhadores rurais, muito em função dos projetos governamentais de modernização” (KODAMA, 2000, s/p). Dessa forma, Lanza (2015) afirma que os imigrantes japoneses passaram a ser a nova principal força de trabalho empregada nas lavouras. Segundo Bueno (2006), é importante ressaltar que, até este momento, a imigração oriental havia muito evitada pelo governo brasileiro, justamente por questões raciais e pela política de branqueamento.

Adentrando a questão dessas políticas, é possível observar que, em relação a alguns grupos, a imagem do imigrante estava atrelada a pessoas responsáveis pelo desenvolvimento da nação, de acordo com Bueno (2006), pois vinham ao Brasil auxiliar nas políticas de povoamento e proteção de fronteiras, bem como favorecer o desenvolvimento econômico, exercendo a função de mão de obra nas fazendas de café. Essa visão favorável do imigrante estava direta e restritamente ligada à nacionalidade europeia, pois o pesquisador afirma que o

projeto de branqueamento definiu-se basicamente pela tentativa de transformar a sociedade brasileira em uma sociedade majoritariamente branca com a vinda maciça de imigrantes europeus. Não é nem preciso dizer que o branco, enquanto uma categoria racial, era considerado muito superior ao negro, ao asiático e ao indígena e, por isso, seria o elemento fundamental para o desenvolvimento do país. (BUENO, 2006, p.3-4).

A configuração da imigração atual, por sua vez, já não é majoritariamente do homem branco europeu. Embora a busca pelo ideal de branqueamento, felizmente, não encontre mais espaço em nossa sociedade, pois, “após as cartas de direitos humanos, os valores eugenistas já não são mais declarados, o que é um avanço”, segundo Campos em entrevista ao *site* BBC (PUFF, 2015 s/p), persiste o preconceito em relação ao imigrante não branco. O pesquisador Gustavo Campos comprova essa permanência por meio do estudo “Dois Séculos de Imigração no Brasil: A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015”, tese defendida em 2015, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conforme contextualiza o pesquisador,

No início da década de 2010, a imprensa brasileira continua reforçando lugares comuns ao abordar a questão migratória. [...]. O jornal O Globo publica em sua edição de 30 de outubro de 2011 uma matéria sobre o que é chamado de “onda estrangeira” – nome da série de reportagens sobre imigração no Brasil –, afirmando que a dificuldade de legalização é o “maior pesadelo na nova vida dos imigrantes”. **Publicada no caderno de “Economia” – e não no caderno “O País”** –, uma das matérias completa a chamada do título: “Autorização permanente exige comprovação de trabalho, mas maioria é informal”. A foto de uma médica boliviana é colocada em destaque, com uma fala sua: “Procurei muito emprego aqui, qualquer um, até de servente”. [...]

Já a advogada da Pastoral do Migrante em São Paulo à época da matéria, Ruth Camacho, acrescenta que os latinos¹² são muito discriminados no Brasil e, “acuada e sem informação, demoram a perceber que estão sendo explorados”. Ela afirma que “nos últimos anos” têm vindo muitos imigrantes de zonas mais afastadas e rurais da Bolívia. “É uma situação que lembra a dos nordestinos na década de 1970. O boliviano chega e tudo que tem é uma cama. Mas ele se sente bem, porque pensa: “aqui tenho casa, comida e ainda ganho um dinheirinho””, diz Ruth na matéria. (CAMPOS, 2015, p. 488-489 e 491, grifos nossos)

No trecho supracitado, um aspecto fica evidente: raça e questão socioeconômica parecem ser os principais fatores que ainda impactam na relação entre os brasileiros e os imigrantes, tanto que as notícias citadas por Campos (2015) figuram na seção de *Economia* do jornal. Realizando uma comparação entre aspectos do Brasil colônia e do contexto atual, o pesquisador indica a forma como raça e poder econômico parecem estar atrelados à existência ou não de preconceito contra o imigrante:

[...] os imigrantes sentem o peso tanto do Brasil Colônia quanto do capitalismo liberal: os negros e pobres – e quase todos os imigrantes negros são pobres – se tornam “refugiados”, sem que para isso seja necessária a formalidade do direito internacional. Já os imigrantes brancos e ricos – e quase todos os ricos são brancos – são “estrangeiros”, carregando estigmas por vezes positivos como o do europeu civilizador e detentor de uma “cultura” superior. (CAMPOS, 2015, p.528-529)

Sendo assim, observa-se, infelizmente, uma relação sócio-histórica entre a cor da pele e a situação econômica dos indivíduos, inclusive dos imigrantes.

Desde meados do século XX e no presente século XXI, os novos fluxos migratórios trazem ao país, essencialmente, indivíduos vindos de locais da América Latina e da África¹³.

¹² É importante ressaltar que, embora o pesquisador tenha usado o termo “latinos” para evitar a repetição de “bolivianos”, conceitualmente todos os cidadãos dos países da América Latina, como o Brasil, podem ser chamados de latinos.

¹³ Em reportagem do portal G1 *Em 10 anos, número de imigrantes aumenta 160% no Brasil, diz PF*, Velasco e Mantovani afirmam que: “É a partir da década de 80 que os sul-americanos tomam de vez as primeiras posições no ranking da imigração no país. Portugueses, italianos e espanhóis dão lugar a paraguaios, argentinos e uruguaios. E ainda há bolivianos, chilenos, peruanos e até imigrantes de nacionalidades que até então nunca se

Retomando as características do imigrante da economia cafeeira, eles eram europeus ou japoneses que, por não terem boas perspectivas econômicas em suas pátrias, vinham ao Brasil, com incentivo financeiro do governo¹⁴, para se sujeitar ao trabalho braçal e exaustivo nas plantações. O imigrante atual também vem ao país em busca de melhores condições de vida, conforme Amado (2011; 2017). Sujeita-se a trabalhos informais, seja no comércio ambulante, situação comum entre nigerianos e angolanos de acordo com Amado (2011), seja em oficinas de costura em regimes degradantes, como indica Selari (2013), situação de grande parte dos bolivianos clandestinos em São Paulo.

Colocando o foco na imigração boliviana, é possível observar que ela não apresentou as mesmas características desde seu início. Por volta de 1950, Silva (2006) afirma que São Paulo recebia bolivianos que desejavam realizar um intercâmbio de estudos, viabilizado pelos acordos bilaterais do programa de cooperação cultural e educacional entre Brasil e Bolívia. Alguns deles desenvolveram uma carreira profissional sólida e permaneceram no país depois de formados (SILVA, 1997), inserção social possibilitada, também, pelo intenso processo de desenvolvimento industrial do Brasil, sob o comando do presidente Juscelino Kubitschek, conforme indica pesquisa de Freitas (2009). Dessa forma, Xavier (2010, p.46) esclarece que

a maior parte do contingente boliviano que chegou ao Brasil nas décadas de 1950 e 1960 (até a década de 1970) era composta, principalmente, por pessoas com perfil educacional médio ou elevado, embora também tenha sido verificada a chegada de um número importante de profissionais menos qualificados nesse período, como empregadas domésticas.

Segundo a pesquisadora, nessa época, o perfil mais escolarizado do imigrante boliviano, especialmente com relação aos homens, permitiu que esse grupo conseguisse conquistar melhores postos de trabalho. De acordo com D. Eva, uma imigrante entrevistada por Iara Xavier no decorrer da elaboração do estudo de mestrado intitulado *Projeto migratório e espaço: Os migrantes bolivianos na Região Metropolitana de São Paulo*, “os bolivianos que chegaram nas décadas de 1950 e 1960 vivem em uma condição melhor. São médicos, engenheiros, dentistas que moram em Santo Amaro (zona Sul), Pompéia (zona Oeste) e Bom Retiro (centro)” (XAVIER, 2010, p.62).

A partir da segunda metade da década de 1980, o perfil do imigrante boliviano sofreu alteração. Freitas (2009, p.77) indica que houve um aumento no

destacaram no movimento migratório nacional, como angolanos, mexicanos e haitianos, chegando ao Brasil em busca de novas oportunidades”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

¹⁴ Ver Lanza (2015), para contexto italiano e Hirano (2011), para contexto japonês.

fluxo migratório, geralmente, ilegal, de bolivianos, que se mantém em ritmo crescente até os dias atuais, no interior de um dos contextos recessivos mais dramáticos da Bolívia e que significou a implementação de políticas neoliberais que geraram altas taxas de desemprego e, conseqüentemente, de emigração, principalmente, dos trabalhadores menos qualificados, ex funcionários das minas e fábricas bolivianas.

Sendo assim, a característica do imigrante boliviano que antes era de intercâmbio visando estudos de nível superior, foi alterada para um perfil de baixa escolaridade, que, igualmente, busca melhores condições de vida ao mudar de país.

Ao se construir um contexto de alto volume de imigração de pessoas com baixa escolaridade, muitas vezes em situação ilegal, abriu-se caminho para a exploração dessa mão de obra principalmente por outros imigrantes, como coreanos e bolivianos já inseridos há mais tempo Brasil e que são donos de oficinas ou de confecções do ramo têxtil. Nesse cenário, é preciso indicar uma característica importante destes imigrantes: de acordo com estudos de Cymbalista e Xavier (2007), os bolivianos apresentam pouquíssima desocupação ou desemprego, pois, em um grupo entrevistado, 64% disseram nunca terem ficado sem emprego, e a maioria restante afirmou não ter passado mais de dois meses sem ocupação.

Sobre a forma como estão presentes no mercado de trabalho, Souchaud (2010), pesquisador colaborador do Núcleo de estudos de população (NEPO-Unicamp), investigou a geografia da imigração boliviana na Região Metropolitana de São Paulo e constatou que, embora esse movimento concentrado em São Paulo não seja recente, atualmente a atração de bolivianos estaria diretamente ligada à indústria de confecção de vestuário. Segundo estudos de Silva (2006, p.161), esse segmento se adequa a imigrantes por se tratar de uma atividade que não exige experiência prévia e que pode absorver qualquer força de trabalho, inclusive de menores de idade, exigindo do imigrante prestador de serviço que ele se adapte “às condições insalubres de trabalho, uma vez que é um setor no qual não há nenhuma regulamentação das relações trabalhistas”.

Além disso, é importante ressaltar que os imigrantes bolivianos trabalham “para coreanos, brasileiros, ou mesmo para os próprios compatriotas que vão à Bolívia agenciar trabalhadores para as suas oficinas de costura”, demonstrando o triste processo em que imigrantes exploram imigrantes, conforme apontou Silva (2006, p.161). Segundo o procurador Luiz Fabre do Ministério Público do Trabalho em São Paulo, em declaração à Folha de São Paulo, o boliviano é exposto a condições de trabalho degradantes, em que cumpre jornadas longas de segunda a sábado, podendo abranger horários que se iniciam às 7h da manhã e terminam à meia noite, além de viverem em situação de risco, dormindo em

cortiços mal estruturados no fundo das oficinas, aceitando essas condições em troca de um salário que, muitas vezes, não chega a R\$ 500 por mês (PEREIRA, 2013). Associada a esta realidade de exploração, está outro traço da comunidade boliviana: “trata-se de um grupo praticamente ausente das estatísticas públicas, politicamente pouco organizado e pouco interessado em ser estudado”, de acordo com Cymbalista e Xavier (2007, p.122). Apesar da existência de leis brasileiras que protegem os imigrantes, atreladas às próprias deficiências do Estado no processo de fiscalização parecem estar essas características da comunidade boliviana, tornando mais difícil o combate às situações de exploração vividas por eles.

Ainda que as condições de trabalho sejam inaceitáveis e os ganhos financeiros desses imigrantes sejam baixos, Amado (2011) indica ser importante ressaltar que, diante das carências vividas na pátria boliviana, o trabalho exaustivo no Brasil proporciona mais rendimentos do que o indivíduo conseguiria receber na Bolívia. Em muitos casos, o imigrante boliviano consegue, inclusive, enviar dinheiro à família a cada dois ou três meses, mandando cerca de US\$ 100 por intermédio de amigos ou de agências (SILVA, 2006).

Contudo, embora o boliviano consiga encontrar no Brasil uma situação de trabalho mais rentável do que a vivida em sua pátria, as dificuldades enfrentadas por eles, infelizmente, vão além das condições desumanas experimentadas no dia a dia das oficinas de costura.

O estudo de Selari (2013) — *Bolivianos em São Paulo: Dinâmicas da Imigração, Reflexões e Práticas da Mudança Social* — realizado para compreender as relações sociais e identitárias que os imigrantes bolivianos constroem no Brasil, traz concretude a diversas questões relacionadas aos obstáculos enfrentados por esses indivíduos. Em uma das etapas da pesquisa, o pesquisador realizou entrevistas com bolivianos. Um trecho da fala de Enzo, nome fictício atribuído a um imigrante de 29 anos, de origem camponesa, pai de dois filhos e que trabalha em uma oficina de costura, aponta uma das dificuldades vivenciadas por seu filho mais velho, que nasceu na Bolívia:

“eu tenho dois [filhos], um já estava lá [na Bolívia], conhece e sempre se lembra de lá, de seus avós, de seus parentes, mas, chegando aqui ou estando aqui... se sente humilhado, talvez por causa da língua, na escola, tudo isso muitas vezes são dificuldades grandes para ele, o que faz com que queira voltar para lá [na Bolívia] outra vez” (SELARI, 2013, p.77, tradução nossa).¹⁵

¹⁵ “Yo tengo dos, uno ya estaba allá vivía allá, tiene visión de allá, siempre recuerda de allá, de sus abuelos, sus familiares, mas llegando aquí, o estando aquí... se siente humillado, tal vez por el idioma, en la escuela, todo eso muchas veces a él le lleva una dificultad, todo se le lleva irse allá tal vez. [...]” (Enzo, entrevista concedida em 07.10.2012) (SELARI, 2013, p.77).

Na fala de Enzo, é possível observar a situação vivida por muitos bolivianos na sociedade brasileira, demonstrando que a invisibilidade sofrida por esse grupo, conforme Cymbalista e Xavier (2007), pode se espalhar também para as relações vividas em ambiente escolar. O acesso à língua portuguesa aparece, no trecho, como um dos motivos que causam sofrimento para o filho de Enzo. Nas palavras de Selari (2013, p.79), “o domínio do português é uma das principais barreiras à apropriação cultural e vivência autônoma do imigrante boliviano no contexto da cidade de São Paulo”. De forma geral, é importante lembrar que o conhecimento da língua do país acolhedor é vital para todo e qualquer imigrante.

Novamente, pode-se acessar um ponto de vista relacionado à necessidade de conhecer o português por meio da fala de Enzo:

“é muito importante [saber a língua portuguesa], apesar de ser um pouco complicado... “pelo” menos entendo porque [há essa necessidade]... “tem” que se comunicar com as outras pessoas, não só com viver entre bolivianos, precisa saber conviver com os brasileiros [...] “tem” que saber falar ou pelo menos entender [...] para ter uma conversa... é muito importante...se alguém não sabe [...] por exemplo, se fica doente, não vai (ao hospital)... [...] isso pode prejudicar sua vida” (SELARI, 2013, p.79, tradução nossa).¹⁶

Portanto, além das condições precárias a que os imigrantes estão sujeitos, há diferentes demandas, desde as mais básicas, que comprovam a importância de tornar mais acessível o português para o aluno de origem boliviana. Ao realizar uma comunicação eficiente no português brasileiro, o estudante poderá não só ter acesso a uma formação educacional cidadã, capaz de proporcionar a ele mais opções além das oficinas de costura, como também poderá dar assistência à sua família tanto em situações burocráticas, quanto em dificuldades do cotidiano, como a visita a um médico quando for necessário, conforme indicou a fala de Enzo. Logo, a escola pública surge como um relevante instrumento de melhoria da condição social dos indivíduos.

Por fim, a partir do panorama exposto com relação à história da imigração no Brasil, é possível observar que a situação do imigrante que se desloca em massa parece constantemente se relacionar à exploração inadequada de mão de obra. Antes, italianos e japoneses sofriam com isso, hoje, bolivianos, angolanos e outros imigrantes da América Latina ou da África, com um agravante: o preconceito racial sofrido por essas nacionalidades.

¹⁶ “es muy importante, aunque un poco complicado más... “pelo” menos entiendo porque... “tem” que comunicar con las personas... no solo vivir entre bolivianos, tiene que saber... compartir con los brasileiros... [...] “tem” que saber hablar o por lo menos entender [...] para tener una conversa... es muy importante... si uno no sabe [...] por ejemplo se enferma no va (al hospital)... [...] uno puede perjudicar en su vida”. (Enzo, entrevista concedida em 07.10.2012) (SELARI, 2013, p.79).

Desenvolver uma visão mais consciente da situação vivida pelo imigrante é necessário para que se possa compreender o contexto que pode estar sendo vivido pelos alunos bolivianos e filhos de bolivianos, especialmente dentro das escolas.

1.3 Políticas de acolhimento dentro do ambiente escolar público

Deixar o país de origem em busca de melhores condições de vida. Esse é o desejo que move grande parte dos fluxos migratórios, em especial o de bolivianos em direção ao Brasil. Ao chegar a uma nova pátria, a condição de estrangeiro é, por si só, complexa, especialmente se o contexto social encontrado é de preconceito e indiferença. Sendo assim, acolher o imigrante torna-se uma questão determinante para o cumprimento dos mais básicos dos direitos: o acesso ao “convívio pacífico e à integração cultural e linguística com outros povos, sem que para isso tenham que perder ou substituir sua identidade” (AMADO, 2011, s/p). É nesse cenário que o acesso à educação se torna o instrumento principal para o acolhimento de imigrantes.

Até meados de 2017, a presença do imigrante no Brasil era regulada pelas normas do Estatuto do Estrangeiro (BRASIL, 1980), um documento de 1980 que apresentava uma visão do estrangeiro como alguém que ameaçava a segurança nacional, aspecto desconectado com os Direitos Humanos e com a Constituição Brasileira que viria a ser definida em 1988, conforme indica Magalhães (2010). Apesar desse descompasso, o Estatuto do Estrangeiro vigorou durante décadas.

Nesse contexto, a Lei da Migração (BRASIL, 2017) surgiu em 2017 após “mais de 30 anos de mobilização” e definiu “direitos e deveres do imigrante, bem como princípios e diretrizes de políticas públicas, em substituição ao Estatuto do Estrangeiro, de 1980, elaborado ainda durante a ditadura civil-militar” (VELLEDA, 2017, s/p). Ainda que haja discussões pertinentes acerca do processo de regulamentação dessa lei, é fato que ela indica a garantia de diversos direitos ao imigrante. Dentre eles, o acesso à educação, pois, segundo o artigo 3º, que se refere aos princípios e diretrizes que regem a política migratória brasileira, é garantido, no item XI, “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, **educação**, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;” (grifos nossos).

Dessa forma, a Lei da Migração (BRASIL, 2017) alinha-se à Constituição Federal (BRASIL, 1988), especialmente com os artigos 5º, em que se garante que “Todos são iguais

perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” e com artigo 6º, o qual informa que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, [...]”. Sendo assim, constata-se que o imigrante, nos termos da lei, deve ter a mesma assistência oferecida aos brasileiros.

Além disso, conforme Magalhães (2010), é importante ressaltar que a Constituição Brasileira foi um marco para a educação escolar, não apresentando distinção entre brasileiros e imigrantes, indicando no artigo 205 que “A educação, direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (grifo nosso), sendo os princípios do ensino definidos pelo artigo 206, dentre eles,

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...], VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), por sua vez, trouxe concretude a algumas premissas educacionais inseridas na Constituição. Definido para “proteção integral à criança e ao adolescente” (artigo 1º), Magalhães (2010) reitera que o ECA também não restringe os direitos especificados a brasileiros, apontando sempre para uma defesa e amparo de todos os indivíduos menores de 18 anos, o que permite, nos termos dessa lei e com base na Constituição, assumir a inclusão de crianças e adolescentes imigrantes ao Estatuto. Além de definir o acesso à escola como um dever do Estado (art. 54), esse documento aponta para a instituição de ensino como um espaço de convívio intercultural, contexto que favorece o acolhimento do imigrante, pois o artigo 58 indica que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990).

Contudo, na prática, o acesso do aluno imigrante à escola pública brasileira não parece ter sido facilitado ao longo dos anos. Segundo a pesquisa de mestrado de Giovanna Magalhães, em que foi analisada a aplicação do direito à educação a partir do estudo da situação de imigrantes bolivianos na escola pública de São Paulo, em 1990 “foi aprovada a Resolução n. 9 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que proibia crianças sem

documentos de frequentarem a escola, particular ou pública” (MAGALHÃES, 2010, p.108). Essa determinação, segundo a pesquisadora, encontrava-se diretamente atrelada ao Estatuto do Estrangeiro e, na época, não só fez com que as escolas deixassem de receber matrículas de alunos, como também cancelou a dos estudantes que já frequentavam as aulas, resultando na expulsão de alunos ainda no decorrer do ano letivo.

A Resolução n. 9 foi revogada em 1995, depois de pedidos formais elaborados por organizações da sociedade civil, sendo substituída pela n. 10, em que se esclarecia que as crianças e adolescentes estrangeiros tinham direito à educação, independentemente de estarem de maneira legal ou ilegal no Brasil, segundo Magalhães (2010). Houve um processo longo até que os imigrantes efetivamente conseguissem acessar o ensino e a emissão de certificados e boletins, sem que houvesse dissonâncias na forma como a questão era tratada pelas escolas, até que em 2008, conforme Magalhães (2010), a Associação Brasileira de Educação Coreana solicitou um terceiro parecer sobre o tema, de forma a solucionar os problemas enfrentados pelos estudantes imigrantes que estavam em situação irregular no país e, por isso, tinham dificuldades para obter os documentos de conclusão do ensino básico.

Um importante posicionamento atual envolveu a produção de documentos para certificar os direitos escolares de alunos imigrantes, baseando-se no parecer pedido em 2008. No “1º documento Orientador: Estudantes Imigrantes”¹⁷, de setembro de 2017, direcionado a informar a rede estadual de ensino acerca das leis que regem o acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas estaduais, explica-se que o Parecer CEE 633/2008 esclarece o direito inalienável de todos os jovens, adolescente e crianças à escolarização, pontuando que a escola “não deve ser um local onde os registros escolares ou a documentação de alunos sirvam de pretexto para qualquer tipo de controle ou fiscalização a ser exercida sobre seus pais”¹⁸.

Além disso, o Parecer CEE 633/2008 também indica que para o “aluno estrangeiro deverá ser oferecido todo apoio pedagógico necessário para sua adaptação na série ou etapa em que foi classificado para que possa acompanhar os conteúdos curriculares da base nacional comum, especialmente no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa”. Dessa forma,

¹⁷ Como apresentação ao leitor, é afirmado que “este documento apresenta algumas orientações da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), com contribuições do Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), referente ao acolhimento dos estudantes imigrantes na rede estadual de ensino”. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

¹⁸ Documento do Processo CEE Nº 601/08 - Parecer CEE Nº 633/08. Disponível em: <<https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2008/601-08-Par-633-08.doc>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

é oficializado que não é papel da escola verificar a situação legal do aluno imigrante ou de seus pais ou responsáveis. Isso cabe a outras instâncias e, por isso, a escola está desonerada de qualquer processo fiscalizatório, o que permite que a estrutura educacional se concentre em oferecer condições adequadas para o aluno imigrante desenvolver-se integralmente.

Portanto, a presença de materiais orientadores, como o documento divulgado às redes estaduais, e a aprovação de leis, a exemplo da Lei da Migração, contribuem para a construção de uma conduta mais homogênea de acolhimento¹⁹ aos estudantes imigrantes na rede pública²⁰ de ensino básico. Ainda assim, especialmente dentro de cada contexto escolar, muito precisa ser feito para que essas melhorias estejam presentes efetivamente na vida do aluno imigrante, uma vez que as escolas públicas ainda “não apresentam nenhuma estrutura para acolher crianças e adolescentes falantes de outras línguas” (AMADO, 2011, s/p).

Muitas vezes, o pouco apoio advém de instituições fora da escola. Por exemplo, no processo de matrícula, segundo constatado na escola em que se realizou o estágio de observação para esta pesquisa, em situações em que os imigrantes não conseguem se comunicar minimamente com os funcionários, Organizações não governamentais (ONGs) costumam oferecer apoio aos que não falam português. Essas organizações, além de ajudarem o imigrante a chegar até a unidade escolar, realizam um acompanhamento até a instituição e auxiliam, tanto pais quanto escola, como intérpretes. Não costuma haver, contudo, uma relação entre escola e ONG. São os imigrantes que chegam já assessorados.

Com relação à característica da demanda de pedidos de matrículas vivenciada pela unidade escolar em que se realizou esta pesquisa, foi informado que as solicitações de matrículas por pessoas de origem boliviana mantêm um fluxo constante. Mas, no ano de 2017, foi observado um aumento da procura de vagas por indianos e chineses. Também se afirmou ser comum receberem alunos paraguaios e libaneses. Surpreendeu aos funcionários o pedido de matrícula de um aluno vindo do Egito.

Antes de adentrar nas produções textuais dos alunos com ascendência boliviana, é importante esclarecer a forma como a modalidade escrita da língua portuguesa se estruturou ao longo do tempo, aspecto desenvolvido no próximo capítulo.

¹⁹ Auxilia no processo de acolhimento dos alunos imigrantes nas escolas estaduais materiais como o Documento Orientador CGEB/NINC “Estudantes Imigrantes: acolhimento”, de julho de 2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

²⁰ Assim como a rede estadual, a rede municipal de ensino também emitiu, em 2004, o parecer 17 que, segundo Magalhães (2010), garante à população imigrante tanto “o direito à matrícula como ao certificado de conclusão de curso, independentemente de estar em situação regular no país”.

2. ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, as etapas de definição do português na modalidade escrita, relacionadas ao sistema alfabético adotado por ele, conduzem à necessidade de estabelecimento de uma norma que se distancia da língua vivenciada pelo aluno no contexto oral e informal. Consequentemente, o aprendizado e o estabelecimento de uma consciência acerca dessas características da ortografia e de sua distância da fala mostram-se como um conteúdo que precisa ser inserido de maneira clara e sistemática nas aulas de língua portuguesa, deixando de estar presente apenas na correção de textos.

2.1 Definição da modalidade escrita da língua: breve percurso histórico

A escrita manifesta-se de diversas formas na vida em sociedade (CAGLIARI, 1990). Segundo Cagliari (1990), tem-se um sistema de escrita baseado no significado, em que as representações são feitas por meio de referências icônicas ou pictóricas que estão estreitamente relacionadas à ideia que desejam transmitir, sem depender de nenhuma língua em específico, mas apenas dos conhecimentos culturais do leitor. Outro sistema de escrita, chamado fonográfico, afirma o pesquisador, está atrelada aos significantes sem expor diretamente o significado, o que faz com que ela necessite dos recursos sonoros de uma língua para ser compreendida. Apesar de aparentemente opostos, esses dois sistemas se aproximaram para configurar a escrita alfabética, uma vez que a relação direta com o significado enfraqueceu-se e pode ter dado origem às letras que são, atualmente, a base da escrita em língua portuguesa e se aproximam da representação de sons da língua (CAGLIARI, 1990). Nas palavras de Ferreira Netto (2011), isso se relaciona especialmente à forma de os romanos considerarem o alfabeto: um conjunto de figuras, nomes e sons que estavam diretamente associados.

Ainda que a história da escrita alfabética aponte para uma relação entre letras e sons, isso não significa que a escrita possa ser vista como uma representação direta da fala, especialmente pelo fato de que, por meio da ortografia, ela retiraria marcas de variação linguística, cumprindo um propósito focado na comunicação por meio da leitura (CAGLIARI, 1990; PADOVANI, 2017). Marcando essa diferença de aplicação prática há, inclusive, a existência do Alfabeto Fonético Internacional (AFI), material em que consta grande parte dos sons produzidos por diferentes falantes de diversas línguas, o que permite um estudo focado

nas variadas possibilidades de realização sonoras, sotaques e estudos de mudança linguística (PADOVANI, 2017). O AFI será usado no capítulo quatro deste trabalho como ferramenta para construir uma aproximação entre a produção dos alunos com ascendência boliviana e o possível registro de modalidade falada da língua que eles estariam buscando representar na escrita.

Avançando de um olhar geral para a escrita e adentrando o percurso da escrita especificamente em língua portuguesa, podem-se reconhecer três momentos de formação, segundo Ferreira Netto (2011): período arcaico ou fonético; período moderno, etimológico ou pseudoetimológico; e o período atual. Conforme aponta o pesquisador, a escrita da primeira época mostrou-se como um processo de constante análise e busca de soluções para a representação do português, já que houve uma apropriação de elementos da escrita em latim, mas com adições e alterações para os casos da língua não contemplados pela representação latina. Embora também chamado de período fonético, esse estágio inicial da escrita em língua portuguesa, ocorrido entre 1214 e 1489, não consistiu em uma representação direta da fala, uma vez que a escrita não era caótica, pois se apresentou uma visão analítica da representação do idioma, associada a um conjunto com regularidades definidas (FERREIRA NETTO, 2011).

O período moderno, compreendido aproximadamente entre 1489 e 1904, foi marcado pela consolidação da sistematização definida no período arcaico (FERREIRA NETTO, 2011). Isso favoreceu a definição de manuais que registraram conjuntos de normas definidos para a escrita em língua portuguesa, como a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, escrita por Fernão de Oliveira em 1536, conforme Ferreira Netto (2011). Nessa época, segundo o pesquisador, houve uma alteração na norma de prestígio, já que de Lisboa tornou-se o centro novo administrativo de Portugal, e associado a isso, a retomada histórica dos clássicos gregos e latinos resultaram em inúmeros empréstimos que interagiram com os registros da língua e resultaram em normas com explicações supostamente etimológicas para a escrita das palavras, originando o outro nome pelo qual esse período pode ser conhecido — pseudoetimológico. Dessa maneira, foram incorporadas ao sistema letras que não faziam parte da norma, como o emprego da letra *h* em “hoje”, antes “oje” e do dígrafo *sc* em “nascer”, antes “nacer”. O registro da etimologia das palavras não contava, naquela época, com estudiosos que conhecessem bem o latim, o que justifica o emprego do prefixo *pseudo*, falso, ao nome do período (FERREIRA NETTO, 2011).

