

**NOEMIA FUMI SAKAGUCHI**

**ALFABETIZAR LETRANDO EM PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
AS ESTÓRIAS NÃO CONTADAS POR UM GRUPO DE CRIANÇAS  
COREANAS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad

CAMPINAS  
2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

Sa29a Sakaguchi, Noemia Fumi.  
Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira: as histórias não contadas por um grupo de crianças coreanas / Noemia Fumi Sakaguchi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Raquel Salek Fiad.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Alfabetização. 2. Aquisição da escrita. 3. Educação bilíngue. 4. Língua estrangeira. I. Fiad, Raquel Salek II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

hb/iel

Título em inglês: Literacy in Portuguese as a Foreign Language: the untold stories of a group of Korean children.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Writing acquisition; Bilingual education; Foreign language.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Titulação: Mestrado em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (orientadora), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Prof. Dr. Nelson Viana. Suplentes: Prof. Dr. Seung Hwa Lee e Profa. Dra. Denise Bértoli Braga.

Data da defesa: 24/02/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad



---

Terezinha de Jesus Machado Maher



---

Nelson Viana



---

Seung Hwa Lee

---

Denise Bértoli Braga

---

IEL/UNICAMP  
2010

A meus pais, com amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Jesus, pela luz, pela força e por todas as bênçãos.

À professora Dra. Raquel Salek Fiad, por aceitar o desafio de me orientar, pela confiança incondicional em meu trabalho, pela imensurável colaboração e por ser um exemplo como profissional e ser humano.

Aos professores Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Dr. Nelson Viana, pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação e por todo incentivo que me deram.

À diretora Maria Thereza Costa, que recebeu o projeto de braços abertos em sua escola, tornando possível a realização deste estudo.

Aos professores Dra. Denise Bértoli Braga, Dra. Linda El Dash, Dra. Zilda Zapparoli Castro Melo e Dr. Doo Bin Im, que, direta ou indiretamente, enriqueceram o conteúdo deste trabalho.

Ao senhor Chul Un Kim, por gentilmente conceder entrevistas tão interessantes.

À Suzy Choi sonsennim, que dividiu comigo sua paixão pela Língua Coreana.

Às queridas Daisy, Aline e dona Rose, pela amizade nos momentos difíceis.

Ao Yuji, por todo carinho.

Aos professores e coordenadores da escola, por generosamente compartilharem suas experiências comigo.

Aos meus queridos alunos coreanos, por tudo que me ensinaram.

Aos familiares e amigos, pelo apoio constante.

Aos funcionários do IEL-UNICAMP, especialmente Cláudio Platero, pelas incontáveis gentilezas.

## RESUMO

Neste trabalho, apresentamos o processo de alfabetizar letrando (v. SOARES, 2006) um grupo de crianças coreanas (entre 7 e 10 anos) que frequentaram aulas de apoio de Língua Portuguesa (doravante LP) oferecidas por uma escola bilíngue português-coreano. Antes mesmo do início do ano letivo de 2007, conscientes do desafio que representaria a aquisição da escrita latina para seus filhos, os pais recorreram a aulas particulares. Essas aulas eram baseadas no uso do tradicional “método da cartilha” combinado aos ditados como forma de avaliação, acarretando uma série de “efeitos colaterais” – muitos dos quais já explorados pela vasta literatura sobre alfabetização em língua materna. Dentre eles, destacamos a condição de “alunos copiadores”: a escrita em LP era concebida pelos alunos como um sem-fim de cópias, cuja finalidade parecia consistir na prática mecânica que, com alguma sorte, resultaria em algum aprendizado. Destarte, quando iniciamos as aulas de apoio de LP, deparamo-nos com crianças prostradas e com medo de escrever. Todos esses fatores somados à lenta evolução de suas habilidades básicas de comunicação interpessoal – em razão das limitadas fontes de insumo compreendido e interação negociada –, bem como à dificuldade de compreender o conteúdo abstrato das disciplinas escolares decorrente da barreira linguística, acentuavam cada vez mais a baixa autoestima dos alunos. Visamos modificar esse quadro através de um longo processo “terapêutico”, propiciando condições necessárias para que as crianças estabelecessem uma relação legítima com a escrita em LP, transformando-as em sujeitos que refletissem e atuassem sobre o objeto linguístico e atribuíssem uma função social à leitura/escrita. Para abarcar toda a complexidade que envolve o contexto bilíngue, o estudo foi norteado pela perspectiva do Modelo dos Contínuos de Biletramento de Hornberger (HORNBERGER, SKILTON-SYLVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002, 2003, 2004), e contou com a contribuição de diversos campos de estudo: Aquisição da Escrita em Língua Materna (ABAURRE, 1986, 1987, 1988; ABAURRE, CAGLIARI, 1985; ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, 2003; CAGLIARI, 1998, 2000, 2007; DE LEMOS, 1983; FERREIRO, 1978; FERREIRO, TEBEROSKY, 1985; SILVA, 1989, entre outros), Aquisição de Segunda Língua (CORDER, 1981, 1992; GASS, SELINKER, 1994, entre outros) e Educação Bilíngue (CUMMINS, 1984, 1986, 2003; CUMMINS, SWAIN, 1986; HORNBERGER, SKILTON-SYLVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002, 2003, 2004; MAHER, 1998, 2007a, 2007b; SKUTNABB-KANGAS, 1981, entre outros). Com tantas variáveis em jogo, os dados gerados precisavam ser constantemente revisados e analisados de modo a determinar o encaminhamento do estudo e as práticas de letramento a serem propostas. Assim, adotamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso, mais precisamente, a pesquisa ação (v. STENHOUSE, 1983). Podemos afirmar que a riqueza dos textos espontâneos (ABAURRE, 1987, 1988; SILVA, 1989) produzidos pelos alunos residiu na possibilidade de escolha individual, na chance de manifestarem suas hipóteses sobre a língua-alvo, na oportunidade de manipularem a escrita com o novo alfabeto, na libertação dos modelos prontos, e, principalmente, no resgate de sua dignidade, seja através da exploração de seu conhecimento linguístico e de mundo, seja através da possibilidade de atuar junto ao interlocutor utilizando tais conhecimentos, atribuindo, assim, um valor social à escrita em LP.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Aquisição da escrita; Educação bilíngue; Língua estrangeira

## ABSTRACT

In this dissertation, we describe the process of literacy acquisition (see SOARES, 2006) of a group of Korean children (aged 7 to 10 years old) that attended Portuguese support classes offered by a Portuguese-Korean bilingual school. Being aware of the challenge that awaited their children concerning writing acquisition in the Latin system, the students' parents resorted to private classes of Portuguese even before the beginning of the school year of 2007. These lessons were based on literacy first readers along with dictations as means of evaluation, resulting in a series of "side effects" – many of which had already been studied within the field of literacy in Portuguese as a first language. Among them, their condition as "copiers" was quite noticeable: in their minds, writing in Portuguese turned into an endless copying activity, hoping that all that mechanical practice would lead to some learning by a stroke of luck. Hence, by the time we started our Portuguese classes, we found them prostrated and frightened by the idea of writing. Furthermore, they were struggling to attain basic conversational fluency – as there were limited sources of comprehended input and negotiated interaction – and striving to understand the abstract content of school subjects. A significant literate experience in Portuguese would not be achieved without a long "therapeutic treatment" that would allow them to reflect about and act upon the linguistic object and recognize a social function for reading/writing. Due to the complexity of this research, we have elected the Continua Model of Biliteracy (HORNBERGER, SKILTON-SYLVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002, 2003, 2004) to guide our study, combined with vast theoretical support from other realms of knowledge: Writing Acquisition in L1 (ABAURRE, 1986, 1987, 1988; ABAURRE, CAGLIARI, 1985; ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, 2003; CAGLIARI, 1998, 2000, 2007; DE LEMOS, 1983; FERREIRO, 1978; FERREIRO, TEBEROSKY, 1985; SILVA, 1989, among others), Second Language Acquisition (CORDER, 1981, 1992; GASS, SELINKER, 1994, among others) and Bilingual Education (CUMMINS, 1984, 1986, 2003; CUMMINS, SWAIN, 1986; HORNBERGER, SKILTON-SYLVESTER, op.cit.; HORNBERGER, op.cit.; MAHER, 1998, 2007a, 2007b; SKUTNABB-KANGAS, 1981, among others). With so many variables to be considered, generated data had to be constantly reviewed and analyzed, thus changing the course of the investigation and providing us with information for new literate practices. The most suitable methodology was, therefore, the study case, more precisely, the action research (see STENHOUSE, 1983). We can affirm that the spontaneous texts (ABAURRE, 1987, 1988; SILVA, 1989) written by the children are extremely valuable because they have given the children the opportunity to make individual choices, express their hypothesis on the target language, manipulate the new alphabet, free themselves of the ready-made models and, above all, restore their dignity, either by exploring their linguistic and world knowledge or by allowing them to use it to communicate, hence giving a social purpose to their writing in Portuguese.

**Key words:** Literacy; Writing acquisition; Bilingual education; Foreign language

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Níveis superficiais e mais profundos da proficiência linguística .....	37
Figura 2. Espaços tridimensionais encaixados dos Contínuos de Biletramento .....	52
Figura 3. Relações de Intersecção entre os Contínuos de Biletramento .....	52
Figura 4. Cópia significativa de Min ki, 10 anos.....	69
Figura 5. Cópia significativa de Ae cha, 7 anos .....	71
Figura 6. Cópia significativa de Hyun Ae, 9 anos .....	72
Figura 7. Cópia significativa de Hea Jung, 10 anos .....	73
Figura 8. Capa do Nosso Dicionário Português – Coreano: Animais.....	83
Figura 9. Dicionário sobre Animais de Ae cha, 7 anos.....	84
Figura 10. Dicionário sobre Animais de Hyun Ae, 9 anos.....	84
Figura 11. Dicionário sobre Animais de Min ki, 10 anos .....	85
Figura 12. Dicionário sobre Animais de Hea Jung, 10 anos.....	85
Figura 13. Capa do Nosso Dicionário Português – Coreano: Frutas.....	91
Figura 14. Dicionário sobre Frutas de Ae cha, 7 anos .....	92
Figura 15. Dicionário sobre Frutas de Hyun Ae, 9 anos.....	92
Figura 16. Dicionário sobre Frutas de Min ki, 10 anos .....	93
Figura 17. Dicionário sobre Frutas de Hea Jung, 10 anos.....	93
Figura 18. Convite de aniversário de Min ki, 10 anos .....	109
Figura 19. Convite de aniversário de Hea Jung, 10 anos .....	111
Figura 20. Convite de aniversário de Hyun Ae, 9 anos .....	112
Figura 21. Adivinhação de Ae cha, 7 anos .....	115
Figura 22. Adivinhação de Hyun Ae, 9 anos.....	117
Figura 23. Adivinhação de Hyun Ae, 9 anos.....	117
Figura 24. Adivinhação de Hea Jung, 10 anos.....	119
Figura 25. Adivinhação de Min ki, 10 anos .....	121
Figura 26. Adivinhação de Min ki, 10 anos .....	121
Figura 27. Adivinhação de Min ki, 10 anos .....	121
Figura 28. Adivinhação de Min ki, 10 anos .....	122
Figura 29. Adivinhação de Min ki, 10 anos .....	122
Figura 30. Cartão virtual de Hea Jung, 10 anos .....	129
Figura 31. O <i>anikao</i> que representa um sorriso com “embaraço ou humildade” e um exemplo de <i>animé</i> correspondente .....	131
Figura 32. Cartão virtual de Hyun Ae, 9 anos .....	133
Figura 33. Cartão virtual de Min Ki, 10 anos.....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relações de poder nos Contínuos de Biletramento.....	56
Quadro 2. Critério adotado para estabelecer a relação entre alguns sons coreanos e as letras do alfabeto latino .....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>HF</b>	Hipótese fonética
<b>LM ou L1</b>	Língua materna
<b>L2</b>	Língua estrangeira ou Segunda língua
<b>LC</b>	Língua coreana
<b>LP</b>	Língua portuguesa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – COMUNIDADES DE IMIGRANTES E DESCENDENTES: LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 2 – A COMUNIDADE COREANA NO BRASIL – UM PANORAMA GERAL</b> .....	<b>13</b>
2.1. HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO COREANA NO BRASIL .....	13
2.2. INSTITUIÇÕES .....	16
2.2.1. Igreja .....	16
2.2.2. Família .....	17
2.2.3. Escola .....	20
<b>CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>25</b>
3.1. A ESCRITA EM L2 .....	26
3.2. A ESCRITA EM PORTUGUÊS COMO L2 .....	26
3.3. AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR COREANOS .....	28
3.4. O “MÉTODO DA CARTILHA” .....	29
3.5. O CONTEXTO BILÍNGUE .....	33
3.6. O CONTEXTO ESCOLAR COREANO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM NA AULA DE APOIO .....	39
<b>CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E MODELO DOS CONTÍNUOS DE BILETRAMENTO</b> .....	<b>43</b>
4.1. METODOLOGIA DE PESQUISA .....	43
4.1.1. Estudo de Caso .....	43
4.1.2. Sujeitos-participantes da pesquisa .....	45
4.1.3. Geração de dados .....	47
4.1.4. Metodologia de análise .....	49
4.2. O MODELO DOS CONTÍNUOS DE BILETRAMENTO .....	51
4.3. BILETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	54
4.3.1. Introdução .....	54

4.3.2. Percurso teórico à luz do Modelo dos Contínuos de Biletramento .....	54
<b>CAPÍTULO 5 – TEORIA E PRÁTICA NO ALFABETIZAR LETRANDO EM PORTUGUÊS COMO L2 .....</b>	<b>65</b>
5.1. OBSERVAÇÕES INICIAIS: O CONTEXTO EDUCACIONAL COREANO E A AULA DE APOIO .....	65
5.2. TRANSIÇÃO: CÓPIAS SIGNIFICATIVAS.....	68
5.3. TEORIA, PRÁTICA E ANÁLISE.....	74
5.3.1. Alfabetizar Letrando .....	76
5.3.1.1. Alfabetizar .....	76
<i>Proposta 1: Nosso Dicionário Português – Coreano</i> .....	76
5.3.1.2. Letrar .....	98
5.3.1.2.1. <i>Proposta 2: Convite de Aniversário</i> .....	108
5.3.1.2.2. <i>Proposta 2: Caça ao Tesouro</i> .....	114
5.3.1.2.3. <i>Proposta 3: Cartões Virtuais</i> .....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

O domínio do alfabeto latino é normalmente tomado como pressuposto, deixando à margem crianças que tenham sido instruídas em outro tipo de alfabeto (coreano, japonês, chinês, hebraico ou árabe, por exemplo). A falta de literatura sobre a alfabetização de estrangeiros faz com que professores, na ausência de livros especializados, recorram ao tradicional “método da cartilha”. A adoção exclusiva desse método de alfabetização gera uma série de consequências desastrosas, muitas das quais amplamente exploradas pela literatura em Língua Materna (doravante LM).

Através desses estudos, sabemos que a aplicação do referido método pode até ensinar os alunos a ler e a escrever. Porém, sabemos que a alfabetização não se resume a isso. Tão importante quanto, é saber fazer uso dessas habilidades em práticas sociais, razão primeira da origem da escrita.

Embora haja algumas variações entre as cartilhas, basicamente todas se atêm à forma, enquanto o conteúdo é relegado a um plano secundário. Explora-se o princípio acrofônico do alfabeto latino através das sílabas, mormente através de cópias. Com efeito, estas podem ser eficazes no processo de aquisição da escrita quando não se configuram como simples exercício mecânico. Quando o aluno copia de forma ativa, ou seja, refletindo sobre o sistema da escrita, levanta hipóteses sobre o que está escrevendo e como está escrevendo. A cópia torna-se, assim, mais uma estratégia de aprendizado de leitura e de escrita.

Entretanto, ao seguir à risca unicamente o “método da cartilha”, o aluno perde a dimensão social da escrita, pois sem compreender muito bem a finalidade das cópias, o ato de escrever se encerra em si mesmo e, por trás da caligrafia primorosa, encontra-se um “copiador”.

A relação com o sentido das palavras é ainda mais complexa no caso do aluno estrangeiro que tem um repertório linguístico limitado na língua

portuguesa (doravante LP). Esse dado é, apesar de óbvio, bastante negligenciado quando a atenção é voltada para a forma. Cobra-se do aluno estrangeiro a mesma “escrita perfeita” que se cobra da criança nativa. Em ambos os casos a exigência é absurda e, não raramente, instaura no aluno o “medo de escrever”.

Para agravar ainda mais a situação, enquanto o aluno estrangeiro se digladiava com as palavras desconexas da cartilha, tem que atender às necessidades básicas de comunicação interpessoal no âmbito escolar e é cobrado por suas habilidades de proficiência cognitiva acadêmica correspondentes às respectivas séries escolares.

Tendo problematizado parte das múltiplas questões que envolvem a alfabetização, particularmente em português para estrangeiros, iremos nos ater à descrição de nosso universo de pesquisa.

Como parte da política linguística de uma escola bilíngue português-coreano, aulas de apoio de LP eram oferecidas para alunos estrangeiros – em geral, filhos de coreanos provenientes da Coreia do Sul ou reemigrados – com o propósito de auxiliá-los no processo de aquisição da escrita em LP, visto que esses alunos assistiam às aulas ministradas em português no período matutino juntamente com as demais crianças que chegaram ao Brasil há mais tempo ou que eram descendentes de coreanos nascidos no Brasil.

Durante o ano letivo de 2007, a pesquisadora – e professora – acompanhou o processo de alfabetizar letrando (v. SOARES, 2006) um grupo de crianças coreanas (entre 7 e 10 anos) recém-chegadas da Coreia do Sul. Tão logo assumimos o grupo, conversamos informalmente com as professoras dos respectivos alunos objetivando traçar o perfil dos mesmos e averiguar quais seriam as dificuldades confrontadas pelas crianças. Nas conversas, as professoras, em uníssono, expressaram sua preocupação com a questão dos “alunos copiadores”. Habitadas com esse perfil de alunos, explicaram que as crianças coreanas faziam aulas de português com professores particulares antes de entrar na escola – viríamos a saber mais tarde que o método utilizado nessas aulas era o da cartilha. A preocupação antecipada por parte dos pais era natural:

os alunos estavam familiarizados com o alfabeto coreano e tinham que se apropriar do alfabeto latino – com o qual tinham pouca ou nenhuma intimidade<sup>1</sup> – em curtíssimo período para que pudessem acompanhar o andamento das aulas.

Ainda assim, no início do período escolar, ninguém sabia ler ou escrever em português. Uns copiavam vagarosamente; outros, mal conseguiam escrever as letras do alfabeto. Todos, sem exceção, exigiam a presença de um modelo para copiar e, na ausência deste, sentiam-se assolados pelo “medo de escrever”. No que concerne ao conhecimento da LP, as crianças enunciavam apenas algumas palavras como *lanche* e *suco*, além de expressões como *bom dia*.

Além da aquisição da língua oral e da língua escrita em uma segunda língua<sup>2</sup>, o desafio era multiplicado pelos fatores tempo e expectativas escolares. Para se dimensionar o problema, alunos em fase de alfabetização em língua materna dispõem de pelo menos 4 a 5 horas diárias; contra aproximadamente 40 minutos de aulas de apoio, 3 vezes por semana, somadas a 2 ou 5 horas de aulas particulares semanais – seguindo a cartilha. É certo que tendo sido alfabetizados na língua coreana (doravante LC), os alunos de 7 a 10 anos possuem vantagens em relação a uma criança que inicia seu contato com a escrita em língua materna: as representações do que é a escrita e quais os seus propósitos estão bem mais definidos. No entanto, as cobranças referentes ao desempenho acadêmico são muito maiores – lembrando que a educação é uma das prioridades na cultura coreana.

Adicionamos, ainda, as poucas fontes de letramento em LP. Nas instituições família e igreja prevalecia o uso da LC e suas rotinas eram bastante restritas ao percurso casa-escola/casa-igreja, ou a algum outro curso que pudessem vir a fazer (aulas particulares de português, piano, *tae kwon do*, etc.), todos com professores falantes de LC. Dada a dificuldade que a maioria dos

---

<sup>1</sup> Os poucos reimigrados com quem tivemos contato tinham conhecimento do alfabeto latino, mas a dificuldade estava na leitura e na escrita do português.

<sup>2</sup> Não faremos a distinção entre o uso dos termos *segunda língua* (L2) ou *língua estrangeira* (LE), ambas serão utilizadas para designar a língua do Outro.

alunos teve em fazer amizades até o final daquele ano de 2007, na prática, a necessidade e a motivação para usar a LP eram limitadas à sala de aula e à aula de apoio, sendo que nesta primeira, o conteúdo abstrato das disciplinas estava além de sua competência linguística na LP.

Partilhando da perspectiva de que a interação tem um papel constitutivo na aquisição de uma segunda língua, diversas tentativas de incorporar a abordagem comunicativa de ensino de línguas (v. LARSEN-FREEMAN, 2000) às aulas foram feitas e, para nossa surpresa, elas geravam brigas ou protestos entre os alunos. Da dificuldade de implementar práticas orais ou escritas que envolvessem a interação direta entre os alunos, fizemos uma investigação a respeito do contexto de sala de aula coreano, cujos resultados detalharemos na ocasião apropriada. Por ora, interessa-nos destacar que, compelidos por essas e outras variáveis, optamos por respeitar o ritmo individual de aquisição de LP oral através da "interação comunicativa normal" (CORDER, 1992), "maneira tradicional" (KRASHEN, TERRELL, 1983), "aquisição não instruída" (LARSEN-FREEMAN, LONG, 1991), enfim, "naturalmente" (GROSJEAN, 1982), sem instrução formal em sala de aula.

Descritos os conflitos principais com os quais nos deparamos, as perguntas estabelecidas são:

- a) se possível, como desvincular a escrita do “método da cartilha”?
- b) se possível, como reverter a condição de “alunos copiadores” e torná-los agentes de seu aprendizado?
- c) se possível, como superar o “medo de escrever”?
- d) se os alunos pouco sabem da LP e praticamente não têm *input* ou fontes de letramento em LP além do ambiente escolar, como e o que vão escrever?
- e) será que poderiam se apropriar da escrita em LP, tornando-a significativa para si mesmos e para seu interlocutor?
- f) se os alunos não estão habituados culturalmente a interagir no contexto de sala de aula, será que poderiam conceber a escrita como uma prática social?

No percurso que tomamos para responder essas questões, compomos este trabalho de 5 capítulos. No **Capítulo 1**, fizemos um levantamento sobre estudos que envolvem comunidades de imigrantes e descendentes, focalizando conflitos linguísticos, culturais e educacionais. Em seguida, no **Capítulo 2**, apresentamos um panorama geral com informações sobre a trajetória da comunidade coreana em São Paulo e suas principais instituições. Além de apresentarmos o pano de fundo de nossa pesquisa, trouxemos dados enriquecedores concernentes à cultura, língua e tradição coreana na tentativa de obter informações que pudessem nos auxiliar a compreender melhor nosso contexto de investigação.

No **Capítulo 3** examinamos temas de interesse para nossa investigação inicial: Escrita em L2, Escrita em Português como L2, Língua Materna – mais especificamente, versamos sobre o “método da cartilha” –, Educação Bilíngue e a repercussão do sistema de ensino/aprendizagem coreano na aula de apoio. O **Capítulo 4** é dedicado à base teórica que norteia este estudo, composta de duas partes: a metodologia de pesquisa e uma descrição compacta do aporte teórico sob a ótica do *Modelo dos Contínuos de Biletramento* de Hornberger (HORNBERGER, 2002, 2003, 2004; HORNBERGER, SKILTON-SYLVESTER, 2000). No **Capítulo 5**, combinamos o trio teoria-prática-análise, que acreditamos serem indissolúveis, principalmente em um estudo de caso como o nosso. Para encerrar, apresentamos as **Considerações Finais** deste estudo.

## CAPÍTULO 1 – COMUNIDADES DE IMIGRANTES E DESCENDENTES: LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO

Mesmo que nosso contexto de pesquisa seja bastante específico, ele certamente tangencia – e dialoga – com outros que envolvem comunidades de imigrantes e seus descendentes. Por conseguinte, acreditamos que trazer à tona alguns dos estudos realizados pode nos auxiliar a compreender mais sobre as problemáticas e discussões que envolvem esses grupos.

Analisando uma comunidade japonesa localizada em área rural, Suzuki (1990) cotejou o uso de pronomes pessoais de uma variante da língua japonesa – o *coloniagô*<sup>3</sup> – com o da língua japonesa-padrão. Na ausência de um termo na literatura sobre bilinguismo que caracterizasse seu contexto de pesquisa, a autora criou um termo específico para se referir aos imigrantes e seus descendentes que, embora residam no país receptor, encontram-se em núcleos fechados, relativamente isolados tanto da língua como da cultura majoritária: a *pseudo-imersão* (idem, ibidem).

A preocupação com a manutenção linguística por parte dos imigrantes japoneses que se instalaram nas áreas rurais resultou na criação de vários *nihongo gakko* (literalmente, ‘escola de língua japonesa’). Entretanto, durante o Estado Novo<sup>4</sup>, essas escolas foram fechadas e a língua japonesa foi proibida de ser usada, gerando um forte impacto nas colônias e cindindo-as em dois grupos radicais: aqueles que optaram por migrar para a cidade e “deixaram totalmente a língua e os hábitos mantidos nas colônias” (SUZUKI, 1990, p.20) e outro, disposto a lutar pela manutenção da LM, contando com uma localização geográfica favorável, mais afastada dos centros urbanos.

---

<sup>3</sup> “Gô” significa “língua” em japonês, portanto, *coloniagô* é uma palavra mestiça que significa “língua da colônia”.

<sup>4</sup> Escolas organizadas por imigrantes e descendentes japoneses, alemães e italianos foram fechadas durante o governo de Getúlio Vargas, como parte do processo de *nacionalização do ensino* (SUZUKI, 1990; CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2003).

Apesar do relativo isolamento, as crianças tinham a LM totalmente reprimida nas escolas regulares locais – conforme o Modelo Assimilacionista de Submersão<sup>5</sup> (CUMMINS, 1984; BAKER, 1988; MAHER, 2007a) – e os adultos eram obrigados a falar a LP para trabalhar. Assim, o japonês da comunidade foi se modificando gradualmente para o *coloniagô*. As pressões externas levaram à diminuição do uso da língua japonesa, inclusive no seio familiar. À época em que a pesquisa foi realizada, já havia uma geração de *sanseis* (netos de japoneses) para quem a língua japonesa se configurava como língua estrangeira. Ainda segundo a autora, era bastante provável que nem o *coloniagô* sobrevivesse futuramente.

O termo *pseudo-imersão* cunhado por Suzuki também se aplica às comunidades formadas majoritariamente por indivíduos de ascendência alemã estudadas por Jung (1997) e Pereira (1999). De modo semelhante, o relativo isolamento propiciou a manutenção do alemão como LM. Nessas comunidades, a língua alemã era a LM da maioria dos habitantes em idade escolar e a LP, a segunda língua. Na comunidade também havia aqueles que falavam o brasileiro<sup>6</sup>, uma variante do português-padrão. As autoras categorizaram, então, a existência de três línguas: o brasileiro (oral, variante linguística do português-padrão), o alemão (oral, variante linguística do alemão-padrão) e o português-padrão (escrito) – este último atrelado fundamentalmente ao contexto escolar.

Apesar dessas comunidades com indivíduos de ascendência alemã também terem sofrido a repressão da LM durante o governo de Getúlio Vargas e as marcas da repressão estarem imbuídas no discurso dos mais velhos, o alemão nunca deixou de ser a LM para grande parte dos moradores. O vínculo com a igreja e os eventos sociais atrelados a ela podem ter favorecido essa manutenção por tanto tempo. Outro fator que pode ter contribuído foi a instalação de escolas regionais que contavam com professores provenientes da comunidade. Sensíveis à dificuldade dos alunos em decorrência de suas próprias experiências, os

---

<sup>5</sup> Este e outros modelos de Educação Bilíngue serão aprofundados no **Capítulo 3**.