Por fim, a escrita atual, assim nomeada por Ferreira Netto (2011), teve seu início considerando o lançamento do livro Ortografia Nacional, em 1904, escrito por Gonçalves Viana em razão da necessidade de uma uniformização da grafia do português. Desse período

em diante, o que se observou, segundo o autor, foram diversas tentativas de padronização da ortografia entre diversos países que apresentam a língua portuguesa como idioma oficial. Kemmler (2009) indica que o século XX foi marcado por um grande número de reformas ortográficas tanto em Portugal quanto no Brasil, em busca de uma uniformização. O acordo ortográfico de 1990 foi assinado no mesmo ano pelos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), a saber, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, sendo que as regras entraram em uso desde 2009, tornando-se obrigatórias em 2016 (GOVERNO DO BRASIL, 2017).

O retrospecto histórico apresentado nesta seção permitiu uma aproximação com a complexidade dessa manifestação humana: apesar de ter como base uma relação entre letra e som, a escrita alfabética não se sustenta como uma simples busca por representação da fala. A língua é um organismo vivo, passando por constantes mudanças no decorrer dos tempos (LEMLE, 1987; CHAGAS DE SOUZA, 2010). Logo, sem a definição da ortografia, que consiste em executar a escrita de uma palavra com as letras definidas pela tradição ou por leis específicas, a escrita alfabética estaria condenada à extinção, devido à variação linguística, de acordo com Cagliari (2005b, 2009).

Considerando o percurso da escrita em português, desde a época arcaica, houve a busca pela construção de um sistema isolado da escrita em latim, em que estivesse presente um estudo da língua visando à construção de uma representação sistematizada e organizada que, para isso, não representava fielmente a fala, realizando uma análise da fonologia da língua portuguesa, segundo Ferreira Netto (2011). Aumentando o distanciamento entre modalidade falada e escrita da língua, a época pseudoetimológica ou moderna foi marcada por agentes políticos e sociais interferindo na definição da escrita, devido à mudança na norma de prestígio e à revalorização de cultura greco-romana, que resultou em diversos empréstimos. Finalmente, a escrita atual demonstrou, apesar das tensões políticas no decorrer da definição de acordos ortográficos entre Brasil e Portugal, foco em padronizar a ortografia nos países com o português como língua oficial, confirmando a visão de Cagliari (1990, 2009) de que todo sistema de escrita foi criado para permitir a leitura, o que auxilia na compreensão da motivação para as diversas tentativas de acordo ortográfico entre os CPLP (cf. KEMMLER, 2009).

De forma geral, interessa a este trabalho ter clara a visão de que a ortografia é, conforme Moraes (2001a, p. 258), “uma invenção relativamente recente”, pois há trezentos anos línguas como o francês e o espanhol não tinham uma padronização. Sendo assim, os protagonistas desta pesquisa, além de estarem no sexto ano escolar e, por isso, inseridos no

sistema alfabético, isto é, na aproximação fonética entre sons e letras, ainda estão adentrando a escrita ortográfica. Consequentemente, como a ortografia é um objeto de estudo relativamente novo, é esperado que alunos, brasileiros ou imigrantes, e professores, ainda não tenham encontrado clareza na relação com este conhecimento em sala de aula, especialmente porque esse objeto de estudo, no Brasil, foi constantemente perpassado por padronizações ortográficas de cunho legal. No que tange aos estudantes, é comum observar no estágio de escrita alfabética a presença da hipótese de relação direta entre a modalidade falada e escrita da língua, conforme será abordado a seguir.

2.2 Relações entre a modalidade escrita e falada da língua

Conforme o breve retrospecto da escrita apresentado em 2.1 permitiu observar, desde as primeiras definições da língua portuguesa escrita havia um distanciamento necessário entre a fala e sua representação. Portanto, já no período arcaico as definições exibiam um olhar analítico para a fonologia da língua, aspecto que não permitiu rotular a escrita como simples transcrição da fala nem no início de sua formação, conforme Ferreira Netto (2011). Associado às questões de sistematização da língua, tópicos políticos, como a mudança do centro político para Lisboa, e culturais, como o processo de latinização marcado por empréstimos do grego e do latim, culminando na atual busca por padronização ortográfica entre os países de língua portuguesa oficial (FERREIRA NETTO, 2011), demonstraram a complexidade que envolve a definição do registro escrito. Como a escrita foi se deparando com aspectos da variação dialetal, que escapam da regulamentação política e social da norma de prestígio, a definição de formas padrão da grafia de palavras se concretizou para viabilizar o uso do registro, bem como para estabelecer um modelo de ensino, de acordo com Cagliari (2006).

Passando da história da escrita para o ambiente concreto em sala de aula, o estudante, no início de sua formação, costuma aprender que o sistema de escrita do português é alfabético, ou seja, as letras que ele vê no alfabeto colado nas paredes de sua classe são usadas para representar sons da língua e, assim, construir palavras com significado (CAGLIARI, 2006). Usar letras para representar diretamente os sons identificados no termo que se deseja redigir pode ser a primeira etapa de introdução de meninos e meninas na escrita. Contudo, embora as letras recebam alguns valores fonéticos, o tipo de registro escrito exigido pela escola se revelará distante dessa relação direta entre pronúncia e escrita devido à necessidade prática de uniformização definida pela ortografia.

Ainda que muitas vezes esta ideia não seja apresentada em aula, na visão de Cagliari (2006), a presença de uma padronização na escrita é algo necessário para que o registro cumpra seu objetivo funcional de permitir a leitura, de forma que qualquer falante daquela língua acesse a informação. Sem uma norma, seria muito difícil que a escrita funcionasse como um sistema de comunicação amplo no tempo, pois a cada nova geração de falantes pode haver mudanças na língua que teriam de ser incorporadas na escrita que a representasse, ao mesmo tempo em que indivíduos mais velhos teriam outras referências linguísticas, considerando Lemle (1987). Teriam que existir diferentes sistemas de escrita em vigor numa mesma época? E quanto às fronteiras locais e nacionais? Um leitor baiano não compreenderia um texto escrito por um jornalista gaúcho? Como esse panorama permite constatar, se cada indivíduo escrevesse da maneira como fala, haveria um estado de caos nas representações gráficas das palavras, dificultando ou inviabilizando a decodificação do escrito, conforme Cagliari (1990, 2006).

Além disso, segundo Lemle (1987) e Moraes (1999b), é interessante considerar que a possibilidade de definição de uma escrita que reproduzisse fielmente a fala forçaria uma escolha pouco lógica do ponto de vista sociolinguístico: o estabelecimento de uma pronúncia padrão, isto é, de uma norma da modalidade falada da língua. Analisando por esse ângulo, a definição da ortografia tal qual conhecida hoje, viabiliza a comunicação, decifração e reflexão de ideias, pretendendo não retirar do indivíduo o espaço para realizar a leitura pronunciando as palavras conforme sua realidade linguística, já que, do ponto de vista teórico, a ortografia se propõe, em teoria, neutra em relação à pronúncia e à variação dialetal (LEMLE, 1987; MORAIS, 2001a; CAGLIARI, 2006).

Para Lemle (1987) e Cagliari (2006), na prática de sala de aula, é preciso relacionar constantemente as características da escrita à variação linguística presente na modalidade falada da língua, pois grande parte das dificuldades ortográficas não se restringem a dúvidas no emprego de *ch* ou *x* nos contextos irregulares, mas a como redigir “bolo” ou “explicar”, se na pronúncia diz-se *bolu* e *isprica*, confirmando a necessidade de se esclarecer a presença de uma norma padrão associada ao conservadorismo presente na escrita. Em *bolu* e *isprica*, observam-se processos fonológicos característicos do português brasileiro, como o alçamento de vogais em *u*, o rotacismo e o apagamento de *-r* em posição final de sílaba e a presença dessas produções na escrita de alunos alfabetizados pode indicar para o professor a necessidade de inserir ou reforçar no dia a dia de aula a consciência acerca das diferenças entre a liberdade da modalidade falada da língua e a arbitrariedade de elementos da modalidade escrita. Nesse processo, é importante sempre que a escola acolha a expressão

linguística de cada estudante, esclarecendo que tanto as estruturas normativas quanto a expressão da comunidade de origem do estudante têm espaço em diferentes momentos da vida escolar e, igualmente, na vida social, sendo a escrita um mecanismo padronizado apenas pela necessidade de se tornar um material acessível a todos os leitores de determinada língua — independentemente do lerem um texto antigo ou produzido por um morador de outra região geográfica.

2.3 A ortografia e as aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental

Ao longo deste capítulo, foi possível constatar as características intrínsecas à escrita que a separam da fala. O registro escrito, dentre outras funções, busca tornar o conhecimento veiculado pela palavra durável e arquivável (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1996), o que gera a necessidade de definir uma forma unificada para facilitar essa comunicação e transmissão, a ortografia, segundo Morais (2001a).

Antes de verificar a forma como a ortografia aparece nos conteúdos abordados em sala de aula, faz-se importante definir esse conceito. Embora os morfemas que compõem o nome “ortografia” indiquem radicais gregos que remetem a “correto” (*orto*) e “escrita” (*grafia*), essa etimologia não esclarece o que é a ortografia, segundo Cagliari (2009, p.17). Para o pesquisador, além de o termo técnico *ortografia* nunca ter sido usada pelos gregos antigos, o ponto de vista relacionado a essa nomenclatura está diretamente articulado à história da própria escrita: escrever um termo adequadamente consiste em redigir uma palavra de acordo com “as letras a ela atribuída pela tradição ou por leis específicas²¹” (CAGLIARI, 2009, p.17). Logo, definir a ortografia simplesmente como a forma correta de escrever uma palavra é reduzir o complexo mecanismo envolvido no desenvolvimento da escrita em língua portuguesa — e em qualquer outra língua. Não se deve perder de vista o fato de que essas definições se constituem como uma convenção social (MORAIS, 1999b).

Adentrando a sala de aula, Cagliari (2006) afirma que na etapa de alfabetização o aprendiz deve ser estimulado a escrever, sem preocupar-se, em um primeiro momento, com questões ortográficas, para que desenvolva fluidez na produção textual. Para o pesquisador,

²¹ É importante lembrar que os Acordos Ortográficos assinados pelo Brasil não se limitaram ao âmbito acadêmico estabelecido pela Academia Brasileira de Letras, mas foram inseridos na nação por força da lei, via decreto. Decreto nº 6583. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm>. Acesso em: 23 mar. 2019.

passada essa fase, ainda na alfabetização, a ortografia já pode ser introduzida, especialmente porque o aprendizado da leitura trará consigo a necessidade de conhecer esse mecanismo que regula a modalidade escrita da língua. Ademais, aparecerão perguntas relacionadas às diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua que precisarão ser respondidas considerando inserir o aluno em noções de variação linguística e seus processos fonológicos característicos, como a escrita “pés”, apesar da pronúncia ditongada *péis*, vista como uma oportunidade de discussão com os aprendizes em vez de limitar a análise respondendo que o adequado é escrever da primeira forma, sem tirar proveito das reflexões apresentadas pelo aprendiz por meio de suas dúvidas, segundo exemplo de Lemle (1987, p.20).

Nos anos seguintes, ao longo do ensino fundamental, é importante que sejam construídos espaços de reflexão sobre a escrita, aproximando a criança das mesmas condições que ela teve para adquirir a língua de forma oral: tentar, perguntar, comparar, corrigir etc. (CAGLIARI, 1990). Para Lemle (1987), uma forma de fazer isso é sistematizar o ensino da ortografia, proporcionando ao aluno contato com diferentes palavras de forma que ele possa construir hipóteses sobre as regularidades e irregularidades da ortografia, apropriando-se das características que regem esse sistema.

Contudo, o que se observa na escola é uma visão que parece condensar o ensino da escrita alfabética e da escrita ortográfica, como se a compreensão da relação entre letra e som, por si só, já devesse vir acompanhada da redação de termos de acordo com as convenções ortografia e não houvesse etapas intermediárias de aquisição desse segundo sistema. Consequentemente, segundo Cagliari (1990) e Castro (2013) a ortografia acaba aparecendo em sala de aula apenas na correção de textos, funcionando como um mecanismo de avaliação, em vez de servir como conteúdo a ser trabalhado em aula.

A partir dessa conduta comum no dia a dia acadêmico, a escola se coloca em uma posição de instituição que exige do aluno palavras escritas dentro do padrão, mas oferece pouca ou nenhuma oportunidade de ele conhecer os mecanismos que atuam na ortografia do português (MORAIS, 2001a; SANTOS; BARRERA, 2012). Isso pode trazer ao estudante a sensação de que escrever é algo difícil de ser aprendido, quando, na verdade, o que faltaria seria de fato investir no ensino da ortografia em situações bem definidas em sala de aula, conforme indica Moraes (2001a).

A importância da presença da ortografia nos conteúdos de sala de aula fez parte da pesquisa realizada por Veralucia Castro com alunos do 6º ano do ensino fundamental, mesma etapa escolar dos estudantes que protagonizam esta dissertação. Sobre a forma como a ortografia comumente aparece em sala de aula, a professora afirma que

Esperar que, somente a partir da correção e da sinalização de problemas ortográficos, o aluno domine a ortografia correta das palavras é superdimensionar o poder da correção e de reflexão/aprendizagem individual do aluno. É também acreditar que sozinho o aluno vai conseguir elaborar as reflexões sobre a escrita das palavras, o que é um equívoco (CASTRO, 2013, s/p.).

Portanto, a correção da ortografia diretamente nos textos dos alunos, observada no dia a dia de sala de aula deve ceder espaço para atividades que envolvam a análise de conjuntos de palavras, de forma que o estudante possa, com o auxílio do professor, apreender as regras e identificar as arbitrariedades presentes no sistema ortográfico. Assim, aprendiz ganha a chance de construir hipóteses sobre o registro padrão de palavras, compreendendo as regularidades e as irregularidades típicas desse sistema (cf. LEMLE, 1987; MORAIS, 2007). Sem relacionar diferença entre a modalidade falada e escrita da língua com a organização da ortografia, criança pode ter a sensação de que escrever segundo os padrões escolares é uma tarefa muito difícil e pouco estimulante, já que não teve a chance de dar sentido a essa experiência com a ortografia como objeto de reflexão nas aulas de língua portuguesa. Segundo estudo de Santos e Barrera (2012), a chance de construir um conhecimento explícito sobre as regras da ortografia proporciona impacto direto e positivo no desempenho da escrita do aluno dentro dos parâmetros normativos.

Considerando essa visão, os textos dos alunos passam a ser uma importante fonte de acompanhamento para o professor, funcionando como meio de acesso às dúvidas presentes na maioria da turma, bem como revelando o conteúdo ortográfico já assimilado pelos estudantes, especialmente os relacionados às regularidades da norma escrita. Dessa forma, considerando Nobile e Barrera (2009), tanto as hipóteses quanto os conhecimentos parciais da ortografia exibido pelas produções dos alunos auxiliam o docente na escolha dos conteúdos abordados nas aulas referentes à ortografia, situações de aprendizagem que contribuirão para a democratização do acesso ao mundo da escrita para todos os alunos (SANTOS; BARRERA, 2012).

O conhecimento do processo histórico de surgimento da ortografia, bem como a consciência de sua importância no conteúdo das aulas de língua portuguesa conduziram a observação da rotina escolar e a coleta de dados das produções de estudantes bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros, conforme explicitado na descrição metodológica do capítulo três.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi preciso definir um local para que houvesse uma aproximação do dia a dia escolar e das dificuldades vivenciadas por alunos de ascendência boliviana. O processo de seleção da escola e das turmas escolhidas para acompanhamento, bem como do formato do *corpus* são apresentados na primeira seção: *Metodologia de coleta e tratamento dos dados*. Já os caminhos percorridos até ser encontrada a melhor estratégia e arcabouços teóricos para análise dos dados são compartilhados na segunda seção, nomeadamente *Metodologia de análise dos dados*.

3.1 Metodologia de coleta e tratamento dos dados

Uma vez definido o projeto de pesquisa, a primeira etapa envolveu a localização e o contato com professores de escolas públicas que trabalhavam com salas heterogêneas compostas por alunos imigrantes e brasileiros. Além disso, como um dos objetivos envolvia o auxílio direto ao professor, fez-se importante realizar um acompanhamento regular de aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Para essa atividade, a partir do contato e da indicação de colegas professores, foi escolhida uma escola estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo, no bairro do Brás. A instituição, assim como algumas outras, especialmente as fixadas na zona norte e leste, apresenta a característica de receber vários alunos imigrantes, especialmente de origem boliviana. A tabela na página seguinte apresenta um levantamento oral, feito por meio de perguntas diretas aos estudantes de sala em sala, em uma pesquisa realizada pelo coordenador da escola em 2016 e atualizada em 2017²²:

²² Como não havia na escola um registro específico indicando quais alunos eram imigrantes e suas respectivas nacionalidades, o leitor observará algumas discrepâncias em relação às informações obtidas na secretaria (vide seção 1.3 desta dissertação) e os dados identificados no levantamento feito pelo coordenador. De toda forma, as duas fontes identificaram a nacionalidade boliviana como a mais presente no dia a dia escolar.

Tabela 1: Nacionalidade de alunos imigrantes matriculados na Escola Eduardo Prado.

		2016		2017
	Nacionalidade	Número de alunos	Porcentagem de aluno por nacionalidade	Atualização (segundo ex-coordenador)
	Angolanos	6	6%	Permaneceram
	Argentinos	2	2%	Permaneceram
	Bengaleses (Bangladesh)	0	0%	2 (alunos novos)
	Bolivianos	71	70%	Permaneceram
	Chineses	1	1%	Permaneceram
	Haitianos	2	2%	Permaneceram
	Moçambicanos	1	1%	Permaneceram
	Paraguaios	14	14%	Permaneceram
	Peruanos	3	3%	Permaneceram
	Portugueses	1	1%	Saiu da escola
Total de imigrantes		101 alunos		102 alunos
Total de alunos na escola		1013 alunos		(não houve acesso a número exato)

Fonte: Levantamento oral feito pelo coordenador do Ensino Fundamental II.

Conforme é possível observar na Tabela 1, os alunos bolivianos compõem a maior parte dos estudantes imigrantes. Por isso, eles foram escolhidos como protagonistas desta pesquisa e a tornam relevante, representando 70% do total de alunos de outras nacionalidades presentes na instituição acompanhada.

Pode-se perceber, de forma mais geral, que grande parte desses alunos veio de países cuja língua oficial é o espanhol, pois, somando-se o número de bolivianos com os de alunos de origem paraguaia, argentina e peruana, observa-se que eles representam quase 90% do total de estudantes imigrantes presentes nesta escola. Sendo assim, ainda que este trabalho tenha como foco o estudo e o auxílio ao estudante de origem boliviana — em razão da necessidade de se delimitar um recorte para a pesquisa e tendo-se escolhido a nacionalidade em maior número nas escolas em geral e na instituição estudada — é possível que as análises linguísticas e atividades didáticas atendam a alunos de diferentes nacionalidades que têm contato estreito com o espanhol²³.

Uma vez que o objetivo (iv) deste estudo, exposto na Introdução, foi propor atividades em sala de aula que permitam ao professor trabalhar o ensino de português em

²³ Dados de junho de 2018 da Prefeitura de São Paulo já indicam a presença de 41 alunos venezuelanos, nacionalidade que pode vir a estar cada vez mais presente na escola pública nos próximos anos. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

salas heterogêneas, o procedimento de pesquisa empregado na coleta de dados foi a observação de aulas de português. Sendo assim, para verificar o desempenho de alunos imigrantes ou filhos de imigrantes com relação ao aprendizado da língua portuguesa, procurou-se mesclar intervenções da pesquisa à rotina de sala de aula, de forma a interferir o mínimo possível na dinâmica das turmas e a não tornar o estágio um componente que atrapalhasse o cronograma de aulas do professor.

Com relação à frequência, o trabalho de observação envolveu o acompanhamento semanal de 2 horas/aula do curso de Português do 6º ano, em uma das três turmas existentes na unidade escolar. O mesmo professor ministrava aulas para as três salas, 6ºA, 6ºB e 6ºC. Dessa maneira foi possível realizar todas as tarefas de pesquisa, como recolhimento de textos e aplicação de questionários em todas as turmas, já que para isso houve intermédio e apoio do docente.

A escolha do 6º ano, por sua vez, foi favorecida pelas características das turmas. Conforme observado na Tabela 1, os alunos imigrantes compunham quase 10% corpo discente da escola acompanhada, já que eram 101 alunos entre o total de 1013 estudantes. Nesse contexto, as turmas do 6º ano concentravam quase 30% dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes, pois do total de 121 alunos (presentes na lista, mas não necessariamente frequentes), as pesquisas realizadas em sala de aula conseguiram identificar 40 crianças com essa história familiar próxima e relacionada a países como Bolívia, Argentina, Paraguai, Equador, Líbano e Angola. Restringindo aos bolivianos e filhos de bolivianos, as turmas apresentavam cerca de 25% de alunos com essa ascendência.

A prática sistemática de acompanhamento das aulas favoreceu uma aproximação com a realidade dos alunos, auxiliando na definição de estratégias para a coleta de dados, bem como permitindo a observação da maneira como os alunos imigrantes ou filhos de imigrantes se relacionam. Foi interessante constatar que os alunos de ascendência boliviana tendem a sentar claramente próximos uns dos outros e a formarem grupos fechados, questão já observada na pesquisa de Mandalá (2015).

Para avaliação dos prováveis itens do espanhol inseridos nos textos em português, o registro escrito foi escolhido como formato de dado do *corpus* de pesquisa, pois os alunos imigrantes, especialmente os de nacionalidade ou ascendência boliviana, mostraram ser mais introvertidos, o que dificultou registrar ou criar situações de interação oral. Mandalá (2015), em seu trabalho de mestrado que envolveu turmas do 8º ano, constatou essa característica do aluno boliviano, por meio de questionários realizados com as professoras da escola acompanhada, esclarecendo que, de acordo com uma visão geral dos docentes consultados, os

alunos bolivianos tendem a se unir em grupos para ajuda mútua e que a timidez desses estudantes é comumente marcada pelo silêncio. Embora a pesquisa de Mandalá (2015) esteja restrita a alunos bolivianos, é possível que esse mesmo comportamento possa ser observado entre estudantes de outras nacionalidades.

Com relação ao acesso a dados, como era desejada uma coleta que interferisse o mínimo possível na rotina do aluno, de forma a acessar com mais eficiência as dificuldades em relação ao português como língua estrangeira, a obtenção de textos escritos advindos das atividades em sala de aula programadas pelo professor foi favorecida pela estrutura tradicional de grande parte das escolas que privilegia atividades, provas e avaliações majoritariamente na modalidade escrita da língua. Durão (2004), em seu estudo que analisou as produções de alunos com espanhol como língua materna aprendizes de português, justificou o uso do registro escrito nesse tipo de investigação devido à natureza da modalidade escrita da língua. Segundo a pesquisadora, o indivíduo, ao escrever, não conta com diversos elementos extralinguísticos. Dessa forma, aumenta-se o nível de dificuldade e de recursos acionados para que se estabeleça uma comunicação clara com o interlocutor. Assim, Durão (2004) justifica que o estudante necessita de um acervo lexical maior e de um considerável domínio das normas gramaticais para escrever em outro idioma, diferentemente do que ocorre no uso da modalidade falada da língua, o que favorece a identificação das dificuldades ao tomar-se como objeto os textos escritos pelos alunos.

Além disso, considerando que a estrutura formal do ensino escolar regular assume o registro escrito como principal meio de aprovação do aluno em cada ano letivo (PADOVANI, 2017), analisar os textos dos alunos e buscar propor atividades que favoreçam o desenvolvimento da escrita em português é um importante caminho para melhorar as condições de vida do aluno imigrante desde a fase escolar até a vida adulta.

A efetivação do acompanhamento das aulas ocorreu em março de 2017 e o estágio durou até a primeira quinzena de dezembro. No decorrer desse período, foram observadas aulas de Língua Portuguesa de uma das turmas do 6º ano, com a autorização da coordenadora da escola mediante a entrega de um projeto com proposta de atividades e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que se informavam os principais objetivos da pesquisa.

Na primeira aula acompanhada, o foco foi realizar uma apresentação sobre as intenções do estudo e iniciar um primeiro contato com os alunos, verificando a receptividade que forneciam. Para que o fato de pesquisar as dificuldades com a escrita em língua portuguesa não colocasse um foco negativo nos alunos imigrantes, isto é, para que eles não se sentissem ainda mais destacados como indivíduos fora de sua cultura de origem, as atividades

realizadas para esta pesquisa foram executadas com todos da sala, de forma que nenhum estudante se sentisse constrangido por sua nacionalidade ou ascendência.

Como estratégia para conhecer a característica das turmas, definiu-se o processo de entrevista escrita como primeiro passo para construção do *corpus* de pesquisa. As perguntas procuraram identificar a relação de cada aluno com sua própria imagem (questão que, na época, estava sendo abordada pelo professor em aula, por meio de narrativas, análise de fotos e estudo da classe dos adjetivos e dos substantivos abstratos), com a escola, com a língua portuguesa, com outras línguas (sem necessariamente apontar o espanhol na pergunta), bem como obter informações sobre o contexto familiar, hábitos alimentares (que poderiam vir a apontar referências culturais) e, por fim, uma abordagem lúdica de sonhos e desejos de cada criança. Uma cópia da atividade está presente no Apêndice B desta dissertação.

O questionário foi aplicado nas três salas de 6º. Ano. No total, foram recolhidas 87 entrevistas. As respostas obtidas foram organizadas em uma tabela e permitiram definir o caminho da pesquisa, já que as informações trouxeram, mais do que soluções, novas perguntas. Dúvidas como a idade que vieram para o Brasil e a língua em que foram alfabetizados não foram claramente solucionadas por meio de conversas diretas com os estudantes. Como o acesso aos pais também não era possível, já que muitos evitavam contato com a escola, muitas vezes devido a algum aspecto de sua condição de imigrante, definiu-se uma segunda intervenção, com o objetivo de conhecer mais a relação dos alunos com a língua espanhola de forma mais direta.

Novamente, a atividade foi realizada com todos os estudantes das três turmas e assumiu uma configuração lúdica para que pudesse não estar unicamente ligada aos imigrantes, mas a todos das turmas. O nome dado foi “*Minha história pelo mundo*” e ela foi organizada com a estrutura de uma árvore genealógica a ser preenchida pelos alunos — há uma cópia da atividade no Apêndice B desta dissertação. Como o Brasil é um país que tem diversas nacionalidades que compuseram e que compõem sua população, o exercício se mostrou interessante para todos os estudantes como uma forma de expor sua ascendência e conhecer a do colega de sala. Assim, foi possível identificar a nacionalidade do aluno de forma mais precisa, bem como conhecer a tessitura familiar, ou seja, a nacionalidade de pai, mãe e avós, questão que não havia ficado clara no preenchimento do questionário, uma vez que ele se restringia a acessar as línguas que o estudante por ventura conhecia.

No final da atividade, pediu-se o relato de uma história interessante que o aluno viveu quando criança ou algum conto ou narrativa que costumava ouvir de seus pais ou familiares. O objetivo deste campo de preenchimento era aproximar-se do universo cultural

do aluno, bem como obter dados de seu desempenho na língua portuguesa escrita. Contudo, foram poucos os que preencheram as linhas compartilhando histórias. Grande parte afirmou não se lembrar de nenhuma, e uma parcela escreveu que não havia ninguém que lhes lesse narrativas quando eles eram menores.

Tanto a entrevista quanto a árvore forneceram dados interessantes acerca do contexto linguístico vivenciado pelos alunos. Porém, não apresentaram muita oferta de dados para o *corpus* de análise das dificuldades com o aprendizado do português, especialmente porque os alunos escreveram pouco nas respostas que forneceram. Em razão disso, um elemento constatado na observação das aulas mostrou-se como possível fonte de dados: as recorrentes atividades de produção textual solicitadas pelo professor. Foram obtidos textos em que os alunos relatavam um dia especial em suas vidas, intitulado “*Um dia inesquecível*”. Buscando a aproximação máxima com produções de textos feitos de maneira espontânea, a atividade “*Um dia inesquecível*” forneceu os dados usados na análise presente no capítulo quatro. Nesse texto, a instrução dada foi apenas a de selecionar um momento na vida do aluno que tivesse marcado a memória deles. Assim, os conteúdos de cada produção foram bastante variados, já que os estudantes tiveram liberdade para escrever e expressar ideias.

A preferência por textos escritos a partir do repertório e das ideias individuais do estudante está relacionada a pesquisas que indicaram a escrita espontânea como fonte mais adequada para acessar as dificuldades dos alunos com a modalidade escrita (ANSELMO, 2011; MORAIS, 2001c; CAGLIARI, 1990). Obter textos a partir de situações mais tensas e vigiadas por parte do estudante, como ditados e cópias de textos, poderia dificultar o acesso às características da escrita de cada grupo de alunos.

A partir do material coletado, foi feita leitura de cada texto para identificação das dificuldades de escrita apresentadas pelos estudantes de ascendência boliviana. Esses dados foram analisados no capítulo quatro desta dissertação. A sistematização das produções ficou definida por meio da construção de quadros com os dados das dificuldades exibidas pelo grupo de aluno boliviano, filho de boliviano e brasileiro, sendo este último apenas acionado para efeito de comparação e confirmação de análises. Tal divisão foi possível mediante as informações sobre a nacionalidade de cada aprendiz na obtida na atividade “*Minha história pelo mundo*” (árvore genealógica). É importante ressaltar que a divisão dos alunos com ascendência boliviana em dois grupos ocorreu em razão de os alunos filhos de bolivianos, já que nascidos no Brasil, possivelmente terem sido alfabetizados em português, mas, devido ao

contato intenso com sua comunidade de origem²⁴, poderem apresentar alguma dificuldade específica com o português.

3.2 Metodologia de análise dos dados

Até que se alcançasse a metodologia de análise concretizada no capítulo quatro, diversas estratégias e tentativas de compreender as informações contidas nas produções dos alunos com ascendência boliviana foram empregadas. A seguir, são apresentados os caminhos percorridos até se chegar à forma final de análise dos dados coletados.

Em uma primeira aproximação com as produções escritas, foi feita uma categorização inicial das palavras a partir das dificuldades apresentadas. Essa organização foi feita com base nos estudos de Durão (2004), em que a pesquisadora analisou os problemas presentes nas produções de brasileiros aprendizes de espanhol no curso de graduação e de hispanofalantes aprendizes de português em cursos de extensão. Ao explorar a natureza das produções de espanhóis aprendizes de português, Durão (2004) separou os dados nos seguintes tipos: *erros gráficos e fonológicos*, *erros gramaticais* e *erros lexicais*. Na adaptação realizada para este trabalho, foram extraídas dos textos dos alunos bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros produções do primeiro tipo, uma vez que esse foi o padrão de dificuldade mais recorrente. Durão (2004) especificou, dentro dos itens lexicais, dificuldades gráficas e fonológicas, separadas em (a) *acentuação ortográfica*; (b) *separação e união de palavras* e (c) *confusão de fonemas*. Sob essa perspectiva inicial, os dados foram organizados em quadros por aluno, identificando a nacionalidade e a idade. Para concentrar avaliação nos desafios presentes na escrita, optou-se por não selecionar palavras com problemas restritos à acentuação, uma vez que os textos dos estudantes indicavam questões claramente mais atreladas a escolhas de grafemas para a escrita ortográfica.

Essa primeira etapa foi importante para que se acessasse a possível tendência dos dados, sinalizando que os estudantes bolivianos e os filhos de bolivianos poderiam apresentar dificuldades parecidas. Nesse momento, ainda não havia ocorrido uma busca de aspectos provenientes do espanhol, já que, quantitativamente, as dificuldades se mostravam mais atreladas a itens do registro escrito do português. Em razão desses resultados, foi iniciada uma investigação com referências teóricas ligadas à alfabetização em português como língua

²⁴ Aspecto abordado no Capítulo 1.

materna, recorrendo-se, especialmente, aos estudos de Lemle (1987), Cagliari (1990) e Carvalho (1994). Igualmente, iniciou-se a avaliação dos textos de alunos brasileiros, cogitando-se inseri-los como grupo de controle.

Com base nos trabalhos desses pesquisadores da alfabetização, as produções coletadas foram separadas não mais por aluno, mas por tipo de dificuldade. Buscando empregar a categorização de Lemle (1987) associada a de Cagliari (1990), os dados foram separados em falhas de: primeira ordem, relativas a um conhecimento inseguro das letras; segunda ordem, relacionadas à transcrição fonética da fala e ao desconhecimentos dos aspectos regulares da ortografia; de terceira ordem, dificuldades atreladas à escolha do grafema adequado quando o som pode ser representado por mais de uma letra no contexto, devido ao lado arbitrário da ortografia; e por, fim, as hipercorreções.

Contudo, as dificuldades dos alunos com ascendência boliviana não ficaram satisfatoriamente esclarecidas com essa metodologia. A questão relativa à possível transcrição da fala, passou a chamar atenção nos dados. Passou-se, então, a investigar que processos fonológicos poderiam estar presentes nas produções dos aprendizes. Como grande parte das dificuldades demonstradas pelos alunos foram mais bem explicadas por meio desse recurso, as análises foram avançando e deixando cada vez mais clara a acurada percepção dos estudantes bolivianos e filhos de bolivianos acerca dos fenômenos presentes no português brasileiro. Ainda assim, parte das produções exibiram outras características, como trocas de grafemas que não envolviam processos fonológicos, hipercorreções e, como era esperado, influências do espanhol na escrita em português. Mesmo que a modalidade escrita da língua não seja a fonte mais adequada para verificar aspectos relativos à modalidade falada, essa organização atendeu bem aos dados colhidos e se mostrou como um recurso aplicável à realidade do professor, já que os textos são um recurso de fácil acesso, diferente de gravadores ou softwares de análise acústica da fala, materiais mais distantes do dia a dia dos docentes do ensino básico. A aplicação dessa última metodologia de análise será vista em detalhe no próximo capítulo.

4. ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE ESCRITA NA PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Neste capítulo, serão analisadas as produções escritas lexicais de alunos bolivianos e filhos de bolivianos. Os dados retirados dos textos foram categorizados de acordo com: (a) proximidade com fenômenos fonológicos presentes no português falado; (b) uso de grafemas motivados por dificuldades com regras ortográficas gerais; (c) uso de grafemas motivado por hipercorreção e (d) casos de interações entre o espanhol e o português.

Em cada subseção, há a apresentação dos referenciais teóricos, de quadros com as produções de cada grupo de alunos e das discussões desses dados. Como o foco desta pesquisa não é analisar a característica das produções de alunos brasileiros, esses dados são usados apenas como grupo de controle, de modo a auxiliar na confirmação das hipóteses sobre os dados dos estudantes com ascendência boliviana.

Na seção final, a análise das produções foi sistematizada em uma tabela, de forma a compartilhar com o leitor uma visão geral da distribuição dos dados pelos três grupos de alunos, expondo a quantidade e a proporção de cada tipo no *corpus* de pesquisa. A partir desse panorama, foi possível finalizar a análise identificando possíveis aspectos relevantes para nortear o planejamento de atividades didáticas de auxílio aos estudantes aprendizes de português como língua materna e como língua estrangeira.

A seguir, a primeira categorização de análise: dados que demonstram uma identificação precisa por parte dos alunos bolivianos ou filhos de bolivianos acerca dos processos fonológicos presentes no português brasileiro. Ainda que dados escritos não sejam o material ideal para reconhecer aspectos da modalidade falada da língua, eles podem ser um indício da percepção e das características do aprendizado dos estudantes imigrantes sobre a língua portuguesa.

4.1 Processos fonológicos do Português Brasileiro presentes na escrita

A partir da observação dos dados da produção dos estudantes, obtidos por meio dos textos escritos por alunos bolivianos e filhos de bolivianos, constatou-se que grande parte dos itens lexicais que não seguiam a ortografia demonstravam, na verdade, clara apreensão dos processos fonológicos pelos quais a língua portuguesa em uso passa no Brasil. Essa percepção linguística por parte do aluno que possivelmente não tem o português como língua materna é

comprovada na materialidade dos itens selecionados para serem analisados nas próximas subseções.

Apesar de Câmara Jr. (1992) afirmar que são esperadas dos falantes de espanhol maiores dificuldades com o português na modalidade oral, devido ao fato de a língua espanhola apresentar um sistema vocálico relativamente mais simples, grande quantidade das dificuldades de ortografia dos alunos bolivianos e filhos de bolivianos indicam uma percepção bem definida do português brasileiro falado.

4.1.1 Alçamento vocálico

Conforme diversos estudos (cf. CÂMARA JR, 1992; BISOL, 2010; WETZELS, 2011), o alçamento consiste em um processo fonológico em que o sistema vocálico de sete fonemas do português brasileiro em posição tônica /i, u, e, o, ε, ɔ, a/ vai sendo reduzido devido a uma perda dos traços distintivos entre as vogais médias /ε, e/ e /ɔ, o/ e entre as vogais médias altas e altas /e, o/ e /i, u/, favorecendo o emprego de vogais médias altas, [e] e [o]²⁵, ou altas, [i] e [u] na realização sonora de itens lexicais, a depender da posição silábica em relação à palavra e à sua tonicidade. Do ponto de vista do uso, é importante identificar que “a variação dos segmentos vocálicos [ε, ɔ] - [e, o] - [i, u] marca sobretudo a variação dialetal” no português (SILVA, 2017, p.81).

Ao ocorrer o alçamento da vogal em sílaba pretônica, o que se observa é a perda da distinção entre os fonemas /ε/ e /e/, bem como entre /ɔ/ e /o/. Dessa maneira, o português brasileiro passa a apresentar um quadro reduzido de vogais, concretizando-se apenas [i, u, o, e, a] em posição pretônica (CÂMARA JR, 1992; BISOL, 2010).

Já com relação à qualidade da vogal em posição átona final, constata-se o alçamento de /e/ para [i] e de /o/ para [u], resultando em um quadro de vogais [i, a, u], seguidas ou não de /s/ (CÂMARA JR, 1992).

De forma geral, é possível definir que o processo de alçamento das vogais em português brasileiro consiste em

(...) um sistema vocálico de sete vogais que se manifesta plenamente em posição tônica e dois subsistemas átonos, o de cinco e o três vogais. O sistema de cinco vogais tem sua plenitude na pretônica e o sistema de três

²⁵ O emprego de vogais médias altas, [e] e [o] é mais comum no Sul (BISOL, 2010) e Sudeste do Brasil, aspecto que se alinha a esta pesquisa, já que foi realizada em uma escola paulistana.

vogais na átona final. Na postônica não-final, flutuam os dois referidos subsistemas. (BISOL, 2010, p.52)

Mesmo que o espanhol seja mais simples e conte com cinco vogais orais, /a, e, i, o, u/, sem realizar distinções entre vogais médias (RIBEIRO, 2003), transpondo os estudos relativos ao alçamento vocálico para os dados identificados nos itens lexicais redigidos pelos alunos bolivianos, é possível observar que os estudantes demonstram reconhecer a ocorrência desse processo fonológico no português brasileiro. Foram encontrados dados em que o aprendiz se distancia do registro ortográfico justamente por marcar na escrita a elevação da vogal — sem alteração de significado do termo —, aspecto observado na pronúncia do português. A partir dessas produções, o aluno boliviano pode estar sinalizando sua percepção sobre as características da língua portuguesa em uso no cotidiano escolar. Os casos de alçamento de vogais em posição pretônica localizados nas produções textuais dos alunos bolivianos podem ser encontrados no quadro a seguir:

Quadro 1: Produções de alunos bolivianos relacionadas ao processo fonológico de alçamento da vogal pretônica.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>dicidimos</i>	<i>decidimos</i>
boliviano	<i>durmimos</i>	<i>dormimos</i>
boliviano	<i>inesquicivel</i>	<i>inesquecível</i>
boliviano	<i>intão</i>	<i>então</i>
boliviano	<i>intender</i>	<i>entender</i>
boliviano	<i>intregamos</i>	<i>entregamos</i>
boliviano	<i>íspricar</i>	<i>explicar</i>

Em *dicidimos* (decidimos), *intão* (então), *intender* (entender), *intregamos* (entregamos), *íspricar* (explicar) e *inesquicivel* (inesquecível) ocorreu, com relação às vogais pretônicas, uma elevação de /e/ para [i], aspecto característico da pronúncia do português brasileiro. Já em *durmimos* (dormimos), o alçamento se dá pela elevação de /o/ para [u].

Dentre esses dados, o único que pode ter como hipótese não só a possível marcação de alçamento da vogal presente na modalidade falada da língua, mas também uma influência da pronúncia do vocábulo em espanhol é o termo *inesquicivel* (inesquecível). Essa segunda explicação pode ter relação com a palavra “inolvidable”, que significa “inesquecível” em espanhol, e apresenta a vogal [i] na mesma sílaba pretônica em que o aluno boliviano marcou

o alçamento, conforme grifos a seguir: [i.nol.**βi**.ˈða.βle]²⁶ vs. *Inesquível* (inesquecível). Como “inolvidable” e “inesquecível” são termos lexicais diferentes e podem não estar relacionados, há, ainda, a possibilidade de *inesquível* (inesquecível) apresentar um alçamento devido a questões idiossincráticas, especialmente porque esse tipo de produção ocorreu no texto de apenas um aluno.

Houve também produções relacionadas ao alçamento de vogais átonas em posição final, conforme constatado no Quadro 2:

Quadro 2: Produções de alunos bolivianos relacionadas ao processo fonológico de alçamento da vogal átona final.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>chocolachi</i>	chocolate

Em *chocolachi* (chocolate) há, com relação à vogal, a presença da identificação do processo de alçamento marcado na escolha dos grafemas para a redação da palavra por parte do aluno boliviano, pois ocorre uma elevação de /e/ para [i] na posição final da palavra, característica da língua vivenciada dentro e fora da sala de aula, especialmente em contexto informal, já que, no português brasileiro esse processo seria uma tendência, conforme BISOL (2003):

a neutralização, entendida como perda do traço distintivo entre vogais médias e altas, é uma regra geral nesta posição [átona final], e que a preferência para a realização da alta tende a generalizar-se [no português brasileiro].” (BISOL, 2003, p.278)

Sendo assim, comprova-se a preferência pela elevação da vogal no dado do Quadro 2, uma vez que as vogal médias /e/ foi representada como vogal altas /i/.

Em relação a alçamento de vogais tônicas, foi encontrado o caso a seguir:

Quadro 3: Produção de aluno boliviano relacionada ao processo fonológico de alçamento da vogal tônica.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>cominos</i>	comemos
boliviano	<i>pur (sair)</i>	por (sair)

²⁶ Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

O dado *cominos* (comemos) e *pur* (sair) (por sair) parecem contrariar a teoria a respeito do alçamento, pois, no português brasileiro, “a variação de vogais tônicas ocorre em um grupo restrito de palavras”, no caso, não estando prevista em contextoônico (SILVA, 2017, p.80). Como houve a redação de uma consoante nasal alveolar após a vogal /i/ em *cominos* (comemos), uma hipótese poderia ser que o aluno boliviano executou uma reanálise do termo “comemos” e, a partir da dificuldade com a consoante bilabial nasal [m]²⁷ na última sílaba, a identificação de /n/ pode ter habilitado a elevação da vogal /e/ para [i], em razão da proximidade articulatória entre a posição alveolar para execução de [n] e anterior para realização de [i]. Com relação a *pur* (sair) (por sair), o alçamento não era esperado porque, a princípio, o termo é fechado por coda²⁸, ou seja, apresenta uma consoante na posição final da sílaba, além de serônico. Dessa maneira, neste caso pode estar ocorrendo um deslocamento do acento na expressão “por sair”, fazendo com que “por” se comporte como uma sílaba átona e, por isso, sofra alçamento. Contudo, essa possibilidade não foi avaliada com profundidade, já que questões atreladas à acentuação não fizeram parte do escopo deste trabalho. De toda forma, por se tratar de dados presentes apenas em material escrito, não é possível comprovar cada hipótese, ainda existindo a alternativa de a seleção dos grafemas *i* e *u* ter ocorrido acidentalmente.

A produção motivada pelo processo fonológico de alçamento não ocorreu apenas com os alunos bolivianos, mas também com os filhos de bolivianos, como é visto no Quadro 4:

Quadro 4: Produções de alunos filhos de bolivianos relacionadas ao processo fonológico de alçamento da vogal pretônica e um dado de alçamento na vogal em posição final de palavra.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>acumpanhama-me</i>	me acompanhava
filho de boliviano	<i>custureiro</i>	costureiro
filho de boliviano	<i>mi</i>	me
filho de boliviano	<i>pulicia</i>	polícia

²⁷ Dificuldade com a diferenciação entre *m* e *n* foi recorrente nos dados dos alunos que participaram da pesquisa. Para mais detalhes, vide seção 4.2.1.6.

²⁸ Dentre as propostas de estrutura para sílaba, há a que considera a existência de três partes: o Ataque, conjunto de consoantes que antecedem a Rima; Rima, parte composta pelo Núcleo e pela Coda; Núcleo, preenchido sempre por uma vogal no português; e Coda, posição preenchida por uma semivogal ou uma consoante (SANTOS, 2010). Por exemplo, na palavra “com-**pras**”, o ataque da segunda sílaba é formado pelas consoantes *pr*, o núcleo pela vogal *a* e a coda pela consoante *s*.

Dentre os dados localizados na produção escrita dos alunos filhos de bolivianos, foi interessante observar a ocorrência de alçamentos maciçamente sobre as vogais pretônicas. Em *custureiro* (costureiro), houve a elevação de /o/ para [u], assim como em *pulicia* (polícia) e em *acumpanhama-me* (acompanhava-me)²⁹, permanecendo no campo de análise das vogais. Em *mi* (me)³⁰, novamente se observa uma percepção da ocorrência de alçamento por parte do aluno, pois ocorre a elevação da vogal /e/ em [i] na rescrita do pronome, realização típica da fala no português brasileiro (BISOL, 2003).

Comparando-se os dados de alunos bolivianos ou filhos de bolivianos relacionados ao alçamento vocálico, independentemente de a amostra do primeiro grupo ter apresentado alçamentos em vogais pretônicas e postônicas, e, no segundo grupo, o fenômeno ter sido observado especialmente nas pretônicas, nos dois perfis de estudantes fica clara a identificação do processo fonológico de elevação das vogais, aspecto comum à variação dialetal presente no português brasileiro. Essa questão demonstra que, embora bolivianos e filhos de bolivianos possam ter tido diferentes experiências relativas à alfabetização, seja em escolas bolivianas ou brasileiras, os dois grupos se encontram bem inseridos em suas percepções sobre a língua portuguesa, demonstrando nas produções a definição de hipóteses pertinentes ao português.

O alçamento foi identificado em apenas um dado da amostra de alunos brasileiros:

Quadro 5: Produção de aluno brasileiro relacionada ao processo fonológico de alçamento da vogal pretônica.

Aluno	Dados	Ortografia
brasileiro	<i>Siara</i>	Ceará

Em *Siara* (Ceará), observa-se, dentre outros aspectos, a elevação da vogal /e/ em [i] na sílaba inicial. Como apenas um dado deste tipo foi encontrado na amostra de alunos brasileiros, é possível ter como hipótese que para os estudantes pesquisados as diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua relativas ao alçamento parecem estar mais consolidadas do que para os alunos bolivianos e filhos de bolivianos — na tabela presente no Apêndice A, os resultados apontam que apenas 2% dos brasileiros apresentaram esse tipo de produção, contra 16% e 8% dos estudantes bolivianos e filhos de bolivianos, respectivamente.

²⁹ Outros aspectos do dado, relacionados ao espanhol, serão analisados no item 4.3 desta dissertação.

³⁰ É possível que os dados *mi* (me) e *pur* (sair) (por sair) possam ser explicados como grupos clíticos (cf. NESPOR; VOGEL, 1986), mas essa análise não fez parte do escopo desta dissertação.

Atesta esta suposição o fato de terem sido encontrados dados significativos de hipercorreção nos dados apresentados pelos alunos brasileiros — questão que será analisada no item 4.2.2 —, já que esse aspecto indica esforço do aluno em dissociar a pronúncia da palavra de seu respectivo registro escrito.

Portanto, considerando as produções apresentadas pelos alunos com ascendência boliviana, foco deste estudo, pode-se afirmar que as diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua³¹, associadas às características do sistema vocálico do português brasileiro, podem ter conduzido às produções escritas lexicais identificadas nesta seção. Porém, é importante reconhecer que a questão relacionada à escrita pode ainda não estar esclarecida para o aluno de sexto ano independentemente das línguas com as quais ele tem contato fora da escola. Além disso, deve-se reconhecer que o sistema de sete vogais, como se observa no português, é mais marcado do que o de cinco vogais, caso do espanhol (BISOL, 2010). Ainda assim, apesar dessa diferença, os estudantes bolivianos e filhos de bolivianos transpuseram marcas constatadas na pronúncia do português brasileiro para o registro escrito das palavras e comprovaram noções consistentes da língua objeto de estudo nas aulas da disciplina de Português, confirmando a importância de o professor debruçar um olhar analítico para os problemas de ortografia apresentados pelos alunos, de modo que o conhecimento demonstrado pelas crianças possa resultar em novas e consistentes práticas de ensino.

4.1.2 Monotongação

Considerando o ditongo como uma associação de uma vogal a uma semivogal³², também chamada de glide, a monotongação ocorrerá sempre que um ditongo já existente for alterado a uma estrutura silábica em que só permanece a vogal, ou seja, há um apagamento do glide (SANTOS et al, s/d), como no par “ela cantou bem” ~ “ela canto bem”. Observa-se na língua portuguesa uma facilidade para a passagem de um ditongo a um monotongo (CÂMARA JR, 1992), sendo, por isso, um fenômeno encontrado com frequência na língua, em especial na modalidade falada. Segundo Anselmo (2011), a aplicação de atividades escritas de palavras com ditongos a alunos do sexto ano permitiu verificar que a monotongação é mais frequente em vocábulos inseridos em um contexto, isto é, em frases

³¹ Para acessar discussão mais aprofundada, vide capítulo 2.

³² Glides ou semivogais são como vogais de “emissão reduzida”, representadas por /w/ e /y/, itens que simbolizam, respectivamente, *u* e *i* reduzidos (CÂMARA JR, 1992, p.54).

maiores, do que quando foi realizado um ditado com termos pedidos de forma isolada. Nesse estudo, o pesquisador verificou que apenas 26% das palavras foram monotongadas no ditado, enquanto que a escrita de termos com ditongos inseridos em frases apresentou 44% de monotongação. A pesquisadora atribui esse resultado ao nível de atenção e preocupação que o aluno tende a aplicar à situação de ditado de itens isolados, contraposta à diluição dessa mesma atenção no processo de escrita de frases.

A visão da monotongação como um processo que envolve a atenção do falante também é defendida por Viaro (2011, p.138), pois o pesquisador afirma que a manutenção do ditongo, no português brasileiro, “faz parte da pronúncia mais cuidadosa, sendo, portanto, uma variante estilística”. Consequentemente, considerando que os textos analisados nesta pesquisa foram produzidos com um conteúdo espontâneo relativo às experiências do aluno, já que a única solicitação do professor foi a narração de um dia inesquecível para o estudante, é possível compreender a presença da monotongação nas produções escritas dos alunos brasileiros. Porém, o que os dados demonstram é, mais uma vez, que os alunos bolivianos e filhos de bolivianos também constataram essa característica do português e a transpuseram na modalidade escrita da língua.

Quadro 6: Produções de alunos bolivianos relacionadas ao processo fonológico de monotongação.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>cozinho</i>	cozinhou
boliviano	<i>dechei</i>	deixei
boliviano	<i>de cho</i>	deixou
boliviano	<i>demoro</i>	demorou
boliviano	<i>fale</i>	falei
boliviano	<i>paro</i>	parou
boliviano	<i>quetos</i>	quietos

Em *cozinho* (cozinhou), *de cho* (deixou), *demoro* (demorou) e *paro* (parou), constata-se, dentre outros aspectos, dados relacionados à monotongação de /ow³³/ para /o/, já que se observa o apagamento da semivogal na redação das palavras. Câmara Jr (1992) indica que o ditongo /ow/ é comumente monotongado no registro informal do português brasileiro, situação que pode estar alinhada à produção do *corpus* analisado, pois na aula os alunos

³³ Para verificar uso de /w/, vide nota 32.

recuperaram memórias de um dia especial para eles e narraram o evento em um texto escrito a ser entregue ao professor. Logo, é possível que o conteúdo relacionado a vivências pessoais possa ter aproximado o registro dos estudantes da linguagem informal e menos vigiada.

Nos dados *dechei* (**deixei**), *de cho* (**deixou**) e *quetos* (**quietos**) há a monotongação de /ej/ em /e/. Segundo Viaro (2011), a monotongação de *ei* em [e] é comum no português brasileiro diante de [r], [ʃ] e [ʒ], contexto presente em “deixei” [de.ʃej] e “deixou” [de.ʃo], itens lexicais que os alunos procuraram registrar. Já a monotongação em “quieto” [ˈkɛ. ˈto] teria um caráter mais regional, pois costuma ocorrer antes de [t] ou [m] em algumas regiões do Brasil, como se constata em *leite* > [ˈleti]³⁴. Contudo, em *fale* (**falei**) não parece ocorrer um reconhecimento da monotongação presente na língua portuguesa, mas uma aproximação do paradigma verbal do espanhol com um verbo do português, no caso, *hablar ~hablé* (*falar ~falei*). Essa hipótese será desenvolvida no item 4.3 desta dissertação.

Na produção de bolivianos, não foram encontrados itens com clara presença de monotongação. Apesar de no Quadro 7 encontrarem-se palavras com essa alteração no encontro vocálico, outras hipóteses de análise podem explicar melhor as produções em questão:

Quadro 7: Produções de alunos filhos de bolivianos relacionadas ao processo fonológico de monotongação.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>compraro</i>	compraram
filho de boliviano	<i>fique</i>	fiquei
filho de boliviano	<i>guardi</i>	gardei
filho de boliviano	<i>realize</i>	realizei
filho de boliviano	<i>volte</i>	voltei

Os casos *fique* (**fiquei**), *realize* (**realizei**) e *volte* (**voltei**) se aproximam do dado *fale* (**falei**), apresentado por um aluno boliviano (cf. Quadro 6) e parecem ser o emprego do paradigma verbal do espanhol para a conjugação do verbo em português, pois as formas no espanhol poderiam corresponder a “quedé”, “realicé” e “regresé” respectivamente. Em *guardi* (**gardei**) há o apagamento da vogal [e] e manutenção do som final [y], que deixa de ser semivogal e se torna núcleo da última sílaba da palavra. Essa alteração parece também poder

³⁴ Exemplo retirado de Viaro (2011, p.138).

ser explicada pelo processo de monotongação, ainda que a semivogal seja o som preservado. O aluno pode ter identificado que, dentre as subtrações de sons possíveis em “guardei”, o apagamento de /y/ prejudicaria a informação morfológica de tempo no português brasileiro e assim estaria, novamente, demonstrando uma percepção coerente acerca dos processos fonológicos e dos valores semânticos de morfemas na língua portuguesa. Porém, não foram realizados testes linguísticos específicos para verificar esse aspecto. Logo, outra possibilidade é que tenha ocorrido uma idiossincrasia, isto é, o estudante apenas realizou uma troca um apagamento da letra sem uma razão específica.

Por fim, em *compraro* (compraram) pode estar ocorrendo uma monotongação de ditongo nasal final, já que /ãũ/ passa a ser identificado como *o* [o] ou [u] pelo aluno, da mesma forma observada em “faláru” (falaram), conforme aponta estudo de Câmara Jr (1992, p.249). Outra possibilidade de análise seria, também, relacionada à forma verbal do item em espanhol “compraron” (compraram), uma vez que a produção poderia ter ocorrido apenas por falta da consoante nasal *n* presente na escrita padrão espanhola, correspondendo a uma dificuldade ortográfica por parte do aluno.

Comparando-se os estudantes bolivianos com os filhos de bolivianos com relação à monotongação, é possível verificar que o primeiro grupo apresentou, na amostra, dados sistemáticos que demonstram um reconhecimento dos processos fonológicos envolvidos no português brasileiro por meio da grafia das palavras identificadas no Quadro 6. Em contrapartida, o segundo grupo, relativo aos filhos de bolivianos, apresentou dados em que não foi possível reconhecer categoricamente o processo de monotongação, tendo-se como hipótese principal em *fique* (fiquei), *realize* (realizei) e *volte* (voltei) o uso do paradigma verbal do espanhol na conjugação de verbos em português, questão a ser discutida no item 4.3. Em *compraro* (compraram) essa interação entre as duas línguas também é uma possibilidade a ser considerada, mas o dado suscita dúvidas, já que também poderia pertencer à variedade informal ou popular da língua portuguesa, segundo Câmara Jr (1992).

As produções textuais dos alunos brasileiros, da mesma maneira, apresentaram casos de monotongação, confirmando que esse processo fonológico está presente nas variedades da língua com a qual todos os estudantes convivem no espaço escolar e que a manifestação desse processo na escrita de alunos imigrantes ou filhos de imigrantes demonstra acurada percepção do português, o que pode sinalizar uma boa aprendizagem do português relativa à fala. Comprovam a presença de monotongação no registro escrito de falantes nativos os dados do quadro da página a seguir:

Quadro 8: Produções de alunos brasileiros relacionadas ao processo fonológico de monotongação.

Aluno	Dados	Ortografia
brasileiro	chego	chegou
brasileiro	choro	chorou
brasileiro	decolo	decolou

Conforme é possível observar, os itens *chego* (**chegou**), *choro* (**chorou**) e *decolo* (**decolou**) confirmam estudos de Câmara Jr (1992) e Viaro (2011), uma vez que permitem constatar a monotongação do ditongo /ow/ em /o/ no registro dos alunos que apresentam o português como língua materna.

Na próxima seção, será analisada a presença do processo fonológico da ditongação.

4.1.3 Ditongação

Ao contrário da monotongação, a ditongação foi um processo observado em menor número nos dados presentes nas produções textuais dos alunos, sendo que apenas um estudante boliviano apresentou duas produções desse tipo:

Quadro 9: Produções de alunos bolivianos relacionadas ao processo fonológico de ditongação.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>mais (ja era)</i>	mas (já era)
boliviano	<i>sei</i>	sem

Em *mais* (mas) houve uma inserção do grafema de uma vogal, o que marcou nesse dado a presença de uma ditongação na escrita do termo, possível reflexo da pronúncia identificada pelo aluno em situações de comunicação oral. Ainda que não tenha sido incorporada pela ortografia, essa inserção é habitual no dialeto paulistano, segundo Ferreira Netto (2011). Em uma análise sobre a influência do sistema de escrita virtual sobre a variedade padrão da língua portuguesa em redações escolares de 8º ano do Ensino Fundamental II, Santos (2015, p.87-88) identificou o mesmo fenômeno constatado no dado *mais* (mas):

Se na oralidade algumas variantes são comuns, na escrita virtual o mesmo ocorre, e, gradativamente, pelo contato com essa forma peculiar gráfica, e não (somente) pronunciada, os alunos tendem a reforçar aspectos orais

mesmo na escrita padrão formal, nesse caso, representada pela redação escolar. É o caso, por exemplo, da frequente ditongação em <mas> > <mais> que, para o receptor falante de português, seja de forma escrita ou falada, não altera o significado da palavra. Dessa maneira, perde-se a distinção gráfica da conjunção e do advérbio, que assumem a mesma forma: <mais>, o que não significa que o mesmo vocábulo, usado em contextos distintos, perca seu valor adversativo ou de intensidade.

No trecho selecionado, Santos (2015) aponta a construção gráfica “mais” como representação frequentemente observada tanto do uso da conjunção “mas” quanto do advérbio “mais” em contexto de oralidade, o que, conseqüentemente, neutralizaria, na percepção do aluno, a diferença na ortografia dos dois termos, ainda que o valor semântico permaneça preservado. Tal permanência de sentido pode estar atrelada, também, à etimologia das palavras, já que tanto “mas” quanto “mais” apresentam a mesma origem (do latim *magis*, superlativo de “grande”).

Já em *sei* (sem) o aprendiz parece identificar uma pronúncia possível para o termo “sem”, apontando a presença de uma ditongação. Nesse cenário hipotético, uma vogal e uma semivogal apareceriam na realização sonora da palavra, aproximando-a de [sêj], sendo o som próximo de [i] um aspecto de pronúncia comum no português (FERREIRA NETTO, 2011), especialmente quando há [ê] em final de palavra. Isso reforça a acertada percepção dos alunos bolivianos acerca dos fenômenos fonológicos que podem estar presentes no português brasileiro. Com relação aos estudantes filhos de bolivianos, não foram identificadas produções relacionadas à ditongação.