<sup>6</sup> Termo utilizado pelas próprias comunidades alemãs e adotado pelas autoras citadas.

professores falavam em alemão quando necessário e permitiam seu uso pelos alunos em determinadas situações. Esses professores compreendiam que o português-padrão exigido pelo universo escolar se caracterizava como L2 tanto para os que tinham o alemão como LM como para aqueles que tinham o brasileiro como LM.

Contudo, ecoava entre os membros da comunidade o discurso dos Outros (não-membros da comunidade) de que as línguas maternas brasileiro e alemão eram igualmente “inferiores” quando comparadas ao português-padrão e ao alemão-padrão, respectivamente. Na escola, apesar do esforço dos professores para compreender a condição dos alunos e auxiliá-los, reproduzia-se o discurso externo de que a referência do “bom português” era o português-padrão. Os alunos que apresentavam dificuldades eram rotulados negativamente pelos demais, até mesmo pelos professores, ainda que inconscientemente. As crianças eram submetidas, assim, ao Modelo Assimilacionista de Transição (CUMMINS, 1984; BAKER, 1988; MAHER, 2007a), em que a LM era utilizada como “muleta”, pois a prioridade era desenvolver somente o português-padrão. Todavia, segundo os moradores entrevistados, essa violação aos direitos linguísticos não trazia nenhum tipo de benefício prático, pois aqueles que concluíram os estudos não obtiveram oportunidades de emprego tão diferenciados daqueles que não frequentaram a escola, atestando o quanto o mecanismo de manutenção de poder vai além das barreiras linguísticas propriamente ditas (TOLLEFSON, 1991; KUBOTA, 2004).

É possível dizer que, na batalha pelos direitos linguísticos, as causas dos indígenas e dos surdos saem à frente em relação a dos imigrantes por – pelo menos – disporem de respaldo legal garantido pela Constituição Federal de 1988. O período mais significativo para que esses projetos de lei se concretizassem foi em meados da década de 90: com a elaboração das *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* – um documento cuja finalidade era o planejamento detalhado da educação indígena nos municípios e estados (MONSERRAT, 1994; ALMEIDA, 2002) – e com a chamada *integração escolar*,

que promovia a ampliação do atendimento para os portadores de “necessidades especiais” nas redes públicas de ensino (MENDES, 2003, CAVALCANTI, 1999; SILVA T, 2005). Aos imigrantes e seus descendentes, restou a naturalização da herança de uma política integracionista<sup>7</sup>, camuflada sob a forma de “mito do monolinguismo” (ver BAGNO, 1999; CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007b). Sob tais condições, é pressuposto que a cultura e língua materna do imigrante sejam depreciadas – quando não completamente subjugadas às da dominante.

Segundo Cavalcanti (1999), embora a complexidade sociolinguística de contextos bilíngues/bidialectais<sup>8</sup> seja mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na prática, não são detalhadas, refletindo diretamente nos cursos de formação de professores e nas decisões de políticas linguísticas e educacionais. Seguimos, assim, com uma escola(rização) que ainda está longe de ser bilíngue/bidialectal. Na falta de ação das autoridades competentes, qualquer iniciativa de impedir/atenuar a desvalorização da LM depende de organizações locais, por meio de associações ou federações. De acordo com Oliveira (2003, p.10):

[e]ssas línguas [alóctones] são ensinadas hoje, entretanto, tanto ideologicamente como metodologicamente, como *línguas estrangeiras* e não como as *línguas comunitárias* e *maternas* que efetivamente são, o que tem conduzido ao pouco sucesso do seu ensino, desvinculado que ele é das *práticas lingüísticas* das comunidades em questão. Apesar disso, as comunidades *alocatófanos* – falantes de línguas de imigração – se organizam em associações e federações e lutam por manter suas línguas e tradições.

Estudos apontam para evidências da constante coerção ideológica em prol da “uniformidade nacional”<sup>9</sup>. Segundo Truzzi (2001), divulga-se amplamente

---

<sup>7</sup> A política integracionista visava à dizimação da cultura e da língua dos imigrantes, negros e índios e sua adaptação ao modelo luso-brasileiro (OLIVEIRA, 2003).

<sup>8</sup> A autora opta pelo termo *bidialectal* para “polemizá-lo e com vistas a deprender implicações para a formação de professores no país” (CAVALCANTI, 1999, p.393), e destaca os contextos em que a maioria falante de uma variante de baixo prestígio da LP é obrigada a se confrontar com esse fato no cotidiano, seja na escola, no trabalho, etc. Ao utilizar o termo *bilíngue*, a autora apresenta uma clara oposição ao mito do monolinguismo, e esclarece que, na verdade, muitos contextos são multilíngues.

<sup>9</sup> Sobre o tema, ver também Beremblum (2003), Truzzi (2001) e Maher (2007b).

a “receptividade” da sociedade paulista, exatamente por ter “integrado e diluído as diferenças” entre os contingentes de imigrantes que recebeu. O “diferente” então é visto como elemento que incita a discórdia. Paradoxalmente, e com a mesma intensidade, a “diferença” é exotizada através da apreciação de danças folclóricas, comidas típicas e modismos. Sob um ponto de vista multiculturalista crítico<sup>10</sup>, entretanto, tanto o discurso antipluralista como o discurso “politicamente correto” mascaram os fatos que realmente afetam as minorias: os mecanismos de poder que sustentam a hegemonia do grupo majoritário. Os temas verdadeiramente significativos são ignorados, tanto para os imigrantes e seus filhos que estão há mais tempo no país quanto para os grupos mais recentes<sup>11</sup>. Pouco se comenta sobre leis que garantam aos imigrantes a preservação de sua língua e tradições ou sobre a eliminação da burocracia na obtenção de documentos, direitos trabalhistas, assistência médica, etc. (COSTA A, 2007).

Sendo o foco de nossa pesquisa alunos coreanos recém-chegados pertencentes à comunidade coreana em São Paulo e por acreditarmos que tudo o que diz respeito à comunidade reverbera direta ou indiretamente no microuniverso das aulas de apoio, iremos nos ater mais detidamente às questões que envolvem essa comunidade no capítulo seguinte. Afinal, como lembra Veiga Neto (2003, p.6) “a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (Hall, 1997)”.

---

<sup>10</sup> Ver, por exemplo, Silva T (2005).

<sup>11</sup> De acordo com Costa A (2007, p.22): “sul-americanos, chineses, coreanos e, em menor medida, africanos (em alta) e cidadãos da Europa Oriental (em baixa) continuam a constituir a maior parte desse movimento pouco reconhecido e mal dimensionado, juntamente com árabes muçulmanos, na maioria palestinos, difíceis de quantificar como tais, pois seus passaportes são os de países onde suas famílias estiveram refugiadas – incluindo Líbano, Jordânia, Egito e Kuwait – ou mesmo de Israel”.

## **CAPÍTULO 2 – A COMUNIDADE COREANA NO BRASIL – UM PANORAMA GERAL**

Assim como outros imigrantes que os antecederam, os coreanos no Brasil também se empenharam desde o início para dar continuidade ao uso de sua LM. O contexto histórico em que se deu a imigração coreana, o tipo de atividade econômica na qual se engajaram e um pacto social de auxílio mútuo traduzido em múltiplos aspectos da vida cotidiana culminaram em uma inusitada forma de pseudo-imersão.

Ainda que em circunstâncias bastante diversas das citadas nas pesquisas anteriores – a imigração é recente e predominantemente urbana –, entendemos que a pseudo-imersão da comunidade coreana tem contribuído para a manutenção da LM. Faremos um breve panorama das dinâmicas histórica, econômica e social que levaram a essa pseudo-imersão e suas implicações.

### **2.1. HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO COREANA NO BRASIL<sup>12</sup>**

O projeto de emigração da Coreia para o Brasil teve incentivo bilateral: por um lado, o governo brasileiro consentiu a colonização agrícola através da compra de terras pelos imigrantes; por outro, o governo coreano estimulou a emigração objetivando o controle do alto índice demográfico e o problema do desemprego no país. Para os imigrantes, ficava a esperança de recomeço em uma nova terra com clima e economia favoráveis, longe de guerras e conflitos (CHOI, 1991).

Depois de uma série de negociações, a imigração coreana foi oficializada no dia 12 de fevereiro de 1963, com a chegada de 103 coreanos ao

---

<sup>12</sup> Ver Choi (1991) para informações detalhadas sobre a imigração coreana no Brasil.

porto de Santos. Nos anos que se seguiram, chegaram mais imigrantes que, ao serem encaminhados às propriedades adquiridas, deparavam-se com a falta de infra-estrutura local e problemas relacionados ao cultivo no campo, levando muitos deles a optarem por pequenos negócios ligados ao comércio como padarias, charutarias, quitandas, floriculturas, etc. (KIM Y, 2008).

Em aproximadamente três anos, cerca de 90% dos coreanos que foram encaminhados para o campo se mudaram para São Paulo, que estava em pleno desenvolvimento industrial (CHOI, 1991). No princípio, os imigrantes adotaram a Baixada do Glicério/Liberdade – posteriormente chamada de “Vila Coreana” – como bairro residencial. O desconhecimento do português, a segurança de conviver com pessoas da mesma origem e o desejo de manter uma cooperação mútua – contando com as orientações e o auxílio de quem estava no Brasil há mais tempo<sup>13</sup> – foram fatores importantes que levaram os coreanos a se congregarem.

No início, os imigrantes vendiam de porta em porta algumas mercadorias enviadas pelos seus parentes da Coreia e até mesmo pertences pessoais<sup>14</sup>, considerados peculiares no Brasil. Com o tempo, dentro de casa, passaram a se dedicar a longas e duras jornadas de trabalho voltadas para a produção e venda dos mais variados itens para algumas lojas. O trabalho engajava toda a família, dos mais velhos aos mais novos.

A partir de 1975, as atividades comerciais, que se concentravam nos bairros do Brás e da Moóca, foram aos poucos se voltando para o bairro do Bom Retiro, conquistando espaço em uma região comercial onde prevaleciam estabelecimentos pertencentes a membros de comunidades judaicas<sup>15</sup>, gregas e

---

<sup>13</sup> Uma vez que os coreanos tivessem se estabelecido, costumavam acolher os recém-chegados de diversas formas: informações úteis de sobrevivência, localizações de hospitais e estabelecimentos comerciais de confiança, etc. Esta prática de ajuda mútua se mantém até hoje dentro da comunidade coreana (CHOI, 1991.).

<sup>14</sup> Esta prática é chamada de *bendê*. “A palavra significa ‘vendedor’ e se aplica tanto a ambulantes como a representantes de grandes ou pequenas fábricas” (KIM Y, 2008, p.66).

<sup>15</sup> Apesar da relação entre coreanos e judeus, Truzzi (2001) faz uma interessante análise desses grupos, cujas culturas diferem muito da brasileira. Como os coreanos praticamente sucederam os negócios antes dominados pelos judeus, não houve concorrência direta – salvo

libanesas (CHOI, 1991). Uma das razões que levou os coreanos a se voltarem para o ramo de confecções foi a praticidade desse tipo de negócio: com baixo investimento inicial e trabalho árduo era possível obter retorno financeiro relativamente rápido.

Muitos contaram com o *kye*: “uma espécie de consórcio destinado a reunir capitais (...) revertidos para um determinado objetivo perseguido por seus membros” (TRUZZI, 2001, p.152). Comum na Coreia, participavam do *kye* pessoas que frequentavam os mesmos círculos ou que tivessem sido indicadas por algum membro. Esse eficiente sistema foi extremamente útil para as famílias de imigrantes coreanos empreendedoras no Brasil – e em outros países –, visto que dispensava empréstimos a juros exorbitantes contraídos junto aos bancos, bem como a necessidade de dominar a língua majoritária (CHOI, 1991; TRUZZI, 2001).

Hoje, segundo a Câmara de Dirigentes dos Lojistas do Bom Retiro, 70% das lojas pertencem aos coreanos (KIM Y, 2008) e estima-se que atualmente 90% dos coreanos e seus descendentes estão ligados ao ramo de confecção (CHOI, 1991). O reflexo de seu papel na economia brasileira é ainda mais impressionante, “cerca de um terço das peças de moda feminina produzidas no Brasil tem como origem as confecções coreanas” (SHOJI, 2004, p.77).

Com números tão expressivos, a prosperidade dos conterrâneos tem atraído mais imigrantes coreanos, parentes em sua maioria. Choi (1991,1996) denomina esta fase mais recente da imigração como *imigração em cadeia*: “um casal de imigrantes convida uma irmã casada para vir; o marido da irmã, por sua vez, convida sua irmã casada e assim por diante” (CHOI, 1991, p.130), ou seja,

---

alguns poucos comerciantes judeus que continuam com seus negócios no Bom Retiro. A maioria se mudou para os grandes shoppings da capital ou se tornaram profissionais liberais. Os imigrantes de ambas as comunidades conseguiram ascender financeiramente a custo de muito trabalho e da ajuda mútua entre os patrícios, praticamente sem competição com o grupo majoritário.

se, por um lado, alguns coreanos estão saindo com a atual onda de emigração brasileira, por outro lado, outros coreanos estão continuamente chegando. Para os que sofrem por causa da alta competitividade na Coreia, quer em escolas, quer em empregos, o Brasil é ainda muito atraente, não só pela abundância natural como também pela sua tradicional imagem de “Paraíso”, que atrai os estrangeiros. (CHOI, 1991, p.105)

Este breve histórico da imigração coreana retratou alguns dos principais aspectos que levaram a comunidade a ser tão solidária e unida entre si, bem como o sucesso no ramo de confecções, que proporcionou à comunidade uma sólida base comercial e econômica em São Paulo. Tamanho êxito tem atraído outros patrícios, familiares em geral, para o Brasil.

## **2.2. INSTITUIÇÕES**

### **2.2.1. Igreja**

Uma das mais influentes instituições é, sem dúvida, a igreja. O bairro do Bom Retiro tem mais de 20 igrejas instaladas – uma católica e várias protestantes (YURI, 2005) –, frequentadas pelos membros da comunidade coreana. Mais do que um local onde as pessoas expressam sua fé e celebram missas, a igreja é o mais importante pólo de atividades sociais da comunidade (CHOI, 1991).

Choi (Ibidem) afirma que a maioria dos imigrantes está direta ou indiretamente vinculada às atividades e aos assuntos relacionados à igreja. No início, “as igrejas coreanas foram procuradas pelos imigrantes como um refúgio, como um ponto de apoio ou mesmo um órgão social, ao qual queriam pertencer” (CHOI, 1991, p.157), e até hoje funciona como um centro espiritual e como um refúgio linguístico-cultural<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Agradecemos à profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher pela tradução mais apropriada para o termo *safe house*. O termo foi definido por Pratt (1991, p. 40, *apud* CANAGARAJAH, 2004, p. 120-121) e, mais tarde, retomado por Canagarajah (*ibidem*) para contextos de inglês como L2: “refúgios linguístico-culturais (são) espaços sociais e intelectuais onde os grupos podem se

O hábito de ir à igreja está bastante naturalizado, mesmo entre os mais novos. Em muitas igrejas, jovens descendentes podem frequentar aulas de língua coreana e, para os imigrantes, há aulas de língua portuguesa, além de outras atividades culturais. A igreja é, também, um espaço de encontro para possíveis pretendentes, contando, muitas vezes, com um representante que atua como intermediário para arranjar casamentos (CHOI, 1991; TRUZZI, 2001).

## **2.2.2. Família**

A manutenção da língua, das tradições e dos costumes é motivo de orgulho para as famílias coreanas e uma preocupação constante (CHOI,1991). Uma forma encontrada de preservar os valores profundos da cultura coreana é a continuidade da pseudo-imersão através do estímulo ao casamento entre os membros.

Aparentemente, o período mais significativo para que os jovens eventualmente conheçam pessoas de fora da comunidade é quando estudam em escolas/universidades:

se os jovens perdem a chance de se casar fora da comunidade enquanto estão estudando, depois tudo fica mais difícil, quando passam a orbitar mais em torno do círculo familiar. Daí para o casamento arranjado pelos pais, o passo é muito pequeno. (TRUZZI, 2001, p.161, depoimento de uma entrevistada).

Choi (1991, pp.139-140) explica que:

segundo a tradição do sistema de primogenitura, cabe ao filho mais velho cuidar dos pais idosos, e, por isso, os coreanos não aceitam facilmente o namoro dos seus filhos sem a sua aprovação, e muito menos aceitam ver um(a) dos(as) filhos(as) casado(as) com um(a) parceiro(a) de nacionalidade diferente, pois isso implica na quebra da tradição familiar. Daí a forte pressão e propensão para o casamento endogâmico entre os coreanos. (...). Em geral, o casal representa o resultado do trabalho de

---

constituir como horizontais, homogêneos, comunidades soberanas com alto grau de confiabilidade, compreensão compartilhada e temporária proteção dos legados da opressão”.

um intermediário: quase 70% dos casamentos se enquadram nessas características, uma vez que, desta forma, ficam mais claros os envolvimento familiares e a troca de informações essenciais.

As vozes em prol da manutenção da tradição e dos costumes ecoam entre os membros. Yuri (2005) colheu depoimentos que apontam para a preferência por convívio entre os membros:

*Normalmente, o pessoal prefere coreano com coreano. Ficamos mais à vontade com 'coreia', estamos acostumados a andar com eles.* (Nina Yoon, 16 anos, brasileira)

*Os brasileiros são mais para zoar, paquerar, e os coreanos, para discutir problemas sérios. O brasileiro não convive nessa sociedade, não entenderia.* (Lisa Kyung Um, 43 anos, naturalizada brasileira)

*Já namorei garotas ocidentais e até as apresentei em casa, mas casamento é outra coisa. Os pais não aceitam com ocidental.* (Marcos Kim, 29 anos)

Verificamos que os depoimentos acima são exemplos de “conhecimentos e comportamentos construídos sobre bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (MAHER, 2007b, p.258). Ao nos referirmos ao termo *cultura*, cabe aqui esclarecer que não estamos aplicando a forma amplamente utilizada. No senso comum, cultura costuma ser coisificada, reduzida a canções, danças e alimentos denominados “típicos”. Concordamos com Maher (2007b) que cultura é uma construção discursiva, sócio-historicamente localizada – portanto fluida, dinâmica –, que “define palavras, conceitos, categorias, valores” (Ibidem, p.262) sobre a qual os indivíduos são orientados a ver e entender as coisas que os cercam. Ainda segundo a autora, é importante frisar que a cultura é vivenciada. Os depoimentos são claros nesse sentido. As complexidades que envolvem as relações interculturais – suas diversas leituras e interpretações de mundo, que vão

muito além das diferenças superficiais – repercutem diretamente nas relações sociais.

Apesar de a pseudo-imersão oferecer um refúgio linguístico-cultural, alguns recebem a guetização (CHOI, 1991; KIM C, 2006, 2008). O relativo isolamento restringe as circunstâncias que favoreceriam o diálogo entre as culturas que, em última instância, resultaria em um entendimento mais abrangente da perspectiva do Outro e subsequentes negociações.

Há, ainda, os discursos dos filhos que fazem “a ponte entre o Bom Retiro dos pais (...) e o restante da cidade” (YURI, 2005). Estes, na condição de sujeitos híbridos<sup>17</sup>, expressam a inquietude de quem tem que lidar com discursos por vezes discrepantes e que interferem na convivência com a família. Choi (1991, p.150) pôde testemunhar de perto esse conflito dos descendentes: “somente no Brasil, ao trabalhar no ensino de língua e cultura coreana, lidando com os jovens, é que podemos perceber as diferenças marcantes nas duas sociedades”.

Quando os jovens se afastam dos esquemas de significação tradicionalmente considerados adequados pela comunidade coreana, formam-se situações de tensão. À guisa de exemplo, no uso da língua coreana, há uma série de partículas, palavras e expressões que marcam “rígidos critérios de respeito e lealdade” (CHOI, 1991, p.150) . A desobediência – seja por desconhecimento ou por falta de proficiência na língua coreana – resulta em severas críticas: “o constante conflito nas salas de aula reproduz a situação familiar e chamou nossa atenção para a questão” (idem, ibidem). Esse dado nos remete a Maher (2007b), referindo-se ao termo *languaculture* cunhado por Agar (1994), que exprime a relação intrínseca entre língua e cultura: a língua como uma dimensão da cultura e esta, por sua vez, construída nos usos da linguagem.

---

<sup>17</sup> Na verdade, somos todos sujeitos híbridos, como bem retrata Maher (1998, p.117): “a questão da construção da identidade de sujeitos sociais ou étnicos implica sempre multifacetamento, pois são muitos os “outros” que nos servem de farol no estabelecimento de nossa identidade, seja, repito, porque a eles queremos nos opor ou porque com eles desejamos estar em consonância”. Utilizamos a expressão *sujeito híbrido* com a finalidade de discutir os conflitos interculturais por quais atravessam as gerações que cresceram entre “dois mundos”: dentro e fora da comunidade.

A despeito dos inúmeros valores e costumes coreanos que seguem fortalecidos, no que tange à cultura, importa lembrar que não se pode afirmar que “cultura coreana” está “ilesa” ou “preservada”. Conforme argumentamos anteriormente, a cultura é dinâmica e é constantemente (re)construída: os homens não somente se adaptam ao meio, mas adaptam o meio para atender às suas necessidades e aos seus interesses<sup>18</sup>. É o que verificamos ao analisar o papel da mulher dentro da sociedade coreana.

O Confucionismo, um dos pilares ideológicos da cultura coreana, prescreve a autoridade do chefe da família. “Diz um ditado popular coreano: ‘aquele que treina seu corpo e controla sua família pode controlar pacificamente um país no céu e na terra’, o homem que conduz bem sua família pode comandar tudo” (CHOI, 1991, p.134). No Brasil, porém, a necessidade de garantir o sustento e o anseio de uma vida mais confortável para toda a família fizeram com que as mulheres trabalhassem lado a lado com seus maridos por longas jornadas. O trabalho com confecções exigia que participassem de diversas etapas do processo: escolha dos tecidos, dos modelos, das cores, etc. “Nessas circunstâncias, as mulheres não conseguem mais, tão facilmente, se submeter a seus maridos, como faziam na Coreia” (CHOI, 1991, p.141). Mesmo que o objetivo inicial não tenha sido a independência financeira, e sim, o bem-estar da família como um todo, ao se tornarem economicamente ativas e conquistarem posições de destaque nos negócios, as mulheres coreanas agregaram novos discursos no que concerne à trajetória da cultura coreana no Brasil.

### **2.2.3. Escola**

Desde o início da imigração coreana, o fomento à educação coreana sempre foi e continua sendo uma das prioridades dentro da comunidade. O conflito intercultural também é outra preocupação latente, e as escolas sempre

---

<sup>18</sup> Ver, também, Cucho (2002) e Maher (2007b).

representaram um espaço em que esse tipo de debate pudesse vir à tona e “amenizar os conflitos entre pais e filhos” (CHOI, 1991, p.151).

Vimos anteriormente que os cursos oferecidos nas igrejas cumpriam essas funções, entre outras. Na década de 70, a Associação dos Coreanos no Brasil organizou a primeira escola de língua coreana e, desde então, outras surgiram, mas somente a *Hangul Hakiô*<sup>19</sup>, fundada em 1983, persiste até hoje (KIM C, 2008).

Em 1992, *Hangul Hakiô* contava com duas unidades para atender aproximadamente seiscentos e cinquenta alunos aos sábados, em estabelecimentos alugados no Bom Retiro e nos Jardins. O grande número de alunos, o crescente engajamento de colaboradores e pais de alunos (KIM C, 2008), bem como a existência de escolas na região cujos currículos pouco atendiam aos interesses dos pais (TRUZZI, 2001), despertaram o desejo de uma escola própria para a comunidade coreana.

A somatória de uma série de fatores como a politização de membros representativos da comunidade coreana, o apoio de pais e do Ministério da Educação Coreano<sup>20</sup> resultou em um ambicioso projeto que se tornou realidade em 1999: a fundação de uma escola bilíngue português-coreano. Localizada no bairro do Bom Retiro, é a primeira e única escola regular bilíngue da comunidade coreana na América do Sul<sup>21</sup> onde é garantido um Modelo de Enriquecimento Linguístico (CUMMINS, 1983; BAKER, 1988; MAHER, 2007a) – visando à manutenção e ao desenvolvimento das línguas portuguesa e coreana simultaneamente. Para isso, dois currículos foram estabelecidos, o brasileiro e o coreano, respectivamente nos períodos matutino e vespertino, que podem ser cursados por todos os alunos em período integral (KIM C, 2006, 2008). Dentre

---

<sup>19</sup> “Escola da Coreia” em coreano.

<sup>20</sup> O Ministério da Educação Coreano oferece um subsídio para o departamento coreano da escola. É interessante para o governo coreano formar um quadro profissional bilíngue, fomentando o intercâmbio bilateral Brasil-Coreia, sobretudo com o aumento de empresas multinacionais coreanas instaladas em diversos países, inclusive no Brasil.

<sup>21</sup> Houve tentativas semelhantes na Argentina e no Paraguai, mas em razão da situação econômica pouco atrativa, houve um êxodo dos imigrantes coreanos desses países (KIM C, 2008).

uma série de benefícios, a escola garante o direito de as crianças estrangeiras frequentarem aulas de apoio de língua portuguesa, cenário de nossa pesquisa que será detalhado posteriormente.

Apreensivos com a questão do conflito intercultural com a qual seus filhos poderão se confrontar ao integrarem ambientes de trabalho fora da comunidade, os organizadores da escola bilíngue objetivavam, também, a interação entre descendentes e não-descendentes, para que, em última instância, os jovens coreanos ou descendentes da comunidade estivessem habituados com o Outro. Entretanto, um levantamento realizado em 2006 constatou que o número de alunos sem ascendência coreana não chegava a um por cento<sup>22</sup>. A escola tem esbarrado em questões histórico-estruturais como o pouco prestígio das línguas orientais, que ainda estão longe de serem alçadas ao valor ideológico e mercadológico de línguas como o inglês, o espanhol, o francês e o alemão. Segundo o idealizador da escola bilíngue português-coreano, Chul Un Kim<sup>23</sup>:

aprender espanhol serve não serve? serve...muito bem...aprender francês... inglês é útil...mas para os brasileiros aprender a língua coreana por enquanto não é útil...isso é nossa grande desvantagem [...] então estamos fazendo um esforço heroico... (KIM C, 2006)

A preocupação apresentada no excerto é sobremaneira relevante, de fato, Hornberger (2002) e Maher (2007b) versam sobre a importância da educação do entorno para a valorização da língua e cultura de grupos minoritários como sendo tão importante quanto a politização desses grupos ou a existência de leis<sup>24</sup> favoráveis. Se não houver o respeito à diferença linguística e cultural por parte da

---

<sup>22</sup> Ratificando os dados de Yuri (2005).

<sup>23</sup> Chul Un Kim chegou ao Brasil em 1964, em um dos primeiros fluxos de imigrantes coreanos. Além de uma carreira bem sucedida como empresário, sempre esteve envolvido em projetos educacionais dentro da comunidade.

<sup>24</sup> Conforme argumenta Costa (2007), o País tem mostrado atitudes contraditórias de “defender os direitos dos brasileiros” no exterior e negar os direitos dos imigrantes que aqui estão: “o Brasil (...) deveria ajudar a elevar o padrão internacional de tratamento aos migrantes em nome dos seus milhões de cidadãos no exterior (que já remetem mais de 7 bilhões de dólares anuais) e tem de ser realista em relação à realidade da migração internacional e aos riscos e ao custo humano de manter, ao lado de tantos excluídos sociais, uma população crescente de excluídos legais” (p.25).

sociedade majoritária, serão poucas as chances de uma escola bilíngue – por mais bem organizada que seja – contra-atacar ideologias enraizadas a favor da língua e da cultura dos grupos que detêm o poder.

Por parte dos pais dentro da comunidade, a “indústria do vestibular” tem sido um fator determinante para a escolha da escola (YURI, 2005). Escolas preparatórias para o vestibular têm sido as mais populares, mesmo que isso signifique um gasto expressivo para o orçamento da família – por vezes, a custo de muito sacrifício (CHOI, 1991). Conscientes do jogo do sistema hegemônico no qual estão inseridos, o importante para esses pais é a promessa de novas perspectivas para seus filhos através do ingresso em faculdades renomadas. Muitos supõem que, para competir em pé de igualdade com aqueles que possuem o português<sup>25</sup> como LM, a língua coreana deve ser colocada em segundo plano.