Da mesma maneira como ocorreu na escrita do aluno imigrante boliviano, os aprendizes brasileiros também apresentaram ditongações ao redigir as seguintes palavras:

Quadro 10: Produções de alunos brasileiros relacionadas ao processo fonológico de ditongação.

Aluno	Dados	Ortografia
brasileiro	<i>brais</i>	Brás
brasileiro	<i>feis</i>	fez
brasileiro	<i>mais</i>	mas
brasileiro	<i>tebei</i>	também

Em *tebei* (também) há, dentre outros aspectos, a identificação gráfica de um ditongo nasal [tê.'bêj], assim como ocorreu no dado do aluno boliviano *sei* (sem). Da mesma forma, a realização escrita *mais* (mas) para se referir à conjunção adversativa ocorreu tanto nos textos de estudantes brasileiros quanto no de bolivianos, sendo uma ditongação frequentemente

observada em redações escolares (SANTOS, 2015). Também marcam a presença da ditongação na variação linguística do português brasileiro os itens *brais* (Brás) e *feis* (fez). Nesses casos, observa-se que se a palavra “monossílabo termina em ‘s’ e ‘z’ essa vogal pode ditongar-se com a inserção do glide /i/ antes da fricativa alveolar” (ALVES NETO; BACK, 2012, p.5), aspecto já detectado por Câmara Jr (1992) como possibilidade de ditongação no português moderno relacionada à variação dialetal.

Portanto, os dados dos alunos brasileiros no Quadro 10 comprovam que a ditongação é processo característico da língua portuguesa. Sendo assim, mesmo que tenham sido encontrados apenas dois dados de ditongação na escrita dos estudantes imigrantes e nenhum na dos filhos de imigrantes, permanece a tendência de identificação, por parte do aluno de origem boliviana, de aspectos fonológicos do português falado no Brasil, possivelmente transpostos para a escrita pelos aprendizes.

4.1.4 Desvozeamento

Embora o desvozeamento não seja um fenômeno comum na língua portuguesa (VIARO, 2011), frequentemente são encontradas produções relacionadas à troca entre consoantes vozeadas e desvozeadas nas produções textuais de alunos brasileiros (CRISTOFOLINI, 2008; 2011) e também de imigrantes (SAKAGUCHI, 2009). Da mesma forma, foi identificada nos textos dos alunos bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros a presença de palavras redigidas com consoantes surdas nas posições em deveria figurar a representação sonora. Assim, foram observadas confusões ortográficas entre *s*, *c* e *z*; entre *p* e *m*, e *p* e *b*; *ch* e *g*; e, por fim, entre *q* e *g*.

Como não foram encontradas, nos dados colhidos das turmas de sexto ano participantes desta pesquisa, consoantes que tenham sofrido o processo de sonorização, o foco desta seção ficou restrito aos casos de desvozeamento. Na investigação de Cristofolini (2011), em que a pesquisadora analisa o vozeamento e o desvozeamento de consoantes no registro escrito de textos espontâneos e de ditados redigidos por crianças da 4ª. série do ensino fundamental, atual 5º. ano, o processo de desvozeamento foi mais comum (55,9%) do que o de sonorização (44,1%), confirmando a tendência demonstrada pelos dados desta dissertação.

Pode ajudar a explicar a ocorrência desse tipo de produção, a constatação de Cagliari (2006) de que o aluno às vezes sussurra a palavra para escrevê-la, o que resulta na dificuldade de diferenciar sons vozeados e desvozeados no momento da escolha das consoantes. Logo,

considerando a explicação do pesquisador, é possível inferir que, como a escrita é comumente associada a um processo de vocalização das palavras que se deseja redigir e, no caso das crianças, realizada como som em volume mais baixo ou em forma de sussurro, aumentam-se as possibilidades de ocorrer confusões entre representações de consoantes surdas e sonoras devido a essa estratégia de redação. O estudo de Cristofolini (2011, p.23) confirma o aspecto apontado por Cagliari (2006), esclarecendo que a fala sussurrada conduz a uma troca ortográfica entre segmentos vozeados e desvozeados na escrita porque “o sussurro é realizado com as pregas vocais afastadas”, coincidindo com a característica da produção de consoantes não vozeadas, uma vez que não ocorreria a vibração que resultaria em vozeamento.

Alguns casos de comutação entre segmentos vozeados e desvozeados estão presentes nos dados verificados nas produções escritas de alunos bolivianos, vista a seguir:

Quadro 11: Produções de alunos bolivianos relacionadas ao processo fonológico de desvozeamento.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>achente</i>	a gente
boliviano	<i>(lobo) quara</i>	(lobo) guará
boliviano	<i>sopre</i>	sobre

Em *achente* (a **g**ente), dentre outros aspectos, observa-se uma troca entre [ʃ] e [ʒ], pois a representação *ch* é relativa à consoante fricativa surda [ʃ], oposto do que era requisitado, no caso, o som vozeado [ʒ], presente na pronúncia de a gente [a.'ʒẽj.tʃi] e representado por *g* nesse contexto. Apesar de ser uma produção que poderia aparecer na redação de um estudante brasileiro, uma explicação para este desvozeamento também pode estar atrelada ao espanhol, já que a fricativa sonora [ʒ] não está presente no inventário desta língua, resultando na substituição do aluno pelo som mais próximo. No item *quara* (**g**uará), em que o aluno procurou mencionar o animal que havia visto no zoológico, o lobo guará, houve uma troca entre a consoante velar surda *q* [k] e a sonora *g* [g], adequada ortograficamente para a redação do termo. Por fim, em *sopre* (**s**obre) constata-se a troca entre *b* [b], consoante oclusiva bilabial sonora, e *p* [p], consoante oclusiva bilabial surda.

Já no grupo de alunos filhos de bolivianos foi encontrado apenas um dado que pode estar relacionado ao processo de desvozeamento, conforme quadro na página a seguir:

Quadro 12: Produção de aluno filho de boliviano relacionada ao processo fonológico de desvozeamento.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>prapi</i>	pra mim

No dado *prapi* (pra **m**im), dentro outros fenômenos reativos à junção das palavras, houve o desvozeamento e a desnasalização do segmento *m* em *p*. Do ponto de vista articulatorio, as duas consoantes têm em comum o ponto de articulação, já que são bilabiais, mas variam com relação à nasalidade e, consequentemente, à sonoridade: [m] é nasal e, por isso, vozeado, enquanto [p] é desvozeado e oclusivo. Associado a esse desvozeamento e desnasalização parece estar o fenômeno de assimilação. Nesse processo, “sons distintos aproximam seus pontos articulatorios ou acabam por tornar-se idênticos” (VIARO, 2011, p.179), sendo esse segundo aspecto o que mais se aproxima do dado *prapi* (pra mim), uma vez que houve uma espécie de “cópia” da consoante *p* presente na preposição “pra”.

Confrontando as produções relacionadas ao desvozeamento advindos dos textos de alunos bolivianos e filhos de bolivianos, é possível constatar que, na amostra, a troca de consoantes sonoras por surdas na redação de palavras parece ser uma dificuldade mais comum para os alunos imigrantes. No caso dos filhos de bolivianos, ou seja, crianças nascidas no Brasil com pais bolivianos, pode ser que isso não seja um problema em razão da alfabetização dessas crianças, possivelmente, ter ocorrido em português. A alfabetização em língua portuguesa pode ter sido eficiente nesse aspecto e reduzido dúvidas relacionadas à escolha de consoantes desvozeadas e vozeadas, justificando a presença de apenas um dado no Quadro 12. Todavia, não houve direcionamentos da pesquisa capazes de verificar essa hipótese.

Os alunos brasileiros, assim como os filhos de bolivianos, também apresentaram poucas palavras em que houve dificuldades mais específicas relacionadas ao desvozeamento de consoantes na escrita:

Quadro 13: Produções de alunos brasileiros relacionadas ao processo fonológico de desvozeamento.

Aluno	Dados	Ortografia
brasileiro	<i>precente</i>	presente

Em *precente* (presente), observa-se uma troca na representação sonora da fricativa alveolar [z], que deveria ser, ortograficamente, *s*. Ao contrário do que poderia acontecer em uma redação não ortográfica de “prezente” (presente) — motivada pela representação

fonográfica do som [z] — o aluno empregou o grafema *c*, relacionado a sons desvozeados no português. Como a produção pertence apenas ao registro escrito, não é possível afirmar se o estudante efetivamente pronunciaria o som [z] de forma alterada, podendo motivar o dado, ou se o caso envolveria a complexidade em identificar qual a representação ortográfica de [z] seria adequada para a palavra, dificuldade comum na língua portuguesa³⁵, segundo Garcia et al (s/d). Ainda assim, permanece, também, a possibilidade de uma relação entre processo de escrita e a escolha de grafemas, em que pode ocorrer o uso do sussurro como referência:

Se o aluno fala certo, mas escreve errado, pode ser um reflexo de estar agindo de acordo com a orientação do professor: escrever observando atentamente os sons da fala. Como escreve sussurrando as palavras, percebe que, na sua fala (sussurrada), o som que pretende escrever é surdo e não sonoro. Nesse caso, o professor pode mostrar ao aluno que o que ele escreveu não corresponde ao que ele fala e que as variações fonéticas das palavras são neutralizadas pela ortografia (CAGLIARI, 2006, p. 278).

Logo, pode-se observar que Cagliari (2006) apontou a importância de o professor buscar identificar o padrão da produção do aluno e, dessa maneira, reunir pistas para conduzir de forma mais precisa as atividades relacionadas à escrita.

Sendo assim, o fato de o aluno brasileiro apresentar o dado especificado no Quadro 13 não necessariamente indica apenas problemas de redação ortográfica do som [z], mas também pode estar relacionado ao emprego de uma técnica inadequada — o sussurro — para referenciar a escrita, demonstrando que os aprendizes criam diversas hipóteses ao escrever uma palavra. As dificuldades atreladas ao desvozeamento se mostraram, portanto, mais sistemáticas na produção dos alunos bolivianos do que nos outros dois grupos de alunos.

4.1.5 Vocalização

A vocalização é um fenômeno frequente, observado tanto no decorrer da história das línguas quanto em contextos mais recentes, especialmente no século XX, conforme afirma Viaro (2011). Nesse processo fonológico, ocorre a alteração de um som consonantal em um som que se realiza como uma semivogal (CÂMARA JR, 1992; VIARO, 2011). Dessa forma,

³⁵ A dificuldade relacionada ao uso de grafemas para representação do som [z] em português pode estar presente em outro dado de um aluno brasileiro, pois um estudante escreveu *cosinha* para “cozinha”, possivelmente por analogia com termos como “asa”, em que o som [z] de [ˈa.zɐ] é representado pelo grafema *s*.

pares como “mal” [ˈmaw] e “mau”³⁶ [ˈmaw] ou “viu” [ˈviw] e “vil” [ˈviw] são pronunciados da mesma maneira no dialeto paulista — como as transcrições permitem perceber —, pois “em grande parte do território nacional, predomina a variante vocalizada dessa consoante, ou seja, o /l/ em final de sílaba transforma-se em uma semivogal [w], configurando, muitas vezes, um ditongo com a vogal do núcleo da sílaba” (PINHO; MARGOTTI, 2010, p.68).

Sendo assim, é possível afirmar que o processo de vocalização de /l/ em posição final de sílaba (também chamada de coda silábica³⁷) tem se tornado característico do português brasileiro (cf. CAMARA JR, 1992, QUEDNAU, 1993) e, por isso, era esperado que estivesse presente nos dados apresentados pelos alunos de sexto ano participantes desta pesquisa. No grupo de alunos bolivianos, foram identificados os seguintes dados:

Quadro 14: Produções de alunos bolivianos relacionadas ao processo fonológico de vocalização.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>frauda</i>	fralda
boliviano	<i>materíau</i>	material

Tanto em *frauda* (fralda) quanto em *materíau* (material), pode-se observar que os estudantes demonstraram, por meio da escolha dos segmentos gráficos, ter reconhecido a realização da consoante /l/ como o som da semivogal [w]. As transcrições fonéticas dos termos em português, respectivamente, [ˈfraw.dɐ] e [ma.te.ɾj.ˈaw], permitem constatar a correlação entre pronúncia e representação gráfica definida pelos alunos ao redigir *frauda* (fralda) e *materíau* (material).

Da mesma maneira, os filhos de bolivianos também apresentaram essa percepção acerca do português brasileiro por meios das produções na página a seguir:

³⁶ As palavras “mal”, “mau”, “vil” e “vil” foram extraídas dos exemplos presentes em Câmara Jr (1992, p.51) e em Pinho e Margotti (2010, p.68). Já as transcrições são nossas, tomando como base o Dicionário Fonético do Portal da Língua Portuguesa, pronúncia São Paulo (padrão). Mais informações em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

³⁷ Vide nota 28 sobre estrutura da sílaba.

Quadro 15: Produções de alunos filhos de bolivianos relacionadas ao processo fonológico de vocalização.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>aplaldiram</i>	aplaudiram
filho de boliviano	<i>inesqueciveo</i>	inesquecível
filho de boliviano	<i>legau</i>	legal
filho de boliviano	<i>voutar</i>	voltar

Apesar de no termo *aplaldiram* (aplaudiram) o aluno não ter identificado na escrita o ditongo presente na segunda sílaba, inserindo o grafema *l* em vez de *u*, essa escolha gráfica parece demonstrar que o estudante inferiu que há vocalização no português, especialmente com relação ao grafema *l* em posição final de sílaba. Assim, ele pode ter aplicado uma espécie de generalização do fenômeno de vocalização em *aplaldiram* (aplaudiram), sinalizando que apreendeu que em muitas palavras do português a grafia da semivogal [w] se concretiza como grafema *l*, apesar de a pronúncia ser parecida com a de uma vogal. Em razão dessa possível relação entre o dado *aplaldiram* (aplaudiram) e o processo fonológico de vocalização, optou-se por trazer a discussão desse item nesta seção e no item 4.2.2, relativo à hipercorreção.

Em *legau* (legal) e em *voutar* (voltar), constata-se, assim como visto nos dados do grupo anterior (cf. Quadro 14), que os estudantes filhos de bolivianos também identificaram o processo de vocalização como uma característica do português brasileiro e do dialeto paulista, uma vez que inserem macas relativas ao som vocálico [w] na realização de palavras em que a ortografia indica o uso do grafema *l*. Essas produções não parecem ter relação com os termos “guay” (legal) e “regresar” — ou “volver” (voltar) — do espanhol, comprovando a percepção linguística demonstrada pelos alunos filhos de imigrantes, especialmente porque a vocalização de /l/ não é um fenômeno fonológico que ocorre no espanhol (SCHUSTER, 2009).

Já em *inesqueciveo* (inesquecível), apesar de a seleção de grafemas não ter resultado no uso do grafema *u* como marca da vocalização, persistiu a escolha de uma vogal, no caso, representada pelo grafema *o*. Ou seja, novamente, ocorreu a troca de um segmento consonantal por um item vocálico, característica desse processo fonológico. Uma hipótese para a escolha de *o* pode estar relacionada à hipercorreção, já que é comum que aconteça o alçamento dessa vogal em final de palavra, resultando em um registro ortográfico em *o*, mas com pronúncias próximas de *u*, como em “amigo” [a. 'mi.gu] e “bolo” [bo.lu] (LEMLE, 1987, p.21) Ademais, é possível, também, considerar a hipercorreção relacionada a uma ditongação, em analogia a palavras como “óleo” e “áureo”.

Por ser um fenômeno presente de forma extensa no português brasileiro (VIARO, 2011), era esperado que os alunos brasileiros também apresentassem produções relacionadas à vocalização, o que se concretizou nos dados observados a seguir:

Quadro 16: Produções de alunos brasileiros relacionadas ao processo fonológico de vocalização.

Aluno	Dados	Ortografia
brasileiro	<i>aumoçar</i>	almoçar
brasileiro	<i>comesol</i>	começou
brasileiro	<i>melhorol</i>	melhorou
brasileiro	<i>resouvemos</i>	resolvemos
brasileiro	<i>vouta</i>	volta

Em *aumoçar* (almoçar), *resouvemos* (resolvemos) e *vouta* (volta), os brasileiros demonstram ter identificado a ocorrência do fenômeno da vocalização em final de sílaba, uma vez que grafam a semivogal reconhecida na pronúncia ([w]), com a letra *u*. Além disso, assim como em *aplaldiram* (aplaudiram), produção do aluno filho de boliviano, também é possível constatar uma interação entre as representações da vocalização de [w] e o grafema *l* nos dados *melhorol* (melhorou) e *comesol* (começou), aspecto também discutido no item 4.2.2 em que se analisam hipercorreções, relacionadas a generalizações indevidas. Nesses casos, parece faltar aos estudantes a percepção de que os grafemas *ol* são empregados apenas em contextos tônicos, como em “sol”, “lençol” e “álcool”.

Dessa forma, pode-se perceber que a vocalização é mais um processo fonológico presente no português brasileiro que os alunos bolivianos e filhos de bolivianos demonstram identificar no contato com a língua, uma vez que realizam o registro dessas marcas na redação de palavras de maneira similar aos dados que os alunos brasileiros apresentam, inclusive nas situações de hipercorreção.

4.1.6 Apagamento de *-r* em posição final de sílaba

O fenômeno fonológico que envolve o apagamento de *r* na posição final de sílaba (também chamada de coda silábica³⁸) foi observado nos dados recolhidos nas produções textuais dos alunos participantes desta pesquisa. Segundo Serra e Callou (2013, p. 585)

o apagamento do R em posição de coda final é um fenômeno antigo na língua portuguesa. O processo, em seu início considerado uma característica dos falares não cultos, era utilizado, nas peças de Gil Vicente, para singularizar o linguajar dos escravos. O fenômeno, entretanto, expandiu-se paulatinamente e é hoje comum na fala dos vários estratos sociais e corresponderia ao estágio final de um processo de enfraquecimento que leva à simplificação da estrutura silábica no Português do Brasil: (...) CVC → CV.

Dessa forma, Serra e Callou (2013) permitem constatar que, assim como observado em diversos estudos da história da língua portuguesa (cf. TEYSSIER, 1997; VIARO, 2011), o processo de apagamento do grafema *r* em final de sílaba é comum no português e tende a resultar na simplificação da estrutura silábica, formada apenas por uma consoante e uma vogal (CV), e não mais por consoante, vogal e consoante (CVC).

No caso dos alunos bolivianos, não houve produções relacionadas ao apagamento do grafema *r*, o que pode estar relacionado ao fato de, no espanhol, o pagamento de *r* no infinitivo verbal não ser um processo comum. Já nos estudantes filhos de bolivianos, verificaram-se os seguintes dados:

Quadro 17: Produções de alunos filhos de bolivianos relacionadas ao processo fonológico de apagamento de- *r* em posição final de sílaba.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>anivessário</i>	aniversário
filho de boliviano	<i>sonha</i>	sonhar

Em *anivessário* (aniversário) observa-se, dentre outros aspectos, o apagamento de *r* na terceira sílaba, “-ver-”. Apesar de ser menos comum, está presente no português brasileiro a perda do grafema *r* em posição de coda localizada no interior de palavras (cf. CALLOU et al; OLIVEIRA, 2018). Pode estar envolvido nesse processo o fato de a palavra “aniversário” apresentar maior número de sílabas, o que facilitaria o apagamento, já que o *r* tenderia, nesse contexto, a ser menos saliente, facilitando sua elisão (CALLOU et al, 2015). Dessa forma, a

³⁸ Vide nota 28 sobre estrutura da sílaba.

palavra redigida representou, assim como os diversos dados analisados neste capítulo, o nível apurado de percepção do aluno em relação às características do português brasileiro, uma vez que ele efetuou o apagamento do rótico.

Em *sonha* (sonhar), o apagamento de *r* ocorreu no contexto mais comum, constatado por diversas pesquisas linguísticas e sociolinguísticas (TEYSSIER, 1997; CALLOU et al, 2015; CHAGAS, 2017): verbos na forma do infinitivo. Segundo Callou et al (2015), a presença do *r*, em sílaba final, constituiria, no caso, uma marca fonológica de caráter redundante, já que o infinitivo e o subjuntivo futuro são identificados também pelo acento lexical na última sílaba. Uma vez que a perda de *r* é algo comum em verbos, era esperado que os alunos brasileiros também apresentassem dados com apagamento do grafema *r* nas formas verbais no infinitivo, o que pode ser constatado no Quadro 18:

Quadro 18: Produções de alunos brasileiros relacionadas ao processo fonológico de apagamento de *r* em posição final de sílaba.

Aluno	Dados	Ortografia
brasileiro	<i>coberto</i>	cobertor
brasileiro	<i>dormi</i>	dormir
brasileiro	<i>pega</i>	pegar

Nos dados *dormi* (dormir) e *pega* (pegar) houve a perda da desinência de infinitivo -*r*, comprovando a presença desse fenômeno fonológico na produção de falantes do português como língua materna. Já em *coberto* (cobertor), ocorreu o apagamento do grafema *r* em posição de coda, assim como verificado em *anivessário* (aniversário), dado de estudante filho de boliviano.

A perda do -*r* em posição final de sílaba é um fenômeno comum no português brasileiro e, por isso, esteve presente no registro escrito dos alunos brasileiros e filhos de bolivianos. Os estudantes bolivianos, contudo, não apresentaram esse tipo de marca em suas produções, o que pode representar maior atenção ao processo de escrita ortográfica de formas verbais, questão que pode estar atrelada ao espanhol. Também é possível que o fenômeno apenas não tenha ocorrido na amostra estudada.

4.1.7 Rotacismo

O fenômeno de rotacismo é comum e pode ser observado tanto nos dialetos antigos quanto nas formas modernas do português (VIARO, 2011). Neste processo, um elemento rótico, como [r], é realizado como uma consoante lateral [l] (COSTA, 2011). Dessa forma, podem ocorrer realizações variadas das palavras, como “brusa” e “blusa”, em que a alteração de /l/ para /r/ está presente no ataque³⁹ da sílaba formada por consoante, consoante e vogal (CCV), ou como “purso” e “pulso”, termos em que há rotacismo na posição de coda da sílaba constituída por consoante, vogal e consoante (CVC), de acordo com Costa (2011). Nas produções analisadas, foi considerado um indício de rotacismo a troca do grafema *l* pelo *r*, em contextos em que a escrita ortográfica exigia o uso do primeiro.

Possivelmente, aponta Freitag (2011), essa troca entre /l/ e /r/ ocorre devido à semelhança entre as características fonéticas dos dois sons, pois as duas consoantes são produzidas com o ponto de articulação alveolar, isto é, resultam do toque da língua na região atrás dos dentes superiores e são produzidas com a vibração das pregas vocais (sons vozeados), conforme a tabela do alfabeto fonético internacional permite observar (SILVA, 2017). O que difere esses dois sons e os torna fonemas do português brasileiro, apreensíveis em pares mínimos como *cara* ['ka.re] e *cala* ['ka.le] (FREITAG, 2011, p.116) é apenas o modo de articulação: lateral, em /l/, e vibrante, no caso de /r/. A consoante *r* [r] é uma vibrante simples, logo resulta de um toque rápido da língua na região alveolar, obstruindo rapidamente a passagem do ar (SILVA, 2017). Já *l* [l] é um som lateral, ou seja, a língua toca os alvéolos e bloqueia a passagem de ar na região central da boca, o que resulta em um escape do ar pelos dois lados desobstruídos, descreve Silva (2017). Devido a essa grande semelhança na produção (ponto de articulação e vozeamento iguais), esses sons podem se intercambiar (FREITAG, 2011).

Do ponto de vista sociolinguístico, é importante destacar que o fenômeno do rotacismo, apesar de um processo fonológico antigo registrado em várias línguas e que permanece vivo nas diversas realizações linguísticas em nossa língua, ainda é muito estigmatizado, conforme aponta Costa (2011).

Nos produção escrita dos alunos de sexto ano, apenas um estudante boliviano apresentou dados com rotacismo, conforme pode-se constatar na página seguinte:

³⁹ Vide nota 28 sobre estrutura da sílaba.

Quadro 19: Produções de aluno boliviano relacionadas ao processo fonológico de rotacismo.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>espriqueí</i>	expliquei
boliviano	<i>íspricar</i>	explicar

Dentre outros fenômenos, nas formas *espriqueí* (expliquei) e *íspricar* (explicar) pode-se constatar a troca do grafema *l* por *r*. Segundo Câmara Jr. (1992, p.51), “nos grupos de líquida como segundo elemento consonântico, há nos dialetos sociais populares o rotacismo do /l/ que o muda em /r/”. Ou seja, a troca entre as consoantes /l/ e [r] na posição de ataque dentro da sílaba é marca da variante popular.

Surpreendeu que esse tipo de processo fonológico não tenha aparecido na escrita de brasileiros. Uma hipótese para essa ausência pode estar relacionada à estigmatização dessa troca, podendo ela ser considerada como uma variação de menor prestígio social para os alunos brasileiros, mas não houve uma pesquisa investigando essa visão sociolinguística dentro dos grupos estudados.

Como o rotacismo ocorreu na produção de apenas um estudante e, no caso, de origem boliviana, outra possibilidade seria considerar o rotacismo em *espriqueí* (expliquei) e *íspricar* (explicar) como uma marca da realidade sociolinguística a que a criança pertence (FREITAG, 2011). Sendo assim, considerando que haja um convívio com a língua espanhola em ambiente familiar e que isso tenha influenciado na percepção do aluno acerca do encontro consonantal presente em “expliquei”/ “explicar”, não seria esperada a tendência do aluno ao rotacismo, já que isso não é uma característica histórica do espanhol, pois o grafema *l* do latim foi preservado no francês e no espanhol, porém tornou-se *r* em português (BAGNO, 2002). Não estando então atrelado ao espanhol esse tipo de dado, a explicação para a ocorrência de rotacismo na escrita do aluno boliviano pode estar relacionada ao fato de haver, conforme Bagno (2002), na

língua portuguesa uma tendência natural em transformar em R o L dos encontros consonantais, e este fenômeno tem até um nome complicado: rotacismo. Quem diz broco em lugar de bloco não é “burro”, não fala “errado” nem é “engraçado”, mas está apenas acompanhando a natural inclinação rotacizante da língua (BAGNO, 2002, p.45).

Dessa forma, mais uma vez, observa-se que os alunos com ascendência boliviana apresentaram uma clara percepção dos processos fonológicos típicos da língua portuguesa, demonstrando essa identificação nas escolhas realizadas para registrar as palavras em textos escritos dentro de atividades em sala de aula.

4.1.8 Palatalização

A palatalização é um processo fonológico comum em determinadas variações do português, estando presente, especialmente, na região Sudeste do país, conforme Silva (2017). Logo, considerando que os estudantes acompanhados ao longo da pesquisa estão inseridos nos falares de São Paulo, era esperado que este fenômeno pudesse estar presente na produção escrita dos alunos, conforme comprova o quadro a seguir:

Quadro 20: Produção de aluno boliviano relacionada ao processo fonológico de palatalização.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>chocolachi</i>	chocolate

Em *chocolachi* (chocolate) parece ocorrer uma representação gráfica motivada por uma análise da fala paulistana: [ʃo.ko.'la.tʃi]. É possível que o estudante tenha identificado parte da palatalização do fonema /t/ diante da vogal [i] tornando-se [tʃ] (CHAGAS DE SOUZA; SANTOS, 2010), mas concretizado sua representação em ch devido ao som que esse dígrafo apresenta no espanhol — ch [tʃ]. Como na língua espanhola “chocolate” não apresenta uma africada na sílaba final, sendo realizado como [tʃo.ko.'la.te]⁴⁰, optou-se por inserir a produção chocolachi (chocolate) nas análises relacionadas a processos fonológicos do português. Mais uma vez, observa-se um indício da percepção que o estudante imigrante apresenta da modalidade falada do português.

4.2 Produções motivadas por livre escolha de grafemas

Nesse bloco de produções, a forma das palavras redigidas pelos alunos com ascendência boliviana e brasileiros não apresenta uma motivação relacionada a processos fonológicos, mas a uma seleção específica de grafemas em razão dos sons identificados na palavra e aplicação dos conhecimentos ortográficos que o aluno detém, inserindo ou omitindo grafemas; ou das dificuldades envolvidas na redação do som [s], bem como nos usos de *ch* e *x*, *j* e *g*, *k* e *c* e *m* e *n*, aspectos relacionados às regras e às arbitrariedades presentes na ortografia.

⁴⁰ Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

Além disso, o conhecimento de que escrita e fala são objetos distintos favorece o aparecimento de hipercorreções, ou seja, de construções de palavras em que algumas regras são generalizadas e resultam em produções em que a busca pela aproximação com a ortografia não tem o resultado pretendido pelo aluno.

De forma geral, é interessante constatar que as produções dos estudantes tendem a ser elaboradas com base nos conhecimentos ortográficos que eles possuem e refletem a construção de hipóteses que vão sendo definidas ao longo do aprendizado da escrita (cf. NOBILE; BARRERA, 2009). Ainda assim, aqueles que leem textos de aprendizes devem ter em mente que não há um processo linear para a o domínio da ortografia, pois diferentes tipos de questões podem existir concomitantemente na escrita de determinado aluno (REGO, 2007), por exemplo, redações com casos de transcrição de pronúncia e, ao mesmo tempo, hipercorreções.

4.2.1 Pronúncia e Ortografia

Com a finalidade de categorizar as produções de forma mais eficiente, os casos em que os estudantes de ascendência boliviana exibiram dificuldades na seleção de grafemas devido à semelhança com a fala ou à arbitrariedades da ortografia foram divididos em subseções. Assim, apresentam-se os dados a partir do aspecto analisado em cada conjunto.