---

<sup>25</sup> Naturalmente, o português em questão é a variante padrão.

### **CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O desamparo dos imigrantes e seus descendentes no que concerne aos direitos linguísticos ficou evidente nos capítulos anteriores. Sem leis favoráveis e a educação do entorno, a manutenção linguística dessas minorias depende de iniciativas da própria comunidade que, ainda assim, não garantem seu sucesso. A negligência em relação aos imigrantes se estende para os meios acadêmico e escolar, afinal, conforme Giroux (1983) já observara, as representações e os significados do saber escolar são determinados por relações mais amplas de poder, e a normalização desses padrões escamoteia os discursos ideológicos e criam preconceitos<sup>26</sup>. Cabe a nós, como educadores e pesquisadores, saber identificar essas questões ideológicas tanto nas políticas linguísticas como nas práticas escolares.

Acreditamos que uma das contribuições do presente trabalho está em despertar a atenção de pesquisadores e professores para o assunto da Alfabetização em Português como L2. Para que o leitor compreenda a dimensão dessa problemática, apresentaremos um levantamento sobre diversos campos de estudo inicialmente considerados: Escrita em L2, Aquisição da Escrita em Português como L2, a Aquisição do Português por Coreanos e, por fim, a Alfabetização em LM, mais especificamente a respeito do uso exclusivo do “método da cartilha”, adotado pelos professores particulares das crianças coreanas de nossa pesquisa.

---

<sup>26</sup> Ver, também, Kleiman (1995), Tfouni (2006), entre muitos outros.

### **3.1. A ESCRITA EM L2**

A escrita em L2 tem sido comumente tratada como um tema à parte das teorias de Aquisição de Segunda Língua, cujos estudos inicialmente voltaram-se para a competência em nível morfossintático e, posteriormente, para a competência comunicativa em L2 (CORDER, 1992; CARSON, 2001).

A vasta produção sobre a escrita em L2 visa a técnicas que aperfeiçoem as composições elaboradas por universitários estrangeiros<sup>27</sup>, ou seja, para fins acadêmicos, tendo em seu bojo a literatura sobre o processo de composição textual em língua inglesa como LM. Esse dado é contraditório com a própria natureza da produção escrita em L2: as fundamentações em LM não comportam uma série de variáveis que envolvem o contexto em L2. Seria preciso articular conhecimentos sobre Aquisição de Segunda Língua, assim como dados culturais específicos que refletem no ensino/aprendizado de cada alunado<sup>28</sup>.

Conclui-se que a quantidade de pesquisas sobre o tema ainda é escassa, uma problemática consensual entre os pesquisadores, o que dificulta o estabelecimento de parâmetros específicos para teorias, análises, interpretações e elaboração de currículos (KRAPELS, 1994; CARSON, 2001; CUMMING, 2001).

No tocante à aquisição da escrita em L2 por crianças, a carência de estudos é evidente: Krapels (1994) averiguou somente duas pesquisas em que os sujeitos eram crianças.

### **3.2. A ESCRITA EM PORTUGUÊS COMO L2**

Na área de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), as pesquisas parecem seguir as tendências da área de Aquisição de Segunda Língua. Os estudos sobre a produções escritas em PLE são igualmente exíguos.

---

<sup>27</sup> Adultos não-iniciantes para quem a Língua Inglesa representava L2 (KRAPELS, 1994; GRABE, 2001; CUMMING, 2001)

<sup>28</sup> Sobre essa questão, ver Carson (2001) e Cumming (2001).

Dos trabalhos elencados por Almeida Filho (2007), encontramos Rottava (2001), que investigou a escrita e a leitura enquanto processos interrelacionados, objetivando fundamentar uma metodologia de ensino dessas habilidades para aprendizes de línguas tipologicamente próximas, no caso, o espanhol e o português. Sidi (2002) se deteve mais especificamente nos níveis de proficiência de leitura e escrita de hispano-falantes adultos que prestaram exames do CELPE-Bras<sup>29</sup>. Além dos trabalhos citados por Almeida Filho, assinalamos o de Inglês (2002), que cotejou textos orais e escritos produzidos em LP por alunos cuja LM é o alemão e por aqueles cuja LM é o português. Norteada pela temática da referência, a autora analisou as produções dos alunos do ensino fundamental e médio de uma escola bilíngue português/alemão. Este é, portanto, um dos poucos trabalhos de PLE que aborda a escrita de crianças.

Especificamente sobre alfabetização em PLE, somente encontramos o estudo de Bisol e Veit (1986), realizado com adultos que cursavam o último mês do Curso de Alfabetização Funcional do MOBRAL<sup>30</sup>. O levantamento das pesquisadoras envolvia aproximadamente cem participantes de cada *zona sócio-cultural*<sup>31</sup>: bilíngues italianos, bilíngues alemães e monolíngues em português. O estudo analisou a “transferência” da LM para L2 no caso dos bilíngues, baseada em contrastes fonético-fonológicos detectados através de uma “Escala de Ortografia”, com uma listagem de palavras classificadas conforme o “grau de dificuldade” – das consideradas mais “fáceis” de serem escritas sem “erros” às mais “difíceis”.

---

<sup>29</sup> Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. É um certificado oficial de proficiência em português como língua estrangeira concedido pelo Ministério da Educação, que é exigido por universidades para que os estrangeiros possam ingressar em cursos de graduação e pós-graduação e por algumas empresas que contratam funcionários estrangeiros no Brasil (BRASIL, 2009).

<sup>30</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização. Foi um programa de alfabetização funcional de jovens e adultos criado durante o Regime Militar.

<sup>31</sup> Termo utilizado pelas autoras para se referirem a áreas de colonização italiana (Caxias do Sul), de colonização alemã (Alto Taquari) e da região metropolitana (Porto Alegre),

### 3.3. AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR COREANOS

Os trabalhos sobre aquisição da LP por coreanos comprovam que ainda há muito a ser explorado sobre o ensino/aprendizado de línguas distantes e distintas (a começar pelo alfabeto), e o quanto esse fator é relevante no processo.

Lim (1991) fez um estudo de caso com uma jovem coreana de 17 anos, recém-chegada da Coreia. Suas produções orais foram observadas, em especial o uso da preposição *de*. Além da interferência de L1 no tocante às estruturas sintáticas, a pesquisadora constatou que a ausência de preposição em L1 foi relevante para a dificuldade do processo de aquisição/aprendizagem das preposições em português. Destarte, no que concerne ao ensino de preposições, a autora sugeriu o ensino de cada uma separadamente e em contextos pertinentes para que os alunos compreendam suas funções e as utilizem com maior desenvoltura. Lim também propôs que os professores de PLE concedam, pelo menos, dois meses de adaptação antes de aplicar avaliações em situações de imersão e, em casos de não-imersão, pelo menos seis meses.

Choi (1996) elaborou um levantamento detalhado do sistema fonético-fonológico da LC que foi cotejado com o da LP através da Análise Contrastiva. Ciente das severas críticas à Análise Contrastiva<sup>32</sup> feitas por pesquisadores como Corder (1967, 1971), Sciarone (1970), Dulay e Burt (1972), Schachter (1974) e Lee (1976), a pesquisadora teve por objetivo destacar “‘pontos de dificuldades’ na compreensão e expressão” (p.18) do português por falantes coreanos. Partindo de algumas hipóteses que foram confirmadas através de um estudo realizado com participantes coreanos adultos residentes em São Paulo, descreveu a ocorrência de certos fenômenos fonético-fonológicos no português oral dos mesmos.

---

<sup>32</sup> A despeito das críticas feitas ao termo “transferência” – de L1 para L2 – tão apregoado pela Análise Contrastiva tradicional, os estudos mais recentes não objetam seu uso no âmbito fonético-fonológico de aquisição de línguas (v. GROSJEAN, 1982; ELLIS, 1985; LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991; CORDER, 1992; SELINKER, 1992; GASS e SELINKER, 1993). Fazemos a devida ressalva de que a possível ocorrência do fenômeno já não é mais considerada algo “inevitável” como constataremos na análise da proposta *Nosso Dicionário Português-Coreano* (ver **seção 5.3.1.1**). No que concerne à Análise Contrastiva tradicional, também questionaremos a noção de “erro” no transcorrer deste trabalho (ver, por exemplo, **seção 4.3.2**).

Analisando textos orais e escritos, Im (2004) realizou uma pesquisa sobre a aquisição do pretérito perfeito composto do português por alunos adultos coreanos. A expectativa do pesquisador era de que os alunos se pautassem em uma terminação específica em coreano que indica o passado para “marcar temporalmente o processo realizado e o aspecto perfectivo” (p.150) nas interpretações acerca do uso do pretérito perfeito composto. Entretanto, os resultados revelaram que a maioria dos informantes “reconheceu (1ª etapa da tradução) e construiu (2ª etapa da tradução)” o pretérito perfeito composto (“Tenho trabalhado muito ultimamente”, por exemplo) como presente (“Eu trabalho muito ultimamente”) ou presente contínuo (“Eu recentemente trabalho muito estar fazendo”/“Ultimamente trabalho muito estar fazendo”). Concluiu-se, portanto, que o pretérito perfeito composto do português se aproxima mais do momento da enunciação do que do presente gramatical para os falantes nativos do coreano.

### **3.4. O “MÉTODO DA CARTILHA”**

Como o leitor pode observar, eram inexistentes as pesquisas sobre alfabetização em português para crianças estrangeiras que pudessem contribuir para o estudo. Assim, voltamo-nos para a condição de “alunos copiadores” das crianças coreanas relatada pelas professoras e, mais tarde, verificada durante as aulas de apoio de LP.

Logo no início do curso, as crianças costumavam trazer cartilhas e cadernos com cópias e ditados. Ficou evidente o uso exclusivo do “método da cartilha” pelos seus professores particulares de português. Em vista desse conhecimento, engendramos a possibilidade de estabelecer um paralelo sobre os efeitos do método em contexto de L2 que observávamos durante as aulas de apoio com os descritos por Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre (1986, 1988), Ferreira e Teberosky (1986), Cagliari (1998, 2000, 2003), Soares (2006), Corrêa (2006), entre muitos outros, e as semelhanças foram surpreendentes. Para

entendermos por que os resultados foram tão parecidos, convém compreendermos melhor o funcionamento do método.

Na realidade, a cartilha é um instrumento de ensino que segue o método sintético<sup>33</sup>. Parte-se de uma sílaba geradora que compõe a palavra-chave, normalmente acompanhada de uma ilustração. São introduzidas as sílabas da mesma “família”, seguidas de alguns exemplos compostos por sílabas “já dominadas” somadas às novas. Aparecem os exercícios de montagem e desmontagem com sílabas ou palavras, “recorte e cole” de palavras de revistas e jornais, e uma série de cópias e montagem de frases. Os exercícios podem apresentar pequenas variações, sendo a estrutura basicamente a mesma.

A cartilha serve-se de propósitos muito bem definidos, que buscam evitar possíveis confusões visuais e/ou auditivas: apresentar a relação grafema-som através das sílabas e trabalhar noções ortográficas<sup>34</sup> (CAGLIARI, 1998).

Não obstante, “o planejamento das cartilhas só se aplica a quem aprende todas as lições, uma após outra, numa determinada ordem, sem exceção. Para o aluno que fica para trás, a única coisa que ela recomenda é recomeçar de onde parou e repetir tudo de novo (...) as cartilhas não têm alternativas que permitam resolver esses problemas e impasses” (CAGLIARI, 1998, p.25). O aluno que vai se perdendo no caminho, entra em desespero, pois adota para si a concepção de um percurso único e compulsório; caso contrário, ficará deslocado – o que não deixa de ser verdade nesse método. O enfoque é voltado para a *forma*, pura e simplesmente<sup>35</sup>; o *sentido* e a *representação* das palavras tornam-se mero detalhe (KLEIMAN, 1995; TERZI, 1995; TFOUNI, 2006, entre outros).

---

<sup>33</sup> De maneira simplificada, o *método sintético* consiste na concepção da aquisição da escrita como um percurso racional, que parte do simples (letra, fonema, sílaba) para chegar ao complexo (palavras), em um processo cumulativo (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986; BARBOSA, 1994).

<sup>34</sup> Com efeito, noções de ortografia foram observadas nas produções iniciais das crianças, além da relativa boa caligrafia.

<sup>35</sup> Retrato claro da tendência escolar, crítica recorrente entre os pesquisadores, ver Cook-Gumperz (1991), Corrêa (2006), Tfouni (2006), entre muitos outros.

Para ilustrar nossos argumentos, analisamos uma das cartilhas<sup>36</sup> utilizadas pelos alunos e pontuamos alguns dos problemas sob a ótica de nosso estudo: a) uso de palavras descontextualizadas e não-pertinentes à realidade de crianças coreanas – ou mesmo brasileiras (ex.: *prumo, quarentena, iaiá, ata*, etc.); b) palavras que exigem o conhecimento da gramática da língua portuguesa (ex.: *chulezento, parta, ia*, etc.); c) palavras ou expressões específicas ao contexto cultural brasileiro (ex.: *parafuso a menos, tantã, saci, paçoca, jaca, cajá, cuscuz, caipora*, etc.). Há também que se considerar a busca – às vezes desesperada – pelo efeito lúdico nas cartilhas, vazio de conteúdo lógico e potencialmente ofensivo como em *Salabel-bel-bel/ Isabel tem cara de pastel / Saladim-dim-dim / Serafim tem cara de pudim*.

A fixação pelas cópias é outra questão que merece atenção. O problema não consiste na aplicação de cópias que, quando feitas de maneira ativa, servem como estratégia de memorização e aprendizado da leitura e da escrita: o aluno reflete sobre aquilo que está sendo escrito, aguçando sua percepção quanto à ortografia, ao posicionamento das letras e das palavras e à combinação dos sons (CAGLIARI, 1998). Nas cartilhas, contudo, exploram-se cópias passivas e exercícios mecânicos. Conforme Ferreiro e Teberosky (1986, p.34):

a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica.

Como observam as autoras, as cópias são aplicadas sinalizando uma preocupação excessiva com a forma e a ortografia da escrita, sufocando qualquer oportunidade de elaboração de hipóteses por parte da criança, tornando-a um “aluno copiador”. Cagliari (1998, p.45-46) resume bem o que ocorre na sequência:

---

<sup>36</sup> CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *Porta Aberta: Alfabetização*. São Paulo: FTD, 2003.

na alfabetização, alguns alunos são exímios repetidores de lições que dominam sem saber o que significam. Consequentemente, quando precisam aplicar o conhecimento de maneira criativa e individual, acabam revelando sua ignorância, produzindo escritas absurdas. Por exemplo, alguns alunos copiam corretamente o que lhes é solicitado, fazem sem erros os ditados das palavras já dominadas, escrevem pequenas frases em que só aparecem palavras “já dominadas”, mas, quando se vêem diante de palavras cuja escrita lhes é desconhecida, ou não fazem nada, ou escrevem simplesmente amontoados de letras ou de sílabas geradoras (...). Alunos que fazem isso raramente chegam a descobrir como o sistema da escrita funciona, como se decifra algo escrito para ler e, conseqüentemente, não chegam a se alfabetizar.

Ao contemplarmos as semelhanças dos efeitos da cartilha descritos em contexto de LM, pedimos licença ao leitor para convenientemente adiantarmos algumas observações feitas em sala de apoio. No início, nossos alunos coreanos dificilmente elaborariam sequer *pequenas frases em que só aparecem palavras já dominadas* ou *amontoados de letras ou de sílabas geradoras*, tamanho era o “medo de errar” decorrente da “ditadura da escrita perfeita” que lhes era imposta. Ainda lidavam com o agravante de ter a consciência de que apreendiam muito pouco em termos de conteúdo significativo através da cartilha, que os limitava a decorar palavras aleatórias. Sabiam que precisariam bem mais do que aquilo para se relacionar com os colegas ou para atender às demandas escolares. Além disso, as limitadas fontes de letramento e a dificuldade em fazer amigos falantes da LP somente agravavam a aversão que tinham à LP e tudo o que dizia respeito a ela, inclusive a escrita.

Sem a devida contextualização, a escrita em LP era desprovida de significado e representatividade, concebida apenas como a execução de cópias maçantes; paradoxalmente, representavam um “porto seguro” para os alunos, já que tudo o que escrevessem sempre estaria correto, livrando-os do constrangimento de “errar” e de suas conseqüências.

Fortemente firmada em princípios confucionistas, a sociedade coreana prescreve que apenas os “mais esforçados” são merecedores de glória e “se o filho não corresponder às expectativas, os pais passam a tratá-lo como irresponsável ou um inferior, e ser inferior é o mesmo que ser infiel aos pais”

(CHOI, 1991, p.145). Para os alunos, o ato de cometer “erros” possuía o agravante de delatar sua “falta de empenho e dedicação” e, por conseguinte, todo o peso de não ser uma pessoa digna – em todas as suas acepções.

Ademais, as crianças também perceberam que suas tentativas de escrita própria – restritas aos ditados aplicados paralelamente ao “método da cartilha” –, via de regra, eram punidas com mais cópias das palavras que escreviam “errado”. Enfim, a escrita em LP para as crianças coreanas – e para muitas brasileiras – nada mais era do que um trabalho de Sísifo em que acertos e erros resultavam no mesmo produto: cópias.

### 3.5. O CONTEXTO BILÍNGUE<sup>37</sup>

Conquanto os “efeitos colaterais” da cartilha em crianças cuja L1 é o português sejam incrivelmente semelhantes aos apresentados pelas crianças coreanas de nossa pesquisa, é importante atentar para outra variável que complexifica a situação dos alunos: o contexto de bilinguismo.

O termo bilinguismo teve uma série de definições teóricas no transcorrer dos anos, orientadas por transformações sociais, ideológicas e pedagógicas. De forma sucinta, o bilinguismo pode ser definido como o uso regular de duas línguas (GROSJEAN, 1982). Importa esclarecer que não nos referimos ao “bilíngue ideal”, ou seja, conforme o senso comum, aquele que supostamente deteria o domínio “perfeito e equilibrado” de duas línguas, com “a competência de um falante nativo”. O *bilinguismo equilibrado* é um mito que carrega pré-conceitos velados ao presumir quem são os supostos “falantes nativos”, que variam conforme a idade, a classe social, a escolarização, o gênero, etc.

---

<sup>37</sup> Por uma questão de praticidade para o leitor e para nós, utilizaremos os termos convencionais *bilíngue* e *bilinguismo*, admitindo que podem se referir a contextos *plurilíngues*, ou seja, o uso regular de mais de duas línguas.

Outro ponto essencial destacado por Maher (2007a, p. 73) é o fato de que o falante bilíngue:

não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de desempenhar melhor em uma língua do que outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

Destarte, o funcionamento discursivo do falante bilíngue é fluido e varia conforme as finalidades pragmáticas que deseja conferir ao enunciado. São os propósitos que determinam os usos e as competências em uma língua ou outra, em ambas ou em nenhuma.

Além de desconstruir esses mitos e equívocos relacionados ao bilinguismo, Maher (2007a, p.68) reforça a importância dos processos de mudança e reestruturações que ocorrem com os bilíngues, mormente nos contextos em que o bilinguismo é compulsório: “para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes, o bilinguismo é compulsório. A esse alunado não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e se tornar bilíngue”.

No país receptor, alunos filhos de imigrantes são confrontados com a surpreendente revelação de que a língua utilizada para falar com seus pais e amigos não é bem-vinda na nova escola. Fora da família, na instituição onde passam boa parte do tempo prevalece a tônica do *Modelo Assimilacionista de Submersão*<sup>38</sup>. A metáfora que melhor traduz esse modelo é o “*sink or swim*” (“afunde ou nade”): o aluno é “lançado” em meio a falantes nativos de L2 e se “debate para sobreviver” academicamente, socialmente e psicologicamente. A LM não somente é desprezada, mas é apontada como entrave para o desempenho acadêmico e para o aprendizado de L2.

---

<sup>38</sup> Sobre os modelos de educação bilíngue, ver Cummins (1984), Baker (1996) e Maher (2007b).

Discursos como esses escamoteiam os reais motivos ideológicos que garantem a hegemonia do grupo dominante e naturalizam a crença de que as diferenças linguísticas e culturais do aluno proveniente de grupos minoritários são negativas e devem ser eliminadas. Com sua identidade vilipendiada, a frustração e a raiva resultantes podem ser projetadas ora nos membros do grupo linguístico majoritário, ora na própria língua e comunidade levando àquilo que Cummins (1984) denomina *ambivalência bicultural*.

Por trás da aparente sensibilidade à questão minoritária, o *Modelo Assimilacionista de Transição* visa ao mesmo propósito do modelo anterior, apenas de maneira gradual: permite-se a instrução na LM do aluno estrangeiro nas séries iniciais, e, aos poucos, a LM é substituída por L2 até finalizar o processo de assimilação. Em ambos os casos, o discurso que permeia o imaginário do aluno é o de que a língua majoritária traduz a língua “mais importante”, meio e fim da escolarização.

O *Modelo de Enriquecimento Linguístico* é aquele que mais faz jus ao termo *educação bilíngue* visto que o objetivo final é o bilinguismo aditivo (L1+L2). Ao contrário da crença de que o bilinguismo seria um fator prejudicial para o desempenho acadêmico do aluno, as pesquisas de Cummins (1984, 1995) comprovam a importância de desenvolver as competências linguísticas em L1 enquanto o aluno adquire as competências linguísticas em L2.

Cummins problematiza os programas bilíngues que investem em cursos de aperfeiçoamento das habilidades básicas de comunicação interpessoal<sup>39</sup> – pronúncia, fluência oral e competência sociolinguística – até que o aluno adquira fluência oral em L2 para então ser efetivamente instruído em L2 (CUMMINS, 1980). Com efeito, esses programas bilíngues oferecem oportunidades de interação com outros bilíngues falantes da língua-alvo de modo que os aprendizes

---

<sup>39</sup> As siglas comumente utilizadas para denominar habilidades comunicativas interpessoais e habilidades de proficiência cognitiva acadêmica são BICS e CALP (ver ALMEIDA FILHO, SCHMITZ, 1997), respectivamente, *basic interpersonal communicative skills* e *cognitive/academic language proficiency* em inglês.

recebem um grande volume de *insumo compreendido*<sup>40</sup>: língua oral simplificada e ajustada a suas habilidades, em uma esfera de relações sociais expressivas para o universo da criança.

Ainda nesses programas bilíngues, é possível ter acesso a um grande volume de *interação negociada* (GASS e SELINKER, 1994), ou seja, o aprendiz tem oportunidades de testar suas hipóteses sobre a língua-alvo em contextos interacionais e vê-las legitimadas/refutadas conforme sua atuação sobre o interlocutor – figura igualmente ativa e participante. Além da comunicação e expressão de ideias, a interação negociada suscita a reflexão metalinguística. Dito de outra forma, quanto maior for o volume da interação negociada, maior será a conscientização da incongruência entre a realização de sua fala (gramática, pronúncia, conteúdo, discurso) e a da comunidade da língua-alvo e, destarte, maiores serão as modificações realizadas. Conforme essas alterações se tornam recorrentes, são incorporadas à *interlíngua*<sup>41</sup> do aluno.

Todavia, as habilidades básicas de comunicação interpessoal são distintas das habilidades de proficiência cognitiva acadêmica exigidas no percurso escolar, relacionadas às habilidades de letramento em L1 e L2 (CUMMINS, 1980). Para melhor ilustrar essa diferenciação, Cummins (1984) elaborou o diagrama a seguir baseado na metáfora do *iceberg* de Shuy (1979, 1981) sobre os níveis de proficiência linguística. Na “superfície” estariam os aspectos mais “visíveis” e

---

<sup>40</sup> Os autores Gass e Selinker (1994) se inspiraram no conceito de *insumo compreensível* (*comprehensive input*) de Krashen (1985) para elaborar o conceito de *insumo compreendido* (*comprehended input*). O intuito é reforçar a ideia de que não basta que o insumo seja “compreensível”, mas que seja “compreendido” pelo aprendiz, inferindo uma participação mais ativa ao aluno em seu processo de aprendizado.

<sup>41</sup> Gostaríamos de esclarecer que, em consonância com Maher (2007a), o termo não é adotado ou discutido do ponto de vista das Teorias de Aquisição de Segunda Língua. Para a referida autora, a interlíngua “é definida como sendo um dos estágios do sistema intermediário construído pelo aprendiz para organizar o *input* linguístico em seu percurso em direção à língua-alvo” (Ibidem, p.78). A pesquisadora alerta, contudo, para o equívoco conceitual do termo, que conjectura um falante da língua-alvo idealizado como objetivo final. Na falta de uma nomenclatura apropriada que se refira a uma variante linguística realizada por um aprendiz de L2, cuja gramática é idiossincrática e altamente instável, adotaremos o termo interlíngua, ratificando as ressalvas salientadas.

quantificáveis: pronúncia, vocabulário e gramática. Na parte mais “profunda” estariam os significados semântico e funcional, mais dificilmente acessados.



**Figura 1. Níveis superficiais e mais profundos da proficiência linguística**

**Fonte: Cummins (1984)**

Na prática, isso significa que as habilidades básicas de comunicação interpessoal levam em média 2 anos para serem dominadas, enquanto as habilidades de proficiência cognitiva acadêmica podem levar até 6 anos (CUMMINS, 1984). Evidentemente os períodos variam de caso para caso, mas, em geral, as primeiras são adquiridas bem mais rapidamente por envolver uma linguagem cotidiana, contextualizada e significativa para o aluno.

Cummins afirma que nem essa dicotomia nem as categorizações propostas pelo diagrama devem ser concebidas como precisas ou estanques; representam apenas um modelo heurístico de grande contribuição para questionar a avaliação e os rótulos aos quais os alunos de minorias estão sujeitos, especialmente nos referidos programas bilíngues que adotam critérios

equivocados e podem levar a resultados tão negativos quanto os de escolas que adotam Modelos Assimilacionistas: por adquirir maior desenvoltura nas comunicações interpessoais com relativa rapidez, o aluno estrangeiro é levado a acreditar que o possível resultado insatisfatório de seu desempenho acadêmico seria devido à “falta de dedicação” ou a algum “déficit de aprendizagem” (CUMMINS, 1980, 1984, 1995; CUMMINS e SWAIN, 1986).

Além de denunciar essas impropriedades, Cummins observou que as habilidades cognitivas acadêmicas em L1 e L2 estão fortemente correlacionadas. Segundo a *Hipótese de Interdependência (interdependence hypotheses)* de Cummins (1980), as habilidades de proficiência cognitiva acadêmica em L1 e L2 são manifestações da mesma dimensão subjacente, relativas ao letramento (em L1) previamente apropriado pelo aprendiz, que influi no letramento em L2, desde que o aprendiz seja devidamente exposto a L2 (tanto na escola como nos meios que frequenta) e esteja motivado para aprender L2. Este último fator estaria relacionado à forma de ensino e ao currículo, que devem ponderar a cultura e a língua materna do aluno.

Desprezar o background do aluno pode acarretar sérias consequências para sua auto-estima e seu bem-estar social e emocional. Nas palavras de Maher (2007a, p.68), “sem, de fato, entender o diferente em sua complexidade, não conseguiremos criar provimentos para acomodá-lo, acolhê-lo, de forma respeitosa, na escola. Não conseguiremos ir além do mero reconhecimento de sua existência, da mera ‘tolerância’ para com ele”.

Em função das colocações feitas, concluímos esta seção com a convicção da impraticabilidade de desenvolver qualquer curso para crianças estrangeiras sem atribuir o devido valor à LM e à cultura familiar/da comunidade minoritária em sala de aula. Consoante a Hipótese de Interdependência de Cummins, é necessário seguir instruindo as disciplinas escolares também em LM,

caso contrário, os alunos estrangeiros estarão sujeitos a um sério comprometimento psicológico e acadêmico<sup>42</sup>.

### **3.6. O CONTEXTO ESCOLAR COREANO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM NA AULA DE APOIO**

Acerca das especificidades de nosso contexto de imigrantes<sup>43</sup>, acreditamos ser de extrema relevância o tema da educação coreana. Evidentemente, o assunto é deveras complexo e, para os interesses específicos desta dissertação, iremos discorrer brevemente sobre a conduta entre alunos e entre aluno-professor. Se a “educação possui uma série de implicações para as identidades e relações dos alunos” (CANAGARAJAH, 1999, p.12; v. também SILVA T, 2005), pensamos em buscar algumas respostas no currículo coreano.