4.2.1.1 Supressão ou inserção de grafemas

Nesta seção serão analisados dados em que os alunos demonstram ter realizado escolhas de grafemas a partir da identificação dos sons da pronúncia das palavras, omitindo ou inserindo segmentos verificados nessa realização. Segundo Santos e Barrera (2012, p.259), as crianças tendem a escolher esse tipo de estratégia para registrar os itens lexicais que escrevem, especialmente quando há correspondências grafofônicas regulares já compreendidas pelos alunos, isto é, quando há uma relação direta entre o som identificado e o grafema que o representa. Nesses casos, a possível explicação para os grafemas escolhidos pelos estudantes não está atrelada a fenômenos fonológicos presentes na língua, mas apenas a uma representação imediata dos segmentos identificados na forma de pronunciar as palavras a serem redigidas, questão que pode ser observada nos dados na página a seguir:

Quadro 21: Produções de alunos bolivianos relacionadas à omissão de grafemas.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>chegei</i>	cheguei
boliviano	<i>crecia</i>	crescia
boliviano	<i>decemos</i>	descemos
boliviano	<i>zologico</i>	zoológico

Nos dados presentes no Quadro 21, há exemplos de palavras redigidas de acordo com a realização sonora. Assim, encontros consonantais e vocálicos presentes na ortografia das palavras, mas não concretizados na pronúncia desapareceram da escrita apresentada pelos alunos bolivianos. Consequentemente, em *chegei* (cheguei) não ocorreu a marcação do dígrafo na segunda sílaba (‘guei’), mas apenas o registro dos sons identificados na transcrição fonética do termo [ʃe.'gej] (cheguei). Em *crecia* (crescia) e *decemos* (descemos), não aparecem os dígrafos *sc*, mais uma vez demonstrando uma escrita em que se reconhecem os sons existentes na pronúncia — [kre.'si.a] e [de.'se.mus], respectivamente — e omitem-se os grafemas presentes na palavra por questões etimológicas, o que é justificado pela própria explicação referente a dígrafos: o emprego de duas letras para representar apenas um som. Ainda que em espanhol “crescer” não apresente dígrafo, sendo redigida “crece”, “descer” exibe essa característica na língua espanhola na ortografia “descender”. Esse fato, atrelado aos dados dos alunos filhos de bolivianos e brasileiros a serem analisados, fizeram com que se preferisse categorizar “crecia” e “decemos” como produções mais próximas de características da modalidade escrita do português. Por fim, o hiato que estaria em *zologico* (zoológico) também não é registrado, aproximando a forma escrita da realização da sonora, no caso, [zo.'lɔ.ʒi.ku], em que não se pronuncia duas vezes a vogal [o], da mesma forma como pode ser observado em termos como “compreender” e “caatinga”.

Não apenas alunos bolivianos apresentaram dados em que houve omissão de sons não realizados na pronúncia das palavras. Os estudantes filhos de bolivianos também exibiram produções com essa característica, conforme constatado a seguir:

Quadro 22: Produções de alunos filhos de bolivianos relacionadas à omissão de grafemas.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>anivessário</i>	aniversário
filho de boliviano	<i>fracasei</i>	fracassei
filho de boliviano	<i>zologico</i>	zoológico

Em *fracasei* (fracassei) e *zologico* (zoológico), tanto o dígrafo *ss*, ausente da realização sonora [fra.ka.'sej], quanto o hiato de vogais idênticas *oo* foram suprimidos do registro escrito apresentado pelos alunos filhos de bolivianos. Já em *anivessário* (aniversário), dentre outros aspectos, embora não tenha ocorrido uma omissão atrelada à pronúncia padrão de São Paulo, a supressão da coda⁴¹ na segunda sílaba da palavra pode ser comum no processo de escrita das crianças, já que altera uma sílaba formada por consoante, vogal e consoante (CVC) retornando à constituição básica da sílaba, conforme SANTOS (2010), com apenas uma consoante e uma vogal (CV).

Os dados encontrados nos textos de alunos bolivianos e filhos de bolivianos indicam que a omissão de grafemas ausentes na pronúncia é uma estratégia empregada na escrita dos dois grupos. Nos termos analisados, o processo em comum foi a omissão de grafemas em caso de dígrafos e de hiato com a mesmo som vocálico duplicado.

Assim como os meninos e meninas com ascendência boliviana, os estudantes brasileiros também apresentaram a omissão de grafema em situações específicas, conforme visto no Quadro 23:

Quadro 23: Produções de alunos brasileiros relacionadas à omissão de grafemas.

Aluno	Dados	Ortografia
brasileiro	<i>biquei</i>	brinquei
brasileiro	<i>decendo</i>	descendo
brasileiro	<i>jogei</i>	joguei

Coincidindo com os alunos bolivianos e filhos de bolivianos, os brasileiros suprimiram a marcação do dígrafo em *decendo* (descendo), novamente demonstrando uma escrita voltada para a representação da pronúncia do termo, em que não se realiza o dígrafo *sc*, [de.'sêj.do]. Em comum apenas com o dado do grupo de bolivianos houve o termo *jogei* (joguei), em que a omissão do tritongo reproduziu o som do termo, [ʒo.'gej], assim como em *chegei* (cheguei) — vide Quadro 21. Por fim, *biquei* (brinquei) demonstra a mesma estratégia empregada pelo estudante filho de boliviano em *anivessário* (aniversário), em que se emprega a simplificação silábica de consoante, vogal, consoante (CVC) para apenas consoante e vogal (CV).

⁴¹ Vide nota 28 sobre estrutura da sílaba.

Ainda atrelado à aproximação entre som e representação gráfica das palavras, houve um caso de inserção de grafemas no registro escrito apresentado por um estudante filho de boliviano, apresentado abaixo:

Quadro 24: Produção de aluno filho de boliviano relacionada à inserção de grafemas.

Aluno	Dados	Transcrição	Ortografia
filho de boliviano	<i>despois</i>	[de.'pojs]	depois

No quadro 24, constata-se uma adição de consoante que, na verdade, aproxima o termo de um registro antigo do advérbio “depois”. O dado *despois* (depois) pode ser um indício da variação linguística com a qual o aluno tem contato, pois, segundo estudos de Silva Neto (1950, p.203), formas como “*despois (de ex post)*” seriam arcaísmos com raízes latinas. Isso é comumente observado nos falares regionais do Brasil, de acordo com Silva (2016). Sendo assim, o contato com essa possibilidade de realização do termo “depois” pode ter resultado na manifestação *despois* (depois), mais uma vez atrelada à tentativa do estudante de reproduzir na escrita a pronúncia conhecida por ele para determinado item lexical. Há ainda a hipótese de relação com o termo em espanhol “después” (depois), aspecto a ser analisado na seção 4.3 desta dissertação.

Nenhum outro caso de adição de grafema sem relação com algum processo fonológico, como observado na seção 4.1.3 referente à ditongação, foi identificado nos textos dos alunos bolivianos ou brasileiros.

4.2.1.2 Dificuldade com o som [s]: uso de *c*, *s*, *ss* e *z*

Os dados apresentados na página a seguir evidenciam, novamente, a dificuldade naturalmente esperada dos alunos bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros em relação às irregularidades presentes na ortografia. Nesse conjunto, observam-se dados relativos à representação do som [s] em contexto de concorrência para os grafemas *ss*, *c*, *sc* e *z*, em um dos casos, *ç*.

Quadro 25: Produções de alunos bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros relacionadas a grafemas *c* e *s*.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>inesquesivel</i>	inesquecível
boliviano	<i>paçaram</i>	passaram
filho de boliviano	<i>começei</i>	comecei
filho de boliviano	<i>aqueser</i>	aquecer
brasileiro	<i>aero mosa</i>	aeromoça
brasileiro	<i>ancioso</i>	ansioso
brasileiro	<i>aniverssário</i>	aniversário
brasileiro	<i>comesinho</i>	comecinho
brasileiro	<i>comesol</i>	começou
brasileiro	<i>pasagem</i>	passagem
brasileiro	<i>pasei</i>	passei
brasileiro	<i>Siara</i>	Ceará

Em posição intervocálica, diante de vogal *e* ou *i*, os grafemas *ss*, *c* e *sc* poderiam preencher a posição de [s] nas palavras *inesquesivel* (inesquecível) e *aqueser* (aquecer), dados identificados nos textos de estudantes bolivianos e filhos de bolivianos, respectivamente (LEMLE, 1987). Logo, o grafema *s* escolhido pelos alunos, apesar de não estar entre *ss*, *c* e *sc*, parecem buscar representar o som [s] diretamente. Também relacionado a [s] está o dado *paçaram* (passaram), em que o estudante boliviano inseriu *ç*, um grafema possível para o contexto, em que estão em situação de concorrência *ss*, *ç* e *sc* (LEMLE, 1987). Assim, tem-se um forte indício de que os estudantes precisam conhecer a organização da ortografia em língua portuguesa, de forma a identificar casos em que uma regra pode auxiliar na escrita e situações em que é necessário consultar um dicionário.

As produções do grupo de brasileiros indicam a mesma dificuldade observada nos alunos imigrantes e filhos de imigrantes. Em *aero mosa* (aeromoça), *comesinho* (comecinho), *comesol* (começou), *pasagem* (passagem) e *pasei* (passei) o uso do grafema *s* em contexto intervocálico demonstra que a percepção dos três grupos de estudantes acerca da representação do som [s] é parecida, sendo mais natural a eles a identificação da pronúncia do que o reconhecimento das possibilidades da ortografia para o som nesse contexto, as quais não incluem o grafema *s* — mas apenas as representações *ss*, *c* e *sc*, antes das vogais *e* e *i*; *ss*, *ç* e *sc*, antes de *a*, *o* e *u*, conforme Lemle (1987).

Considerando os dados analisados, é possível constatar que os grafemas escolhidos por todos os alunos não estão fora do espectro de representações coerentes para esse som, pois ou manifestam a identificação do som [s], como ocorreu na maioria dos casos com emprego do grafema *s*, ou incluem um grafema possível no contexto de concorrência, como ocorreu em *paçaram* (passaram). Isso revela a consciência linguística dos alunos com ascendência boliviana diante da ortografia da língua portuguesa e o quanto as dificuldades vivenciadas pelos três grupos de aproximam.

Além dos desafios envolvidos na representação de [s] em contexto intervocálico, os brasileiros exibiram os dados *ancioso* (ansioso), *aniverssário* (aniversário) e *Siara* (Ceará). No primeiro caso, há um contexto de concorrência, do ponto de vista da organização da ortografia, entre *s* e *c* antes de consoante para o som representado na segunda sílaba (LEMLE, 1987). Na segunda produção, a vogal indicada pelo grafema *a* na penúltima sílaba cria um contexto em que apenas *s* ou *ç* poderiam ser empregados ortograficamente. Já em início de palavra, contexto do terceiro dado, como *s* pode estar diante de qualquer vogal (aspecto observado em exemplos como “sapo”, “seco”, “sino”, “soco”, “suco”), trata-se de uma troca que permaneceu dentro das dificuldades esperadas. Portanto, ainda que o dado *aniverssário* (aniversário) indique uma extrapolação de regras, pois a representação *ss* não estaria nas opções ortográficas, as três produções confirmam a necessidade de o aluno conhecer as possibilidades de grafemas em contextos de concorrência, de forma a diminuir as dúvidas no decorrer da escrita em contexto formal.

Por fim, os alunos filhos de bolivianos apresentaram dados em que se constatarem dados ainda inseridos no campo de irregularidades da ortografia, no caso, relativos à representação de [s] em final de palavra:

Quadro 26: Produções de alunos filhos de bolivianos relacionadas a grafemas *s* e *z*.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>felis</i>	feliz
filho de boliviano	<i>fis</i>	fiz
filho de boliviano	<i>juis</i>	juiz

Em *felis* (feliz), *fis* (fiz) e *juis* (juiz), os alunos aproximam o registro das palavras da pronúncia identificada. Dessa maneira, o som final, corretamente identificado com [s] nas respectivas transcrições [fe.'lis], ['fis] e [ʒu.'is], são grafados com *s*, questão ortograficamente inadequada, mas que, novamente, evidenciam que o raciocínio dos

estudantes filhos de bolivianos acerca da escrita está alinhado com as possibilidades de trocas que qualquer aprendiz de língua materna realizaria em português. Isso ocorre porque a representação de [s] em final de palavra ocorre em contexto de concorrência entre *s* e *z* (LEMLE, 1987), constituindo mais uma irregularidade da ortografia. O adjetivo “feliz” e o substantivo “juiz” deveriam ser escritos com o grafema *z*, devido a questões etimológicas relativas ao latim, segundo Arnulfo (1955). Já a forma verbal deve seguir o padrão do infinitivo “fazer” e, por justificativa morfológica, ser redigida como “fiz”.

Nos dados dos Quadros 25 e 26, as produções envolvem as irregularidades da ortografia em português para a representação de [s] nos contextos discutidos, o que, na ausência de uma regra pré-determinada a ser ensinada, exige dos estudantes a consulta ao dicionário ou a memorização da forma escrita padrão dos termos (SILVA; MORAIS, 2007), exceto para o caso da forma verbal “fiz”, em que estudos de relações morfológicas auxiliariam na resolução de dúvidas. De forma geral, é importante reforçar que as múltiplas possibilidades da representação ortográfica de [s] constituem um desafio ao aprendiz (GARCIA et al, s/d).

4.2.1.3 Dificuldade com os pares *ch* e *x* ; *s* e *x*

Inseridas na seção de análise de produções relacionadas à escolha de grafemas, estão as grafias apresentadas pelos alunos em que houve uma desobediência a regras de ortografia, mas sem relação com processos fonológicos. Esse é o caso de trocas entre *ch* e *x*, bem como entre *x* e *s* em determinadas palavras.

Conforme discutido no capítulo dois, a escrita em língua portuguesa revelou-se, ao longo do tempo, como um objeto convencionalizado: “arbitrado, socialmente negociado e prescrito como forma única a ser seguida” (MORAIS, 2007, p.17). Retomando a diretriz principal, é importante lembrar que a ortografia organizou-se a partir de regras que apresentam regularidades na escolha de grafemas para a redação de um item lexical, mas também precisou, como um sistema artificialmente construído, acolher arbitrariedades presentes devido ao percurso histórico da escrita. É neste segundo grupo que se encaixa o uso de *ch* e de *x* e de *x* e *s*.

O emprego de grafemas *ch* e *x* e de *x* e *s* constam nas inúmeras listas que apresentam as irregularidades da ortografia em língua portuguesa, uma vez que esses dois conjuntos de segmentos podem representar o mesmo som em um mesmo contexto (LEMLE, 1987;

MORAIS, 2007). Ou seja, não é possível identificar quando usar *ch* e *x* ou *x* e *s* em uma palavra apenas observando o contexto em que o grafema se insere.

Nas produções textuais analisadas nesta pesquisa, apenas os alunos boliviano apresentaram esse tipo de produção, conforme observado a seguir:

Quadro 27: Produções de alunos bolivianos relacionadas a grafemas *ch*, *x* e *s*.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>de cho</i>	deixou
boliviano	<i>dechei</i>	deixei
boliviano	<i>espriqueí</i>	expliquei
boliviano	<i>xanada</i>	chamada

No conjunto *de cho* (deixou), *dechei* (deixei) e *xanada* (**ch**amada), constatou-se a dificuldade no emprego de *ch* e *x*, por diferentes alunos bolivianos. Em todas as palavras apresentadas, há a presença do som [ʃ] diante de uma vogal — conforme identificado nas transcrições fonéticas [dej.'ʃo], [dej.'ʃej] e [ʃa.'ma.dɐ] —, contexto em que não há uma regra determinada para o uso de *ch* ou de *x* (LEMLE, 1987, p.24). A mesma questão está presente no dado *espriqueí* (expliquei), em que há dificuldade no emprego de *x* e *s*, grafemas que, para representar o som [s] diante de outras consoantes se encontram em situação de concorrência (LEMLE, 1987, p.24), isto é, não há uma regra que defina o uso de um ou outro segmento, pois a ortografia de palavras com esse som — como na transcrição [es.'pli.kei] —, nesse contexto, faz parte da lista de irregularidades da escrita na língua portuguesa.

Por se tratar de uma irregularidade na ortografia do português, o aluno só conseguiria ter certeza de qual grafema escolher por meio da consulta a dicionários e, a partir disso, compreenderia, com o auxílio do professor, a necessidade de memorização desses casos (SILVA; MORAIS, 2007).

Nas produções *de cho* (deixou), *dechei* (deixei), *xanada* (**ch**amada) e *espriqueí* (expliquei) é interessante observar que o aluno boliviano, assim como verificado na análise dos dados a partir de processos fonológicos, demonstra acurada percepção da forma como se organiza a língua portuguesa, tanto em relação uso, quanto em relação à norma, pois a troca de grafemas apresentadas está no exato limite de dúvida que qualquer estudante brasileiro apresentaria (ou já apresentou) ao longo do processo escolar (NOBILE; BARRERA, 2009). Ou seja, as dificuldades com o emprego de *ch* ou *x* demonstradas pelos alunos bolivianos se limitam às irregularidades típicas do português e confirmam que, nesse aspecto, eles estão

integrados aos aspectos essenciais da língua apresentada na escola, ainda que, no conjunto de textos espontâneos analisados nesta pesquisa, os outros dois grupos de estudantes, filhos de bolivianos e brasileiros não tenham empregado palavras com essas características para a comparação concreta entre os dados.

4.2.1.4 Dificuldade no uso de *j* e *g*

O uso de grafemas *j* ou *g* em início de sílaba ou palavra diante das vogais *e* ou *i* para representar o som [ʒ] insere-se na lista de irregularidades da ortografia em língua portuguesa (LEMLE, 1987; MORAIS, 2007). Nos vocábulo “viagem” e “viajem”, por exemplo, à irregularidade agrega-se, ainda, a questão de serem palavras homófonas cujos cognatos variam em *g* ou *j* conforme a classe gramatical. Consequentemente, é esperado que, na ocorrência de termos com essas características, possam aparecer dificuldades, conforme observado no quadro a seguir:

Quadro 28: Produções de aluno boliviano, filho de boliviano e brasileiro relacionadas a grafemas *j* e *g*.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>viagei</i>	viajei
filho de boliviano	<i>viajens</i>	viagens
brasileiro	<i>viagei</i>	viajei

Iniciando-se pelo substantivo *viajens* (viagens), redigido pelo aluno filho de boliviano, constata-se que houve dificuldade na escolha do grafema em razão da irregularidade da ortografia. De acordo com a norma padrão, palavras com sufixação em *-agem* tiveram convencionado o uso de *g* (ARNULFO, 1955). Já em *viagei* (viajei), formas que ocorreram no texto de estudantes bolivianos e brasileiros, por se tratarem de flexões da forma verbal “viajar”, são ortograficamente redigidas com *j*. Nos três dados analisados, novamente constata-se que os entraves exibidos por alunos imigrantes, filhos de imigrantes e brasileiros são parecidos e, no caso do uso de *g* e *j*, justificam-se em razão da esperada dificuldade com as irregularidades presentes na escrita normativa do português. No caso específico das produções apresentadas, uma maneira de auxiliar os estudantes seria esclarecer as diferenças de classe morfológica entre “viagem” e “viajei” (verbo “viajar”).

4.2.1.5 Dificuldade no uso de *q* e *c*

Ao contrário de grande parte das produções explicadas por escolhas de grafemas apresentadas até o momento, o dado relativo ao emprego de *q* e *c* não se insere no conjunto de irregularidades da ortografia da língua portuguesa:

Quadro 29: Produções de aluno filho de boliviano e brasileiro relacionadas a grafemas *k* e *c*.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>cuase</i>	quase
brasileiro	<i>pernanbuquo</i>	Pernambuco

Em *cuase* (**quase**), houve uma representação gráfica em que o aluno pareceu buscar aproximar-se de um registro da pronúncia do termo. Contudo, o emprego de *q* e *c* não é arbitrário, pois há regras contextuais para grafia do som [kw]: diante das vogais *a*, *e*, *i* e *o*, emprega-se *q*, como em “aquário” e “queijo”; já antes de *u*, usa-se *c*, como em “frescura” e “pirarucu” (LEMLE, 1987). Apesar de esse tipo de dificuldade estar presente na escrita de alunos brasileiros — conforme indicam trabalhos de investigação com turmas de 5º e 7º anos do ensino fundamental de Gonçalves (2007) e Romanino (2016) —, nos textos espontâneos do grupo de brasileiros não ocorreram confusões relacionadas a [kw]. Considerando o termo em espanhol “casi” (**quase**), é possível que tenha ocorrido uma interação entre o conhecimento dessas duas línguas na redação ortográfica do termo na escolha do grafema inicial *c*, ainda que tenha se sobressaído a percepção acerca da pronúncia em português, já que houve a representação de ortográfica de [kw].

Mesmo assim, aproximou-se da dificuldade com o uso de *q* e *c* o dado *pernanbuquo* (Pernambuco), em que o aluno brasileiro aplicou o grafema *q* possivelmente por desconhecer que antes de *a*, *o* e *u* o som [k] só pode ser representado pelo grafema *c* (LEMLE, 1987). Uma possível explicação para essa escolha do estudante pode ter sido a analogia com palavras como “oblíquo” ou “vácuo”.

De toda forma, é interessante constatar que aulas em que se esclarecesse a regra contextual que envolve o emprego dos grafemas *c* e *q* na representação do som [kw] e [k] poderiam vir a reduzir nos alunos essas dúvidas, diminuindo ocorrências nas redações.

4.2.1.6 Dificuldade no uso de *m* e *n*

O emprego de *m* e *n* na redação de palavras está atrelado a diferentes aspectos de dificuldades para os alunos. O primeiro envolve a semelhança gráfica entre as letras, pois, conforme identificado por Lemle (1987), *m* e *n* apresentam formas parecidas que podem exigir um refinamento na percepção do estudante. Mesmo que no sexto ano os alunos já tenham passado da fase de alfabetização e de reconhecimento do traçado que caracterizam cada letra, parece possível que, no decorrer do fluxo de escrita de um texto espontâneo, o aprendiz ainda se confunda com os detalhes gráficos que diferem essas duas consoantes nasais.

Dessa maneira, os seguintes dados relacionados a trocas entre *m* e *n*, em contextos em que eles representam os sons [m] e [n] por estarem em posição de ataque silábico⁴², foram encontrados nos textos de alunos bolivianos:

Quadro 30: Produções de alunos bolivianos relacionadas a grafemas *m* e *n*.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>cominos</i>	comemos
boliviano	<i>naís</i>	mais
boliviano	<i>xanada</i>	chamada

Segundo estudos de Quilis (1979), os fonemas nasais /m/ e /n/ apresentam a mesma realização tanto em português quanto em espanhol, quando inseridos no ataque da sílaba. Logo, se não se identificam fatores relativos a interações entre essas duas línguas na escrita do aluno boliviano, ganha proeminência a hipótese de confusão gráfica entre as letras *m* e *n* nos sons que se pretendeu redigir em *cominos* (comemos); *naís* (mais) e *xanada* (chamada). Embora nos textos analisados os alunos brasileiros não tenham cometido esse tipo de troca, falhas ortográficas de mesma natureza já foram identificadas em outras investigações, comprovada por dados como “**nemina**” (**menina**) em Nobile e Barreira (2009, p.46), trabalho em que as pesquisadoras analisaram dados presentes no texto escrito de alunos de 3ª a 7ª séries que frequentavam o reforço em uma escola pública brasileira.

Além do problema relativo à diferenciação gráfica entre as consoantes, há a questão do uso dessas representações em contextos específicos. Considerando as regras presentes na ortografia do português, o emprego de *m* ou *n* varia de acordo com a consoante que segue a

⁴² Vide nota 28 sobre estrutura da sílaba.

vogal nasalizada. Ou seja, a nasalidade de determinada vogal será definida por *m*, se após esse grafema existir a consoante *p* ou *b*, como visto em “campo” e em “sombra”, ou por *n*, se for seguido pela demais consoantes, diferentes de *p* e *b*, como em “ganso” e “conto” (LEMLE, 1987).

A seguir, é possível observar produções relacionadas a essas dificuldades em contextos pré-determinados:

Quadro 31: Produções de alunos bolivianos e filhos de bolivianos relacionadas a grafemas *m* e *n* antes de consoantes.

Aluno	Dados	Ortografia
boliviano	<i>tanbem</i>	também
boliviano	<i>viagen</i>	viagem
filho de boliviano	<i>camsados</i>	cansados
filho de boliviano	<i>numca</i>	nunca
filho de boliviano	<i>reclamarão</i>	reclamaram

Em *tanbém* (também), *camsados* (cansados) e *numca* (nunca), os alunos imigrantes ou filhos de imigrantes demonstraram dificuldades relacionadas ao emprego de *m* e *n* antes de consoantes, aspecto que poderia ser solucionado a partir do conhecimento da regra de contexto que se aplica a esses grafemas, isto é, antes de *p* e *b* empregar *m* e diante das demais consoantes, usar *n*.

Já em *viagen* (viagem), outra vez auxiliaria o aluno boliviano reconhecer o processo morfológico de sufixação *-agem* envolvido na construção do substantivo (LEMLE, 1987), o que justifica de forma mais consistente o emprego de *m* na ortografia do termo. Ainda inserido nos casos específicos constatados no Quadro 31, o estudante filho de boliviano apresentou dificuldades no uso da desinência verbal do pretérito perfeito do indicativo, inserindo a grafia *-ão* no lugar de *-am*, demonstrando confundir o morfema com a forma do futuro do presente no dado *reclamarão* (reclamaram). Sendo assim, esses dois casos, apresentados por bolivianos e filhos de bolivianos, demonstram a necessidade de se incluir aulas sobre ortografia do português em que aspectos como a morfologia das palavras fiquem mais transparentes para os alunos no processo de escrita.

Os dados encontrados nos textos dos estudantes brasileiros confirmam que as dificuldades enfrentadas pelos grupos com ascendência boliviana são típicas dos aprendizes das questões ortográficas do português. No Quadro 32, podem-se constatar tanto entraves

possivelmente relacionados às diferenças gráficas entre *m* e *n*, como em *ruin* (*ruim*), quanto ao emprego desses grafemas antes de *p* e *b* ou de outras consoantes, como em *desenbarquei* (*desembarquei*), *enbarcar* (*embarcar*) e *pernanbucuo* (*Pernambuco*):

Quadro 32: Produções de alunos brasileiros relacionadas a grafemas *m* e *n* antes de consoantes.

Aluno	Dados	Ortografia
brasileiro	<i>desenbarquei</i>	desenbarquei
brasileiro	<i>enbarcar</i>	embarcar
brasileiro	<i>pernanbucuo</i>	Pernambuco
brasileiro	<i>ruin</i>	ruim

Analisando mais dados, outro aspecto identificado nas redações de filhos de bolivianos e brasileiros foi a ausência de marcação da nasalização, conforme pode ser visto no Quadro 33:

Quadro 33: Produções de alunos filhos de bolivianos e brasileiros relacionadas a grafemas marcadores de nasalização.

Aluno	Dados	Ortografia
filho de boliviano	<i>aida</i>	ainda
filho de boliviano	<i>nuca</i>	nunca
brasileiro	<i>biquei</i>	brinquei
brasileiro	<i>se acostumado</i>	se acostumando
brasileiro	<i>tebei</i>	também

Os dois grupos de alunos apresentam produções em que a ausência da marcação de nasalização das vogais tornou os vocábulos ou inexistentes na língua, caso de *aida* (*ainda*) e *biquei* (*brinquei*), ou alterou o significado dos termos, como visto em *nuca* (*nunca*) e *se acostumado* (*se acostumando*), já que se perdeu o grafema nasal e as palavras passaram a apresentar outros sentidos.

Dificuldades dessa natureza são comumente observadas na escrita de alunos brasileiros, pois segundo Rego (2007, p.32)

é difícil para os alunos a utilização correta dos marcadores de nasalização nos contextos de uso do “m” e do “n”(...). Erros como “emcomtrou”, “honmen”, “homen” e “predeu” retratam muito bem as várias alternativas exploradas pela criança que **vão desde a simples ausência do marcador de nasalização como em “predeu”** até à utilização inadequada, como em

“emcomtrou”, e à marcação desnecessária como em “honmen”, em que o “n” reforça a nasalização da vogal “o”, cujo som nasal decorre da presença do “m” na sílaba seguinte. (grifos nossos)

Conforme o estudo de Rego (2007) permitiu constatar, a ausência de identificação da nasalização de sons do português pode ser considerada um processo comum no percurso da aprendizagem da escrita em nível ortográfico, algo que também explicaria os dados apresentados pelos filhos de bolivianos no Quadro 33. Portanto, isso pode ser uma hipótese que auxilia na compreensão das omissões presentes em *aida* (ainda) e *nuca* (nunca).

Ademais, a afirmação de Rego (2007, p.32), além de oferecer um esclarecimento possível para as produções nos Quadros 31, 32 e 33, também revela, de forma geral, o quanto a utilização de marcadores de nasalização é desafiadora para todos os grupos de alunos participantes desta pesquisa, incluindo as dificuldades com as diferenças gráficas entre *m* e *n* e com as regras contextuais de emprego das consoantes, questões comprovadas pelos dados analisados no decorrer desta seção.

4.2.2 Hipercorreção

Nas produções dos alunos bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros foram identificadas palavras redigidas a partir de escolhas de grafemas que não estariam relacionadas à pronúncia, a dificuldades específicas com regularidades ou irregularidades desconhecidas da ortografia, ou à representação de processos fonológicos presentes na modalidade falada língua.

Como a ortografia se organiza em regras e em arbitrariedades, é esperado que o estudante teça hipóteses sobre como os itens lexicais são redigidos a partir de sua percepção das diferenças existentes entre a modalidade falada e escrita da língua. É nesse contexto em que se inserem os casos de hipercorreção. Segundo Cagliari (1990), a hipercorreção consiste em uma generalização feita pelo aluno a partir das reflexões que ele realiza sobre a forma de escrever determinadas palavras e costuma estar presente nas produções de estudantes que já conhecem a ortografia de alguns termos, aspecto que permite a comparação e construção de hipóteses. Dessa maneira, questões típicas de traços da fala, como a pronúncia em [i] de algumas palavras que terminam ortograficamente em *e* são estendidas a casos em que processos fonológicos como alçamento não estariam presentes, resultando em produções textuais como “Lopes” (nome próprio) e “lápes” (lápiz), exemplos citados por Cagliari (1990,

p.141) que indicam a generalização de aspectos da ortografia apreendidos pelos aprendizes em contexto escolar.

Como a aquisição da ortografia não ocorre de maneira contínua e progressiva, é esperado que os alunos, de forma geral, apresentem dificuldades de variadas naturezas em suas produções (cf. REGO, 2007; NOBILE; BARRERA, 2009; SANTOS; BARRERA, 2012). Dessa forma, convivem nos mesmos textos palavras redigidas a partir das percepções da pronúncia do termo, juntamente a outras em que há apenas trocas de grafemas, bem como podem aparecer casos de hipercorreção, variação presente, por exemplo, no *corpus* analisado por esta pesquisa.

Possivelmente influenciados pela percepção do fenômeno de alçamento da vogal em posição átona final⁴³, em que /e/ é pronunciado como [i] e /o/ como [u] (CAMARA JR, 1992), alunos dos três grupos analisados apresentaram produções em que ocorreu uma hipercorreção do som final de palavras:

Quadro 34: Produções de alunos bolivianos, filho de boliviano e brasileiros relacionadas à hipercorreção do som final de palavras.

Aluno	Dados	Ortográfica
boliviano	<i>come</i>	comi
boliviano	<i>meo</i>	meu
filho de boliviano	<i>ônibos</i>	ônibus
brasileiro	<i>abrio</i>	abriu
brasileiro	<i>depos</i>	depois
brasileiro	<i>Pernanbuquo</i>	Pernambuco
brasileiro	<i>vio</i>	viu

Em *come* (comi), houve hipercorreção, já que o estudante boliviano identificou o som [i] na pronúncia ['ko.mi], mas, por generalização de situações típicas da fala com som átono final, como nos casos de alçamento, redigiu o termo equivocadamente com o grafema *e*. O mesmo ocorreu em *meo* (meu) e *ônibos* (ônibus), em que alunos com ascendência boliviana demonstraram ter efetuado a mesma analogia, pois no lugar do grafema *u*, identificaram o som final das palavras como *o*.

⁴³ Para mais detalhes sobre o processo fonológico de alçamento, vide seção 4.1.1 desta dissertação.

Os dados dos alunos brasileiros confirmam que a hipercorreção está presente na produção de crianças com o português como língua materna, já que em *abrio* (abriu) e *vio* (viu) também houve a escolha do grafema *o* para representar som de *u* como semivogal — [w]. Em *depos* (depois) e *pernanbucuo* (Pernambuco), o estudante pareceu demonstrar que identificou o fenômeno da ditongação na modalidade falada da língua portuguesa e, por ter apreendido que há diferenças entre a modalidade falada e escrita, redigiu a palavra, no primeiro caso, omitindo o ditongo presente na ortografia e na pronúncia do termo e, no segundo, inserindo um encontro vocálico. Em *pernanbucuo* (Pernambuco) a ditongação parece ter sido motivada pela identificação de um possível alçamento de *o* para *u* que foi corrigido para [wo], inserindo o grafema *u* antes do *o*.

A partir dos dados do Quadro 34, foi interessante observar que quase metade dos casos de hipercorreções se relacionou a desinências verbais. Segundo Rego (2007, p. 33), situações em que a inserção de *o* no lugar de *u* na desinência de pretérito perfeito é de difícil assimilação para o aluno, uma vez que itens de outras classes gramaticais também apresentam variações, como *io* em “navio” e *il* em “funil”, logo, trabalhar com conscientização e aprendizado acerca de regras de natureza morfossintática poderiam reduzir esse tipo de dúvida nas produções discentes.

Assim como foram constatadas hipercorreções na escolha de grafemas representando o som final das palavras analisadas no Quadro 34, é possível verificar que o alçamento também pode ter influenciado as produções a seguir:

Quadro 35: Produções de alunos bolivianos e brasileiros relacionadas à hipercorreção do som inicial de palavras.

Aluno	Dados	Ortográfica
boliviano	<i>enesquecível</i>	inesquecível
brasileiro	<i>enesquecível</i>	inesquecível

Bolivianos e brasileiros, novamente, demonstraram compreender as regras que envolvem o alçamento das vogais em posição pretônica⁴⁴ na modalidade falada da língua — ainda que esse processo não se aplique ao termo em questão — ao redigir o termo “inesquecível” como *enesquecível*. Se no alçamento ocorre a elevação da vogal /e/ para [i], na hipercorreção o estudante generaliza o alçamento de pretônica e o aplica à escrita de

⁴⁴ Para mais detalhes sobre o processo fonológico de alçamento, vide seção 4.1.1 desta dissertação.

“inesquecível”, efetuando a troca do grafema *i*, adequado à ortografia dessa palavra, pelo *e*, processo contrário ao que se observaria em termos como “escola” [is. 'kɔ.lɐ]. Contudo, no caso, pronúncia e ortografia estão próximas na realização da primeira sílaba da palavra — “inesquecível” [i.nes.ke. 'si.vew] — caracterizando a correção desnecessária por parte dos alunos.

Finalmente, nos dados a seguir ocorreram hipercorreções relacionadas à vocalização:

Quadro 36: Produções de alunos filhos de bolivianos e brasileiros relacionadas à hipercorreção em final de sílaba - uso grafema de *u* e *l*.

Aluno	Dados	Ortográfica
filho de boliviano	<i>aplaldiram</i>	aplaudiram
brasileiro	<i>comesol</i>	começou
brasileiro	<i>melhorol</i>	melhorou

Em *aplaldiram* (aplaudiram), o aluno boliviano demonstrou acurada percepção acerca do processo fonológico de vocalização⁴⁵ envolvido na produção da consoante lateral *l* como a semivogal em posição final de sílaba. A partir disso, a hipercorreção se inseriu no fato de, na situação em que ortograficamente o grafema *u* deveria ser empregado para representar o som da semivogal [w], o estudante ter inserido a consoante *l*. Casos de mesma natureza foram encontrados nos dados dos alunos brasileiros, em que *comesol* (começou) e *melhorol* (melhorou) sofreram uma hipercorreção na escrita do som final.

Portanto, as produções dos alunos bolivianos e filhos de bolivianos evidenciaram, novamente, que eles apresentam uma clara consciência dos processos fonológicos que envolvem a fala do português brasileiro e, também, noções das diferenças existentes entre escrita e pronúncia. Assim, todos os casos analisados nesta seção envolveram hipercorreções motivadas por generalizações linguísticas produtivas, explicadas a partir de aspectos intrínsecos à língua portuguesa e confirmadas por dados presentes nos textos de estudantes brasileiros que compunham as mesmas salas de aula que os alunos de ascendência boliviana.

⁴⁵ Para mais detalhes sobre o processo fonológico de vocalização, vide seção 4.1.5 desta dissertação.

4.3 Aspectos do espanhol inseridos na modalidade escrita do português

Conforme visto no decorrer das seções que compuseram o capítulo quatro, as produções dos alunos com ascendência boliviana que estão diferentes dos registros ortográficos convencionados indicam uma acurada percepção acerca das características do português brasileiro, especialmente com relação à língua em uso. Além disso, mesmo nos dados em que houve trocas de grafemas sem motivações fonológicas, essas alterações ainda estavam concentradas em opções possíveis para a ortografia da língua portuguesa, demonstrando que os estudantes imigrantes ou filhos de imigrantes também apreenderam alguns traços principais das regras que compõem as regularidades e até mesmo o que se relaciona ao conjunto de irregularidades do português.

Nesta última seção, serão analisadas as produções em que os itens lexicais não demonstram ter grafias especificamente relacionadas a processos do português brasileiro, mas ao esperado contato entre a língua de convívio familiar — possivelmente o espanhol — e a língua portuguesa, no decorrer do processo de escrita de textos espontâneos em sala de aula.

A ocorrência de produções em que a língua materna do aluno interaja e apareça nos dados de desempenho de uma outra língua é algo esperado e que vem sendo estudado ao longo das últimas décadas. Segundo Figueiredo (2004), a partir do surgimento do modelo teórico do inatismo, identificou-se que a língua é um sistema de regras muito complexo, não sendo possível que o aprendiz tenha contato com todos os dados e contextos que abarcam as regras de determinado idioma.

De acordo com essa teoria, a partir de *inputs* variados, o sistema de determinada língua é interiorizado devido a uma predisposição inata que os seres humanos teriam para o aprendizado linguístico, aspecto que explicaria como um processo altamente complexo é rapidamente executado, por exemplo, por uma criança que está aprendendo a falar e que se concretiza, basicamente, em “extrair conhecimento abstrato (regras) a partir de exemplos concretos (fala)” (FIGUEIREDO, 2004, p. 18). Considerando a visão fornecida pela teoria inatista, o que antes supostamente era visto como um “erro” apresentado pelo indivíduo passa a ser visto como um reflexo do processo de aprendizado, de acordo com Corder (1967). Dessa forma, abre-se espaço para novas discussões e interpretações a respeito das produções de alunos de língua materna, bem como de língua estrangeira (cf. CORDER, 1967).

De maneira geral, observa-se que há um *continuum* pelo qual passam os aprendizes de determinada língua não materna, em que o ponto de partida do indivíduo é a língua materna e o ponto de chegada é a língua que ele almeja aprender, polos também chamados de

língua de partida e língua alvo (FIGUEIREDO, 2004). Aos estágios intermediários deste *continuum*, Selinker (1972) nomeou *interlíngua*. Nos dados a seguir, é possível constatar diferentes etapas no processo de escolha dos itens lexicais presentes na redação de textos em português, produzidos pelos alunos com ascendência boliviana. Nota-se a presença de palavras em que há uma combinação de aspectos do português e do espanhol, remetendo a um estágio de *interlíngua*, bem como termos em que há a reprodução tal qual da palavra pertencente à língua espanhola.

No Quadro 37, observam-se itens que, embora inseridos nos textos escritos em língua portuguesa, reproduziram a ortografia em espanhol:

Quadro 37: Produções de alunos bolivianos com indício de reprodução de palavras do espanhol nos textos em português.

Aluno	Dados	Ortografia em espanhol	Ortografia em Português
boliviano	<i>ami</i>	a mi	a mim
boliviano	<i>cando</i>	cuando	quando
boliviano	<i>cuando</i>	cuando	quando
boliviano	<i>gomitava</i>	vomitara	vomitava
boliviano	<i>gusto</i>	gusto	gosto
boliviano	<i>jamás</i>	jamás	jamais
boliviano	<i>mas (ou menos)</i>	más	mais (ou menos)
boliviano	<i>pavo (real)</i>	pavo (real)	pavão
boliviano	<i>recreo</i>	recreo	recreio
boliviano	<i>vainilla</i>	vainilla	baunilha

Em *ami* (a mim), desconsiderando o problema de identificação de limite de palavra ortográfica, pode-se verificar uma representação direta do espanhol, já que a expressão “a mi” exprime o sentido pretendido pelo aluno no trecho do texto analisado — “*me chamou a ami*” (“chamou a mim/ me chamou”). Da mesma maneira, as produções *gusto* (gosto; forma verbal), *pavo real* (pavão) e *recreo* (recreio) remetem diretamente à ortografia em espanhol de “gusto”, “pavo real” — maneira como denominam o animal pavão — e “recreo”. Apenas a marcação de acento ortográfico diferencia o dado *jamás* (jamais) de sua forma em espanhol “jamás”, assim como o emprego de *mas* (mais) na expressão “mais ou menos” parece remeter a “más”, ao considerar-se que, na língua espanhola, esse item lexical pode se referir tanto ao advérbio quanto à conjunção, respectivamente “mas” e “mais” em português. Contudo a diferença

estaria apenas na marcação gráfica do acento, pois “más” (mais) e “mas”(mas) apresentam a mesma pronúncia em espanhol, a saber, [ˈmas]⁴⁶.

A transcrição fonética também fornece um interessante indício para a produção *vainilla* (baunilha). Apesar de o termo ser redigido da mesma forma que em espanhol, “vainilla”, ao se ter contato com a maneira como a palavra é pronunciada nessa língua, [baj.ˈni.ɫa]⁴⁷, constata-se uma estreita semelhança com o termo em português, pois a consoante inicial é oclusiva bilabial, há um ditongo na primeira sílaba e as duas sílabas seguintes são idênticas — [baw.ˈni.ɫɐ]⁴⁸. Logo, é possível considerar que, embora a forma ortográfica provenha da língua espanhola, talvez o aluno apenas tenha tido contato com a palavra “baunilha” na modalidade falada da língua portuguesa e, por possivelmente ter sido alfabetizado em espanhol, redigiu o termo desconhecendo que, apesar da semelhança sonora, na língua portuguesa a palavra apresenta uma forma ortográfica diferente de *vainilla*, no caso, “baunilha”.

Já em *cando* e *cuando* (quando) nota-se grande semelhança com o termo “cuando”, em espanhol. Na primeira produção, a ausência do grafema *u* pode estar associada a um lapso no processo de escrita ou a uma dificuldade no reconhecimento da presença do ditongo em [ˈkwan.do]⁴⁹. Apesar de o dado *cuando* (quando) reproduzir totalmente o termo em língua espanhola, a troca entre grafemas *q* e *c* já foi observada em produções de alunos brasileiros, conforme visto em estudos citados na seção 4.2.1.5 desta dissertação, em que ocorreram produções como “cuase” e “cuando” (ROMANINO, 2016). Dessa forma, considerando a ausência de itens lexicais com essa característica na produção dos brasileiros participantes desta pesquisa, optou-se por inserir os dados *cando* e *cuando* (quando) na análise do possível emprego de sons do espanhol em termos do português. É importante ressaltar que o *corpus* obtido não permite garantir se os dados seriam efetivamente reproduções do vocábulo em espanhol ou se apenas teriam trocas de grafemas típicas de qualquer aluno aprendiz da ortografia em língua portuguesa, embora os dados obtidos dos estudantes brasileiros permitam apontar que aspecto seria mais característico do grupo boliviano.

⁴⁶ Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

⁴⁷ Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

⁴⁸ Transcrição extraída do Dicionário Fonético do Portal da Língua Portuguesa, pronúncia São Paulo (padrão). Mais informações em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

⁴⁹ Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

Por fim, o dado *gomitava* (vomitava) também apresenta a possibilidade de ser uma variação relacionada ao português ou ao espanhol. Segundo pesquisas inseridas no campo da linguística histórica, a realização sonora [gumi'ta] para o verbo “vomitar” já foi observada tanto em variações dialetais brasileiras quanto nas espanholas (VIARO, 2011, p.172). Por isso, novamente, não é possível afirmar se a produção do aluno boliviano se alinha mais a uma ou outra possibilidade. Porém, devido à chance de relação com a língua de convívio do estudante em ambiente familiar, preferiu-se inserir a análise de *gomitava* (vomitava) nesta seção de produções com indícios de traços do espanhol.

Ainda sobre as produções escritas dos alunos bolivianos, além dos dados do Quadro 37 em que se observou a reprodução de palavras trazidas da língua espanhola para o texto em português, houve casos em que haveria um indício de contato entre essas línguas na grafia das palavras.

Quadro 38: Produções de alunos bolivianos com indício de aspectos do espanhol na escrita em português.

Aluno	Dados	Ortografia em espanhol	Ortografia em português
boliviano	<i>ermão</i>	hermano	irmão
boliviano	<i>fale</i>	hablé	falei
boliviano	<i>gostoça</i>	gustosa	gostosa
boliviano	<i>inesquecibel</i>	inolvidable	inesquecível

No dado *ermão* (irmão), presente com essa mesma forma na redação de dois alunos bolivianos, há um indício de contato entre línguas, já que o vocábulo pode estar relacionando à palavra em espanhol “hermano” (irmão) e à “irmão” em língua portuguesa. Retomando o conceito de interlíngua de Selinker (1972), no dado analisado pode haver a tomada da pronúncia em espanhol de “hermano” [er.'ma.no]⁵⁰ na primeira sílaba, especialmente, e a identificação de regras ortográfica para representar a nasalização em português em “irmão”, resultando na produção de interlíngua *ermão* (irmão).

Outra hipótese, mas não relacionada ao espanhol, seria a ocorrência de uma hipercorreção no item “irmão”, devido a um possível reconhecimento por parte do estudante

⁵⁰ Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

do [i] inicial como um alçamento vocálico típico da fala em português, o que resultaria, na escrita ortográfica, em esse som ser representado com o grafema *e*. Esse tipo de hipercorreção esteve presente em dados de alunos bolivianos e brasileiros na seção 4.2.2 em produções como *inesquecível* (inesquecível) e representou a acurada percepção dos alunos imigrantes em relação a aspectos da organização da modalidade escrita da língua portuguesa.

Ainda que não se possa definir se *ermão* (irmão) seria resultado de uma interlíngua ou de uma hipercorreção, optou-se por trazer esse dado a esta seção para realizar a discussão sobre a primeira possibilidade de análise. De toda forma, nas duas situações, existência de interlíngua ou de hipercorreção, o estudante boliviano estaria revelando seu processo de aprendizado do português, com boa identificação das características do sistema dessa língua.

Em *gostoça* (gostosa), há a hipótese de troca de grafemas, entre *s* e *ç*. Contudo, ao verificar-se a transcrição fonética do termo em espanhol, [gus.'to.sa]⁵¹ “gustosa”, ganhou força a hipótese de interação entre essa língua e o português na produção analisada, uma vez que, a partir da representação em língua portuguesa [gos.'to.za] “gostosa”, o esperado seria, em primeira instância, a troca de *s* por *z*, sinalizando uma escrita baseada na pronúncia do idioma estudado em sala de aula. Na linha da escrita que reproduz a fala, *gostoça* (gostosa) parece então aproximar-se do vocábulo em espanhol tendo como relação com português apenas a escolha de *ç*, grafema ausente da língua espanhola segundo Schuster (2009).

No dado em *fale* (falei), há uma interessante interação entre aspectos do sistema do espanhol e do português. É possível observar que, ao comparar a produção *fale* com “hablé” (“falei”, em espanhol), tem-se uma pista do processo que o aluno estaria acionando para conjugar o verbo em português: ele identifica o radical dessa língua e aplica a ele o mesmo paradigma de flexão verbal do espanhol. Essa hipótese é reforçada ao considerar-se que não se trata de um evento isolado, mas de um processo que foi constatado no texto de outros dois alunos, no caso, filhos de bolivianos (cf. Quadro 40). Ademais, trabalhos como o de Rocha e Robles (2017) identificaram dados que seguem essa mesma lógica de conjugação verbal na produção de alunos hispanofalantes que frequentavam um curso de português para estrangeiros.

Encerrando as produções Quadro 38, um aluno boliviano redigiu o termo *inesquecibel* (inesquecível) esboçando uma grafia que combina elementos do português e do espanhol. Considerando as características dessas duas línguas, o dado pode estar relacionado ao fato de o som [v] não pertence ao inventário fonético da língua espanhola, o que,

⁵¹ Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

historicamente, resultou em *b* e *v* serem pronunciados como [b] (ou [β]) sempre que aparecem na escrita ortográfica de termos como “vida” [ˈbi.da] e “blusa” [ˈblu.sa] (SCHUSTER, 2009). Logo, a troca do grafema *v* pelo *b* em *inesquecibel* (inesquecível) pode estar relacionada ao sistema da língua espanhola, já que a produção do estudante se colocaria em um *continuum* entre a língua de partida, com a escrita “inolvidable” (inesquecível), e a língua alvo, com “inesquecível”, devido à interpretação e representação do som [v] a partir do repertório linguístico do aluno boliviano, que resultou em uma escrita próxima da pronúncia do som em espanhol, *inesquecibel* (inesquecível).

Assim como ocorreu nas produções dos alunos bolivianos, os filhos de bolivianos também reproduziram a ortografia de itens em espanhol, inserindo-os no decorrer de seus textos em língua portuguesa. A seguir é possível observar esses dados:

Quadro 39: Produções de alunos filhos de bolivianos com indício de reprodução de palavras do espanhol nos textos em português.

Aluno	Dados	Ortografia em espanhol	Ortografia em português
filho de boliviano	<i>conseguío</i>	consiguió	conseguiu
filho de boliviano	<i>pido</i>	pido	peço
filho de boliviano	<i>prami</i>	para mi	pra mim
filho de boliviano	<i>se</i>	(yo) sé	sei

Iniciando com os itens com reprodução completa, há a produção *pido* (peço), em que a forma verbal “pedir” é conjugada no presente do indicativo exatamente como ocorre no paradigma em espanhol. Em *conseguío* (conseguiu) e *se* (sei), falta apenas a identificação do acento ortográfico para que as palavras redigidas pelos alunos filhos de bolivianos coincidam com a ortografia dos termos em espanhol, “consiguió” e “sé”, respectivamente. Ou seja, os vocábulos parecem claramente relacionados às referências linguísticas que o aprendiz tem da língua espanhola. Já em *prami* (para mim), além do aspecto relativo à palavra ortográfica, a ausência de marcação da nasalização da vogal aproxima o dado da pronúncia do termo “para mi”, “para mim” em espanhol. Ainda assim, há possibilidade de o dado ser um lapso em que o estudante não grafou a nasalidade por meio do emprego de *m*, nem pelo uso do sinal gráfico ‘~’.

Avançando nos casos constatados na escrita dos alunos filhos de bolivianos, é possível encontrar estágios de interlíngua (cf. Selinker, 1972) em que o contato entre o

espanhol e o português revelam interessantes indícios do processo de aprendizado da língua alvo pelos estudantes, verificados nos dados a seguir:

Quadro 40: Produções de alunos filhos de bolivianos com indício de aspectos do espanhol na escrita em português.

Aluno	Dados	Ortografia em espanhol	Ortografia em português
filho de boliviano	<i>acumpanhama-me</i>	acompañaba	me acompanhava
filho de boliviano	<i>coissas</i>	cosa	coisas
filho de boliviano	<i>compraro</i>	compraron	compraram o
filho de boliviano	<i>despois</i>	después	depois
filho de boliviano	<i>fique</i>	quedé	fiquei
filho de boliviano	<i>realize</i>	realicé	realizei
filho de boliviano	<i>volte</i>	regresé	voltei

Em *acumpanhama-me* (acompanhava-me), além do alçamento já analisado no item 4.1.1 desta pesquisa e da colocação pronominal típica do espanhol, houve uma troca da representação da sílaba final do verbo, de *v* para *m*. Nessa alteração, chamou a atenção o fato de o aluno ter inserido no lugar da fricativa labiodental sonora /v/, marcada pelo grafema *v*, a consoante nasal bilabial /m/, indicada por *m*, e não o grafema *b*, por exemplo, esperado no espanhol. De toda maneira, essa troca pode estar associada o fato de o espanhol não possuir o som [v] em seu inventário fonético (SCHUSTER, 2009). Assim, o morfema de pretérito imperfeito do indicativo *-va* pode vir a ser um elemento de difícil reconhecimento — devido à presença do som [v] — para o aluno filho de boliviano por ele apresentar convivência familiar com o espanhol ou por ter esse idioma como língua materna. Relevante no contexto da interlíngua nessa troca que, possivelmente, foi motivada por uma aproximação entre a modalidade falada e escrita da língua, é observar que o estudante trocou o grafema *b*, que se aproximaria da realização em espanhol para o [a.kõm.pa.'ja.βa] “acompañaba” (acompanhava) por uma referência ainda bilabial, assim como /b/, no caso, o /m/. Dessa forma, o dado *acumpanhama-me* (acompanhava-me) indica interações entre o espanhol e o português no processo de aprendizagem do estudante.

O dado *despois* (depois) foi analisado na seção 4.2.1.1 referente a produções com troca de grafemas motivadas por aproximação com a pronúncia dos termos. Identificaram-se pesquisas que permitem defender que *despois* (depois) poderia ser um caso de reprodução da fala regional (SILVA NETO, 1950). Porém, também é possível relacionar essa produção ao

termo em espanhol “después” (depois), inferindo um contato linguístico em que a primeira sílaba teve origem no som do termo na língua espanhola ([des.'pwes]⁵²) e, na finalização da escrita, o estudante teria detectado a marca desse idioma inserindo, na sílaba tônica, a reprodução da pronúncia em português para adequar o termo ao texto produzido na (e para) a escola.

Em *coissas* (coisas) parece ocorrer um processo similar ao observado em *gostoça* (gostosa), dado de aluno boliviano presente no Quadro 38, em que a troca entre *s* e *ç* parece demonstrar a reprodução da pronúncia do termo em espanhol. As produções dos estudantes bolivianos e filhos de bolivianos se aproximariam, pois em *coissas* (coisas) o uso de *ss* pode representar uma escrita que combina as semelhanças da pronúncia da língua espanhola para “cosa” [‘ko.sa]⁵³ com a representação do som [s] dentre as possibilidades ortográficas do português, no caso o dígrafo *ss*.

Em *compraro* (compraram), além da hipótese de monotongação⁵⁴, é possível que, em uma interação entre as regras de nasalização do português e do espanhol, o aluno tenha se esquecido de inserir o grafema *n* no final da palavra, ou que ele apenas tenha tido contato com o termo por meio da modalidade falada da língua e, conseqüentemente, registrado uma grafia próxima da pronúncia em espanhol com a qual pode conviver em ambiente familiar.

Inserido no Quadro 40, o conjunto de dados *fique* (fiquei), *realize* (realizei) e *volte* (voltei) mostra pistas importantes sobre o processo de aprendizado dos alunos com ascendência boliviana envolvendo a conjugação de alguns verbos. Ao observar como ocorre em espanhol a conjugação desses verbos, tem-se que *fique* (fiquei) se aproxima de “quedé” (fiquei), *realize* (realizei) de “realicé” (realizei) e *volte* (voltei) de “regresé” (regressei), considerando a forma morfológica da sílaba final. Dessa maneira, assim como na produção *fale* (falei) do aluno boliviano, está ocorrendo uma interação entre o paradigma verbal do espanhol e a morfologia do português, uma vez que os estudantes filhos de bolivianos preservaram os radicais dos termos “ficar”, “realizar” e “voltar” e a eles combinaram a lógica de flexão verbal que apreenderam do espanhol. Rocha e Robles (2017) constataram o mesmo tipo de processo na produção de alunos hispanofalantes de graduação e pós-graduação

⁵² Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

⁵³ Transcrição extraída do Dicionário Porto Editora – Espanhol Português (2010) que se refere à pronúncia em espanhol.

⁵⁴ Para mais detalhes, consultar item 4.1.2 desta dissertação.

aprendizes de português⁵⁵. No artigo, identificam o dado “facem” (fazem) e realizam uma comparação com a forma “hacen” (fazem) do espanhol.

Portanto, as produções de alunos bolivianos e filhos de bolivianos analisadas nesta seção indicaram que há reproduções completas de itens lexicais do espanhol, mas há, especialmente, presença de interações entre essa língua e o português na escrita dos estudantes. Nesse sentido, é importante debruçar um olhar investigativo para esse tipo de dado quando ele aparecer para o professor, pois ele pode revelar importantes pistas acerca do processo de aprendizado que cada aluno está trilhando na aquisição da língua portuguesa. É a clareza em relação a essas estratégias usadas pelos estudantes que auxiliarão o docente a identificar as melhores estratégias didáticas para conduzir e desenvolver o ensino de português em salas de aula heterogêneas, isto é, em que convivem demandas de alunos imigrantes e brasileiros, situação em crescimento⁵⁶ na escola pública.

Sistematizando as discussões construídas ao longo deste capítulo, a seção a seguir oferece ao leitor uma visão geral dos resultados da análise das produções de alunos com ascendência boliviana, permitindo apreender a distribuição dos dados coletados.

⁵⁵ No caso, tratava-se de estudantes da área de Letras, Ciências Sociais, Farmácia, Química e Odontologia da UNESP Araraquara, participantes do curso de Português como Língua Estrangeira para alunos estrangeiros.

⁵⁶ Para mais detalhes acerca do contexto da escola pública em relação aos alunos imigrantes, vide Introdução e Capítulo 1 desta dissertação.

4.4 Resultados: tendência observada na categorização dos dados

Ao longo do capítulo quatro, foram analisadas as produções dos alunos com ascendência boliviana e cada conjunto de dados foi relacionado ao desempenho dos estudantes brasileiros. Essas discussões permitiram constatar que os alunos bolivianos e filhos de bolivianos apresentam uma percepção apurada acerca das características do português brasileiro, especialmente porque grande parte das produções demonstrou a identificação de diversos fenômenos fonológicos presentes na língua. Dessa forma, o principal resultado obtido envolveu a constatação de que estudantes com ascendência boliviana e brasileiros têm dificuldades mais parecidas do que diferentes em relação à ortografia, conforme observado na tabela a seguir:

Tabela 2 - Visão geral da distribuição das produções analisadas no capítulo quatro.

Tipos de Produção	Boliviano (nº de ocorrências)	Filho de boliviano (nº de ocorrências)	Brasileiro (nº de ocorrências)	Boliviano (nº de ocorrências por tipo/total de dados)	Filho de boliviano (nº de ocorrências por tipo/total de dados)	Brasileiro (nº de ocorrências por tipo/total de dados)
Processo fonológico	27	16	21	42%	34%	36%
Escolha de grafema	17	14	19	27%	29%	32%
Hipercorreção	3	2	14	5%	4%	24%
Lapso ⁵⁷	2	3	2	3%	6%	3%
Dificuldade com consoantes nasais e nasalização	0	2	3	0%	4%	5%
Aspectos do espanhol na escrita em português	15	11	0	23%	23%	0%
Total	64	48	59	100%	100%	100%

⁵⁷ Foram considerados lapsos dados em que a produção do aluno pareceu ter relação mais estreita com algum esquecimento gráfico do que com dificuldades ortográficas, como a escrita de *fulebol* para “futebol”, em que faltou um traço horizontal para diferenciar o *l* do *t*.

Na Tabela 2, estão reunidos todos os itens obtidos na produção textual de sete alunos bolivianos, sete filhos de bolivianos e doze brasileiros, sendo que os dados desses últimos só entraram em discussão para serem comparados aos dos estudantes com ascendência boliviana, caracterizando um grupo de controle. É interessante constatar que os três grupos revelaram dificuldades em identificar as diferenças entre as modalidades de escrita e oralidade existentes no português brasileiro, questão marcada pela alta porcentagem de produções em que os processos fonológicos da modalidade falada da língua apareceram nas redações, correspondendo a aproximadamente 42%, 34% e 36%, em cada respectivo conjunto de alunos. No caso dos bolivianos, pode ser que isso tenha relação com as características da ortografia em espanhol: nesse sistema o som da fala encontra correspondência mais próxima com a escrita, de acordo com os estudos de Seymour⁵⁸ (1997 *apud* SCHUSTER, 2009, p.54). Logo, é possível que o aluno imigrante aplique essa mesma visão ao redigir termos em português. Por isso, sua escrita estaria permeada de processos fonológicos típicos da modalidade falada da língua, o que, por um lado, revela uma eficiente percepção do idioma, mas, por outro, distancia a redação do estudante dos aspectos formais da ortografia, exigidos em sala de aula.