Importa lembrar que todos os alunos estudavam em escolas públicas na Coreia do Sul, assim como a maioria das crianças coreanas. O conteúdo do currículo coreano é cuidadosamente padronizado e supervisionado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos “para garantir oportunidade de educação igual a todos e manter a qualidade” (COREIA, 2007). Diante da dinâmica histórica, social e econômica, os currículos são revisados e alterados quando o Ministério julga ser necessário. A última alteração resultou no *Sétimo Currículo* de 1997. Sua aplicação efetiva se deu três anos mais tarde para o 1º ano e 2º ano do ensino fundamental, seguidos pelo 3º ano e 4º ano em 2001 e, por fim, 5º ano e 6º ano em 2002<sup>44</sup> (ibidem).

---

<sup>42</sup> Segundo Cummins (1980), os alunos que continuam sendo instruídos na LM obtêm maiores progressos linguísticos e acadêmicos em L2.

<sup>43</sup> Sobre o tema da importância do contexto no planejamento das práticas em sala de aula, ver Heath (1983), Street (1984), Hamel (1988), Kleiman (1995), Hornberger e Skilton-Sylvester (2000), Hornberger (2002,2003,2004), Tfouni (2006), entre muitos outros.

<sup>44</sup> Não foi possível averiguar se as idades para cada ano escolar são correspondentes ao critério brasileiro de classificação.

Contudo, no *Sétimo Currículo*, o Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos expressou sua preocupação com o que eles mesmos denominaram de abordagem *spoon-fed* e *short-sighted* da educação coreana, cujas traduções se aproximariam de “facilitador em excesso” e “miótica”<sup>45</sup>. Em outras palavras, foi assinalada uma crítica ao método de ensino fortemente baseado na memorização do conteúdo (v. ROTHSTEIN, 2001; ROBERTSON, 2002), logo, na falta de oportunidades para despertar e desenvolver nos alunos a voz e a agentividade.

Como veremos no **Capítulo 5**, não se trata apenas da educação coreana que valoriza certas “habilidades cognitivas”<sup>46</sup> : classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo e memorização<sup>47</sup>. Ocorre que o modelo universal de orientação letrada é o Modelo Autônomo (KLEIMAN, 1995), modelo este que prevalece nas escolas em sociedades que concentram poder político e econômico. Por ora, salientamos que esse modelo prevê ainda a existência de somente um tipo de letramento – cujo objetivo é a produção de textos expositivos abstratos – e a suposta neutralidade da escrita: livre da influência do interlocutor e do contexto de produção.

Além dessas informações, atraiu-nos a ênfase do *Sétimo Currículo* à individualidade, sendo esta a “base do crescimento de toda a personalidade”, sinal da influência do Confucionismo, “a ideologia norteadora da Nação, bem como a cerne da educação”<sup>48</sup> (COREIA, 2002, p.28). Os princípios confucionistas apregoam que o esforço e o aperfeiçoamento individual – conseguidos através do aprendizado constante, que, por sua vez, é conseguido através da educação<sup>49</sup> –

---

<sup>45</sup> Nossos agradecimentos à profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher pelas traduções mais adequadas para os termos.

<sup>46</sup> Colocamos o termo entre aspas por não ser possível determinar a execução de uma determinada tarefa a uma capacidade cognitiva ou outra devido à complexidade de fatores envolvidos (SCRIBNER e COLE, 1981).

<sup>47</sup> Sobre as “habilidades cognitivas” amplamente valorizadas pela escolarização, ver Scribner e Cole (1981).

<sup>48</sup> Sobre a influência do Confucionismo na cultura coreana, ver, também, Choi (1991) e Robertson (2002).

<sup>49</sup> O estímulo ao mérito próprio se inicia desde muito cedo. Na sala do primeiro ano do ensino fundamental (antigo pré), havia um painel na parede com os nomes das crianças em coreano e, ao

são requisitos essenciais para que alguém “conduza uma Nação” (COREIA, *Ibidem*).

Destarte, no discurso do *Sétimo Currículo*<sup>50</sup> detectamos uma total interpenetração das esferas discursivas da educação, cultura e Nação: passado, presente e futuro parecem dialogar em perfeita harmonia “dentro do espectro maior da cultura” e “baseado(s) na compreensão da cultura nacional”, ratificando o argumento de Hall (2006) sobre o papel da educação nacional enquanto uma das instituições da cultura nacional.

Outro dado que merece atenção é o papel do professor na educação coreana. Um provérbio coreano resume bem a questão: “não se deve pisar sequer na sombra de seu professor”. Figura respeitada, que lhe confere autoridade, a distância entre professor e aluno é bastante marcada, expressa na alteração de registro e de postura por parte do aluno diante do professor coreano.

Os esquemas de significação e representação aos quais estão habituados na Coreia provavelmente repercutiriam nas aulas de apoio em âmbitos vários, desde o ensino/aprendizagem propriamente dito até as relações sociais.

---

lado deles, pequenas estrelas, luas e outras figuras geométricas que representavam a quantidade de “premiações” de cada aluno.

<sup>50</sup> O *Sétimo Currículo* prevê “a imagem desejável de uma pessoa escolarizada”: a) uma pessoa que busca a individualidade como base do crescimento de toda a personalidade (*a person who seeks individuality as the basis for the growth of the whole personality*); b) uma pessoa que demonstra capacidade de criatividade fundamental (*a person who exhibits a capacity for fundamental creativity*); c) uma pessoa que abre caminhos para uma trajetória profissional dentro do espectro maior da cultura (*a person who pioneers a career path within the wide spectrum of culture*); d) uma pessoa que cria um novo valor baseado na compreensão da cultura nacional (*a person who creates new value on the basis of understanding the national culture*) e e) uma pessoa que contribui para o desenvolvimento da comunidade baseada na consciência da democracia civil (*a person who contributes to the development of the community on the basis of democratic civil consciousness*) (COREIA, 2007).

## **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E MODELO DOS CONTÍNUOS DE BILETRAMENTO**

Os levantamentos feitos até então adensaram a compreensão de nosso microuniverso em sala de aula. Ainda que dotado de características tão singulares, ficou evidente que nosso contexto de estudo reuniu uma ampla gama de questões relacionadas a diversos campos de pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa e a abordagem teórica à luz do *Modelo dos Contínuos de Biletramento* de Hornberger (HORNBERGER, SKILTON-SYLVESTER, 2000, HORNBERGER, 2002, 2003, 2004).

### **4.1. METODOLOGIA DE PESQUISA**

#### **4.1.1. Estudo de Caso**

A metodologia de pesquisa adotada para este trabalho é o estudo de caso. Partindo da missão que nos foi atribuída pela escola bilíngue português-coreano – auxiliar os alunos imigrantes recém-chegados na aquisição da escrita em LP –, consideramos esta a metodologia mais adequada para investigar as inúmeras variantes envolvidas no transcorrer do processo e para executar nosso trabalho da maneira mais efetiva possível – apesar das limitações conjunturais com as quais nos deparamos.

Bogdan e Biklen (1982) em consonância com Corrie e Zaklukiewicz (1985) descrevem a trajetória no estudo de caso: toma-se uma cultura ou subcultura em que os dados são gerados, revisados e analisados, determinando, assim, o encaminhamento do estudo. Assim como Hamilton (1981 *apud* CORRIE

e ZAKLUKIEWICZ, 1985), acreditamos que os dados não falam por si, requerem a participação ativa e constante do pesquisador através do questionamento, desde a geração de dados até o momento de análise.

Dentre as tipologias de estudo de caso sugeridas por Stenhouse (1983 *apud* NUNAN, 2006), a que mais se enquadra à nossa proposta seria a *pesquisa ação*, conduzida por professores que “utilizam seu status de participante como base para desenvolver estratégias de observação e análise” (STENHOUSE, 1983, p.77). Atuar como professora-pesquisadora em contextos tão específicos como o nosso é fundamental para determinar novos rumos às práticas, conforme os dados são gerados e analisados, de modo que as práticas de letramento elaboradas sejam otimizadas de acordo com as informações agregadas.

Mais especificamente sobre o estudo de caso no contexto de Aquisição de Segunda Língua, Larsen-Freeman e Long (1991) e Nunan (2006) discorrem sobre a abordagem longitudinal geralmente utilizada para acompanhar o progresso do desempenho linguístico de pequenos grupos. Reafirma-se aí a adequação da metodologia de pesquisa em nosso estudo que acompanha a evolução da escrita dos alunos: da dependência de modelos para fazer cópias passivas, desprovidas de significação, à conquista da voz e agentividade por meio da *escrita espontânea*<sup>51</sup>. Polio (2001) acredita que o estudo de caso viabiliza a descoberta da micro-história<sup>52</sup> dos aprendizes através da escrita em L2.

Duff (1990, p.34 *apud* NUNAN, op.cit., p. 79) ilustra bem a relevância do estudo de caso nas pesquisas que envolvem L2.

(O estudo de caso) tem gerado relatos detalhados sobre os processos e/ou os resultados do aprendizado de línguas para uma variedade de sujeitos, desde jovens crianças pertencentes a lares com ambiente bilíngue até imigrantes adolescentes, trabalhadores adultos migrantes e

---

<sup>51</sup> Pedimos paciência ao leitor não familiarizado com os termos teóricos em itálico. Como serão devidamente explicados e exaustivamente retomados nos capítulos seguintes, acreditamos não ser adequado despendermos tempo ou espaço descrevendo-os neste trecho do trabalho.

<sup>52</sup> Esta questão é abordada principalmente por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) em contexto de Língua Materna para se referirem à história singular de cada escrevente, não somente sobre aspectos de sua vida, mas de sua relação particular com a escrita. Dada a importância do assunto, iremos retomá-la na **seção 4.1.4. Metodologia de análise**.

aprendizes de língua estrangeira em nível universitário... Entre as questões de pesquisa voltadas para estudos de caso em Aquisição de Segunda Língua... Como uma criança consegue funcionar com dois sistemas linguísticos ao mesmo tempo quando a maioria das crianças tenta dominar uma? Por que alguns aprendizes fossilizam na sua aquisição de uma segunda língua (em um ou todos os aspectos) enquanto outros continuam a progredir? De que maneiras as formas e as funções se diferem nas construções da interlíngua (IL) do aprendiz?

As reflexões do excerto giram em torno da multiplicidade de questões passíveis de serem observadas, acompanhadas e analisadas através do estudo de caso; desde temas referentes à Aquisição de L2/LE propriamente ditas aos fatores ideológicos e contextuais que impulsionam a aprendizagem dessa L2/LE – a faixa etária, a classe social, o pertencimento a um grupo minoritário, para citar alguns. Somente através do estudo de caso abrange-se com profundidade as particularidades de cada universo de pesquisa, seja de um sujeito ou de um grupo, gerando reflexões que podem se estender a pesquisas futuras.

#### **4.1.2. Sujeitos-participantes da pesquisa**

Todos os sujeitos-participantes<sup>53</sup> de nossa pesquisa provinham de diversas cidades da Coreia do Sul. Ainda no início do ano, em uma conversa informal<sup>54</sup>, os alunos relataram que estudavam em escolas públicas e que, nas suas opiniões, eram bastante rígidas no trato com os alunos, mas ofereciam diversas atividades extracurriculares entre as aulas: música, artes, esportes, etc.

As crianças foram categóricas ao afirmar que não gostariam de ter vindo para o Brasil: sentiam falta de seus parentes, de seus amigos, da comida, enfim, de tudo que havia na Coreia. Naturalmente, o reflexo da rejeição ao Brasil se manifestou em diversos graus e em diversos momentos em cada uma das crianças no transcorrer daquele ano de 2007.

---

<sup>53</sup> Os nomes dos alunos são fictícios.

<sup>54</sup> Contamos com a ajuda de uma funcionária bilíngue da escola.

*Ae Cha (7 anos<sup>55</sup>, 3º ano do ensino fundamental)*

Nascida no Brasil, a aluna foi morar na Coreia depois de algum tempo. Entre idas e vindas, aos 7 anos, retorna ao Brasil contra sua vontade. Essa insatisfação gerou uma enorme resistência em relação à escola e aos colegas praticamente durante todo o primeiro ano. Perante a atitude da filha, a mãe buscou orientação da escola e revelou que a filha se sentia estressada e frustrada porque na Coreia tirava boas notas, e aqui, sentia-se uma das piores alunas. Outra preocupação apontada pela mãe da aluna era em relação ao comportamento da filha durante as aulas particulares de português em casa (uma hora diária depois da escola, com uma professora bilíngue português-coreano). Segundo a mãe, a aluna chorava copiosamente e insistia em não frequentar essas aulas.

*Hyun Ae (9 anos, 4º ano do ensino fundamental)*

A aluna do quarto ano do ensino fundamental era, segundo a professora da sala, tímida e quieta, e não tinha amigos. Esporadicamente, conversava com uma ou outra colega bilíngue, passando a maior parte do tempo sozinha. Segundo a coordenadora bilíngue, que a conhecia fora do contexto escolar, esta era característica de sua personalidade e, aparentemente, somente parecia interagir bastante com o pai. Também fazia aulas particulares com uma professora bilíngue.

*Hea Jung (10 anos, 5º ano do ensino fundamental)*

Segundo a professora da sala, não foi aceita pelo grupo, ficando praticamente isolada. Durante o ano todo teve uma amiga, outra aluna coreana que chegou posteriormente e partiu de volta para a Coreia bem antes do final do ano letivo. Apesar de não ter oportunidade para interagir, era uma aluna esforçada e perfeccionista, sempre exigindo muito de si mesma, o que muitas vezes a bloqueava quando o assunto era escrita. Em função do trabalho do pai, que é

---

<sup>55</sup> A aluna completaria 8 anos no final do ano.

pastor, viajou para a Coreia em julho e voltou para o Brasil em meados de setembro. Nesse longo hiato longe do Brasil, orientada pela professora particular, levou exercícios de português para praticar a escrita.

*Min Ki (10 anos, 5º ano do ensino fundamental)*

Logo após a separação dos pais, o aluno foi trazido para o Brasil por seu pai, deixando mãe, avó e irmãos na Coreia. Segundo o próprio aluno, logo que chegaram, ambos começaram a fazer aulas de português em cursos oferecidos pela igreja que frequentavam. Por ser a única criança do grupo e com o aumento do número de adultos, o aluno foi “expulso” do curso. Sem condições de pagar por aulas particulares, o aluno tomou a iniciativa de aprender mais sobre a língua portuguesa por conta própria. Em face de sua rápida evolução, foi indagado pela professora/pesquisadora como conseguira aprender a falar tão rápido; o aluno respondeu que procurava falar em português com os amigos e pedia para ser corrigido por eles. Inferimos que essas “correções” não eram sempre muito amistosas: constantemente dizia “eu sou podre”, provavelmente ecoando o que escutava dos colegas. Contudo, tinha a clara consciência de que o aprendizado da LP seria mais rápido com o auxílio dos amigos. Em uma das aulas, o aluno disse que seu objetivo era estudar muito, ter um bom emprego, ganhar dinheiro e trazer sua mãe para o Brasil. Para a professora da sala, o aluno disse que preferia morar na Coreia, mas que, pelo menos, aqui no Brasil não passava fome.

#### **4.1.3. Geração de dados**

Os dados para este trabalho foram obtidos através das primeiras versões das produções escritas das crianças<sup>56</sup>, do diário das aulas e de

---

<sup>56</sup> A reescrita já estava por demais associada às noções de “erro” e “punição”, por influência do “método da cartilha” (CAGLIARI, 2003), que continuava sendo adotado nas aulas particulares, paralelamente às aulas de apoio. Optamos, assim, pelo uso das primeiras versões escritas que

entrevistas informais<sup>57</sup>. Foram feitas algumas tentativas de gravação das aulas em áudio, porém, percebeu-se que os alunos se sentiam inibidos e “avaliados” perante o gravador; sentimentos denunciados por olhares constantes ao aparelho toda vez que algo era dito ou feito, comprometendo o andamento da aula, bem como a naturalidade de seus atos com os colegas e a professora/pesquisadora. Certamente, o sentimento de “trauma” e a insegurança em relação às suas interlínguas corroboraram para acentuar o incômodo com o aparelho.

É evidente que impor ao aluno qualquer espécie de constrangimento vai contra tudo aquilo pelo que lutamos. Destarte, o diário de aula se tornou essencial para registrar as observações feitas pela pesquisadora e as informações fornecidas pelos alunos. De fato, este tem sido um método de geração de dados bastante utilizado no campo de aquisição de segunda língua (NUNAN, 2006).

Conforme Bailey (1990), no diário de aula, registram-se as experiências de ensino/aprendizagem dos alunos, que são devidamente arquivadas e analisadas. Em nosso contexto, os registros tinham por finalidade oferecer informações necessárias que permitissem a experimentação e elaboração das propostas da aula de apoio sob a perspectiva maior do *(bi)letramento*. Em outras palavras, o registro do diário “não representa apenas uma finalidade em si mesma ou um conhecimento adicional, mas também é útil na reflexão sobre o processo da pesquisa” (FLICK, 2004, p.183). Os diários requerem, assim, constante análise e, para nós, serviam para registrar as limitações do contexto em que se encontravam, as dificuldades mais pontuais, temas que geravam (des)interesse, os relacionamentos entre os alunos dentro e fora do grupo, o acesso a fontes de letramento em língua portuguesa, as declarações dos alunos e as informações fornecidas por professores e coordenadores em conversas informais e reuniões.

Através das produções escritas dos alunos, pudemos cotejá-las com os registros feitos pelo observador<sup>58</sup>. Em razão do tempo limitado desta pesquisa,

---

foram produzidas em contextos específicos de envolvimento do aluno com a escrita espontânea em contextos naturalísticos.

<sup>57</sup> Utilizadas para obter dados históricos sobre a escola e a comunidade coreana.

<sup>58</sup> Sobre a comparação de registros escritos, ver May (2004).

reservamo-nos a escolha das etapas que consideramos mais significativas do processo de alfabetização em português como segunda língua.

#### **4.1.4. Metodologia de análise**

Elegemos como metodologia de análise o *paradigma indiciário de investigação* (GINZBURG, 1986), mais especificamente, consoante ao trabalho desenvolvido por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) voltado para a análise de produções escritas. Através do paradigma indiciário de investigação, era nosso intento buscar o residual, o detalhe, o singular, evidências capazes de desencadear uma série de dados reveladores sobre um fenômeno em contraposição ao paradigma galileano, que busca nas experimentações rigorosamente controladas a quantificação e a repetição, esterilizando as particularidades individuais.

Apesar da orientação de cunho qualitativo, uma das preocupações de Ginzburg ao definir o paradigma indiciário de investigação foi o rigor metodológico; diferentemente dos processos quantitativos experimentais, definiu um “rigor flexível” para a análise dos dados, que envolve

formas de saber *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1986, p. 179).

Em razão de ser esta uma pesquisa longitudinal do processo de alfabetização em língua portuguesa por crianças coreanas, através de análises sob o paradigma indiciário de investigação, teríamos acesso a dados reveladores, não somente no que concerne ao processo de aquisição da escrita em língua portuguesa, mas da vasta amplitude dos espectros sociais, culturais e psicológicos que envolviam as histórias singulares de cada aluno. Para isso, buscamos

produções escritas naturalísticas (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997), ou seja, não experimentalmente controladas, destarte preservando as singularidades e idiossincrasias de cada aluno inscritas em suas produções. Observe o leitor que, munidos desta metodologia de análise, distanciamos nosso foco da “escrita perfeita”.

Posto que os alunos tiveram suas *interlínguas* – sistemas individuais e altamente instáveis – como ponto de referência para elaborar suas hipóteses sobre a escrita, fez-se necessário reavaliar o papel do “erro” subjacente ao sistema da(s) interlíngua(s) do ponto de vista normativo da língua portuguesa. Os padrões escolares determinam que o aprendiz idealizado deve “dominar” a língua materna ou/e a segunda língua, como se fossem estanques e homogêneas<sup>59</sup>. A interlíngua é considerada, então, um subproduto entre os dois extremos.

Partilhamos com Fiad (1997) a concepção de que o “erro” nas produções escritas não é uma “defasagem”, e, sim, um registro episódico em que a criança manipula seus conhecimentos linguísticos. O procedimento de interpretação racional dessas “formas mudas”, dos indícios e dos sinais, buscando hipóteses explicativas é chamado de *abdução* (ver ABAURRE, MAYRINK-SABINSON, FIAD, 2003). Dessa perspectiva, o que importa é a relação legítima estabelecida entre o escrevente, que articula conhecimentos de mundo e linguísticos prévios com os novos, e ativa recursos estratégicos e de escolha altamente sofisticados para atingir o propósito maior de interagir com seu interlocutor; habilidades essas que seriam simplesmente aniquiladas sob a perspectiva normativa escolar.

---

<sup>59</sup> Para mais informações sobre o tema, ver Maher (2007a).

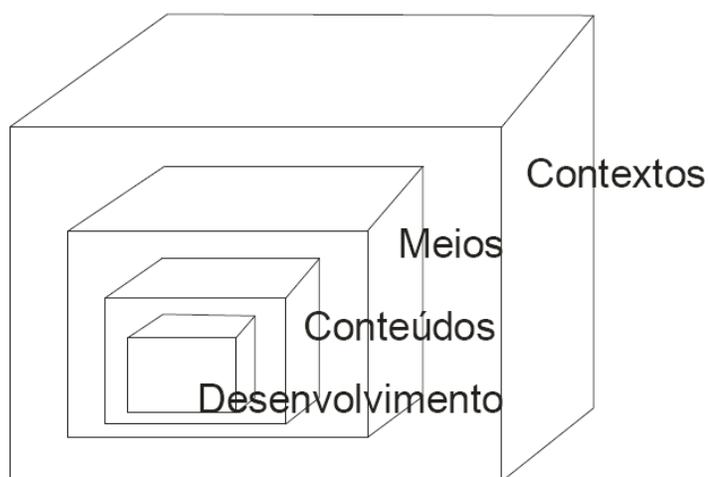
## 4.2. O MODELO DOS CONTÍNUOS DE BILETRAMENTO

Ao longo desta dissertação, o leitor tem observado uma série de detalhes que foram ponderados antes, durante e após a execução das práticas letradas pelos alunos. Embora contássemos com o valoroso aporte teórico da Aquisição da Escrita em LM, certamente esta não seria suficiente para abarcar todas as complexidades de um contexto bilíngue. Para nortear a pesquisa, elegemos, portanto, o *Modelo dos Contínuos de Biletramento* de Hornberger.

Ao verificar a falta de pesquisas convergindo os temas letramento e bilinguismo, Hornberger (2003) investigou, então, cada um dos temas, observando uma série de dicotomias: primeira língua – segunda língua, sociedades escritas – sociedades orais, monolinguismo – bilinguismo, etc. Com base em outros estudos, principalmente os de Kelly (1969) sobre as graduações dessas dicotomias distribuídas ao longo de contínuos, Hornberger elaborou o *Modelo dos Contínuos de Biletramento*. É uma maneira de pesquisar, lecionar e fazer planejamento linguístico em contextos que envolvem comunicação em duas ou mais línguas em torno da escrita (HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002, 2003, 2004).

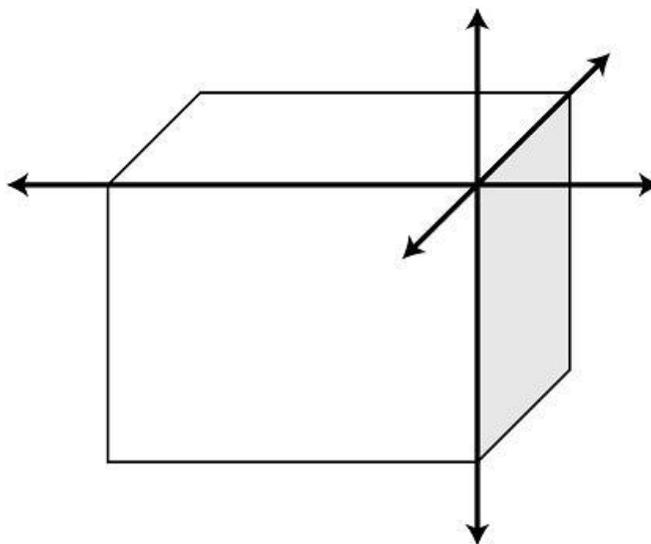
O propósito de usar o contínuo como base do modelo é fragmentar as oposições binárias tão características nas áreas de bilinguismo e letramento, atraindo a atenção para a continuidade das experiências, habilidades, práticas e do conhecimento, que se estendem através de um extremo ao outro do contínuo. Mais especificamente, o modelo dos contínuos retrata o desenvolvimento do biletramento através da intersecção dos contínuos *primeira língua – segunda língua*, *recepção – produção* e *habilidades orais – escritas*; por meio de duas (ou mais) línguas e letramentos cujas estruturas linguísticas variam do *similar* ao *dissimilar* e cujas escritas compreendem do convergente ao divergente, em que a exposição individual para o desenvolvimento do biletramento varia do *simultâneo* ao *sucessivo*; em contextos que compreendem níveis do *micro* ao *macro* e são caracterizados por variadas combinações através dos contínuos *monolíngue – bilíngue* e *oral – letrado* e com um conteúdo que abarca as perspectivas e experiências que variam do *majoritário* ao *minoritário*, estilos e gêneros do *literário* ao *vernacular*, e textos que vão do *descontextualizado* ao *contextualizado* (HORNBERGER, 2004, p.156, grifos nossos).

Desse modo, o modelo visa englobar vários fatores que influenciam o biletamento, representados por quatro “espaços encaixados”: desenvolvimento, conteúdo, meio e o contexto, cada qual composto por contínuos, cujos pontos representam as infinitas graduações entre um extremo e outro do contínuo, além da inevitável intersecção com outros pontos. As figuras elaboradas por Hornberger auxiliam na visualização dessas relações.



**Figura 2. Espaços tridimensionais encaixados dos Contínuos de Biletamento**

**Fonte: Hornberger, 2005b *apud* Nincao, 2008**



**Figura 3. Relações de Intersecção entre os Contínuos de Biletamento**

**Fonte: Hornberger e Skilton-Sylvester, 2000**

Hornberger alerta para o fato de que a **Figura 2** serve apenas como uma referência visual, não refletindo com precisão a distribuição entre os espaços, que são, na realidade, heterogêneos e fluidos, que se dilatam e se contraem constantemente. Já a **Figura 3** destaca a inter-relação e intersecção entre infinitos pontos dos contínuos.

Esse modelo é consistente com as tendências das novas políticas bi(multi)língues por ser um *modelo ecológico*<sup>60</sup>, que visa à sustentabilidade das línguas, principalmente daquelas ideologicamente desprovidas de poder. Para combater as ideologias que sustentam o valor de certas línguas em detrimento de outras, os contínuos do bilinguismo atentam para quais extremos têm sido tradicionalmente negligenciados nas práticas escolares e políticas linguísticas, pólos que, ironicamente, mostraram-se fundamentais para viabilizar programas de bilinguismo<sup>61</sup> com êxito (HORNBERGER, 2002).

---

<sup>60</sup> O paradigma da *ecologia da língua* parte do pressuposto de que as línguas, assim como as espécies, coexistem e interagem entre si, dentro de um meio. A metáfora da ecologia incorpora a ideia de sustentabilidade e diversidade, objetivando a garantia dos direitos humanos/linguísticos aos falantes de todas as línguas, razão esta pela qual o termo tem sido utilizado com recorrência ao se pensar e falar em planejamento linguístico, ensino e aprendizado em contextos multilíngues (HORNBERGER, 2002). Hornberger (Ibidem) contempla três aspectos em particular: a evolução das línguas, o meio que as envolve e as línguas sob ameaça. A evolução das línguas (morte, mudança, sobrevivência, revitalização, deslocamento, contato/conflito, desenvolvimento do pidgin e do crioulo, etc.) ocorre sempre em relação a outras línguas, nunca de forma isolada. Tanto a evolução como a interação entre as línguas não ocorrem no vazio, dependem de uma série de fatores externos: linguísticos, sociais, históricos, culturais e políticos. Estudar e agir sobre essas questões têm como finalidade principal garantir a sobrevivência das línguas ameaçadas.