A transcrição da fala em produções escritas, aspecto que pode estar relacionado à linguagem oral coloquial e à variação linguística, é um procedimento comum para crianças que ainda não têm um sólido conhecimento acerca da organização do registro escrito e tende a diminuir no decorrer dos anos escolares (NOBILE; BARRERA, 2009). Desse modo, trazer para a sala de aula momentos em que se trabalhe a diferença existente entre a modalidade falada e escrita da língua e entre registro formal e coloquial, bem como em que se tenha contato com os diferentes tipos de variação linguística pode ser fundamental para esclarecer aos alunos, imigrantes e brasileiros, as estratégias para a redação de palavras no âmbito formal do português. Assim, é possível favorecer o conhecimento linguístico sobre o qual os estudantes serão socialmente cobrados em situações de entrevistas, processos seletivos, exames etc.

Bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros também exibiram como segundo índice mais alto problemas relacionados a escolhas de grafemas com indícios de reprodução da fala, caso de algumas omissões e inserções (cf. item 4.2.1), mas muito mais atrelados aos desafios da ortografia da língua portuguesa, como as múltiplas representações de [s], por exemplo. As porcentagens exibidas em relação aos grafemas foram de 27%, 29% e 32% em cada grupo. As

⁵⁸ SEYMOUR, Philip. Foundations of orthographic development. In: PERFETTI, C.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (eds.). **Learning to Spell**. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1997. p. 319-337.

produções escritas lexicais que se encaixaram nessa categoria demonstraram o desafio que os aprendizes enfrentam ao lidar com a modalidade escrita da língua, por ela se tratar de uma convenção que apresenta muitas arbitrariedades e que é prescritiva, ou seja, limita uma única forma a ser seguida (MORAIS, 2007).

Apesar das semelhanças entre as dificuldades exibidas pelos três grupos de estudantes, é importante ressaltar que os brasileiros parecem ter uma vantagem com relação à língua materna, pois apenas esses alunos apresentaram um alto índice de hipercorreções — 24%, contra os 5% e 4% de cada grupo dos alunos com ascendência boliviana. Esse aspecto é esperado, pois a ocorrência de hipercorreção está diretamente atrelada a um conhecimento mais aprofundado da língua estudada, em que já se constatou que há diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua e que, por excesso de generalização, aplicam-se regras ortográficas em contextos indevidos (NOBILE; BARRERA, 2009).

Se produções com hipercorreção não fazem parte do conhecimento que alunos com ascendência boliviana teriam conseguido consolidar até o sexto ano, as interações entre espanhol e português, por sua vez, estiveram presentes nos textos desses grupos. Separando a análise exibida na Tabela 2 em (1) reproduções escritas lexicais completas e em (2) itens com construção de interlíngua, a tabulação dos dados⁵⁹ (1) mostrou que 15% dos bolivianos empregam termos em espanhol nos textos, contra 8% dos filhos de bolivianos. Já sobre o item (2), 8% dos bolivianos exibem sinais de interlíngua na redação de palavras, enquanto 14% dos filhos de bolivianos usariam esse mecanismo⁶⁰. A distribuição entre os itens (1) e (2) parece revelar que o aluno imigrante pode ter um acervo de itens lexicais em espanhol mais enraizado, enquanto o estudante que é filho de boliviano conviveria com o desafio diário de compreender quais aspectos se relacionam à língua vivenciada nas relações familiares e quais pertencem ao português visto em ambiente escolar.

De forma geral, é importante lembrar que a análise das produções, embora possa fornecer pistas sobre como cada aluno estaria passando pelo aprendizado da modalidade escrita da língua, não informa o estágio do estudante nesse processo, já que, muitas vezes, ocorrem registros conflitantes na redação de um mesmo indivíduo, com mesclas de reproduções da fala, hipercorreções etc., demonstrando a complexidade da questão (REGO, 2007). Ademais, reforça-se o fato de que, apesar de a aproximação com a pronúncia ter sido usada como recurso para análise de vários dados neste capítulo, a escrita não é por si só o material mais adequado para indicar a fala e a percepção sonora do aluno. Contudo,

⁵⁹ Detalhamento da distribuição das interações entre espanhol e português foi exibido na Tabela 2 (Apêndice A).

⁶⁰ Cálculo feito com base nos dados analisados na seção 4.3 desta dissertação.

considerando a realidade do dia a dia docente, os textos escritos são um recurso disponível em sala e que pode ser constantemente utilizado para o aprimoramento das aulas de língua portuguesa. Sendo assim, a leitura da distribuição das produções analisadas buscou, nesta seção, aproximar-se de tópicos que podem auxiliar o professor a nortear atividades relacionadas à ortografia a partir dos aspectos salientes no grupo estudado. A partir disso, foram desenvolvidas atividades didáticas apresentadas no próximo capítulo.

5. CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS

No decorrer deste trabalho, os estudantes com ascendência boliviana demonstraram uma consciência linguística acurada em relação ao português brasileiro. Por conseguinte, as dificuldades vivenciadas por esses alunos mostraram-se mais parecidas do que diferentes das manifestadas pelos aprendizes brasileiros. A semelhança entre as necessidades dos três grupos — bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros — indica que as primeiras ações adotadas pelo professor para aprimorar a escrita podem contemplar a todos.

A partir dos resultados fornecidos pela análise realizada no capítulo quatro, verificou-se que a dificuldade de todos os alunos com a modalidade escrita da língua está, em primeira instância, concentrada na falta de clareza sobre as diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua. Dessa forma, estudantes com ascendência boliviana apresentaram palavras que demonstraram apurada percepção de processos fonológicos presentes no português, mas que, por questão de convenção, não se adequavam à escrita ortográfica.

Sendo assim, antes de inserir os alunos em importantes discussões sobre as regularidades e irregularidades existentes na ortografia da língua portuguesa⁶¹, sugere-se, nesta dissertação, o foco em uma sequência de atividades que desperte (ou reavive) o olhar da criança para a função da escrita e para as diferenças entre o falado e o escrito na sociedade.

5.1 Estudante detetive: Investigação sobre a fala e comparação com a escrita

Com o objetivo de proporcionar maior clareza na diferenciação entre a modalidade falada e escrita da língua, a primeira atividade será colocada como uma investigação sobre o jeito particular que cada indivíduo tem de andar, de se vestir e de falar. Para isso, o docente pode perguntar aos alunos se eles já pararam para perceber como cada um de nós pode ter uma maneira de se expressar e também de pronunciar as palavras. Dependendo do repertório do professor e dos alunos, é possível citar o personagem de alguma novela popular na época da aula para materializar a ideia de que o modo como pronunciamos as palavras pode ser uma marca pessoal ou identificar determinado grupo de acordo com a idade, local de em que morou mais tempo, dentre outros aspectos.

⁶¹ Nesta dissertação não serão apresentadas atividades relacionadas às regularidades e irregularidades da ortografia. Para aqueles que desejarem obter sugestões de conteúdos e propostas sugere-se conferir Lemle (1987), Carvalho (1994), Cagliari (1999a), Morais (1999a, 2001a, 2001b), Silva et al (2007) entre outros.

A partir dessa discussão inicial, propõe-se que os estudantes juntem-se em duplas e tentem descobrir como o colega pronuncia determinadas palavras, construindo uma aproximação mais consciente da fala. Neste processo, será empregada a técnica da elicitación, ou seja, serão mostrados cartões com desenhos colados em um mural ou na lousa e, com base nessas imagens, o aluno deve pronunciar o nome da figura que identifica. A seguir, algumas sugestões de desenhos e das palavras que se pretendia extrair na dinâmica:

Quadro 41: Figuras de elicitación e palavras sugeridas para a atividade de investigação sobre a fala.

Figura de elicitación	Referência pretendida
<i>bolo</i>
<i>bolsa</i>
<i>carro</i>
<i>chinelo</i>
<i>chocolate</i>
<i>flor</i>
<i>mesa</i>

<p><i>ônibus</i></p> <p><i>sorvete</i></p> <p><i>xícara</i></p>
---	---

Fonte: Sugestões desenhadas pela pesquisadora.

Para fazer cumprir essa tarefa, o aluno que ouve o colega precisa de ferramentas para seu trabalho de detetive. A primeira é ter, no caderno, um quadro com três colunas: uma para registrar a forma como o amigo falou a palavra, e outras duas que devem ficar vazias para serem usadas depois. A segunda é a estratégia de como registrar a pronúncia identificada: o alfabeto será usado de forma que uma letra corresponda a um som identificado. Além disso, a palavra ouvida deve ser escrita entre colchetes [], representando que o registro estava ‘dentro da boca do colega’, como se os símbolos reproduzissem cada lábio do aluno colaborador.

O professor pode convidar um aluno e, apontando para a lousa, pedir que ele pronuncie o nome desse objeto. Com essa informação, o docente pode fazer um exemplo do quadro e do exercício proposto para a turma, conforme mostrado a seguir:

Quadro 42: Exemplo da atividade - parte 1

Fala	Dicionário	Descobertas
[loza] ⁶²		

Na etapa inicial de coleta das pronúncias, os alunos não se preocuparão em preencher todas as colunas. Depois que as duplas tiverem registrado como ocorreu a articulação do colega, o professor pegará um dicionário e buscará a palavra “lousa”, inserindo a escrita ortográfica do termo na segunda coluna:

⁶² Não houve marcação de acento, pois aspecto não será trabalhado com alunos nesta atividade.

Quadro 43: Exemplo da atividade - parte 2

Fala	Dicionário	Descobertas
[loza]	<i>lousa</i>	

A depender da estrutura disponível na escola, o docente pode ter solicitado os dicionários na sala de leitura da instituição ou pedido que os alunos que tivessem um exemplar em casa trouxessem-no para esta aula. Ademais, também é possível encaminhar todos para a sala de informática e, com um sinal de internet disponível, realizar a busca da forma ortográfica de cada palavra em dicionário virtuais *on-line*.

Por fim, os alunos farão a comparação entre as duas colunas preenchidas, respondendo às seguintes perguntas: quais letras estão iguais? E quais estão diferentes? Como essas diferenças aparecem? Para exemplificar essa etapa, o professor pode preencher seu quadro modelo conforme sugestão a seguir:

Quadro 44: Exemplo da atividade - parte 3

Fala	Dicionário	Descobertas
[loza]	<i>lousa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • número de letras usadas foi diferentes: 4 e 5; • dicionário usa <i>s</i>, mas som parece mais com <i>z</i>; • a vogal <i>u</i> não apareceu no jeito de falar.

Com esses dados organizados, o docente pode verificar como os alunos preencheram a primeira coluna e reunir diferentes exemplos para compartilhar com a turma, mostrando como a forma de falar determinadas palavras pode variar. Os registros da fala listados podem ser passados para a lousa, ficando visíveis para todos. A reunião desses dados pode ajudar a mostrar que se a escrita variasse da mesma maneira como cada aluno redigiu a pronúncia do colega, seria difícil decifrar e, algumas vezes, até de acessar o sentido da palavra, o qual poderia ficar prejudicado, comprometendo a compreensão dos textos de forma geral. Assim, oralmente o professor pode conduzir os alunos à conclusão de que o padrão existente na escrita é necessário para que ela cumpra sua função de permitir a leitura, conforme esclareceu Cagliari (1990) e de tornar as informações compartilháveis e duráveis (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1996) — é possível comentar, por exemplo, que posso ler algo que meu bisavô escreveu, se foi redigido em português; igualmente, posso escrever uma carta para mim mesmo e só lê-la no futuro, com garantia de que entenderei o que escrevi. Ainda assim, mesmo que a convenção restrinja uma única maneira de escrever as palavras, a pronúncia

pode variar de falante para falante, dependendo de suas vivências e de seu local de nascimento, por exemplo. Ou seja, há liberdade no processo de leitura, independentemente da variação dialetal usada por quem lê (CAGLIARI, 2005a, 2006).

Desse modo, essa primeira atividade procurou trazer aos estudantes uma visão prática das diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua, por meio do uso de uma escrita alfabética que se aproxima da transcrição fonética (coluna 1 do Quadro 45), seguida do estímulo ao contato com o dicionário como uma fonte para referenciar a escrita (preenchimento da coluna 2 do Quadro 45), finalizando com a comparação entre a escrita “alfabética-fonética”⁶³ e a encontrada no dicionário (coluna 2 e 3 do Quadro 45), sendo esta etapa de cotejamento uma das recomendações sugeridas por Cagliari (2005a, 2006). Além disso, pretendeu-se mostrar como a padronização presente na escrita formal é importante e necessária para uma comunicação eficiente, desenvolvendo nos discentes uma preocupação com o leitor (MORAIS, 2001c), de maneira que a redação das palavras possa sempre estar clara e adequada para cumprir seu propósito, reduzindo a possibilidade de fracassos comunicativos.

5.2 Estudo de caso: Ortografia é mais importante do que conteúdo?

Uma vez ativada a consciência dos alunos para as diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua, a segunda atividade aplicará esse conhecimento em uma situação noticiada pela mídia, buscando questionar o preconceito linguístico presente na relação entre escrita e ortografia. Esse tema é relevante para discussão nas aulas de língua portuguesa, especialmente em salas com alunos brasileiros e imigrantes, pois é necessário que todos desenvolvam autoconfiança para produzir textos. Contudo, frequentemente, constata-se dentro e fora da escola situações em que produções consideradas desvios ortográficos são motivo de censura e discriminação, trazendo constrangimento aos indivíduos e tornando a escrita um momento que gera medo e apreensão (MORAIS, 2001a). Uma dessas ocorrências será usada como estudo de caso na atividade, agregando concretude à discussão proposta aos alunos.

O professor propõe à turma uma discussão sobre a palavra “feliz”. Retomando a primeira atividade, sugere que os estudantes mostrem de quais maneiras é possível pronunciar

⁶³ Termo criado nesta dissertação para se referir ao estímulo dado aos alunos para que usassem o alfabeto tradicional como se fosse o Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

o termo “feliz”, enquanto anota cada proposta de acordo com a convenção da escrita que imita a fala combinada na atividade I: redigir a palavra entre colchetes ([]). Conversando mais detidamente sobre o som final do termo, concluirão que uma das formas possíveis é [felis]. De posse do dicionário, identificam a escrita ortográfica “feliz”, constatando a diferença entre a liberdade da fala e a estrutura fixa da escrita.

Em seguida, é mostrada aos alunos uma postagem, divulgada na página da Prefeitura Municipal de Jaciara (estado do Mato Grosso), em 5 de dezembro de 2018, presente na rede social Facebook, conforme se observa na página seguinte:

Figura 1- Postagem da Prefeitura de Jaciara sobre caso de preconceito linguístico sofrido pelo funcionário Lindomar.

A PREFEITURA MUNICIPAL VEM A PÚBLICO **PARABENIZAR O FUNCIONÁRIO LINDOMAR, POPULAR JABURÚ**, PELA BOA INTENÇÃO E PROATIVIDADE! VOCÊ TEM O NOSSO RESPEITO E CARINHO. ERROS ACONTECEM E TODOS NÓS ESTAMOS SUJEITOS A ISSO. BOM SERIA SE TODOS TIVESSEM ESSE MESMO ESPÍRITO!

[prefeituradejaciara](https://www.facebook.com/prefeituradejaciara) www.jaciara.mt.gov.br

PREFEITURA
Construindo uma nova história

Prefeitura Municipal de Jaciara
Curtir esta página · 5 de dezembro de 2018 · 🌐

Na manhã desta quarta-feira, nos deparamos com essas imagens circulando em diversos grupos do WhatsApp e em perfis e páginas do Facebook.

Informamos que repudiamos qualquer piada feita diante desta situação.

Sabemos da boa intenção do Jaburú, que é um excelente profissional e tem o nosso respeito. 🙏 — com Daniel Vitoria, Queila De Oliveira Cardoso Gomes e Lindomar Lourenço Martins.

👍👍👍 50 8 mil comentários 21 mil compartilhamentos

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Mais relevantes ▾

Prefeitura Municipal de Jaciara EU JURO QUE EU QUERIA DAR AMEI EM TODOS OS COMENTÁRIOS MAS O PC ESTÁ ATÉ TRAVANDO! Lindomar agradece todos vocês pelo carinho! ❤️ Ele está muito feliz com a repercussão e declarou que mesmo com essa fama, ele não vai mudar quem ele é, permanecerá humilde sempre!

Curtir · Responder · 17 sem 🗨️ 1 mil

➦ 84 respostas

Prefeitura Municipal de Jaciara Pessoal, uma moradora de Campinas criou uma vaquinha online para deixar o Natal do nosso Jaburu mais FELIS. Quem quiser colaborar, o link é: <http://vaka.me/re8m4d> ❤️

Fonte: Disponível em <<https://www.facebook.com/prefeituradejaciara/posts/1913809852029571>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

Para visualizar a postagem, os alunos podem estar divididos em pequenos grupos e compartilharem folhas xerocadas com a Figura 1 presente. Outra possibilidade é, novamente, usar a sala de informática, pedindo que todos abram um arquivo com uma imagem da postagem ou uma cópia off-line da página do Facebook.

O professor pode realizar a leitura em voz alta da página, fornecendo, em seguida, detalhes para contextualizar a situação observada: na época, Lindomar, 46 anos, era um funcionário que prestava serviços há quase um ano para a prefeitura de Jaciara, município do Estado de Mato Grosso. O homem, carinhosamente chamado pelos colegas de Jaburu, estava aparando a grama de um canteiro e, como estava no mês de dezembro, teve a iniciativa de escrever uma mensagem de “Feliz Natal” para enfeitar o município e felicitar os moradores. Contudo, alguma pessoa fotografou o momento em que Lindomar havia terminado de escrever o início da mensagem, o termo *felis*. A imagem foi disseminada em aplicativos de mensagem e redes sociais com mensagens que denegriam a imagem do funcionário. Segundo reportagem de Lidiane Moraes ao canal de notícias G1, a esposa de Lindomar disse ele ficou muito chateado com as ofensas que recebeu dos internautas. Para ilustrar o impacto do preconceito linguístico sofrido por Jaburu e conscientizar os estudantes, o docente pode ler alguns trechos da reportagem, como os sugeridos a seguir:

Lindomar contou à mulher que quando estava a caminho de casa, passou por uma padaria e uma pessoa que estava no local o chamou e disse que ele havia virado piada nas redes sociais. A pessoa também teria mostrado um comentário negativo ao trabalhador.

Maria disse que ao chegar em casa, o marido pediu que ela procurasse as mensagens. Ela achou algumas, mas parou de ver ao perceber que Lindomar ficou triste.

"Ele ficou tão nervoso e triste que nem almoçou", lamentou (MORAES, 2018, s/p).

Terminada a contextualização, o professor pode conversar com os alunos, verificando se algum deles quer comentar sua opinião sobre o caso. Dependendo das discussões e dos pontos levantados por eles, o educador pode direcionar o foco para o início da situação, a escrita do termo *felis* no gramado, considerando a seguinte pergunta: o que a forma *felis* representa? Nessa condução, pode-se relembrar a consulta prévia ao dicionário, em que se encontrou a escrita ortográfica “feliz”.

Retomando a primeira atividade, é esperado que os alunos identifiquem que *felis* é uma das maneiras possíveis de se representar a pronúncia de “feliz”. Com essa referência, a reflexão com os alunos procurará mostrar que é comum que tenhamos dúvidas no processo de

escrita. No caso de Lindomar, era importante que a mensagem dele estivesse de acordo com a escrita ortográfica apenas para garantir que todos que passassem pelo canteiro compreendessem as felicitações desenhadas na grama. Logo, apesar de a modalidade escrita da língua ter importantes e necessárias padronizações, como evidenciado pela listagem das variadas formas de pronunciar palavras na atividade I, é igualmente essencial que se avalie a intenção de quem escreve. Para isso, o educador pode propor as seguintes perguntas: o que Jaburú desejava fazer pela cidade ao redigir a mensagem na grama? O que ele pretendia compartilhar e receber dos moradores que lessem as felicitações?

Ao aproximar os estudantes das intenções de Lindomar, será possível identificar a atitude de cuidado e carinho pelos habitantes e pela cidade que o funcionário demonstrou ao desejar fazer mais do que apenas aparar a grama. Também ficará mais claro como os comentários maldosos associados à foto do funcionário deixaram-no abalado e triste, já que sua intenção era fazer algo simples em benefício das pessoas, conforme informou sua esposa à reportagem e como demonstrou a posição da prefeitura de Jaciara na postagem do Facebook. Com esses dois elementos, escrita realizada e intenção do indivíduo ao escrever, a discussão final com os alunos envolverá avaliar o quanto cada aspecto deve impactar nos textos. Importa mais a correção gramatical ou o conteúdo associado à intenção do redator? O educador pode, então, indicar que os dois pontos são relevantes, pois sem a escrita adequada para o compartilhamento da informação, há o risco de que o leitor não compreenda a mensagem. Ao mesmo tempo, um texto dentro da escrita ortográfica tem pouca ou nenhuma função se não fornece conteúdos significativos para quem o lê. Dessa maneira, é preciso cuidar para que as produções sejam claras no registro das palavras e também consistentes em relação ao conteúdo partilhado.

5.3 Reflexão oral e escrita com função social

Como fechamento das atividades de reflexão sobre as diferenças entre a modalidade falada e a modalidade escrita ortográfica, o professor pode propor duas ações complementares. A primeira, baseada na expressão oral, seria pedir que os estudantes imaginassem que encontraram com Lindomar no momento em que ele escrevia a letra *i* na grama: como conversariam com o funcionário para ajudá-lo a resolver sua dúvida ortográfica? Qual fonte usariam para verificar a escrita convencionada da palavra? De que maneira explicariam a Jaburú que essa consulta era algo importante a ser feito?

O sugerido é que o professor organize a turma em pequenos grupos, para que eles possam discutir as questões colocadas, organizando uma forma de apresentar ao professor como eles conduziram a conversa e as ações pedidas. Como resultado, é esperado que os discentes mostrem compreensão sobre a importância da consulta ao dicionário para acesso à escrita ortográfica, mas sem deixar de valorizar a criatividade e a intenção de Jaburu. Conforme realizam a apresentação de suas ideias e reflexões, o professor pode ir auxiliando o grupo e, ao mesmo tempo, reforçando com a turma posicionamentos claros sobre como a produção de textos pode ser organizada: primeiro, o foco deve estar no conteúdo a ser compartilhado; depois, é preciso verificar se a forma da escrita está dentro das convenções, garantindo a compreensão de qualquer leitor. Segundo Cagliari (1990), a preocupação com a ortografia é necessária, mas, se ela for excessiva, pode arruinar o discurso linguístico e o interesse pela escrita de textos espontâneos, pois o aluno deixa de se concentrar em trazer para o papel seus pensamentos e concepções de mundo e passa a se sentir inseguro por não dominar a forma padrão das palavras. Terminada essa etapa, espera-se que os alunos sintam-se estimulados a produzir textos com as ideias e reflexões alcançadas.

A segunda etapa de fechamento deste bloco de atividades envolveria, então, a produção de uma carta ou de um e-mail endereçado a Lindomar, caracterizando uma *tarefa comunicativa* (cf. FARNEDA; FUTER, 2016), de forma que a produção escrita desses alunos objetive uma comunicação real. O posicionamento da prefeitura de Jaciara na postagem sobre o caso do funcionário e os comentários dela presentes na publicação indicam que o órgão buscou colocar-se ao lado de Jaburu. Por isso, o professor poderia tentar entrar em contato com a prefeitura para verificar se a produção de seus alunos poderia vir a ser entregue ao funcionário, como forma de afeto e apoio pelo constrangimento injustamente sofrido. A partir desse cenário, a proposta levada aos estudantes seria de produzir uma carta real para um destinatário real: uma mensagem para ser entregue a Lindomar. Nela, explicariam que aprenderam sobre as diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua e a importância de considerar não só a forma ortográfica, mas também o conteúdo presente na mensagem que se deseja transmitir.

No decorrer do processo de escrita, o professor pode trabalhar o foco na consolidação das ideias e pensamentos acolhedores a serem divididos com o funcionário, auxiliando na construção de uma nova postura para a escola em relação à ortografia, deslegitimando o preconceito comumente observado na sociedade (CAGLIARI, 2006). Uma vez definido o conteúdo, os esforços no processo de reescrita podem se voltar à forma, identificando as palavras em que há dúvidas e consultando o dicionário para garantir uma

escrita ortográfica e acessível ao leitor. Para Cagliari (2005a), a construção do texto com etapas de reescrita auxilia o professor no cuidado com a liberdade de expressão da criança, sem causar nela a frustração de ter suas ideias reduzidas ao foco ortográfico. Além disso, agindo dessa forma o educador pode estimular o aluno, mostrando-lhe que é preciso investir no refinamento do que se produz, sendo cada ponto a ser melhorado visto como um desafio positivo e cada aspecto bem desenvolvido, uma conquista (CAGLIARI, 2005a). Ademais, para o professor, o investimento no processo de produção de um único texto pode ajudá-lo a não ver a ortografia como algo que referencia a nota, mas como possibilidade de identificar a necessidade de cada aluno e de toda a turma, guiando trabalhos mais específicos conforme as dúvidas apresentadas (MORAIS, 2011c).

Por meio de todos esses processos, possivelmente os alunos terão mais condições de desenvolver seus conhecimentos acerca do português aprendido em contexto escolar. Tal posicionamento alinha-se com os resultados obtidos na análise das produções presente no capítulo quatro desta dissertação, em que se verificaram quão próximas se mostram as dificuldades de alunos com ascendência boliviana e dos demais discentes. Portanto, espera-se que as atividades sugeridas favoreçam a integração entre alunos brasileiros e imigrantes ao proporcionar a visão de que a língua portuguesa é um objeto de estudo que pode ser interessante para todos, uma vez que os desafios para circulação entre a modalidade falada e escrita da língua são um ponto em comum. Além disso, como o produto final apresentou um foco comunicativo, espera-se que os estudantes se sintam motivados pela atividade, já que a construção do texto para Lindomar apresentou-se como uma tarefa que “vai além da língua pela língua” (FARNEDA; FUTER, 2016, p.96), permitindo inseri-la em uma situação concreta.

CONCLUSÃO

As imigrações sempre fizeram parte da história do Brasil (ORTEGA, 2015). Recentemente, graças a referências legais atualizadas e alinhadas com a Constituição Brasileira, como a Lei da Migração (Lei n.º 13.445/2017) e os documentos orientadores fornecidos às escolas estaduais⁶⁴, uma nova característica pôde ser observada nas salas de aula das instituições públicas: a presença crescente de estudantes imigrantes. Conforme dados atualizados da Secretaria Estadual de Educação, as matrículas cresceram 18% em 2019 e, como verificado nos anos anteriores, o maior grupo é de alunos bolivianos, com 5.022 matriculados (PAULO, 2019).

Para a realização deste estudo, além da aproximação com a realidade vivida por alunos e professores, propiciada pelo acompanhamento de aulas da disciplina de Língua Portuguesa em uma escola estadual localizada no bairro do Brás (São Paulo/ SP), procurou-se mostrar as características da imigração boliviana no Brasil, presente no item 1.2 do capítulo referente à contextualização dos protagonistas da pesquisa dentro da dinâmica brasileira. Além disso, essa etapa de contextualização permitiu conhecer os diferentes movimentos no ensino e na pesquisa de português como língua estrangeira (PLE), evidenciando que, embora atualmente o Brasil tenha leis que favoreçam a recepção do aluno imigrante nas escolas públicas, ainda faltam políticas eficientes para concretizar o acolhimento sob a forma de amplo acesso ao aprendizado da língua portuguesa, questão que parece estar mais bem desenvolvida em outros países como Portugal e Alemanha, por exemplo. Essa lacuna da política aplicada à escola brasileira reforça a importância do trabalho apresentado nesta dissertação, pois se procurou auxiliar o professor, profissional que vive dia a dia as dificuldades dessa falha política, a agir em prol da melhoria da realidade observada em sala de aula.

Ao longo da definição da forma mais adequada de analisar os dados obtidos nos textos espontâneos dos alunos de sexto ano, caminhos esses compartilhados no capítulo três, referente à metodologia, a hipótese verificada em Figueiredo (2004) de que a maior contribuição dos teóricos que buscaram analisar as dificuldades dos aprendizes de uma segunda língua foi mostrar que as produções estão muito mais relacionadas às apresentadas pelas crianças ao adquirirem determinada língua materna, do que a interações entre a primeira

⁶⁴ 1º documento Orientador: Estudantes Imigrantes. 2017. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

língua do estudante e a língua alvo, ajudou a conduzir o raciocínio concretizado nas análises presentes no capítulo quatro. Assim, sobre o objetivo (i)⁶⁵ deste trabalho, o observado foi que alunos com ascendência boliviana e estudantes brasileiros apresentaram semelhanças nos pontos de maior desafio em relação ao português escrito, pois eles têm porcentagens parecidas de representação de processos fonológicos na escrita, bem como de trocas de grafemas de forma geral, quando comparadas aos demais aspectos de dificuldades nos textos.

Ademais, o que esta dissertação procurou mostrar ao dividir os bolivianos em dois grupos foi que é preciso considerar os filhos de imigrantes, ou seja, crianças nascidas no Brasil, mas que tendem a conviver mais com sua comunidade de origem do que com outros brasileiros — caso da nacionalidade boliviana (SILVA, 2006). Com essa visão, certamente os números identificados pelos levantamentos das secretarias Municipal e Estadual da Educação do Estado de São Paulo poderiam ser ainda mais alarmantes. A questão é que, inseridos ou não nas estatísticas, esses estudantes estão presentes em sala de aula e também precisam ser vistos como alunos que demandam acolhimento nas aulas e na escola.

A necessidade de olhar para o grupo de filhos de bolivianos, sob o ponto de vista linguístico, foi comprovada pelos resultados obtidos na análise das produções textuais no capítulo quatro: tanto imigrantes quanto filhos de imigrantes demonstraram dificuldades idênticas, — o que cumpriu o objetivo (iii)⁶⁶ —, no caso, questões relacionadas a diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua, indicadas pela porcentagem de produções com marcas por processos fonológicos típicos do português brasileiro oral ou por trocas de grafemas devido à pronúncia, seguidas de aspectos relacionados a interações entre o espanhol e o português. Com relação ao objetivo (ii)⁶⁷, surpreendeu que as dificuldades relacionadas ao espanhol não fossem as mais determinantes nas produções, ainda que estivessem presentes. De forma geral, as contribuições deste trabalho procuraram mostrar, mesmo que de forma restrita ao *corpus* estudado, que não só os desafios enfrentados com a modalidade escrita da língua são, em grande parte, comuns entre brasileiros e imigrantes, já que ambos encontraram entraves relacionados aos processos fonológicos e à escolha de grafemas, como também estão presentes no dia a dia dos brasileiros filhos de bolivianos.

⁶⁵ Retomando os objetivos: verificar se (i) a natureza das dificuldades com a língua portuguesa escrita, a partir da análise de produções de alunos bolivianos e filhos de bolivianos, realizando a comparação com dados de colegas de turma brasileiros, inseridos como grupo de controle.

⁶⁶ Retomando os objetivos: (iii) verificar se bolivianos e filhos de bolivianos demonstravam dificuldades parecidas com a modalidade escrita da língua portuguesa, em especial porque os estudantes nascidos no Brasil provavelmente foram alfabetizados em português.

⁶⁷ Retomando os objetivos: (ii) verificar se a situação de possível contato permanente com o espanhol no convívio familiar resultava na manifestação de aspectos da língua espanhola na escrita em português.

Devido a essa semelhança, no capítulo cinco procurou-se propor um conjunto de atividades que auxiliassem o professor a conscientizar os alunos acerca das diferenças entre a modalidade falada e escrita da língua, praticando o reconhecimento das diferenças na pronúncia de cada falante, bem como a produção de textos orais e escritos aplicados a situações reais de comunicação que permitiam reflexões sobre a organização da ortografia e sobre o preconceito linguístico. Assim, cumpriu-se o objetivo (iv)⁶⁸ e buscou-se trabalhar uma melhoria na postura da escola diante da linguagem escrita, em que ficasse claro para o aluno que todos “tem o direito de ter dúvidas ortográficas em qualquer momento da vida, pela razão que for” (CAGLIARI, 2005a, p.78).

Com as análises e resultados obtidos nesta pesquisa, além de atender às necessidades de alunos com ascendência boliviana, é provável que as conclusões e as atividades propostas auxiliem no processo de aprendizado da língua portuguesa escrita tanto para estudantes do português como língua materna, como para alunos imigrantes de várias outras nacionalidades, uma vez que grande parte dos desafios ortográficos apresentados podem vir a ter mesma natureza dos observados nos estudantes bolivianos. Há trabalhos que atingiram conclusões parecidas. Um exemplo foi o realizado por Koga, Souza e Amado (2010), em que é percebido que as dificuldades de alunos indígenas timbira no aprendizado do português como língua estrangeira se assemelham às encontradas em produções escritas de alunos brasileiros do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Porém, é importante salientar que essas propostas de abrangência geral atenderiam às necessidades iniciais dos estudantes, já que foi esta a demanda identificada ao longo da pesquisa. Vencida essa primeira etapa, certamente será preciso desenvolver trabalhos específicos da área de ensino de Português como Língua não Materna para auxiliar os estudantes nos casos de contato linguístico e de reproduções lexicais da língua materna estrangeira, por exemplo. Além disso, como o aspecto linguístico demonstrou que estudantes imigrantes e brasileiros apresentam mais semelhanças do que diferenças, é possível que novas pesquisas e sugestões de atividades com foco na questão intercultural possam contribuir para o desenvolvimento desses alunos.

Ainda assim, nas escolas, sejam públicas ou particulares, muitos acertos dos alunos imigrantes, e também dos brasileiros, passam despercebidos. Dessa maneira, este trabalho sinalizou que um suposto “erro” é tão ou mais revelador e precioso do que o conceito tradicional de acerto: os meninos e meninas estão aprendendo o português brasileiro, a

⁶⁸ Retomando os objetivos: (iv) verificar se haveria estratégias didáticas aplicáveis ao professor de escola pública que auxiliassem os estudantes brasileiros e imigrantes inseridos em salas de aula heterogêneas a se desenvolverem na língua portuguesa escrita.

despeito da falta de estrutura e de planejamento específico para alunos imigrantes nos espaços educacionais.

Apesar da busca por respostas, o fim de um trabalho científico costuma, antes de tudo, encaminhar novas perguntas. Ainda há muito a investigar nas produções dos alunos, especialmente porque o que se realizou foi uma análise de itens lexicais isolados do contexto. Dessa forma, no decorrer do processo de pesquisa, ficaram as seguintes questões que não puderam ser, ainda, esclarecidas: (a) em que aspectos a aprendizagem de uma língua não materna aproxima aprendizes que estão em estágios escolares parecidos naquele idioma, como observado nos grupos do sexto ano analisados, já que bolivianos e brasileiros apresentaram mais semelhanças do que diferenças, e em Koga, Souza e Amado (2010)? (b) quais os processos cognitivos poderiam explicar essa aproximação? (c) por que há reprodução de determinados itens lexicais ou de estruturas morfológicas da língua materna? Há relação entre frequência de uso e palavras ou estruturas transferidas? (d) de que maneira utilizar a favor do aluno a percepção acurada que ele demonstra do português brasileiro em uso, para ensiná-lo a língua e a gramática na perspectiva formal da escola tal qual ela se organiza?

Ademais, reconhece-se como limitação desta pesquisa a falta de acesso a detalhes acerca da trajetória dos alunos bolivianos (há quanto tempo estariam no Brasil, em qual país foram alfabetizados), uma vez que as crianças não souberam fornecer essa informação de maneira precisa e o contato com os pais não pôde ocorrer em razão do distanciamento destes da escola acompanhada. A escolha por elaborar um estudo de caso, analisando produções de sete bolivianos, sete filhos de bolivianos e doze brasileiros, embora numericamente reduzida, justificou-se pelo interesse em realizar uma primeira identificação da natureza linguística das dificuldades apresentadas pelos alunos de ascendência boliviana, comparados aos brasileiros, com relação à modalidade escrita do português. Essa escolha relacionou-se, especialmente, ao fato de não se saber, no início da pesquisa, quais seriam os desafios dos estudantes. Era preciso encontrar a melhor maneira de acessar as informações que aquele grupo de alunos revelava por meio de suas produções.

Ainda que possa não ter havido uma quantidade de estudantes considerada significativa do ponto de vista estatístico, a análise de cada produção investigou as características qualitativas dos dados, atendendo às limitações de escopo referente a uma pesquisa de mestrado. Por isso, optou-se também por não identificar as produções por aluno, mas sim por grupo, uma vez que este estudo buscou a característica geral dos desafios enfrentados, rastreando as diferenças e semelhanças entre bolivianos, filhos de bolivianos e brasileiros. Com o propósito de preservar ao máximo a identidade dos protagonistas da

pesquisa, apenas os dados analisados foram expostos no capítulo quatro, deixando-se de apresentar as produções digitalizadas nos anexos desta dissertação.

Por fim, ainda que haja aspectos a serem aprofundados, é possível observar que os resultados e propostas desta pesquisa podem vir a auxiliar qualquer aluno aprendente da língua portuguesa escrita presente em classes heterogêneas (nos mais diversos aspectos) da escola pública. Mesmo assim, a motivação inicial da pesquisa permanece clara, pois o acesso ao português é uma etapa de grande importância no acolhimento do aluno imigrante, e foi esse o princípio norteador deste estudo. Para os professores, os desafios estão postos dia a dia, mas espera-se que esta dissertação tenha fornecido um recurso aplicável para que todos possamos cumprir nosso principal objetivo: proporcionar a todo e qualquer aluno presente em nossas salas de aula o máximo acesso a essa importante ferramenta de pensamento crítico e de inserção social que é a língua.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Yeris Gerardo Lászar; BATISTA, Marília Carvalho. **Especificidades do ensino de PLE**. Revista da SIPLE, 4, 2012. Disponível em:

<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=64&Itemid=109>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ALVES NETO, Valdir Manoel; BACK, Angela Cristina di Palma. **Monotongação e Ditongação em Textos Escolares: uma Análise Sociolinguística com Ênfase no Letramento**. Seminário de Pesquisa da Linha "Educação, Linguagem e Memória" (II SELM). Criciúma, Santa Catarina, Brasil, 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.unesc.net/SELM/article/view/847/783>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

AMADO, Rosane de Sá. **Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados**. Revista da SIPLE, 2, 2011. Disponível em:

<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:educacao-2&Itemid=92>. Acesso em: 1 ago. 2017.

_____. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. Disponível em:

<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:educacao-7&Itemid=113>. Acesso em: 05 mar 2018.

_____. Le portugais comme langue d'accueil pour les immigrants et les refugies dans la ville de São Paulo : politiques et pratiques. In: GOROVITZ, S. (dir.) **Frontieres linguistiques en contextes migratoires: citoyennetés en construction**. Paris: Ed. L'Harmattan, 2017.

ANÇÃ, Maria Helena. **Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações**. Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003.

_____. Língua portuguesa em novos públicos. In.: **Saber (e) Educar**. Porto, n. 13, p.71-87, 2008.

ANSELMO, Maricélia da Silva. **Monotongação: um processo variacionista na prática escolar**. 2011. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/1710>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

ARNULFO, Irmão. **Guia Ortográfico: Sistematização Prática e Didática das Normas Ortográficas Vigentes, com riqueza de exemplificação e copioso vocabulário**. Rio Grande do Sul: Editora Globo.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico – o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

BISOL, Leda. **A neutralização das átonas**. Revista Letras, Curitiba, Editora UFPR, n. 61, p. 273-283, 2003.

_____. **A simetria no sistema vocálico do português brasileiro**. Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, v. 5, p. 41-52, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Dispõe sobre situação jurídica do estrangeiro no Brasil. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. **Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BUENO, Alexandre Marcelo. **Intolerância linguística e imigração**. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/D.8.2006.tde-31072007-143055. Acesso em: 10 mar. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 7ª ed. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. Ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2005a, p. 61-96.

_____. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2005b, p. 163-185.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

_____. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso e representações**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-52.

CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina; CUNHA, Cláudia. **Mudança Em Curso No Português Brasileiro: o apagamento do r no dialeto nordestino**. Revista da ABRALIN, v.14, n.1, p. 195-219, jan./jun, 2015.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992. 21ª edição.

CAMARGO, Beatriz; HASHIZUME, Maurício. **Vida difícil de bolivianos vai muito além da exploração no trabalho**. Repórter Brasil. 18 dez. 2007. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2007/12/vida-dificil-de-bolivianos-vai-muito-alem-da-exploracao-no-trabalho/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CAMPOS, Gustavo Barreto. **Dois séculos de imigração no Brasil: A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. 545 f. Disponível em: <http://midiacidada.org/img/tese_final_GBC_final.pdf>. Acesso em: 10 mar 2018.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora ática, 1994.

CASTRO, Veralucia Filipin. O Ensino e a Aprendizagem da Ortografia em Sala de Aula. In: **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE - Artigos**. Paraná: Secretaria da Educação, vol. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_artigo_veralucia_filipin_castro.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

CHAGAS, Victor Delalibera. **O comportamento das fronteiras prosódicas no apagamento rótico em posição de coda final de palavra**. Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP). São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

CHAGAS DE SOUZA, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2010, p.141-164.

CHAGAS DE SOUZA, Paulo; SANTOS, Raquel Santana. Fonologia. In: **Introdução à linguística II. Princípios de análise**. FIORIN, José Luiz (org.). São Paulo: Contexto, 2010, p.33-58.

COSTA, Luciane Trennephol da. **Abordagem Dinâmica do Rotacismo**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CORDER, Stephen Pit. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics**, v.5, p.161-170, 1967.

CRISTOFOLINI, Carla. **Trocas ortográficas: uma interpretação a partir de análises acústicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal De Santa Catarina, 2008.

_____. **Trocas Ortográficas Relativas À Sonoridade Na Escrita Infantil**. Work. pap. lingüíst., 12(1): 11-25, Florianópolis, jan. jun., 2011. DOI:10.5007/1984-8420.2011v12n1p11

CYMBALISTA, Renato; XAVIER, Iara Rolnik. **A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade**. In: Cadernos Metrôpole, n. 17, pp. 119-133, 1º. sem., 2007.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

FARNEDA, Eliete Sampaio; FUTER, Miriam Kurcbaum. Tarefa Comunicativa em Sala de Aula de Português como Língua Estrangeira. In: GONÇALVES, Luis (org.). **Fundamentos do Ensino de Português como Língua Estrangeira**. Boa Vista Press – NJ, cap.3, p.91-108, 2016.

FARNEDA, Eliete Sampaio. **A relevância do controle do Filtro Afetivo no processo de Ensino/Aprendizado de Português como Língua de Acolhimento**. Relatório Final do Projeto de Pós-Doutorado (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Paulistana, 2011.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: EdUFG, 2004.

FREITAS, Patrícia Tavares. **Imigração e Experiência Social**: o circuito de subcontratação transnacional de força-de-trabalho boliviana para o abastecimento de oficinas de costura na cidade de São Paulo. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Imigração boliviana para São Paulo e setor de confecção. In: BAENINGER, Rosana (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População, Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Entre Norma e Uso, Fala e Escrita**: Contribuições da Sociolinguística à Alfabetização. Nucleus, v.8, n.1, abr.2011. DOI: 10.3738/1982.2278.542

GARCIA, Mirian Álvaro Costa; ARAÚJO, Pâmela Renata Machado; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Um estudo sobre a grafia do fonema /s/. s/d**. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir1/18.pdf>. Acesso em: 27 set 2018.

GOMES, Ângela de Castro. **Imigrantes italianos**: entre a italianità e a brasilidade. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/italianos.html>>. Acesso em: 10 mar 2018.

GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira. **A escrita no contexto escolar**: relação entre concepção e desenvolvimento. (Dissertação de Mestrado). Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do sul, 2007.

GOVERNO DO BRASIL. **O português é um dos idiomas mais falados do mundo**. 28 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/o-portugues-e-um-dos-idiomais-falados-do-mundo>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Acordo ortográfico só entrará em vigor em 2016**. 23 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014/12/acordo-ortografico-so-entrara-em-vigor-em-2016>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

HIRANO, Sedi. Japanese Immigration to Brazil: History, Trajectory, and Memory. In: KOIZUMI, Junji; KUDO, Mayumi (orgs). **Conflict studies in the humanities**. Osaka: Osaka University Global, 2011, v1, p. 205-215.

INSTITUTO UNIBANCO. **O Papel da Gestão no Acolhimento de Alunos Imigrantes**. Fev. 2018. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

KEMMLER, Rolf. Para a história da ortografia simplificada. In: SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso e representações**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 53-94.

KOGA, Angélica Satiko; SOUZA, Juliana Chaves; AMADO, Rosane de Sá. Aquisição do português como segunda língua pelas comunidades timbira: descrição e comparação. In: AMADO, Rosane de Sá. (Org.) **Estudos em línguas e culturas macro-jê**. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 203-229.

KODAMA, Kaori. O sol nascente do Brasil: um balanço da imigração japonesa. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: < <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/japoneses.html>>. Acesso em: 10 mar 2018.

KREUTZ, Lucio. **Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil**: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 159-176, nov-dez 2000.

LANZA, André Luiz. **Imigrantes no Brasil e na Argentina**: políticas de atração, fluxos, atividades e deslocamentos (São Paulo e Buenos Aires, 1870 - 1930). 2015. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.84.2016.tde-13092016-144814. Acesso em: 08 mar 2018.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LEVY, Maria Stella Ferreira. **O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972)**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 8, supl. p. 49-90, jun., 1974. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101974000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Mar.2018.

LOCATELLI, Piero. **Fiscais flagram trabalho escravo em produção da Animale**. Repórter Brasil. 19 dez. 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/19/fiscais-flagram-trabalho-escravo-em-producao-da-animale.htm>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

MANDALÁ, Paola de Souza. **Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana**. 2015. 115f.

Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MORAES, Lidiane. **Funcionário escreve 'felis' em canteiro de cidade de MT e prefeitura o elogia em post após críticas da população**. G1 Mato Grosso. 05 dez. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2018/12/05/funcionario-escreve-felis-em-canteiro-de-cidade-de-mt-e-prefeitura-faz-post-elogiando-a-atitude-do-trabalhador-apos-criticas.ghtml>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de (org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Artur Gomes de (org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b, p. 7-20.

_____. Para que ensinar ortografia? In: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, Coletânea de Textos, Módulo 3. Brasília: Ministério da Educação. p. 257-259, 2001a.

_____. O que aprender de ortografia? In: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, Coletânea de Textos, Módulo 3. Brasília: Ministério da Educação. p. 261-263, 2001b.

_____. Uma reflexão sobre as normas ortográficas. In: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, Coletânea de Textos, Módulo 3. Brasília: Ministério da Educação. p. 265-267, 2001c.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de ; MELO, Kátia Leal Reis de (orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, ed. 1, p. 11-28.

NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sylvia Domingos. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 dez. 2018.

NÓBREGA, Maria Helena da. Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. In: **Linha d'Água**, v. 23, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Ingrid da Costa. 2018. **Os róticos em coda silábica externa: o interior da região Sul no projeto AliB**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ORTEGA, Alina Kaledina. **Atuação do psicólogo em serviço de migração: um estudo em São Paulo (Brasil) e Moscou (Rússia)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.47.2016.tde-19022016-162929. Acesso em: 08 mar 2018.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. **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.

PADOVANI, Maria Ângela. **A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

PAULO, Paula Paiva. **Nº de imigrantes cresce 18% na rede estadual de escolas de SP**. G1 São Paulo. 2 abr. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/04/02/no-de-imigrantes-cresce-18percent-na-rede-estadual-de-escolas-de-sp.ghml>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PEREIRA, Elvis. **Bolivianos se tornam a segunda maior colônia de estrangeiros em SP**. Folha de São Paulo. 16 jun. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1295108-bolivianos-se-tornam-a-segunda-maior-colonia-de-estrangeiros-em-sp.shtml>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

PEREIRA, Giselda Fernanda. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural**. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

PINHO, Antônio José de; MARGOTTI, Felício Wessling. **A variação da lateral posvocálica /l/ no português do Brasil**. Work. pap. linguíst., n.2.: 67-88. Florianópolis, 2010.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Educandos estrangeiros por nacionalidade e DRE**. 13 jul. 2017. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade/resource/328222e3-b2df-457c-8153-d78433db96e5>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

PUFF, Jefferson. **Racismo contra imigrantes no Brasil é constante, diz pesquisador**. Entrevista de Gustavo Campos. BBC Brasil no Rio de Janeiro. 26 ago. 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150819_racismo_imigrantes_jp_rm>. Acesso em: 10mar. 2018.

QUEDNAU, Laura Rosane. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho: análise variacionista e representação não-linear**. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

QUILIS, Antonio. Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués. **Revista Española de Lingüística**, ISSN 0210-1874, ISSN-e 2254-8769, Año nº 9, Fasc. 1, 1979, págs. 1-22. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41058>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes de ; MELO, Kátia Leal Reis de (orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, ed. 1, p. 29-44.

RIBEIRO, João Carlos Wormsbecher. **Estudo comparativo da estrutura silábica em espanhol e português**. Dissertação (Mestrado em linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

ROCHA, Ilana Peliciari. **Imigração internacional em São Paulo: retorno e reemigração, 1890-1920**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.8.2007.tde-24102007-145107. Acesso em: 08 mar 2018.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; ROBLES, Ana María del Pilar Altamirano. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 641-680, 2017. doi: 10.17851/2237-2083.25.2.641-680.

ROMANINO, Julhana Cella. **Ensino da Ortografia: Uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do Ensino Fundamental**. 2016. (144 f.) Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel – PR.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. **aspectos comparativos entre o espanhol e o português**. s/d. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/viisenefil/01.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Especial de Comunicação. 25 jul. 2017. **Prefeitura oferece curso gratuito de português para imigrantes**. Disponível em: <<http://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-oferece-curso-gratuito-de-portugues-para-imigrantes>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. **Curso de Português para Imigrantes: inscrições prorrogadas!** s/d. Disponível em: < http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=251575>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SANTOS, Claudinei Marques dos; ALMEIDA, Miguel Eugênio; RODRIGUES, Marlon Leal. **Monotongação e ditongação no português: um Estudo Diacrônico**. s/d. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/vii_sinefil/COMPLETOS/Monotonga%C3%A7%C3%A3o%20e%20ditonga%C3%A7%C3%A3o%20no%20portugu%C3%AAs%20-%20CLAUDINEI.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SANTOS, Juliana Lopes dos. **Entre a internet e a escola: a influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares**. 2015. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.8.2015.tde-22122015-113216. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-22122015-113216/pt-br.php>>. Acesso em: 26 fev 2019.

SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. **Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 16, n. 2, p. 257-263, julho/ Dezembro, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000200008>.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: **Introdução à linguística I. Objetos teóricos**. FIORIN, José Luiz (org.). São Paulo: Contexto, 2010. p. 211-227.

SAKAGUCHI, Noemia Fumi Sakaguchi. **Escrita espontânea na alfabetização em português de crianças coreanas**: contribuições do letramento digital. Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (2): p.171-182, maio-ago, 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Educação teve mais de 10 mil estrangeiros matriculados nas escolas da rede em 2017**. 10 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/pais-e-alunos/educacao-teve-mais-de-10-mil-estrangeiros-matriculados-nas-escolas-da-rede-em-2017/>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SELARI, Leandro da Silva. **Bolivianos em São Paulo**: Dinâmicas da Imigração, Reflexões e Práticas da Mudança Social. 2013. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.100.2013.tde-11042014-003225. Acesso em: 08 mar 2018.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review Applied Linguistics**, v. 10, n.3, p. 209-231, 1972.

SERRA, Carolina; CALLOU, Dinah. **A interrelação de fenômenos segmentais e prosódicos**: confrontando três comunidades. Textos Seleccionados do XXVIII Encontro Nacional da ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA – Universidade do Faro (Algarve-Portugal), 2013.

SCHUSTER, Luciana. **Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira**: um estudo com alunos do Centro-oeste brasileiro. 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de ; MELO, Kátia Leal Reis de (orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, ed. 1, p. 61-76.

SILVA, Sidney. **Costurando Sonhos**: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. **Bolivianos em São Paulo**: entre o sonho e a realidade. Estudos Avançados, 20: 57, 157-170, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200012>. Acesso em: 10 mar 2018.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios 11. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Wellington Santos da. **Linguística histórica no Brasil (1950-1990)**: estudo historiográfico das continuidades e discontinuidades no tratamento da variação e da mudança linguística do português brasileiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2017.tde-13022017-120258. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-13022017-120258/pt-br.php>>. Acesso em: 25 fev 2019.

SILVA NETO, Serafim Pereira da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1950.

SOUCHAUD, Sylvain. A imigração boliviana em São Paulo. In: FERREIRA, Ademir Pacelli; VAINER, Carlos; PÓVOA NETO, Helion; SANTOS, Miriam de Oliveira. **Deslocamentos e reconstruções da experiência migrante**. Garamond, pp.267-290, 2010. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00553018/document>>. Acesso em: 11 mar 2018.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VELLEDA, Luciano. **Na contramão mundial, Senado aprova inovadora lei para imigrantes**. Rede Brasil Atual. 2 mai. 2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/05/na-contramao-mundial-senado-aprova-inovadora-lei-para-entrada-e-estadia-de-imigrantes>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Presença portuguesa: de colonizadores a imigrantes. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/portugueses.html>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

VIARO, Mário Eduardo. **Etimologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

VILELA, Soraia. **Brasil atrai grande número de imigrantes bolivianos**. DW Brasil. 18 mar. 2010. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/brasil-atrai-grande-numero-de-imigrantes-bolivianos/a-5208328>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

XAVIER, Iara Rolnik. **Projeto migratório e espaço**: os bolivianos na região metropolitana de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Demografia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WETZELS, Leo. The representation of Vowe height neutralization in Brazilian Portuguese (Southern Dialects). In: GOLDSMITH, John; HUME, E.; WETZELS, Leo.(eds.), **Tones and Features**. Berlin. Mouton the Gruyter, 2011, p.331-359.

APÊNDICE A

TABELA COM DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS COLHIDOS NAS PRODUÇÕES

TEXTUAIS

Tabela 3 - Visão detalhada da distribuição das produções analisadas no capítulo quatro.

Tipos de produção	Boliviano (nº de ocorrências)	Filho de boliviano (nº de ocorrências)	Brasileiro (nº de ocorrências)	Boliviano (nº de ocorrências por tipo/total de dados)	Filho de boliviano (nº de ocorrências por tipo/total de dados)	Brasileiro (nº de ocorrências por tipo/total de dados)
alçamento	10	4	1	16%	9%	2%
apagamento de <i>d</i>	0	0	1	0%	0%	2%
apagamento de <i>r</i>	0	2	3	0%	4%	5%
apagamento de <i>s</i>	0	0	2	0%	0%	3%
ditongação	2	0	4	3%	0%	7%
desvozeamento	3	1	1	5%	2%	2%
grafema	0	0	2	0%	0%	3%
grafema - inserção	0	1	0	0%	2%	0%
grafema - <i>j</i>	1	1	1	1%	2%	2%
grafema - <i>n</i>	5	3	4	8%	6%	6%
grafema - omissão	5	3	3	8%	6%	5%
grafema - <i>q</i>	0	1	1	0%	2%	2%
grafema - <i>s</i>	2	5	8	3%	11%	14%
grafema - <i>x</i>	4	0	0	6%	0%	0%
hipercorreção	3	2	14	5%	4%	24%
lapso	2	3	2	3%	6%	3%
lateralização	0	0	1	0%	0%	2%
monotongação	7	5	3	11%	11%	5%
nasalização	0	2	3	0%	4%	5%
palatalização	1	0	0	2%	0%	0%
rotacismo	2	0	0	3%	0%	0%
reprodução - cópia de palavras do espanhol	10	4	0	15%	8%	0%
interlíngua - itens que relacionam português e espanhol	5	7	0	8%	14%	0%
vocalização	2	4	5	3%	9%	8%
Total Geral	64	48	59	100,00%	100,00%	100,00%

APÊNDICE B
ATIVIDADES APLICADAS AOS ALUNOS

Entrevista

Olá! Tudo bem? Eu sou a Profa. Angelly e gostaria muito de te conhecer um pouco mais!
Vamos lá?

Como é seu nome?

Quantos anos você tem?

Como você descreveria suas características físicas?

Como você descreveria suas características psicológicas, seu jeito de ser?

O que você mais gosta em você? Pode ser característica física ou psicológica!

Você gosta da escola? O que acha mais legal?

Você gosta do Brasil? O que acha que nosso país tem de melhor?

Tem algo que você não gosta no Brasil?

Você acha o português uma língua difícil? Por quê?

Você sabe outra língua também? Qual?

Você acha essa língua mais fácil ou mais difícil do que o português? Por quê?

Como é sua família? Você tem tios, irmãos, cachorro, gatinho...?

O que você mais gosta de comer?

Você tem algum sonho? Qual é?

Se você tivesse poderes de super-herói, o que mudaria no mundo?

Muito obrigada pela sua entrevista! ☺

Prof^a

Angelly.

Minha História pelo Mundo

141

Vamos conhecer um pouco mais sobre a sua história? Seus pais sempre viveram no Brasil? Quais países fazem parte da sua família? Anote os países de cada parente nas linhas abaixo:

Agora, escreva nas linhas abaixo uma história que você gostava de ouvir seus pais ou avós contando para você quando você era pequeno. Pode ser história de terror, aventura, princesas, heróis...

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada coordenadora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTUDO LINGÜÍSTICO DAS DIFICULDADES APRESENTADAS POR ALUNOS BOLIVIANOS E DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO AO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA”, desenvolvida pela pesquisadora Angelly Alani Marques de Gouveia, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa tem o objetivo de sugerir orientações para o ensino de português como língua estrangeira para alunos bolivianos, por meio de coleta de dados escritos e posterior análise linguística de forma a desenvolver atividades que possam auxiliar o professor de escola pública a identificar e a diminuir as dificuldades desse grupo de alunos. Os resultados obtidos neste estudo nos permitirão obter um maior entendimento a respeito do contexto de ensino de português como segunda língua, sobretudo em classes heterogêneas e integrantes do ensino básico.

Informamos, ainda, que a pesquisadora realizará anotações sobre o andamento das aulas em um diário de campo (observação participante), então, informações relevantes para a pesquisa que eventualmente possam ser trocadas entre você e a pesquisadora, entre a pesquisadora e o professor ou entre ela e os alunos através de depoimentos informais poderão ser transcritas para o diário. Cientes do constrangimento que isso poderá causar, garantimos que essas anotações serão feitas com o máximo de discrição e que nenhum interlocutor será identificado(a). Todos os resultados das análises que sejam decorrentes tanto do levantamento de *corpus* com os alunos quanto da aplicação das atividades desenvolvidas ou das anotações no diário de pesquisa serão apresentados a você antes de sua publicação, para seu conhecimento, análise e aferição.

Os dados colhidos em sala de aula serão analisados quantitativa e qualitativamente pelos pesquisadores para refletirmos sobre as demandas e especificidades desse campo de ensino, sob o ponto de vista e experiência dos professores de que lecionam português como língua estrangeira e como língua materna. Salientamos que as observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a você, ao professor ou aos

alunos e, conforme dito anteriormente, procuram evitar desconforto ou minimizar qualquer tipo de constrangimento para todos.

Sua participação, dos professores e dos alunos é voluntária, ou seja, todos são livres para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerarem oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores e as identidades de todos os participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato com a mestrande Angelly Alani Marques de Gouveia pelo e-mail angelly.gouveia@usp.com, ou com a Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, pesquisadora responsável, na Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da USP, na Rua do Lago, 707, Cidade Universitária, São Paulo, SP - Brasil, no telefone: (11) 30914876, ou pelo e-mail sorriso@usp.br. Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPH-IPUSP, localizado na Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. E-mail: ceph.ip@usp.br. Telefone: (11) 3091-4182.

O presente termo é elaborado em 2 (duas) vias de igual teor: uma que ficará com os pesquisadores e outra com você.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, Edneia Cristina do Carmo Santos, confirmo
estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Edneia Cristina do Carmo Santos
RG: 29.124.282-0
Professor Coordenador Pedagógico

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Angelly Alani

Assinatura do Pesquisador