<sup>61</sup> A autora descreve uma série de estudos realizados em diversos países: Brasil, Estados Unidos, Peru, Bolívia, Equador e África do Sul que apontaram para essa tendência (HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002, 2003, 2004).

### **4.3. BILETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

#### **4.3.1. Introdução**

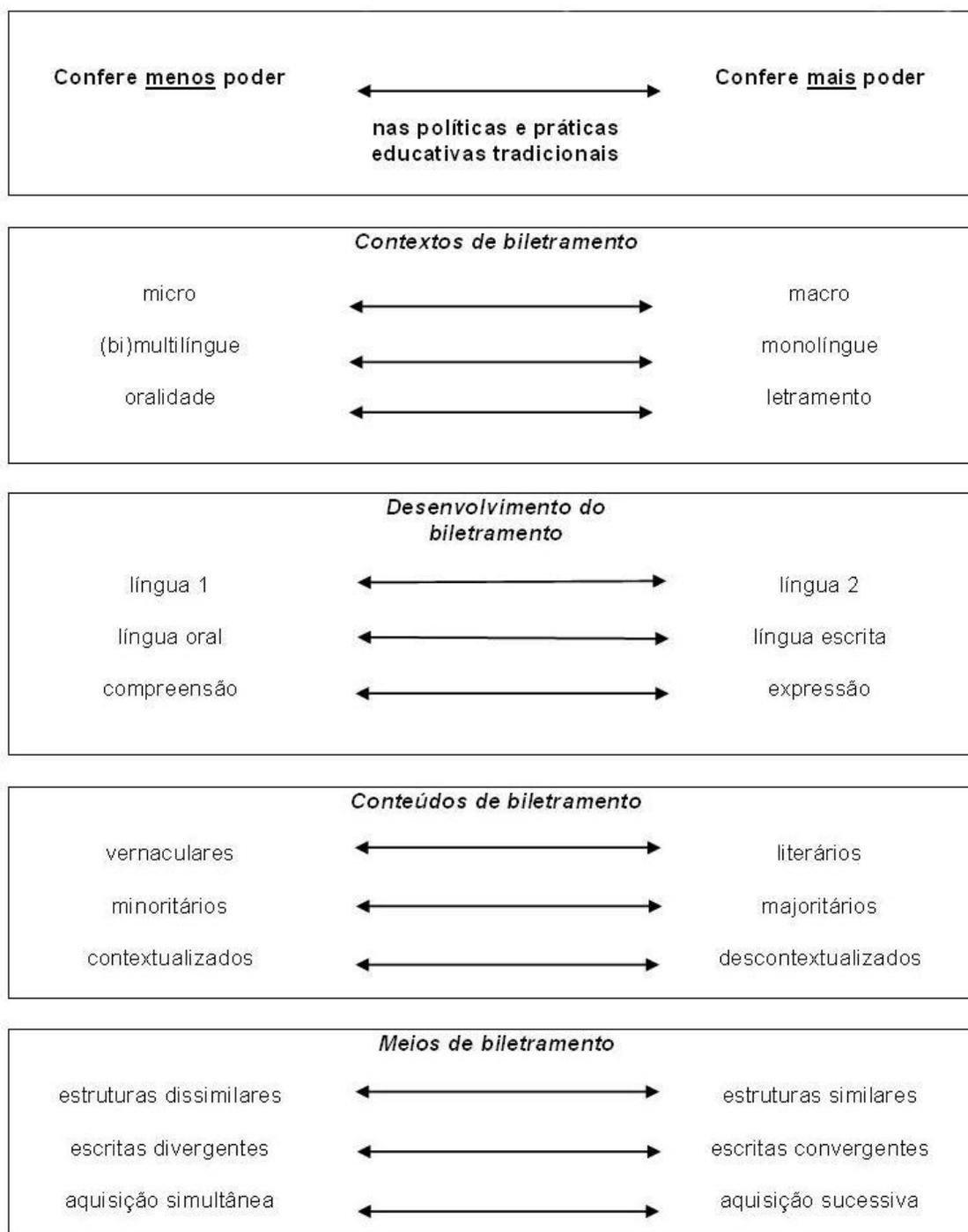
Faremos, a seguir, um percurso teórico à luz do Modelo dos Contínuos de Biletramento, de modo que possamos captar uma dimensão global dos temas que envolvem um contexto bi(multi)língue/transcultural, sem descuidar do local, tão caro a qualquer pesquisa dessa natureza. Articularemos literaturas sobre diversas áreas: Aquisição da Escrita em Língua Materna/Letramento, Bilinguismo e Aquisição de L2 na tentativa de compor uma base teórica sólida que sustente nossa pesquisa. As teorias serão esmiuçadas no capítulo seguinte, concomitante às propostas de letramento elaboradas pela professora/pesquisadora. Assinalamos que a tarefa de separar a teoria da prática foi um desafio à parte; afinal, ambas estavam intrinsecamente correlacionadas desde o princípio: tanto para a elaboração das práticas de letramento como para a análise dos dados que forneceriam subsídios para as práticas subsequentes.

Convidamos o leitor a acompanhar o percurso de nosso raciocínio teórico. Apesar de longo, nossa tentativa é captar o caráter fluidal dos contínuos e entre os contínuos, na esperança de que o leitor perceba que entre eles há “intrinsecamente e inevitavelmente mais pontos em comum do que diferenças” (HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, 2000, p.98).

#### **4.3.2. Percurso teórico à luz do Modelo dos Contínuos de Biletramento**

Os pólos que detêm maior poder nas práticas e políticas escolares são o macro, o letrado e o monolíngue (ver **Quadro 1**). O levantamento que realizamos sobre comunidades de imigrantes e descendentes atestou para o fato. Afinal, na maioria das escolas prevalece o Modelo Assimilacionista de Submersão (CUMMINS, 1984; BAKER, 1995; MAHER, 2007b) e o Modelo Autônomo de

Letramento (v. STREET, 1984). Como vimos anteriormente, o primeiro despreza o *background* linguístico e cultural do aluno, que se vê obrigado a priorizar a língua e cultura do país receptor para “sobreviver” no meio escolar. O segundo também reforça esse desprezo por admitir que a aquisição da escrita seja um processo “neutro” da realidade contextual e social – qualquer especificidade é vista como empecilho para o desenvolvimento cognitivo e social –, e o objetivo final da escolarização é a produção de textos abstratos.



**Quadro 1. Relações de poder nos Contínuos de Biletamento**

Fonte: Hornberger, 2003 *apud* Nincao, 2008

Ocorre que quando as estruturas dissimilares<sup>62</sup> da língua local, assim como as concepções de letramento divergentes às da valorizada pelo grupo majoritário são negligenciadas nos programas de alfabetização, as consequências são desastrosas (DE LEMOS, 1983; HEATH, 1983; STREET, 1984; HAMEL, 1988; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2006, entre outros). Baseando-se em estudos de Heath (1983) e Valinas (1984), Hamel (1988, p.59) afirma que:

muitas das campanhas de alfabetização que aplicaram simplesmente os padrões ocidentais sem considerar o espaço sociolinguístico em que ocorrem esses projetos terminaram em fracassos. Por esta razão, os especialistas na matéria advertem que cada comunidade cultural requer um programa próprio onde, tanto a maneira de aquisição como também o uso social da língua escrita, devem corresponder às condições socioculturais do grupo.

Em suma,

o conteúdo vernacular e minoritário é relegado ao contexto pessoal em vez do escolar. Ao limitar o discurso oficial ao contexto monolíngue, escrito, de textos literários sobre a cultura majoritária; a riqueza do discurso multilíngue, oral, de escrita vernacular e textos literários sobre culturas minoritárias são deixados para fora das paredes escolares (HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, 2000, p.105).

Dito de outro modo, ao tratarmos de alfabetização, todas as especificidades locais devem ser ponderadas, mormente – acreditamos – a língua oral, ponto de referência linguística para o aluno. De acordo com Cagliari (2000, p.100, grifo nosso),

o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem *suas habilidades de falantes para os textos escritos*. Aos poucos se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever.

Além da importância de explorar as habilidades orais, Cagliari atenta para a fixação escolar pela forma. Em detrimento do conteúdo, o aprendiz é

---

<sup>62</sup> Referimo-nos a qualquer variação linguística desprestigiada pelo grupo majoritário.

levado a acreditar de um momento para outro que “nada sabe”, visto que sequer tem “liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito “certinho”, desde o primeiro dia de aula” (CAGLIARI, 2000, p.121).

Na alfabetização escolar, o “método da cartilha” epitoma essa preocupação excessiva com a forma, pois prima por exercícios mecânicos com o objetivo maior de alcançar a “escrita perfeita” através de cópias de palavras compostas por sílabas geradoras e de frases resultantes da cumulação de palavras compostas por sílabas já “aprendidas”. A prioridade é voltada para o produto – e, novamente, para a forma; prova disso é o ditado, parâmetro de “evolução” de desempenho do aluno comumente associado ao método. Aos alunos restam duas opções: escrever “certo” – independentemente do conteúdo do que foi escrito (*A casa é amarela*) – ou errado – ainda que profundamente significativo para o aluno e seu interlocutor (*Era uma vez um piónho queroia ocabelo*)<sup>63</sup>.

Para De Lemos (1983), Abaurre e Cagliari (1985), Ferreiro e Teberosky (1986), Abaurre (1986, 1988), Silva A (1989), Kleiman (1995), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Cagliari (1998, 2000, 2003), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Scliar-Cabral (2000a, 2000b; SOARES, 2006), Corrêa (2006) e Tfouni (2006), embora preciosas para o processo de aquisição da escrita, a (de)codificação e a prática mecânica não devem ser únicas ou prevalecer sobre a função e a representação da escrita para o aluno e seu interlocutor, essenciais para estabelecer uma motivação genuína para o ato de escrever. Nas palavras de Tfouni (2006, p.19):

alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som [s] com grafemas SS (osso), C (cena), SC (asceta), XC (exceto), etc.) até um nível mais complexo (representar o interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo).

---

<sup>63</sup> Exemplos extraídos de Geraldi (1997, p.129).

Soares (2006) reúne essas dimensões ao propor o *alfabetizar letrando*. Segundo a autora o alfabetizado se refere apenas àquele que sabe ler e escrever, não àquele que se apropriou da leitura e da escrita. Dito de outra forma, não basta saber ler e escrever se o indivíduo não for letrado:

um adulto pode ser *analfabeto* e *letrado*: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (...) não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, e usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus (...). Uma pessoa pode ser *alfabetizada* e *não ser letrada*: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não é letrada. (SOARES, 2006, p.47)

Os letramentos consistem, assim, em práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura em contextos específicos para finalidades específicas (STREET, 1984, 1995, 2005; BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1995; COPE, KALANTZIS, 2000; SIGNORINI, 2001, entre muitos outros). Sob essa perspectiva, o aluno doutrinado pelo “método da cartilha” pode ser alfabetizado, mas dificilmente será letrado. A longo prazo, o desempenho escolar daqueles expostos a uma gama maior de eventos e práticas de letramento além das paredes escolares conseguem transpor essa experiência discursiva para outros contextos que lhes serão exigidos mais tarde (HEATH, 1983; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995).

O Modelo Ideológico de Letramento (STREET, 1984) desmascara as questões ideológicas por trás do conceito de escrita “neutra” que a) estaria livre da influência do interlocutor e do contexto; b) levaria ao progresso e à mobilidade social e c) representaria um conhecimento mais elevado quando comparada à oralidade, etapa primitiva do desenvolvimento da organização do raciocínio lógico e do pensamento abstrato. Os letramentos – no plural – não necessariamente

remetem às práticas cultuadas na escola, são múltiplos, culturalmente e socialmente estabelecidos, cujos significados são igualmente vários e situados.

Trouxemos à tona argumentos que justificam a urgência de voltar nossos olhares aos pólos tradicionalmente negligenciados nas práticas e políticas escolares. Estes fatos nos instigam a elaborar, então, uma “aquisição não traumática da escrita” (ABAURRE, 1986, p.32). Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre (1986, 1988), Silva A (1989) e Cagliari (1998, 2000, 2003) advogam, para isso, o uso da *escrita espontânea*.

Na escrita espontânea, a língua oral serve como ponto de referência para que a criança elabore hipóteses sobre a língua escrita; com o tempo, soma-se o conhecimento ortográfico que vai sendo apropriado aos poucos. Quando a criança tem liberdade e é estimulada para escrever espontaneamente, ela encontra um espaço privilegiado para atuar sobre o objeto linguístico através de procedimentos cognitivos e comunicativos que lhe permitem agir sobre seu interlocutor.

A escrita espontânea toma por base o *modelo construtivista* de De Lemos (1983), que atribui um valor constitutivo ao processo dialógico das interações sociais na aquisição da linguagem e, por conseguinte, na aquisição da escrita, parte daquele processo maior. Ainda que os sistemas da língua oral e da língua escrita sejam bastante distintos, nesse modelo, importa pensar no *processo* de aquisição da língua oral, que pode esclarecer muito sobre *como* se desenvolve a aquisição da escrita<sup>64</sup>.

Todo e qualquer episódio idiossincrático é valioso na escrita espontânea e não apenas formas “rudimentares” ou simplesmente “erradas”. Conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabison (1997, p.16):

durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da

---

<sup>64</sup> Conforme Ferreiro (1978).

própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler.

Os benefícios da escrita espontânea são multiplicados quando analisados de acordo com o *paradigma indiciário de investigação* (GINZBURG, 1986). As pesquisadoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabison (1997, 2003) apregoam o paradigma para investigar a micro-história individual dos escreventes e sua relação singular com a escrita, através de indícios que revelam instâncias episódicas do processo de constituição e aquisição da linguagem.

A combinação entre a escrita espontânea e o paradigma indiciário de investigação viabiliza o resgate de diversas estratégias e reflexões do aluno; a atenção se volta para as análises da recepção e do processo de produção, não unicamente ao produto. Essas valiosas contribuições elaboradas em contexto de LM são perfeitamente cabíveis para contextos bilíngues de minorias. Afinal, se a voz e a agentividade são centrais em uma pedagogia que se proponha crítica, a importância de fazer textos que incluem e valorizam as experiências dos alunos de língua minoritária passa a ser evidente (v. HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, 2000).

É preciso contemporizar, todavia, que a escrita espontânea tem por pressuposto um falante que domina a língua oral já nos primeiros anos de vida, fato que, obviamente, não reflete a realidade do aluno estrangeiro, em especial daquele em fase inicial de aquisição de L2 – como no caso de imigrantes recém-chegados, foco deste trabalho. Entram em cena questões vinculadas à aquisição de L2, das quais cabe frisar a importância da *interação negociada* (GASS e SELINKER, 1993): tão importante quanto ser exposto a uma linguagem simplificada pertinente à realidade do aprendiz (KRASHEN, 1982) é a negociação entre o aprendiz e seu interlocutor, processo que demanda atenção e envolvimento ativo dos participantes (GASS e SELINKER, 1993).

Esses fatores somados à reflexão metalinguística do aprendiz potencializam a qualidade do *input* e permitem que o aprendiz perceba as incongruências do sistema de sua interlíngua com a língua falada pela

comunidade da língua-alvo. Conforme Gass e Selinker (1993, p.220-221): “embora seja difícil estabelecer os limites desses efeitos a longo prazo, é possível presumir que quanto maior a negociação, maior a consciência e, portanto, o conhecimento da segunda língua”. Logo, a interação negociada é essencial para que a interlíngua continue sendo reestruturada e não se fossilize.

No tocante à *interlíngua*, ressaltamos o valor representativo que tem para cada falante e seu interlocutor: os “erros” nela encontrados devem ser interpretados como estratégias metalinguísticas do aluno na tentativa de aprender o funcionamento do novo sistema (CORDER, 1981). Corder (Ibidem) questiona o próprio conceito de “erro”, que, até então, era tido como um mal a ser combatido e extirpado (com a Análise Contrastiva, por exemplo). Segundo o referido autor:

a principal razão pela qual me oponho ao uso dos termos *erro*, *desvio* ou *mal-formação* é que todos, em maior ou menor grau, pré-julgam a explicação da idiosincrasia<sup>65</sup>. Uma das principais razões para estudar a língua do aprendiz é precisamente descobrir porque ela é como é, explicá-la e, por fim, dizer algo sobre o processo de aprendizado. Assim, se a chamamos de desviante ou errada, estamos atribuindo uma explicação antes mesmo de fazer uma descrição (CORDER, 1981, p.19).

A reavaliação do papel do “erro” na aquisição de L2 (oral ou escrita) elaborada por Corder vai ao encontro dos estudos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) no tocante à aquisição da escrita em LM referidos anteriormente.

Assim, além de considerar o papel das línguas maternas, sejam variantes padrão ou não-padrão, advogamos o uso das interlínguas na aquisição da escrita em língua portuguesa como L2. Hornberger e Skilton-Sylvester (2000, p.103) afirmam que os projetos bem-sucedidos de bilinguismo “em nível micro, estão engajados em disputas com as práticas do discurso dominante, fazendo usos da língua e do conteúdo que têm sido historicamente excluídos da escola”; podemos estender o raciocínio para as interlínguas dos aprendizes.

---

<sup>65</sup> Para Corder (1981), *idiosincrasia* se refere a qualquer construção que não seja considerada a forma padrão.

A tendência é que um falante de uma interlíngua em um contexto tradicional escolar seja silenciado até que sua interlíngua seja “apresentável” não somente na língua oral, mas, principalmente, na língua escrita. Os autores prosseguem argumentando sobre a importância de permitir a escrita de textos “com todas as suas imperfeições” (HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, ibidem, p.111) nas etapas iniciais, de modo que o enfoque não se limite à forma, voltando-se para o conteúdo e o significado da produção escrita.

Da mesma forma que o aprendiz tem o direito de utilizar a LM ou a interlíngua nas etapas iniciais de aquisição da escrita em L2, também compreendemos a importância do acesso à L2 escrita em sua variante padrão. Quanto mais explorarmos as infinitas dimensões dos contínuos, maior será a possibilidade de agregar os conhecimentos dos alunos aos conhecimentos valorizados pela escola (v. HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002).

Mais que simplesmente apontar quais são os pólos tradicionalmente valorizados nas práticas e políticas linguísticas, a força dos contínuos de bilinguagem em contextos bi(multi)língues está em mostrar que através da ação de educadores, pesquisadores, membros de comunidade e legisladores, esse quadro de poder, que não é fixo ou imutável, pode ser transformado. A reflexão crítica desloca o foco de nossas atenções para as relações de poder cotidianas em sala de aula e nos ajuda a reconhecer que estamos envolvidos tanto no controle como na resistência: “o poder está em cada um de nós e em nossas relações pessoais e sociais imediatas, assim como nas estruturas institucionais” (STREET, 1996, p.100).

## **CAPÍTULO 5 – TEORIA E PRÁTICA NO ALFABETIZAR LETRANDO EM PORTUGUÊS COMO L2**

### **5.1. OBSERVAÇÕES INICIAIS: O CONTEXTO EDUCACIONAL COREANO E A AULA DE APOIO**

Primeiramente, convém retomar as informações que concernem ao contexto de sala de aula coreano e elucidar a relevância dessas informações para as aulas de apoio, pois, conforme Canagarajah (1999), a educação gera uma série de implicações na identidade e na relação com os alunos.

No **Capítulo 3 (seção 3.6)**, vimos que a educação coreana centraliza o conhecimento na figura do professor, a quem se deve respeito e obediência. Vimos, também, que o sistema de ensino é baseado na memorização das informações, bem como no mérito individual. Ficou evidente que o sistema educacional ao qual estavam habituados repercutiu no contexto da aula de apoio quando, no início, adotamos a abordagem comunicativa de ensino (v. LARSEN-FREEMAN, 2000) da LP voltada para as habilidades básicas de comunicação interpessoal, fundamentais e praticamente inexistentes naquele período inicial.

Entretanto, verificamos que os alunos demonstravam insatisfação e se desentendiam nas situações de interação; ou ainda, encaravam os momentos de interação como uma espécie de “intervalo” – para eles, o momento da interação por excelência, que, por isso mesmo, não inferia estudo. Estudar implicava escrever e, mesmo inseguros<sup>66</sup>, a produção escrita deveria ser feita por cada um deles individualmente, contando, no máximo, com a companhia da professora<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> Para que o leitor tenha uma dimensão mais clara do “medo de escrever” e do efeito da “ditadura da escrita perfeita”, cremos ser válida a descrição a seguir. No início, durante as aulas de apoio, testemunhamos tais “sintomas” em diversas ocasiões: os alunos exigiam a presença da professora/pesquisadora para a execução das tarefas e escreviam letra por letra olhando para a mesma, esperando aprovação ou reprovação. A atitude é um claro reflexo do que estavam habituados a fazer nas aulas particulares. Mais adiante, tomaram a iniciativa de pedir para a professora/pesquisadora se afastar enquanto escreviam, mostrando suas produções somente

Em parte, a preferência ao trabalho individual era também decorrente da valorização ao mérito individual com o qual estavam habituados. No princípio do curso, aqueles com um pouco mais de vocabulário ou compreensão oral costumavam vangloriar-se de sua “superioridade”. Naturalmente, a professora repreendia os alunos nesses casos, mas pouco efeito surtia.

Nessas condições, é possível que o leitor acredite que o “método da cartilha” fosse bastante apropriado: a atenção é voltada para a escrita e, de certa forma, para o professor, que gerencia o andamento das lições na cartilha. Contudo, se, por um lado, não havia estranhamento por parte dos alunos quanto ao esquema de funcionamento da cartilha, observamos o quanto os alunos se sentiam compelidos a memorizar as palavras aleatórias da cartilha – focadas somente na forma, independentemente do sentido – e da frustração que, obviamente, estava atrelada à tarefa tão árdua. Somavam-se, ainda, a condição de alunos “copiadores” – que simplesmente faziam cópias passivas, sem atribuir significado ou função a suas produções escritas –, e os “efeitos colaterais” decorrentes da aplicação exclusiva do “método da cartilha” por parte dos professores particulares, como o “medo de escrever” e a “ditadura da escrita perfeita”.

O “trauma” por parte dos alunos em relação à escrita em LP, a valorização do trabalho individual com o qual estavam habituados, a dificuldade inicial de comunicação com a professora em decorrência da barreira linguística e a concepção de professor como “autoridade transmissora de conhecimento” resultavam em uma combinação desfavorável, comprometendo o rendimento das aulas de apoio.

Tão óbvio quanto inevitável era a adoção de novos rumos às perspectivas pedagógicas até então conduzidas e a necessidade de um

---

quando concluídas – provavelmente para se certificarem de que não seriam interrompidos (com críticas, principalmente, mesmo que isso nunca tivesse ocorrido durante as aulas de apoio). Acreditamos que esse foi um primeiro passo – ainda que pequeno – em direção à autonomia que apresentariam futuramente nas aulas de apoio.

<sup>67</sup> Caso não seja feita nenhuma especificação, ratificamos que ao nos referirmos à *professora*, estaremos nos referindo à professora/pesquisadora.

tratamento “terapêutico” para a situação emocional/psicológica em que se encontravam. Suas vozes foram silenciadas, juntamente com seus conhecimentos prévios adquiridos na Coreia e durante a curta estada no Brasil.

Era premente introduzir a interação, que acreditamos ser constitutiva no processo de aquisição da linguagem, sendo a aquisição da escrita parte deste processo maior<sup>68</sup>. Se a educação coreana é centrada na figura do professor, pensamos em usufruir dessa condição e reconfigurar o papel da professora, que, de “transmissora”, atuaria como “mediadora” entre os alunos, gerenciando e estimulando as práticas em sala de aula de modo que houvesse interação.

Isso somente seria possível se proporcionássemos um refúgio linguístico-cultural<sup>69</sup> para que houvesse um vínculo de cumplicidade entre alunos e com a professora. Era importante que a professora fosse alguém em quem os alunos pudessem confidenciar preocupações, expressar suas opiniões e partilhar ideias. Mais adiante, descobririam que na aula de apoio não teriam seus “erros” expostos nem seriam criticados<sup>70</sup> – como aparentemente faziam os professores particulares e seus colegas de sala de aula.

Com o tempo, os alunos perceberam o quão prazeroso era interagir entre si durante as práticas em aula de apoio mediadas pela professora. Usufruíam de total liberdade para usar a LM entre si, mesmo que a professora não os compreendesse completamente. Conforme os alunos expandiam seu vocabulário na LP, em solidariedade àquela, reportavam um resumo em português de suas conversas em coreano.

---

<sup>68</sup> Conforme De Lemos (1983).

<sup>69</sup> O leitor pode rever o conceito de *refúgio linguístico-cultural* na **seção 2.2.1**.

<sup>70</sup> No diário de aula, a professora descreve uma situação simbólica e representativa sobre a construção do vínculo de confiança que se instaurou entre os alunos e a professora. Em certa ocasião, Min ki, 10, entrou na sala dizendo “Brasil é podre”. Os outros alunos, chocados, entreolharam-se e, subitamente, voltaram suas atenções para a professora, esperando por alguma censura diante de tal afirmação. Esta, porém, limitou-se a perguntar o que acontecera, sem esboçar nenhuma reprimenda. Diante da percepção de que tinham liberdade para se expressar, os alunos passaram a confidenciar medos de provas, relatar histórias pessoais e até criticar algumas propostas da aula de apoio.

A professora atuava, portanto, como uma espécie de “árbitro”, cuja autoridade – sem autoritarismo<sup>71</sup> – legitimava a interação em contexto escolar. Desse modo, diante de uma proposta, reportavam suas opiniões em LP dirigindo-se a ela – conscientes de que jamais seriam depreciados –, embora desejosos de que seus colegas estivessem atentos ao que diziam. E, de fato, sempre estavam.

Assim, as aulas de apoio em LP representavam um desafio aos alunos<sup>72</sup>: traziam o familiar e o novo para a sala de aula, à medida que ofereciam oportunidades de utilizar a escrita de modo significativo à sua realidade, sem descuidar de sua condição de alunos estrangeiros e atentando para exigências irreais.

## 5.2. TRANSIÇÃO: CÓPIAS SIGNIFICATIVAS

Evidentemente, a transição de uma abordagem pedagógica para outra deveria ser feita de modo gradual. Quando assumimos o grupo, os alunos sabiam apenas algumas expressões como *bom dia* e *obrigado*, bem como algumas poucas palavras: *professora*, *Brasil*, *Coreia*, nomes de bebidas e alimentos. Com tão limitado repertório, pensamos em transformar esse vocabulário em algo significativo utilizando *sentenças com expressões formulaicas* (SELINKER e GASS, 1984), que potencializariam seu conhecimento em contextos simples e significativos de interação social para a elaboração de produções escritas<sup>73</sup>.

Na proposta a ser apresentada, por exemplo, elegemos a expressão: *eu quero*. Os alunos deveriam completar a sentença escrevendo o nome de alguma bebida ou comida que realmente quisessem. Como não sabiam escrever

---

<sup>71</sup> Em vários momentos, testemunhamos o quanto os alunos se sentiam à vontade para confidenciar suas insatisfações em relação ao Brasil e aos colegas e, até mesmo, para fazer autocríticas (ver, por exemplo, o *Cartão Virtual* de Min ki). Sem dúvida, não ser uma professora autoritária contribuiu sobremaneira para se ter acesso a essas preciosas informações.

<sup>72</sup> Sobre o tema, ver Kato (1985).

<sup>73</sup> Posteriormente, em uma das reuniões com os professores, tivemos a constatação de que a aluna Ae cha, 7, havia se apropriado de uma dessas estruturas. A *sentença com expressão formulaica* utilizada pela aluna foi *Eu posso ir ao banheiro?*, surpreendendo a professora da sala pela utilização correta da preposição ‘a’.

as palavras enunciadas, a professora atuou como mediadora e escriba das “vozes” dos alunos, anotando suas sugestões na lousa.

Para atribuir maior verossimilhança à atividade, cada menino ou menina recebeu uma ilustração, respectivamente, de um menino ou de uma menina “oriental” com um balão de pensamento.

Em tese, seria uma atividade considerada “fácil”, porém, exigiu mais esforço por parte dos alunos do que esperávamos. Para que se tornassem significativas, seria necessária uma postura ativa para assumir escolhas pertinentes a seu gosto pessoal – tarefa nunca antes realizada. A dimensão social não estava somente na interação das crianças com a professora – para quem reportariam suas vontades –, indiretamente, os alunos interagiam quando complementavam ou acrescentavam as sugestões feitas pelos colegas.



Figura 4. Cópia significativa de Min ki, 10 anos

Os alunos se engajaram plenamente na atividade; em dado momento, sugeriam diversos nomes de frutas até que Min ki, 10, surpreendeu a todos dizendo que queria beber *suco de morango* – a combinação das palavras soava um tanto quanto “sofisticada”. A partir daí, os alunos se entusiasmaram com a possibilidade de expandir os tipos de suco: *suco de uva*, *suco de maçã*, *suco de laranja*, etc. Esse foi um forte indício da ânsia que os alunos tinham de sair do trivial, mesmo dentro de suas limitações lexicais em LP.

Em outro momento, a professora explicou a sentença *Eu quero viajar e* o aluno Min ki, 10, imediatamente afirmou que gostaria de ir para a *China*, realizando a palavra com a pronúncia em inglês<sup>74</sup>. Aparentemente, era o único da sala que sabia o nome do país em inglês e o explicou para os colegas em coreano, que, em alvoroço, replicaram *Coreia* em português. A veemência com a qual proferiram o nome de sua pátria foi bastante expressiva, havia ali um desejo legítimo de retornar à terra natal.

Talvez aspirando conhecer um novo país ou com a intenção de usufruir de seus conhecimentos suplementares – ou ambos –, Min ki escreveu *Eu quero viajar China* (**Figura 4**). É possível que o aluno tenha captado o funcionamento dos verbos transitivo direto *beber* e *comer* e, tendo aplicado a mesma lógica ao verbo intransitivo/transitivo indireto *viajar*, “ignorou” o uso da preposição escrita na lousa.

---

<sup>74</sup> Em princípio, todos os alunos da rede pública coreana têm aulas de inglês, mas, provavelmente devido à idade e ao gosto por jogos de videogame, somente o aluno Min ki, 10, se interessava pela língua inglesa e enunciava algumas palavras conhecidas sempre que podia.



Figura 5. Cópia significativa de Ae cha, 7 anos

Por sua vez, a aluna Ae cha, 7, que havia morado no Brasil alguns anos antes, apresentou um repertório linguístico em LP consideravelmente maior que as demais crianças<sup>75</sup>. Nessa prática, mostrou-se muito participativa oralmente,

---

<sup>75</sup> Ainda assim, estava adaptada ao estilo de vida coreano e foi a que mais apresentou resistência à estada no país; no início, a aluna recusava-se a escrever, tanto na sala de aula como na aula de apoio. Segundo relatos da mãe, a razão era a frustração com a queda de seu desempenho escolar, já que fora uma das melhores alunas enquanto estava na Coreia. Foi pensando nisso que a professora da aula de apoio lhe atribuiu o papel de “tradutora oficial”. Destarte, quando a professora necessitava de alguma palavra ou expressão em coreano, recorria à aluna. Com isso, seu conhecimento da LP oral foi valorizado, juntamente com seu conhecimento da LC. Após tal incumbência, a aluna assumiu a função com orgulho e responsabilidade, decorrentes da consciência do poder que estava atrelado a ela. Não há registros de que a aluna tenha distorcido alguma proposta, contudo, aproveitou-se desse “poder” para fazer brincadeiras, dizendo à professora que os colegas queriam ir ao banheiro ou fazer uma oração. Por insólita que pareça a última possibilidade, a professora de inglês do período da tarde nos relatou que havia um aluno da sala de Ae cha, 7, que pedia a ela que fosse feita uma oração em grupo quando os alunos se comportavam mal.

fazendo uso do amplo vocabulário sobre alimentos que possuía. Quando perguntados sobre o que queriam comer/beber, foi categórica, respondeu prontamente *pão de queijo* e *leite*, limitando-se a escrever somente as sentenças que lhe eram pertinentes (**Figura 5**). Observou-se, contudo, grande relutância quanto à escrita e, frequentemente insistia em dizer *não sei* enquanto realizava a tarefa.



**Figura 6.** Cópia significativa de Hyun Ae, 9 anos

De personalidade quieta e tímida, especialmente nesse início das aulas de apoio, Hyun Ae, 9, pouco participou da atividade e, aparentemente, apenas copiou as sentenças da lousa. No entanto, sua produção (**Figura 6**) nos dá evidências muito interessantes de sua relação com a escrita. Mostra, por exemplo, que a aluna certamente vinha praticando a divisão silábica nas aulas particulares e

que desejava desfrutar desse conhecimento ao máximo, conforme constatamos nas segmentações de *banheiro*, *sorvete* e *hambúrguer*. Curiosamente, o princípio da divisão que regia a primeira sílaba de *sorvete* e *hambúrguer* (CVC) foi igualmente aplicado em *banheiro*, resultando, por extensão: *banheiro*. Conquanto seja possível que não tivesse se fixado ao sentido das orações, engajou-se de maneira ativa em uma reflexão metalinguística voltada para a forma, no caso, para a segmentação das palavras.



Figura 7. Cópia significativa de Hea Jung, 10 anos

Hea Jung, 10, aluna perfeccionista, preferia se apoiar em modelos para sentir-se segura. A aluna se preocupou em “preencher” o balão, copiando inúmeros exemplos da lousa (**Figura 7**). Mesmo assim, atraíram nossa atenção as frases *Eu quero sorvete e uva* e *Eu quero sorvete e laranja*. Dada a recorrência

das estruturas e a não existência das mesmas na lousa, assinalamos o indício de uma solução pessoal para resolver a questão do verbo *tomar* (*sorvete*), cujo significado poderia não estar tão claro quanto *beber* ou *comer*. A aluna atribuiu, ainda, diversos sabores aos sorvetes, utilizando-se da conjunção e para isso – conjunção aditiva por excelência.

### ***Resultados e implicações***

Apesar de os alunos ainda estarem atrelados à camisa-de-força das cópias e à dependência da figura da professora<sup>76</sup>, o uso das *sentenças com expressões formulaicas* viabilizou o aproveitamento do limitado conhecimento que tinham em LP e serviu de base estrutural para que as crianças mais velhas pudessem “ousar” e explorar formações originais. As crianças mais novas cumpriram a tarefa, cada uma com o olhar voltado para o foco de seu interesse: se Ae cha, 7, realmente se envolveu com o sentido das sentenças que copiava, demonstrando genuíno interesse por *pão de queijo* e *leite*, Hyun Ae, 9, encontrou espaço para fazer hipóteses sobre a segmentação de sílabas que tanto fazia nas aulas particulares. As cópias deixaram de ser o lugar da passividade e do exercício mecânico, convertendo-se em práticas significativas e, como pudemos averiguar, os sentidos não foram os mesmos para cada aluno.

### **5.3. TEORIA, PRÁTICA E ANÁLISE**

No capítulo anterior, articulamos as diversas teorias apresentadas neste trabalho sob a perspectiva do *Modelo dos Contínuos de Biletramento* de Hornberger (HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002, 2003, 2004). Foi com fundamento nessas teorias, somadas às demais

---

<sup>76</sup> Conforme explicamos em nota anterior, os alunos requisitavam a presença da professora a seu lado para escrever, tamanho era o medo de cometerem “erros” e serem obrigados a fazer mais cópias.

pesquisas específicas ao contexto ocorridas *antes* e *durante* o andamento das aulas de apoio – muitas das quais instigadas pelos obstáculos com os quais nos deparamos no transcorrer das aulas e pelas informações obtidas através dos alunos aliadas às nossas próprias observações –, que compomos os contornos deste estudo.

Neste capítulo, para maior comodidade nossa e do leitor, circulamos livremente pelo trio teoria-prática-análise, que, na realidade, sempre estiveram intrinsecamente ligados desde o início até o final da pesquisa, fato este que, acreditamos, atribuiu maior consistência e validade às propostas sugeridas aos alunos.

É nosso desejo que o leitor capte nos detalhes da descrição, a atenção que demos aos pólos dos contínuos de biletamento tradicionalmente negligenciados – lembrando o quanto são valiosos para o sucesso de programas de educação envolvendo minorias linguísticas<sup>77</sup> –, à guisa de exemplo: a) as particularidades do contexto minoritário – desde as influências da educação coreana até o cotidiano no Brasil, com pouquíssimas fontes de letramento significativas e, menos ainda, oportunidades de interação em LP; b) a relevância do conteúdo focado para os interesses dos alunos, respeitando tanto a faixa etária como o grau de conhecimento em L2; c) a preocupação constante com o processo do desenvolvimento, atentando para estratégias e artifícios utilizados pelos alunos no percurso de aquisição da escrita e d) a valorização de estruturas dissimilares e divergentes às formas consideradas padrão no contexto escolar, tais como a LM e a interlíngua que, tanto na habilidade oral como escrita, resgataram a voz e a agentividade das crianças, viabilizando o acesso às micro-histórias de cada escrevente e sua relação idiossincrática com o objeto linguístico.

---

<sup>77</sup> Ver Hornberger (2002, 2003, 2004) e Hornberger e Skilton-Sylvester (2000).

### 5.3.1. Alfabetizar Letrando

*Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos **alfabetizar** e **letrar** como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria **alfabetizar letrando**, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, **alfabetizado e letrado**.*

Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros*

#### 5.3.1.1. Alfabetizar

Vejamos como Soares (2006) define *alfabetizar*: “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (p.31) sendo que “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita” (p.39). Acreditamos que Soares, assim como Tfouni (2006), entendem por *codificar* e *decodificar* aquilo que Massini-Cagliari e Cagliari (1999) denominam *decifração do código*.

Para *decifrar* é preciso que o aprendiz descubra que nosso sistema de escrita é fonográfico, de base alfabético-ortográfico. Isso significa que os sons da língua são representados graficamente (através de letras); entretanto, a relação entre as letras e os sons é estabelecida pela ortografia, que nos permite chegar ao reconhecimento da palavra e seu significado lexical. Dito de outro modo, não basta saber reconhecer as letras do alfabeto para ser capaz de decifrar o código, é preciso que se tenha noções ortográficas para realizar a leitura da palavra e, por fim, reconhecer seu significado (CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996; SCLIAI-CABRAL, 2003b).

#### **Proposta 1: Nosso Dicionário Português – Coreano**

Debruçamo-nos sobre a questão da chave para decifração do código objetivando a compreensão da relação entre as letras e os sons das palavras na LP, tarefa ainda nebulosa para as crianças. Algumas tentativas precedentes não

apresentaram resultados satisfatórios; os alunos insistiam em se prender a cópias, predominava a aversão à escrita<sup>78</sup> e a fixação por nomes de letras ou, quando conhecidas, sílabas.

Era preciso construir com os alunos a chave de decifração do código, conquistar sua confiança e restituir-lhes a autoestima. A professora passou, então, a fazer aulas de coreano<sup>79</sup>. Alfabetizada em *Hangul* (ou *Hangeul*), o alfabeto coreano, adquiriu melhor compreensão do sistema, que também segue o princípio fonográfico<sup>80</sup>. Assim, pedia para os alunos traduzirem palavras conhecidas do português para o coreano e tentava escrevê-las na lousa. Seus acertos surpreendiam as crianças e eram ovacionados; os “erros” (ortográficos) inspiravam risos, não de deboche, mas de estranhamento, e eram imediatamente corrigidos pelos alunos – e cada correção era vorazmente disputada. Foi a partir daí que o eixo que configurava a aula de apoio se deslocou: as crianças perceberam que, apesar de não dominarem a LP, não eram simplesmente “páginas em branco”, eram proficientes na LC. Por óbvio que isto soe, desde que chegaram, somente se apoiaram na cópia passiva e na memorização descontextualizada das palavras cartilhescas, e seu valioso conhecimento foi completamente descartado.

Acreditamos que o fato de a professora - "autoridade em sala"<sup>81</sup> - ser capaz de cometer “erros” de escrita em coreano teve um papel essencial na reconceptualização do “erro”. Este não era execrável ou vergonhoso como acreditavam/foram levados a acreditar, era intrínseco ao processo de

---

<sup>78</sup> Nesse período, o comportamento dos alunos oscilava entre certo entusiasmo e o desânimo completo. Mais tarde, conversando com uma professora bilíngue que chegou a dar aulas para o mesmo grupo, concluímos que as impressões eram as mesmas. Viríamos a descobrir que a barreira linguística não era tão representativa quanto a abordagem pedagógica.

<sup>79</sup> Sobre o papel do professor que busca aprender a língua dos alunos para estabelecer uma relação de cordialidade e restituir a autoestima dos mesmos, conquistando, assim, sua confiança, ver Cavalcanti e Silva (2006).

<sup>80</sup> O alfabeto coreano – *Hangul* (ou *Hangeul*) – foi criado pelo rei Sejong em 1443. Antes do *Hangul*, a escrita era exclusivamente baseada nos ideogramas chineses, cuja complexidade restringia seu acesso às classes privilegiadas. A praticidade do princípio fonográfico do *Hangul* propiciou a difusão da leitura e da escrita em larga escala dentro da sociedade coreana (COREIA, 2002; KIM, DJON, KIM, 2006).

<sup>81</sup> Rever **seção 5.1**.

aprendizagem<sup>82</sup>. A professora, por sua vez, agia com naturalidade frente às correções, inclusive manifestando gratidão. Criou-se, então, um vínculo de cumplicidade entre alunos e professora: a ajuda era mútua.

Esse conhecimento adicional por parte da professora foi também indispensável para estabelecer uma relação – ainda que com algumas limitações em razão das diferenças fonêmicas – entre o alfabeto latino e o alfabeto coreano. Concordamos com Cagliari (1998, p.265) que

[a] decifração exige comparações e a formulação de regras com coerência e generalização. E esta é, sem dúvida, uma boa maneira de alfabetizar alguém (...). A partir de umas poucas ideias de como funcionam as relações entre letras e sons, [o aluno] poderá generalizar o processo de entendimento e aprender por si. Porém, se não tiver algumas explicações iniciais, ficará perdido durante um tempo longo demais para as exigências da escola e da vida.

A partir de todas as reflexões acima, surgiu o conceito do *Nosso Dicionário Português-Coreano*. O gênero dicionário<sup>83</sup> era familiar às crianças<sup>84</sup> e tinha a função social de, com a contribuição de todos, auxiliar a professora a aprender novas palavras em coreano. Como não havia modelos prontos, era previsível que os alunos fossem consultar uns aos outros a respeito da versão das palavras em português para o coreano, inferindo a interação de maneira velada<sup>85</sup> entre os alunos, sem impor nenhuma obrigatoriedade.

---

<sup>82</sup> Para Corder (1981) e para Selinker (1992), em alguns casos e contextos, os erros são “indispensáveis”, uma maneira de o aprendiz testar suas hipóteses sobre a natureza da língua que está aprendendo.

<sup>83</sup> O gênero dicionário, por extensão de sentido, pode ser usado para se referir a vocabulários e glossários, como é o caso desta atividade (COSTA S, 2008).

<sup>84</sup> Os alunos vieram de meios altamente letrados em LC – perceptível pelo gosto por livros em coreano. Além disso, estavam habituados com o “dicionário coreano-português” da professora – um glossário com palavras e expressões em coreano, traduzidas para o português, frequentemente consultado e ampliado durante as aulas de apoio.

<sup>85</sup> Lembramos que o contexto escolar coreano não pressupõe a interação em sala de aula, visto que é fortemente baseado na memorização do conteúdo transmitido pelo professor (v. ROTHSTEIN, 2001; ROBERTSON, 2002). Nesse período, os alunos tinham receio de serem repreendidos por estarem interagindo.

Um dos objetivos era estimular a participação ativa dos alunos, que formulariam hipóteses sobre o funcionamento da relação letra-som<sup>86</sup>. Destacamos o elevado grau de reflexão metalinguística necessário para executar a operação, completamente inusitada para as crianças: a transliteração de suas hipóteses fonéticas das palavras em coreano utilizando o alfabeto latino. Por exemplo, *aranha* é 거미 em coreano, e nossa hipótese fonética (doravante HF<sup>87</sup>) da palavra é *kómi*<sup>88</sup>.

Atentamos para a realização das palavras que podem se diversificar conforme a região e o idioleto dos sujeitos, assim como a existência de fenômenos linguísticos ainda não catalogados, que dificultam o estabelecimento de parâmetros consistentes, principalmente por se tratar de uma língua estrangeira. À guisa de exemplo, assim como qualquer gramática tradicional da LP irá afirmar que a palavra *ouro* possui um ditongo e conseqüentemente deve ser realizada como [owro], qualquer estrangeiro que escute ativamente sua realização em situações não formais por um falante nativo identificará [oru].

Analogamente, observamos algumas diferenças entre a língua em uso e as convenções fonéticas na língua coreana (ver CHOI, 1996; KIM, DJON, KIM, 2006). Se tomarmos a palavra 거미 (HF: *kómi* / *aranha*), pela convenção, a vogal ㅣ teria som de [ɿ]; porém, é ensinada pelos professores de LC como uma vogal média-baixa posterior arredondada tônica [ɔ] (em oposição à média-alta ㅑ [o]). A realização da vogal ㅣ como [ɔ] não compromete o entendimento da mesma, tanto para os professores de LC como para os alunos coreanos. Já em 할아버지

---

<sup>86</sup> Sobre a importância da motivação e exploração do conhecimento prévio na decifração, ver também Scliar-Cabral (2003a).

<sup>87</sup> As nossas hipóteses fonéticas se baseiam nas informações de dois professores de LC consultados.

<sup>88</sup> Evidentemente não esperávamos atingir a representação fiel da realização das palavras, até mesmo porque existem sons de difícil distinção para não-nativos e outros que não são passíveis de representação gráfica no alfabeto latino, como os sons *aspirado* e *tenso* (ver CHOI, 1996).

(HF: *harabodji* / avô), a vogal ㅓ [ʌ] – conforme confirmaram os professores de LC consultados – é realizada com som de [o], novamente, a realização da palavra com o som [o] era captada e compreendida tanto pelos professores como pelos alunos coreanos.

Para que o leitor compreenda melhor as colocações acima, citamos exemplos baseados nas hipóteses fonéticas dos alunos para a palavra 표범 (HF: *piobóm* / onça): *cobam* e *piobon*. Se, conforme a convenção, ㅓ é realizado como [ʌ], faz todo sentido que a aluna tenha optado por *cobam*, possivelmente uma tentativa de reproduzir *piobam*. Contudo, outro aluno optou por *piobon* como sua hipótese fonética para a mesma palavra, considerando um som mais aproximado ao de [o] ou [ɔ], similar à nossa hipótese fonética *piobóm*.

Paralelamente, o ditongo derivado dessa vogal é costumeiramente ensinado pelos professores coreanos seguindo princípios semelhantes. A representação convencional da vogal ㅓ é [jʌ]; na prática, é ensinada como ㅓ [jɔ] pelos professores de LC – em oposição à ㅓ [jo]. Para a palavra 영소 (HF: *iómsô* / bode<sup>89</sup>) foram feitas as seguintes hipóteses pelos alunos: *ams*<sup>90</sup>, *iom*<sup>90</sup> e *ion*<sup>90</sup>. Mais uma vez, as hipóteses provavelmente variam conforme a realização das palavras pelos alunos e de sua percepção das mesmas. É possível que os

---

<sup>89</sup> Um dos critérios para a seleção dos textos sobre os animais foi a dificuldade dos alunos de lidar com grafias mais complexas (*ch*, *lh*, *nh*, *rr* e *ç*, por exemplo), levando-nos à escolha da palavra *lhama* para compor o dicionário. Durante a atividade, descobrimos que os alunos entenderam que o animal ilustrado no texto se assemelhava a um *bode*. Com efeito, ao contrário dos textos sobre os outros animais, o texto sobre a lhama fornecia somente uma “ficha técnica” com informações sobre a longevidade do animal, tipo de alimentação, peso, tamanho e local onde era encontrado. Além disso, a ilustração pouco contribuía: uma foto do pescoço para cima. Na aula seguinte, levamos outras ilustrações da lhama e os alunos concluíram que não conheciam um nome coreano para o animal. Apesar de todos os esforços primando pela preocupação com o conteúdo, entendemos que a escolha da palavra *lhama* não foi tão pertinente para a atividade.

<sup>90</sup> Talvez uma tentativa de escrever algo como *iams*<sup>90</sup>.

sons das letras<sup>91</sup> ㅏ [ ʌ ] e ㅑ [ jʌ ] realizados sem arredondamento dos lábios tão acentuados levassem a um som intermediário, não passível de distinção para um falante não-nativo. Outra hipótese é a de que haja outros sons para a mesma vogal<sup>92</sup>.

A tabela a seguir foi elaborada para orientar o leitor a respeito das letras latinas utilizadas para representar alguns sons da língua coreana que aparecem nesta proposta. Ratificamos que, tendo apenas a finalidade mencionada, a tabela não segue nenhum padrão específico:

---

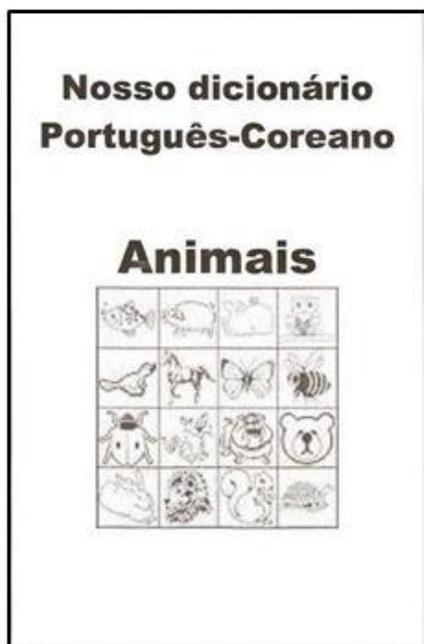
<sup>91</sup> Não iremos nos referir a *fonemas*; as fontes consultadas (CHOI, 1996; KIM, DJON, KIM, 2006) utilizam o som que as letras representam. Choi (1996) encontra a seguinte solução para a questão: /ㅏ / e /ㅑ /, por exemplo.

<sup>92</sup> Segundo Choi (1996), há um outro som para a letra ㅏ [ə:] , muito pouco recorrente, mas que, ainda assim, não explicaria a forma como a vogal é ensinada pelos professores coreanos e não justifica a escolha de 'o' pelos alunos.

Som	Representação gráfica do som coreano
<p>[kʰ]</p> <p>oclusiva velar desvozeada com soltura não audível (não existe representação para este som na língua portuguesa)</p>	<p>(k)</p>
<p>[h]</p> <p>fricativa glotal desvozeada (ex.: <i>marra</i> e <i>carro</i>)</p>	<p>h</p>
<p>[r]</p> <p>vibrante simples ou tepe (ex.: <i>caro</i> e <i>coroa</i>)</p>	<p>r</p>
<p>[ɭ]</p> <p>lateral alveolar vozeada velarizada (ex.: como em <i>falta</i> e <i>sal</i> no falar de algumas regiões do Sul do Brasil)</p>	<p>l</p>
<p>[dʒ]</p> <p>africada alveopalatal vozeada (ex.: <i>dia</i> e <i>adiantamento</i> no falar paulistano)</p>	<p>dj</p>
<p>[tʃ]</p> <p>africada alveopalatal desvozeada (ex.: <i>tia</i> e <i>atividade</i> no falar paulistano)</p>	<p>tch</p>

Quadro 2. Critério adotado para estabelecer a relação entre alguns sons coreanos e as letras do alfabeto latino

**Nosso Dicionário Português-Coreano – Animais<sup>93</sup>**



**Figura 8. Capa do Nosso Dicionário Português – Coreano: Animais**

---

<sup>93</sup> A temática desta proposta surgiu em função do interesse dos alunos por animais, manifestado em aulas anteriores; demonstraram, inclusive, saber vários nomes em português. Nas aulas seguintes, foram trazidos textos com linguagem simples sobre animais e suas respectivas ilustrações.

• abelha 벌 <i>bol</i>	• galinha 닭 <i>dat</i>
• aranha komi 기미	• leão sadia 사자
• avestruz 타조 <i>tajo</i>	• lhama 염소
• borboleta nabi 나비	• onça:
• cachorro 강아지 <i>garagi</i>	• panda:
• cobra 코브라 <i>cobra</i>	• pingüim:
• coelho togui 토끼	• tigre:
• elefante koguri 코끼리	• zebra:
• esquilo darandiui 다람쥐	

Figura 9. Dicionário sobre Animais de Ae cha, 7 anos

• abelha 벌 <i>bol</i>	• galinha 닭 <i>da</i>
• aranha komi 기미	• leão sadia 사자 <i>saja</i>
• avestruz 타조 <i>tajo</i>	• lhama 염소 <i>lomsa</i>
• borboleta nabi 나비	• onça 표범 <i>pislon</i>
• cachorro 강아지 <i>gaji</i>	• panda 패더 <i>pnda</i>
• cobra 코브라 <i>cobra</i>	• pingüim 펭귄 <i>pengunim</i>
• coelho togui 토끼	• tigre 호랑이 <i>rolai</i>
• elefante koguri 코끼리	• zebra 얼룩말 <i>ar lu mar</i>
• esquilo darandiui 다람쥐	

Figura 10. Dicionário sobre Animais de Hyun Ae, 9 anos

• abelha 벌 <u>pol</u>	• galinha 닭 <u>dak</u>
• aranha komi <u>지미</u>	• leão sâdia <u>사자</u>
• avestruz <u>타조 kaja</u>	• hama 엄수 <u>ionso</u>
• borboleta nabi <u>나비</u>	• onça 곰범 <u>pho bum</u>
• cachorro <u>강아지 ganagi</u>	• panda 판더 <u>pen da</u>
• cobra <u>코브라 cobra</u>	• pingüim 펭귄 <u>peng in</u>
• coelho togui <u>토끼</u>	• tigre 호랑이 <u>rolami</u>
• elefante koguri <u>코끼리</u>	• zebra 얼룩말 <u>alumar</u>
• esquilo daramdini <u>다람쥐</u>	

Figura 11. Dicionário sobre Animais de Min ki, 10 anos

• abelha 벌 - <u>pol</u>	• galinha 닭 <u>da</u>
• aranha komi <u>지미 - Komi</u>	• leão sâdia <u>사자 - sâdia</u>
• avestruz <u>타조 - cajo</u>	• hama <u>엄수 - amsu</u>
• borboleta nabi <u>나비 - nabi</u>	• onça <u>곰범 - colram</u>
• cachorro <u>강아지 ganaja</u>	• panda <u>판더 - demda</u>
• cobra <u>코브라 cobra</u>	• pingüim <u>펭귄 - demgin</u>
• coelho togui <u>토끼 - togui</u>	• tigre <u>호랑이 - rolami</u>
• elefante koguri <u>코끼리 Koguri</u>	• zebra <u>얼룩말 - alumar</u>
• esquilo daramdini <u>다람쥐 - daramdini</u>	

Figura 12. Dicionário sobre Animais de Hea Jung, 10 anos

Feitas as devidas considerações, seguimos discorrendo sobre a proposta do *Dicionário*. Ao orientar os alunos sobre o procedimento da atividade, os alunos ficaram agitados, mormente em razão da possibilidade de utilizar o alfabeto coreano. No entanto, logo se mostraram inseguros ao perceberem que o exercício ia muito além da versão pura e simples para o coreano e que deveriam elaborar hipóteses fonéticas utilizando o alfabeto latino, sem modelos prontos.

Min ki, 10, tomou a iniciativa, seguido das outras crianças. Ae cha, 7, ao ver as outras crianças engajadas na atividade, desesperou-se e tentou disfarçadamente copiar algumas palavras de Min ki que, indignado, mudou de lugar, indo para o fundo da sala. Ao assistir às outras crianças produzindo sozinhas, Ae-cha recusou as inúmeras tentativas da professora de auxiliá-la e desistiu. Mesmo consciente de que era a mais jovem das crianças, o fato em nada reduzia sua preocupação constante em preservar a imagem pública perante as outras crianças. Na posição de “tradutora” da sala, sentia-se mal por não ter a mesma desenvoltura com a escrita. A aluna ainda não havia se libertado dos malefícios da cartilha (ver CAGLIARI, 2003; ABAURRE, 1986) e continuou apresentando um profundo bloqueio<sup>94</sup>.

Apesar da hesitação e da insegurança iniciais, os demais alunos apresentaram hipóteses fonéticas interessantíssimas. A palavra 타조 (HF: *tadjô* / avestruz) foi consensual entre a maioria dos alunos, grafado como *tajo*. Apenas Hea Jung, 10, (**Figura 12**) grafou a palavra como *cajo*. O uso de C em cajo aparentemente foi uma solução momentânea para o som aspirado da letra ㅈ [ t<sup>h</sup> ], que não possui representação gráfica em LP. A aluna adotou um procedimento similar ao grafar outro som aspirado [ p<sup>h</sup> ] da letra ㅍ, também inexistente na grafia do português. Além da letra C, utilizou a letra D para resolver a questão: cobam (표 범, HF: *piobóm* / onça), demda (팬디, HF: *pendo* / panda) e demguim”

---

<sup>94</sup> Agradecemos ao prof. Dr. Nelson Viana pela pertinente observação da diferença de idade como outro fator que justificaria a resistência da aluna Ae cha, 7, bem como sua dificuldade em lidar com a escrita em L2.

(펭귄<sup>95</sup>, HF: *penguin* / pinguim). Para a aluna, estava claro que estas palavras com o som [ p<sup>h</sup> ] não poderiam ser grafadas simplesmente com P, como fez anteriormente em **pól**, referente ao som [ p/b ] da letra ㅍ.

Min ki, 10, (**Figura 11**) por sua vez, encontrou outra saída bastante curiosa e registrou o som aspirado [ p<sup>h</sup> ] ao grafar **phobum**. A incrível semelhança entre a representação fonética internacional p<sup>h</sup> e a opção por PH na grafia da palavra sinaliza o contato prévio do aluno com essa convenção durante as aulas de português oferecidas pela igreja – aulas que provavelmente enfatizavam contrastes fonéticos.

A palavra 강아지 (HF: *gan a dji* ou *ganadji* / cachorro) gerou outro tipo de reflexão instigante, relacionada a idioletos e/ou influência regional. Houve divergência entre os professores coreanos, uma realizava *ganadji* e outro *gan a dji*, com breves intervalos, que, na dinâmica da fala, assemelhava-se muito ao som de *ganadji*. Seguiu a mesma peculiaridade a palavra 호랑이 (HF: *horani* ou *ho ran i* / tigre). Se assumirmos que a aluna Hyun Ae, 9, (**Figura 10**) pronunciou essas palavras com esta breve interrupção no momento em que as sussurrou, é factível que o som [ ŋ ] da letra ㅇ<sup>96</sup> fosse suprimido, resultando nas hipóteses fonéticas: **gaaji** e **rolai**<sup>97</sup>. Os demais alunos, todavia, conceberam-nas sem o intervalo: **ganaja** e **ganagi** / **rolami** e **rorani**.

A alternância de L ou R nas hipóteses *rolami* e *rorani*, bem como nas hipóteses da palavra 얼룩말 (HF: *ólu(k)mal* / zebra): **arlumar** e **alumar**, deve-se aos sons da letra ㄹ [l/r]<sup>98</sup>. Sobre o tema, Choi, Mazuka e Yamada (*apud* NAKAYAMA, 2001) realizaram uma pesquisa cotejando a influência fonológica da LM de

<sup>95</sup> Esta é a versão dicionarizada e utilizada por Hea Jung, 10. Os demais alunos escreveram 펭귄.

<sup>96</sup> Embora a representação se pareça com a letra 'o', trata-se da letra do alfabeto coreano 'ㅇ'.

<sup>97</sup> Se tomarmos Choi (1996, p.51), ainda podemos inferir outra explicação para o fenômeno. O som nasal da letra ㅇ [ ŋ ] é “articulado com o dorso da língua, com leve fechamento entre o final do palato mole e a úvula” e, para a autora, “no caso de tal som ocorrer em posição intervocálica, seria difícil distinguir o som do final da sílaba anterior ou do início da sílaba posterior”.

<sup>98</sup> Essa alternância se manterá na proposta seguinte.

crianças coreanas e japonesas na aquisição do inglês como L2. Em ambas as línguas não houve contraste fonêmico entre as laterais e as róticas. A pesquisa apontou, contudo, para a existência de dois alofones líquidos na LC, a tepe [ r ] e a lateral alveolar vozeada [ l ], em contraposição à uvular / R / da língua japonesa, resultando em melhor desempenho na realização dos sons [ r ] e [ l ] por parte das crianças coreanas. Concluiu-se que a aquisição dos contrastes era mais efetiva em L2 quando tais contrastes estavam presentes em L1. Em contrapartida, as crianças coreanas apresentaram maior dificuldade de perceber o contraste R versus L em uma posição específica, o que justificaria uma das conclusões a que chegou Choi (1996) em sua pesquisa com informantes coreanos adultos em São Paulo: a frequente realização do [ r ] no lugar de [ l ] e, com menor incidência, [ l ] no lugar de [ r ].

Se, por um lado, houve indícios de influências fonológicas na produção escrita de nossas crianças coreanas, por outro, as palavras em português cujos sons eram semelhantes na LC possivelmente exerceram certa influência sobre suas escolhas. A grafia de 팬디 (HF: *pendó* / *panda*): *penda*, *demda*, com A na última sílaba, pode ter sido induzida pela palavra *panda* escrita em português<sup>99</sup> na linha anterior. Hyun Ae, 9, (**Figura 10**), por exemplo, escrevera inicialmente *penguin* para 펭귄 (HF: *penguin* / *pinguim*), contudo, a aluna adicionou o M no final da palavra (*penguinm*), como uma tentativa de “correção” ou garantia da efetividade da escrita por influência da grafia *pinguim*. Ainda assim, a própria diversidade das hipóteses fonéticas elaboradas pelos alunos: *penguinm*, *demgim* e *pengin*, sugeriram que os alunos não fizeram uma mera cópia, ainda que as palavras em coreano e português fossem tão similares.

Por mais que a tradição escolar coreana<sup>100</sup> à qual estavam habituados não estimulasse a interação na sala de aula, a situação gerada pela atividade

---

<sup>99</sup> Ou remeter à questão do som de ㅈ [ ʃ ].

<sup>100</sup> O leitor pode retomar Rothstein (2001) e Robertson (2002). Se as aulas na Coreia eram fundamentalmente baseadas na memorização do conteúdo, por inferência, não havia interação.

naturalmente impulsionou o movimento de troca e partilha entre os alunos, enquanto refletiam sobre questões linguísticas. O debate dos alunos sobre a palavra *cobra* foi particularmente curioso. Min ki, 10, (**Figura 11**) fez uma associação imediata com a palavra em português impressa e afirmou que a palavra em coreano era a mesma. Entretanto, 코브라 (HF: *kobura* / cobra naja) é um tipo específico de cobra: a cobra naja (provável empréstimo do inglês). Hea Jung, 10, (**Figura 12**) em oposição, propôs aquilo que seria a versão mais adequada para o caso, 뱀 (HF: *pém* / cobra), um termo mais genérico.

Apesar disso, o argumento de Min ki prevaleceu e todos adotaram sua aceção da palavra, copiando *cobra*. Não satisfeita em simplesmente copiar – afinal, tinha muito claro para si que *cobra* não era uma palavra coreana –, Hea Jung grafou a representação da pronúncia coreana: *cobura*. Os debates foram um dos pontos fortes da atividade e, mesmo que houvesse alguma influência da palavra impressa – quando relevante –, sobressaiu a questão da *escolha individual*, diferenciando-se, e muito, da cópia passiva.

Amiúde, observamos a presença das oposições (des/vozeadas). Sobre o tema, Choi (1996, p.162) afirma que

os falantes do Coreano não distinguem sons surdos dos sonoros do Português, como, por exemplo, os pares de [ p ]:[ b ], [ t ]:[ d ], [ k ]:[ g ], [ c ]:[ J ], pois não têm noção da articulação com a vibração das cordas vocais, que não existe na sua língua materna.

Isso explicaria, por exemplo, as hipóteses fonéticas dos alunos nas produções: *pól* e *ból*.

Em tese, o impasse pode ser desfeito pela convenção (CHOI, 1996), que estipula que a letra ㅍ é realizada com som de [ p ] no início da palavra. A dificuldade se estende para nós, não-nativos, visto que a percepção dos falantes nativos sobre esses sons é, por vezes, distinta da nossa<sup>101</sup>. À época da proposta,

---

<sup>101</sup> Um caso ilustrativo foi quando consultamos um professor coreano bilíngue que, em um primeiro momento, afirmou que 벌 (HF: *pól* / abelha) tinha um som mais próximo de *ból* e não de *pól*.

nossa hipótese fonética inicial para a palavra 다람쥐 (esquilo) era *daramdwi*, e assim a realizávamos e éramos compreendidos por uma professora coreana e pelos alunos. Posteriormente, com outro professor, entendemos que a realização da palavra era mais próxima de *taramdwi*, hipótese confirmada pela convenção (Choi, 1996), em que ㄷ tem som de [ t ] quando aparece no início da palavra.

---

Depois de longo debate com a pesquisadora, concluiu que seria, talvez, um som “intermediário” entre [ b ] e [ p ].

*Nosso Dicionário Português-Coreano – Frutas*



**Figura 13. Capa do Nosso Dicionário Português – Coreano: Frutas**

• abacaxi abacaxi 파인애플	• melão 참외 tiomno
• banana banana	• morango 딸기 ta ci
• laranja 오렌지 olenji	• pêra 배 be
• limão limão	• pêssego 복숭아 losua
• maçã 사과 sagua sagua	• uva 포도 uba
• mamão mamão	
• melancia 수박 suba	

Figura 14. Dicionário sobre Frutas de Ae cha, 7 anos

• abacaxi 파인애플 faimepu	• melão 참외
• banana banana 바나나	• morango 딸기 ta ci
• laranja 오렌지 olenji	• pêra 배 be
• limão limão	• pêssego 복숭아 losua
• maçã 사과 sagua sagua	• uva 포도 fado
• mamão mamão	
• melancia 수박 suba	

Figura 15. Dicionário sobre Frutas de Hyun Ae, 9 anos

• abacaxi pamaple	• melão melon
• banana banana	• morango targi
• laranja olence	• pêra be
• limão limão	• pêssego pok su pak
• maçã sagua	• uva po dg
• mamão <del>z</del> mamão	
• melancia su pak	

Figura 16. Dicionário sobre Frutas de Min ki, 10 anos

• abacaxi pamaple	• melão melon
• banana banana	• morango targi
• laranja olence	• pêra be
• limão lemon	• pêssego bossumia
• maçã sagua	• uva pode
• mamão mamão	
• melancia su pak	

Figura 17. Dicionário sobre Frutas de Hea Jung, 10 anos

Em razão dos resultados positivos obtidos no exercício anterior, elaboramos outro *Dicionário*, desta vez, partindo somente de itens lexicais conhecidos: nomes de frutas. As crianças mais velhas dispensaram até mesmo a escrita em coreano e terminaram rapidamente o exercício; as mais novas sentiam-se seguras e efetuaram a atividade sem maiores problemas. Ae cha, 7, que havia desistido de finalizar a atividade anterior, copiou algumas palavras de Hyun Ae, 9, sem que esta percebesse, mas também ofereceu propostas individuais.

Lembramos que o fator idade possivelmente interferiu na desenvoltura de Ae cha com a escrita romana e, talvez pela dificuldade de transpor sua hipótese fonética utilizando o alfabeto latino para a palavra em coreano 파인애플<sup>102</sup> (HF: *painépul*<sup>103</sup> / abacaxi), a aluna optou por copiar a palavra *abacaxi* em português (**Figura 14**). A aluna aparentemente se deparou com o mesmo conflito de Hea Jung, 10, no exercício anterior devido ao fonema /ㅍ/, e na palavra 포도 (HF: *pôdôl* / uva) escreveu sua hipótese fonética em português *uba*, não se esquecendo de registrar a palavra também em coreano.

A grande surpresa foi, sem dúvida, a iniciativa de aventar uma hipótese fonética para 참외 (HF: *tcha(m)é* ou *tcha(m)ue* / melão): *tianue* ao perceber que a colega Hyun Ae, 9, (**Figura 15**) – de quem copiara algumas palavras – desistira de completar o item. As demais crianças registraram outra aceção para a palavra melão 멜론 (HF: *merón* / melão), descartando qualquer possibilidade de que tenha copiado de alguém. A mudança de postura foi clara e, se antes se mostrava asfixiada pelo discurso da “escrita perfeita”, desta vez adotou uma postura assertiva e completou a tarefa, com algumas cópias, é verdade, mas também com soluções pessoais, amplamente elogiadas pela professora.

Certas características se tornaram marcas de alguns alunos. As produções escritas de Hyun Ae, 9, (**Figura 15**) se caracterizaram pela supressão

---

<sup>102</sup> Esta é a versão encontrada no dicionário consultado, a versão da aluna e de Hyun Ae é 파인애플.

<sup>103</sup> A palavra deve ser um empréstimo do inglês.

das consoantes finais de cada “sílabas”, por provavelmente serem inaudíveis quando as sussurrava consigo mesma. É o que observamos em 딸기 (HF: *tálgui* / morango): *ta\_c*ei**, com a supressão da lateral alveolar vozeada velarizada  $\equiv [ \text{t} ]^{104}$  e em 복숭아 (HF: *pô(k)suná* ou *pô(k) sun á* / pêssego): *bosua*, em que foi suprimida a nasal velar vozeada  $\ominus [ \text{ŋ} ]$ .

Min ki, 10, (**Figura 16**) continuou meticuloso quanto à tentativa de reproduzir os sons quase inaudíveis: 수박 (HF: *subá(k)* / melancia): *supak*; 복숭아 (HF: *pô(k)suná* ou *pô(k) sun á* / pêssego): *poksupak*.

Mais uma vez, liderados por Min ki, 10, os alunos foram influenciados pela forma impressa no *Dicionário*, no caso, da palavra em português *limão*, redigindo-a exatamente igual. Novamente na corrente contrária, Hea Jung, 10, (**Figura 17**) optou por registrar sua hipótese fonética da palavra 레몬 (HF: *remón* / limão) em coreano como *lemom*, em vez de copiar a palavra em português. Como na prática anterior, inexistiu qualquer regularidade sobre a influência de palavras semelhantes. *Melão* foi encontrado nas seguintes formas 멜론 (HF: *mêrôn* / melão): *melon* e *melom*, além da já referida 참외 (HF: *tcha(m)é* ou *tcha(m)ue* / melão): *tianue*. Outra vez, as crianças se mostraram plenamente ativas em suas escolhas.

O surgimento dos estilos individuais não significou que não houve espaço para mudanças. Por meio de constantes hipóteses sobre a língua-alvo, as crianças foram perfeitamente capazes de testar novos experimentos e ratificá-los (ou não). Hea Jung, 10, nesta proposta, parece ter definido a letra P para o som aspirado da letra ㅍ [ p<sup>h</sup> ] em 파인애플<sup>105</sup> (HF: *painepul* / abacaxi): *painepur* e experimentou os SS [ s ] em posição intervocálica como em 복숭아 (HF: *pô(k)suná* ou *pô(k) sun á* / pêssego): *bossuma*.

<sup>104</sup> Ratificamos que esta é uma das realizações possíveis para a letra ‘ㄷ’, além de [ r ] e [ l ].

<sup>105</sup> Esta é a versão encontrada no dicionário consultado, a versão da aluna e de Hyun Ae, 9, é 파인에플.

## **Resultados e implicações**

O imperativo da “escrita perfeita” e a ideia subjacente de decorar as palavras descontextualizadas da cartilha repercutiram de maneira devastadora nas crianças. Podemos afirmar que despertaram um sentimento de frustração profunda diante da impossibilidade concreta de atingir tais “metas”, impostas desde o primeiro momento. Diante da dificuldade das tentativas iniciais, lembramo-nos de Cagliari (2003, p.217):

é preciso tomar certos cuidados, nesses casos, já que os alunos, acostumados a trabalhar sob um rígido controle por parte do professor e do método, sentem-se inibidos, no início, a fazer, por exemplo, textos espontâneos.

Neste caso, embora não se tratem de textos propriamente ditos – até porque não possuíam repertório linguístico em L2 o suficiente para isso –, acreditamos que foi um passo fundamental para iniciarmos nosso trajeto em direção à *escrita espontânea* na língua portuguesa.

Embora concebessem o caráter “escolar” da atividade – que envolvia a escrita no alfabeto da língua-alvo –, para as crianças, o propósito maior era o de “ensinar palavras em coreano” para a professora, o que configurou o caráter social da prática. Esta só se tornou verossímil porque os alunos sabiam que a professora, assim como eles, iniciava seu processo de alfabetização em L2.

Para nós, as atividades tinham por objetivo maior auxiliar os alunos a desvendarem a chave de decifração da escrita em LP, através de uma reflexão metalinguística explorando o princípio acrofônico dos dois alfabetos (o coreano e o latino) e as hipóteses fonéticas no alfabeto latino para palavras da LC com as quais estavam familiarizados. Para a realização das atividades foi necessária a leitura em português de itens lexicais que já haviam sido explorados anteriormente: por meio de textos e imagens (animais) e daqueles já conhecidos (frutas).

O crescente destemor de novas experimentações pode ter sido fortemente influenciado pelas constantes reflexões metalinguísticas feitas em aula de apoio. A professora escrevia suas hipóteses fonéticas de palavras coreanas com o alfabeto latino, sendo, inclusive, questionada pelos próprios alunos. Estes propunham outras soluções, sentindo-se mais seguros para opinar sobre sua própria língua – o que não evitava o surgimento de debates acalorados. Era nessa constante interação negociada<sup>106</sup> que chegávamos a conclusões e controvérsias, pois, muitas vezes, esses “debates fonológicos” – sobre os pares vozeado/desvozeado e as laterais/róticas, por exemplo – pareciam infundáveis<sup>107</sup>.

A influência fonológica da LM parece ser um consenso na literatura sobre Aquisição de Segunda Língua. Na verdade, é o único campo linguístico para o qual o termo *transferência* é passível de utilização, sem maiores controvérsias entre os pesquisadores (GROSJEAN, 1982; ELLIS, 1985; LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991; CORDER, 1992; SELINKER, 1992; GASS e SELINKER, 1993).

É preciso destacar, porém, que a interpretação não é mais a da Análise Contrastiva tradicional, que atribui um valor prejudicial à influência da LM e a inevitabilidade da transferência. Se de fato encontramos traços bastante recorrentes, houve, contudo, uma oscilação de suas ocorrências, não permitindo generalizações. Segundo Selinker (1992), qualquer afirmação terminante nesse sentido exigiria pesquisas quantitativas exaustivas sobre os aspectos fonológicos, que não é o propósito deste trabalho.

A riqueza das produções aqui apresentadas não está na procura por erros ou no julgamento sobre esta ou aquela escolha e, sim, na própria possibilidade de escolha individual dos alunos, na chance de manifestarem suas hipóteses, de manipularem a escrita no novo alfabeto, de se libertarem dos modelos prontos, e, principalmente, no resgate de sua dignidade, ora através da

---

<sup>106</sup> Ver Gass e Selinker, 1994.

<sup>107</sup> O tema da oposição vozeada/desvozeada reapareceu com certa frequência também nesta proposta: 수박 (HF: *subá(k)* / melancia): *suba* e *supak*; 딸기 (HF: *tálgui* / morango): *ta ceí, targi, tarqui*; 복숭아 (HF: *pô(k)suná* ou *pô(k) sun á* / pêssego): *bosua, bossuma* e *poksupak*.

exploração do conhecimento que dominavam – a língua coreana –, ora através da possibilidade de passar adiante esse conhecimento – que encontrava espaço valorizado na aula de apoio.

A escrita teve, assim, uma função social: a de partilhar o conhecimento prévio das crianças sobre a LC com a professora, e o apoio que encontraram nesta lhes permitiu a validação de suas intenções. Para isso, fez-se necessária a sensibilidade da professora que não reprimia os alunos durante suas experimentações, uma das condições essenciais para a superação do “trauma” de escrever em português.

Se uma das condições para se tornar *alfabetizado* é dominar competências individuais de leitura e escrita, ou seja, de decifração do código – a capacidade de compreender e transmitir sentidos através de representações gráficas –, podemos afirmar que as crianças foram alçadas a essa categoria em LP. Quanto a serem *letrados*, os alunos o eram há muito tempo – preciosa informação descartada pelo “método da cartilha”.

### 5.3.1.2. Letrar <sup>108</sup>

Enquanto a alfabetização compreende o domínio das competências individuais no ato de ler e escrever (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006; TFOUNI, 2006), a tônica do *letramento* está nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos específicos para finalidades específicas (STREET, 1984, 1995, 2006; BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1995; COPE e KALANTZIS, 2000; SIGNORINI, 2001; TFOUNI, 2006).

O caso que relataremos a seguir talvez aclare a diferença entre *alfabetizar* e *letrar*. No início do ano, Ae cha, 7, costumava andar com diversos livros de histórias infantis coreanas debaixo do braço. Quando não queria escrever

---

<sup>108</sup> O verbo *letrar* é alvitado por Soares (2006); nomearia a ação de levar os indivíduos ao *letramento*.

em LP, tentava lê-los sorratamente, tanto na sala de aula como na aula de apoio. Nesta, ao perceberem o que a aluna trazia, as demais crianças “avançavam” sobre os livros, mesmo não tendo um bom relacionamento com a aluna<sup>109</sup>.

A leitura do livro coreano naquele momento de adaptação no Brasil tinha uma conotação que extrapolava – e muito – a decifração. Por mais que o enredo da história infantil fosse significativo, era provável que não fosse tanto quanto a armadura simbólica que representava. O ato de ler na LC era um refúgio<sup>110</sup>, uma proteção contra aquela realidade hostil e que, em última instância, fazia com que a aluna se solidarizasse com as demais crianças e partilhasse daquela “proteção”. Letramento é, portanto, “o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p.72).

O modelo cartilhesco ao qual as crianças vinham sendo submetidas até o início das aulas de apoio, ocupou-se unicamente da codificação e decodificação dos caracteres no alfabeto latino – e não os tornou aptos para ler e escrever –, suprimindo todo e qualquer caráter social intrínseco à escrita, condizente com o Modelo Autônomo de Letramento (v. STREET, 1984).

Este é o modelo que tem se firmado historicamente nas práticas escolares (KLEIMAN, 1995) e não é por acaso que muitos de seus pressupostos coincidam com as práticas e políticas escolares tradicionalmente valorizadas descritas por Hornberger no Modelo dos Contínuos de Biletramento (HORNBERGER, 2002, 2003, 2004; HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER, 2000).

As sociedades que detêm poder político e econômico valorizam o pensamento que atribui o valor transformador da escrita no âmbito social

---

<sup>109</sup> Inicialmente, contrariada com sua permanência no Brasil, a aluna fazia provocações constantes aos colegas de sala e da aula de apoio, atitude que resultava em desentendimentos com os mesmos.

<sup>110</sup> Ver Canagarajah (2004).

(STREET, 1984). Kleiman (1995) identificou alguns dos chamados “mitos do letramento”<sup>111</sup> em jornais de grande circulação no país: a capacidade de integração na vida moderna, a chave para ascensão e mobilidade social, a escrita como agente necessário para distribuição de riqueza e aumento da produtividade, para citar alguns. De fato, são chavões facilmente encontrados em campanhas políticas e discursos demagógicos.

Trata-se de mitos porque não há evidências históricas que comprovem tais afirmações, mas esses discursos continuam sendo difundidos por políticos e burocratas, cujas vozes prevalecem sobre as de educadores, historiadores e sociólogos. O agravante do Modelo Autônomo – completa Kleiman (Ibidem) – está na transferência de responsabilidade aos pobres e marginalizados por seus reveses, desviando o foco da questão social e da manutenção de poder que estão por trás dessas desigualdades.

Essa concepção de letramento escolar levaria, ainda, ao desenvolvimento cognitivo por centrar-se em uma lógica abstrata, livre do contexto situacional para ser interpretado e da influência direta do interlocutor. O processo de escrita demandaria, assim, maior planejamento e revisão, resultando na precisão do texto e em uma linguagem neutra e objetiva. Ao contrário do texto oral, não estaria sujeita às reformulações estratégicas características da oralidade e não se apoiaria nas funções interpessoais (STREET, 1984; COOK-GUMPERZ, 1991; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2006; MARCUSCHI, 2006). Como podemos observar, o Modelo Autônomo se sustenta na oposição entre oralidade e escrita, na *grande divisa* (STREET, 1984).

O Modelo Ideológico de Letramento (STREET, 1984) não nega os resultados específicos da escolarização. Entretanto, as práticas escritas da escola representam apenas um tipo de prática letrada que resulta na competência individual necessária para a promoção e o sucesso na escola.

Os pressupostos do Modelo Ideológico versam sobre a interface entre a oralidade e a escrita e permite que se veja

---

<sup>111</sup> Segundo a autora, essa expressão foi cunhada por Graff (1979).

a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 1995, p.30).

Com efeito, a oralidade é objeto de diversos estudos sobre letramento. Sabe-se, por exemplo, que crianças que provêm de lares altamente escolarizados adquirem estratégias orais letradas antes mesmo de saberem ler e escrever. Assim, sua oralidade desenvolve características de oralidade letrada (HEATH, 1983).

Os dados que contrastam os Modelos Autônomo e Ideológico foram particularmente relevantes para este trabalho porque foi preciso desconstruir/relativizar<sup>112</sup> conceitos do primeiro – incorporados na práxis diária dos alunos – para que pudéssemos viabilizar o acesso ao universo letrado em LP, mediante a inserção de práticas divergentes àquelas consideradas padrão no domínio escolar.

A LP padrão à qual os alunos eram expostos em contexto escolar não se configurava como *insumo compreendido* (GASS e SELINKER, 1994; v. KRASHEN, 1982), pois não era uma linguagem simplificada ou significativa à sua realidade naquele momento de chegada ao Brasil. Distingua-se consideravelmente tanto da LP à qual tinham acesso através dos colegas em contexto informal como da interlíngua<sup>113</sup> que produziam – “seu português” era “diferente”, e essa consciência gerava enorme desconforto, quando não gerava provocações por parte das outras crianças mono/bilíngues<sup>114</sup>.

A baixa autoestima dos alunos era agravada pela lenta evolução das habilidades básicas de comunicação interpessoal, em razão das raras

---

<sup>112</sup> Para Kleiman (1995), desconstruir/relativizar as práticas consagradas pela escola permite o resgate da cidadania e transformação frente ao letramento dominante.

<sup>113</sup> Ver nossa concepção de *interlíngua* no **Capítulo 3 (seção 3.5)**.

<sup>114</sup> Os alunos que, ainda assim, ousavam se expor, esporadicamente faziam comentários queixando-se de seus críticos. Os que se preservavam, não se manifestavam nesse sentido. No entanto, tornar-se-iam exatamente aqueles que teriam menos acesso a interação negociada e insumo compreendido.

oportunidades de acesso à *interação negociada* (GASS e SELINKER, 1994) – normalmente restrita ao breve contato com as professoras da sala de aula e da aula de apoio. A interação negociada proporciona chances efetivas para que o aprendiz atue sobre seu interlocutor, também participante ativo, em situações relevantes que induzem à utilização de uma linguagem significativa e ajustada ao seu nível de competência linguística em L2. O aproveitamento do aprendiz é ampliado conforme o nível de reflexão metalinguística, que atesta as incongruências entre o sistema da interlíngua e o da comunidade da língua-alvo.

As crianças coreanas tinham a dolorosa consciência do percurso que as distanciava do objetivo almejado por elas e pelos Outros. A escrita pertencia a um “plano elevado” – mais um indício da influência do Modelo Autônomo – e, como tal, era aquela encontrada nos textos escolares – as principais referências de texto escrito em LP. O sentimento de inacessibilidade tornava-se cada vez maior devido à complexidade lexical, gramatical e conteudística das disciplinas, indiscutivelmente superiores ao seu nível de conhecimento da LP.

Não obstante, as práticas discursivas orais não ofereciam tanta “ameaça”, visto que eram concebidas como “menos sofisticadas”, afinal, pertenciam aos contextos informais, que ouviam durante as brincadeiras e nos intervalos, que utilizavam no convívio com os colegas. No plano da oralidade, sabiam que havia maior tolerância com o “seu português”, sua interlíngua. O critério hierárquico aparentava estar muito bem definido para as crianças: seu conhecimento em LP era desvalorizado pelos conceitos subjacentes da cartilha e da escola.

Mas isso não significava que não havia nada a ser dito. Pelo contrário, por diversas vezes, as crianças tentavam contar histórias, através de desenhos na lousa, pedindo ajuda dos colegas para encontrar palavras adequadas em português ou para traduzir ideias. Apesar de estarem progredindo, cada um em seu ritmo, pairava a angústia de não observarem nenhuma evolução concreta – ainda faltava muito para aquela língua dos livros...

Conquanto a escola bilíngue português-coreano oferecesse um Modelo de Enriquecimento Linguístico, com um currículo em português pela manhã e um em coreano à tarde, testemunhamos o dilema vivenciado pelos pais coreanos. Acompanhando a angústia de seus filhos ao lidar com o imperativo imediato do universo grafocêntrico escolar atrelado ao (complexo) conteúdo das disciplinas dos respectivos anos escolares de seus filhos, os pais das crianças que frequentavam aulas em período integral no início do ano, entenderam que a decisão mais apropriada seria a de cessar as aulas da tarde e substituí-las por algumas aulas particulares de LP. A justificativa é que falavam coreano em casa e a dificuldade de seus filhos era com a LP<sup>115</sup>.

Juntamente com Rojo (1995, p.70), compreendemos que

inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instuição(ões) social(ais) - família, (pré)escola, etc. - em que está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita.

Por esta razão, qualquer comparação de “desempenho” entre crianças nativas e aprendizes de L2 é, no mínimo, injusta. Kleiman (1995, p.27) explica que “quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários (DE LEMOS, 1983; ERICKSON, 1987; SOARES, 1986), concepções estas perigosas, pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito”; e este era incutido gradualmente e inconscientemente nos alunos<sup>116</sup>, agravando o sentimento de impotência dos alunos perante a escrita em LP.

Com tantas variáveis conspirando contra o sucesso de nossa empreitada – a de reverter a condição de “alunos copiadores” mediante a

---

<sup>115</sup> Ainda que não tenham sido mencionadas pelos alunos, é preciso refletir sobre outras razões que teriam levado os pais a retirarem suas crianças do período vespertino como, por exemplo, a situação financeira da família.

<sup>116</sup> À guisa de exemplo, os próprios colegas – às vezes até os nascidos na Coreia, residentes no Brasil há mais tempo – chamavam os recém-chegados de “corebons” – termo pejorativo para designar os que “atrapalham” a aula por “nada saberem” e exigirem cuidado extra do professor.

construção de sentido da leitura/escrita em LP, sem a qual os alunos não se sentiriam motivados para seguir adiante –, dependíamos da instauração de novas práticas mediante uma visão culturalmente mais sensível ao contexto, ou seja, através de um Modelo Ideológico de Letramento (STREET, 1984).

A professora teve que articular duas esferas de práticas sociais em sala de aula: uma declarada e outra implícita. A primeira apontava para a função social da prática de leitura e escrita patente nas atividades sugeridas, cuja interlocutora, em geral, era a professora. Cabe reiterarmos que os experimentos em pares ou grupos resultaram em fracasso já que o contexto escolar coreano pressupunha a condução da aula centralizada na figura da professora<sup>117</sup>. A interação com a professora foi legitimada e favorecida pela própria atividade escrita, que imprimiu intencionalmente esse caráter social. Street (2005, p.4, tradução nossa) reconhece a interação com o professor como uma importante prática social: “o modo como professores ou facilitadores e seus alunos interagem é uma prática social que afeta a natureza do letramento que é aprendido e as concepções de letramento já adquiridas pelos participantes”.

O segundo tipo de interação foi aquele engendrado como algo proibido dentro de sala de aula, o da interação com os colegas. Este pertencia ao âmbito do lazer, por excelência, não ao contexto escolar. Por um bom tempo, os alunos lançavam olhares furtivos à professora todas as vezes que se dirigiam a um colega para pedir informações ou auxílio; ao notarem que esta atitude era estimulada, incorporaram-na com mais naturalidade. Nesse contexto, o papel da professora foi o de mediadora/facilitadora, que gerenciava o processo. Cagliari (1998, p.55-57) sintetiza bem qual é a função do mediador:

ser um mediador (...) é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado (...). Aqui está o grande segredo da aprendizagem: o aprendiz não só aprende o ponto, mas aprende a aprender. A verdadeira aprendizagem proporciona ao aluno generalizar o processo de tal

---

<sup>117</sup> Se desejar, o leitor pode retomar o **Capítulo 3 (seção 3.6)** e o **Capítulo 5 (seção 5.1)** para compreender melhor as transformações realizadas pela professora/pesquisadora, ajustando-se às particularidades do contexto de aula de apoio.

maneira que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar à sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber. Quanto mais cedo o aprendiz chegar a essa autonomia, melhor será para ele: aprenderá melhor, mais rapidamente, mais dados. (CAGLIARI, 1998, p.55-57)

A sensibilidade ao contexto cultural também se estendeu à maneira como a professora lidou com as experimentações escritas dos alunos que não seguiam a variedade-padrão. Sob o ponto de vista do Modelo Autônomo, as crianças seriam rechaçadas por não fazerem o “jogo da escola”, utilizando estruturas consideradas “inaceitáveis” em razão de suas particularidades, muitas vezes desprovidas de sentido aparente para o leitor alheio ao contexto de sua produção. O Modelo Autônomo descarta todas as investidas do aluno que, nesse jogo, costuma ser calado <sup>118</sup>.

Por tudo isso, partilhamos com Geraldi (1997, p.130-131)

a hipótese de que o compromisso político da aula de língua portuguesa é oportunizar o domínio também desta variedade padrão, como uma das formas de acesso a bens que, sendo de todos, são de uso de alguns. Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e a ao seu mundo (...). É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada (...).

Para isso, a solução era a derrubada da concepção da *grande divisa* impregnada nos alunos, voltando nossa atenção para as semelhanças constitutivas da oralidade e da escrita. Enquanto a oralidade e a escrita fossem consideradas dois universos completamente distintos e o que soubessem fosse menosprezado, os alunos continuariam a depender de cópias para que não houvesse margem para o “erro”.

---

<sup>118</sup> Sobre o silenciamento de falantes de variantes linguísticas, ver, também, Bortoni-Ricardo (1995) e Cavalcanti e Silva (2006).

A interface oralidade/escrita é devidamente tratada à luz da *escrita espontânea* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986; DE LEMOS, 1983; ABAURRE e CAGLIARI, 1985; CAGLIARI, 1998; ABAURRE, 1986; ABAURRE, 1988; SILVA A, 1989; CAGLIARI, 2000, 2003). A investigação sobre a escrita espontânea surge como produto de uma reflexão sobre a aquisição da língua escrita a partir de dados sobre a aquisição da língua oral. Esse tipo de reflexão tem em seu bojo o modelo cognitivo de De Lemos (1983), que atribui valor constitutivo às práticas discursivas características das interações sociais. Entende-se que as atividades linguísticas ocorrem através dos procedimentos comunicativos e cognitivos, primeiramente justapostos, viabilizados pela interação com o outro. Conforme esses procedimentos atuam sobre o interlocutor, são ratificadas ou reavaliadas de modo ativo pela criança. Esta aceção teórica é basilar na medida em que “nenhum dos modelos correntes de aquisição de linguagem oral podem ser diretamente aplicados ao processo de alfabetização, mas *tudo* o que sabemos sobre *como a criança aprende a falar* é relevante para o entendimento desse processo” (FERREIRO, 1978, p.26).

Um dos pressupostos da escrita espontânea é, todavia, a competência linguística do falante nativo<sup>119</sup>. Nossos escreventes eram aprendizes de L2, usuários de interlíngua, um sistema próprio e individual, distinto da LM e L2. Ainda assim, acreditávamos na garantia ao aluno do *direito à palavra*. Para isso, foi premente a apreciação da “linguagem significativa”<sup>120</sup>. No intuito de potencializar as produções escritas das crianças, recorreremos ao *paradigma indiciário de investigação*<sup>121</sup> (GINZBURG, 1986; ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1993, 2003). Segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabison (2003), o “erro” é alçado à qualidade de manipulação da linguagem, mediante “soluções idiossincráticas, inadequações do ponto de vista da norma, hipóteses de escrita por vezes baseadas nas estruturas da oralidade” (Ibidem, p.16).

---

<sup>119</sup> Ver Cook-Gumperz (1991), Possenti (1997) e Soares (2006).

<sup>120</sup> Ver Cummins (1986).

<sup>121</sup> Ver **Capítulo 4 (seção 4.1.4)**.

Esse olhar diferenciado para as produções dos alunos está alinhado com Corder (1981) e sua *testagem de hipótese (hypotheses-testing)*. Esse conceito seminal desconstrói a concepção do “erro” nas teorias de Aquisição de Segunda Língua, e aquele deixa de ser considerado algo indesejável e se revela um importante indício das hipóteses do aprendiz sobre L2. Conforme afirmam Larsen-Freeman e Long (1991, p.66), os “pesquisadores não devem adotar uma perspectiva normativa da língua-alvo; ao invés disso, deveriam descobrir como a estrutura de uma interlíngua – mesmo não sendo a padrão – pode ser utilizada de modo significativo pelo aprendiz”.

Advogamos, assim, o uso da interlíngua como ponto de referência para a escrita espontânea das crianças, de modo que pudessem atribuir um significado à escrita. Ampliamos o domínio e os contextos discursivos que permitissem aos alunos compreender a interface oralidade/escrita, concluindo que as situações e seus objetivos determinariam qual a ênfase. Importa lembrar que, para as crianças, esta possibilidade soava impraticável: além da *grande divisa* incorporada, a confiança no próprio conhecimento da LP oral – ou escrita – estava muito abalada.

Conquanto os alunos não dominassem as habilidades básicas de comunicação interpessoal e suas interlínguas se distanciassem da L2 padrão, eram perfeitamente capazes de interagir na língua oral e apoiar-se nela como ponto de referência para começar a produzir *textos espontâneos*<sup>122</sup>, não somente palavras soltas. As propostas que apresentaremos só fluíram naturalmente porque nos voltamos para seu conhecimento de mundo, propiciando uma relação genuína com a escrita e com o interlocutor, de modo que saber a língua-padrão seria uma preocupação secundária; tarefa nada fácil para quem sempre foi levado a crer no contrário.

A apropriação da escrita espontânea pelos alunos coreanos: a) desconstruiria a *grande divisa* instaurada pelo letramento escolar; b) restituiria aos

---

<sup>122</sup> Em consonância com Abaurre (1987) e Silva A (1989), *textos espontâneos* se referem a qualquer produção escrita infantil em que a criança expressa suas intenções e opções.

alunos o direito à palavra; c) respeitaria as idiossincrasias e singularidades dos mesmos enquanto sujeitos cognoscentes – dotados de uma capacidade de experimentação extremamente complexa e rica frente às limitações linguísticas – e d) estabeleceria a relação do aluno com o objeto linguístico, de modo que este fosse significativo para si e para o Outro.

Nesses parâmetros surgiram as propostas *Convite de aniversário* e *Caça ao tesouro*. O uso dos gêneros convite e adivinhação, respectivamente, favoreceram uma linguagem mais descontraída, condizente com a familiaridade que tinham com os interlocutores de suas produções escritas.

#### **5.3.1.2.1. Proposta 2: Convite de Aniversário**

Antes da elaboração do *Convite de aniversário*, houve um cuidado extra na concepção de um modelo, que foi lido pela professora juntamente com os alunos. Estes poderiam se utilizar das informações de seu universo infantil, valendo-se deles para persuadir os convidados a virem para suas “festas de aniversário”. Durante a leitura, a professora apontou para a estrutura do cartão e suas preocupações com o interlocutor. Os alunos retrucaram que era “muito difícil” e insistiram para que o modelo fosse colocado sobre a lousa de modo que pudesse ser copiado; em resposta, a professora ofereceu-lhes ajuda. Sem poder copiar, Ae cha, 7, se limitou a observar os colegas. Os demais alunos continuaram protestando, mas, conforme se envolveram na confecção do cartão, a ansiedade foi controlada.

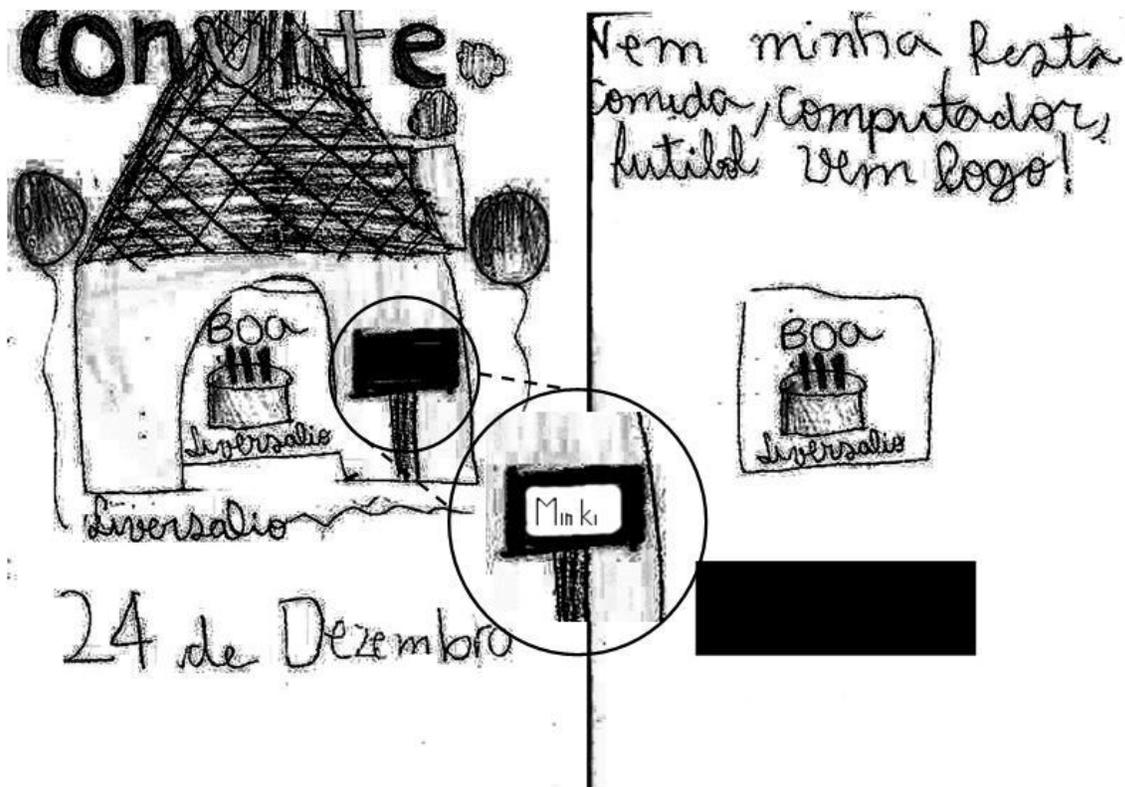


Figura 18. Convite de aniversário de Min ki, 10 anos

Todos os alunos iniciaram a preparação do cartão pela capa. Min ki, 10, elaborou o seu sem muitas cores ou riqueza de detalhes como os das meninas. Sua preocupação foi tornar o cartão “original” e desenhou uma casa e uma placa contendo seu nome<sup>123</sup>; em seguida, recortou a porta para lhe dar um aspecto vazado, o que permitia a visão do bolo de aniversário por fora e por dentro do convite.

A mensagem *Boa aniversario* (“Feliz Aniversário”) foi uma formação bastante idiossincrática: o uso de *boa* não se referia a uma “tradução” do coreano 생일 축하합니다 (HF: *senil tchuka hamnida*/ feliz aniversário), que equivaleria a algo como “aniversário parabéns”, sugerindo que foi a saída encontrada para expressar uma conotação similar. Além da oposição lateral/rótica em *liversalio*, a

<sup>123</sup> No intuito de preservar a identidade real dos alunos, colocamos uma faixa sobre os nomes. Destacamos os nomes fictícios nos lugares dos nomes reais nos casos que julgamos ser relevantes para a análise.

troca de ponto de articulação entre a nasal alveolar [ n ] e a lateral alveolar [ l ] (*Jiversalio*) aponta para a maneira como a palavra foi reconhecida pelo aluno.

Apesar de o aluno ter se esquecido de endereçar o convite, as atividades citadas deixaram evidente que estava convidando somente os meninos que participavam de seu círculo, descrevendo o que faziam quando um ia para a casa do outro. A esta altura, fizera muitas amizades e, em ocasiões anteriores, soubemos que os temas entre os amigos giravam em torno dos jogos de “compi”<sup>124</sup> e das partidas de futebol: *vem minha festa comida, computador, futebol vem logo!*. Apesar do conteúdo sucinto, o aluno atingiu a finalidade da proposta ao convidar os amigos para sua festa de aniversário. Para isso, contou com os atrativos que deveriam garantir sua presença: brincadeiras e comida; e finalizou com a expressão *vem logo!*.

---

<sup>124</sup> Termo utilizado pelas crianças para designar o ‘computador’.

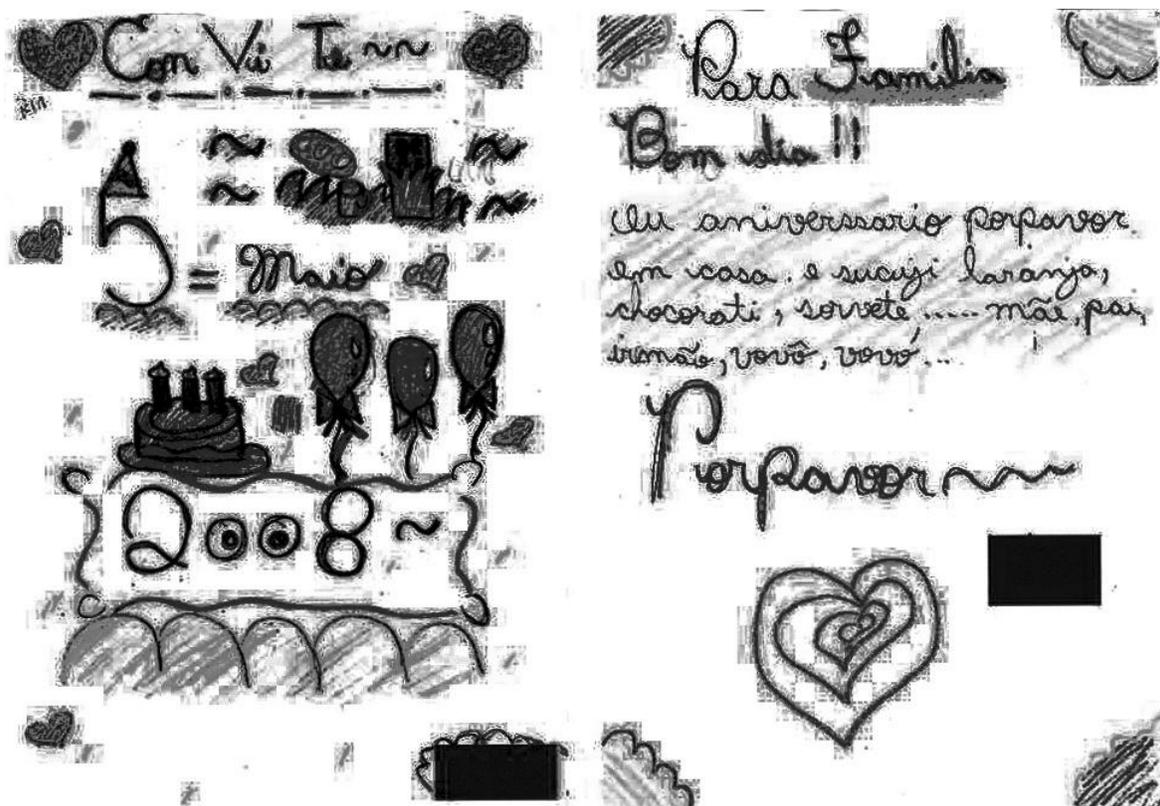


Figura 19. Convite de aniversário de Hea Jung, 10 anos

Hea Jung, 10, destinou o convite somente à sua família, ideia reforçada tanto no início (*Para Família*) quanto no final do convite (*mãe, pai, irmão, vovô, vovó*). Pediu auxílio da professora, que escreveu as palavras na lousa – com exceção da palavra *pai*, entretanto, paradoxalmente, a aluna se mostrou segura para “ousar” em *anivers<sup>ss</sup>ario*, explorando o uso de uma grafia mais complexa (SS).

Em *sucuji laranja*, ficou explícito o uso da língua oral como ponto de referência mediante o recorte consciente da cadeia da fala, que resultou na hipossegmentação<sup>125</sup> de *sucuji*. A opção pela grafia com J em *sucuji* é coerente com a convenção coreana do alfabeto latino, baseada na fonologia do inglês que atribui o som [ dʒ ] para a letra J.

Em *Con Vi Te*, é como se a segmentação da palavra no ato da leitura desse destaque à mesma, como fazemos na oralidade, atestando um

<sup>125</sup> Termo cunhado por Silva (1989) para designar a junção de duas ou mais palavras.

entendimento sobre o funcionamento da língua que se estende muito além da divisão silábica pura e simples. Entre os convidados da aluna havia pessoas mais velhas, para quem a cultura coreana impõe maior respeito e polidez, culminando com o uso de expressões como *bom dia* e *porpavor*. Assim como Min ki tentara persuadir seus colegas a virem o quanto antes utilizando a expressão *vem logo!*, Hea Jung repete *Porpavor* com letras grandes.

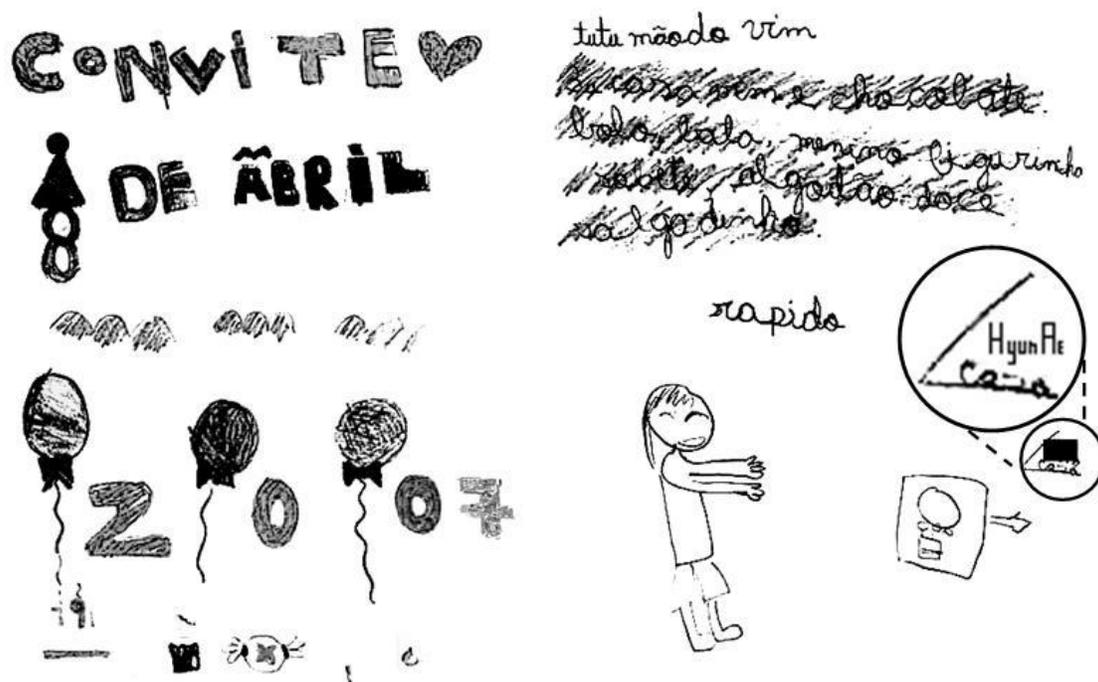


Figura 20. Convite de aniversário de Hyun Ae, 9 anos

No convite de Hyun Ae, 9, foi solicitada a presença de *todo mundo* (*tutu moado vim*). Observou-se, mais uma vez, a oposição sonora/surda em *tut*, mas o que nos surpreendeu foi a formação de *moado*. De maneira engenhosa, a aluna articulou conhecimentos vários para a formação da palavra, desde a memorização precisa da grafia de *mão* até o reconhecimento do som nasal do ditongo decrescente [ãu] e sua aproximação com o som nasal da vogal tônica [ũ] de *mundo*.

Para que de fato “todos” viessem, adotou uma série de recursos interessantes, a começar pelo número de itens citados: quanto maior o número de atrativos, maiores seriam as chances de que todos comparecessem: *Eu casa vim e chocolate, bolo, bala, menino figurinha, sobete, algodão-doce, salgadinho*.

A aluna fez questão de destacar que os meninos também foram convidados: para eles haveria inclusive figurinhas (*menino figurinha*), a “febre” entre os garotos naquele período. Solicitou a ajuda da professora para escrever as palavras *figurinha, salgadinho e algodão-doce*, sendo esta última fruto de dedicado empenho por parte da aluna em descobrir o nome em português. Com o punho fechado em uma das mãos, simulou segurar um objeto cilíndrico na vertical, com a outra, tentou representar a altura do objeto cilíndrico. Logo em seguida, aproximou-se da janela e disse: “parece assim”, procurando algo para apontar no céu. Ainda que não houvesse nuvens no céu, a professora concluiu que se tratava de um algodão-doce e o desenhou na lousa; hipótese confirmada pela aluna que balançou a cabeça repetidas vezes.

A aluna também requereu a ajuda da professora para traduzir a expressão coreana *Pali!*, *rápido* em coreano; mais uma estratégia para incitar as crianças a virem o quanto antes. Por fim, a aluna completou o cartão adicionando uma ilustração extremamente sugestiva: a de uma menina estendendo as mãos em direção a um convite de aniversário estampado com a ilustração de um bolo, e uma seta ao lado deste que, por sua vez, indicava a direção da casa da aluna. A menina – provavelmente uma convidada – deveria seguir o convite, que a levaria para o local da festa: *Hyun-Ae casa*.

### ***Resultados e implicações***

Pertencentes a meios altamente letrados, o gênero textual *Convite de aniversário* foi deveras familiar aos alunos. Isto significa que as crianças reconheceram o tipo de linguagem – predominantemente informal – utilizada

nesse caso, e foram capazes de identificar como autêntica e válida a derrubada da oposição oralidade *versus* escrita.

A prática social foi efervescente em duas esferas: o aluno com o seu interlocutor e o aluno com a professora. Naquela, houve um cuidado especial com o interlocutor, perceptível através da tentativa de antecipar a reação deste mediante estratégias de persuasão de apelo visual ou linguístico – uso pragmático de L2 e adequação do registro conforme o receptor do convite, por exemplo. Em função desses objetivos de ordem primeira, os alunos postaram de lado o estigma da “escrita perfeita” e a dependência de modelos prontos ou parciais, o que nos remete à segunda esfera de relações sociais em sala de aula.

A professora passou a atuar nos bastidores, servindo como assessora às iniciativas pessoais dos alunos. Terminada a tarefa, as crianças perceberam que o pouquíssimo repertório em LP não representou um obstáculo efetivo para a execução da tarefa e, ao criarem seus primeiros textos espontâneos, estabeleceram a tão buscada relação com o objeto linguístico.

#### **5.3.1.2.2. Proposta 2: Caça ao Tesouro**

Seguindo as diretrizes do *Convite de aniversário* apontadas anteriormente, logo, ainda preocupada com o “medo de escrever” e com a apropriação da escrita espontânea mediante a compreensão da interface oralidade/escrita –, a professora recorreu ao gênero adivinhação: “brincadeira popular em que os participantes apresentam enigmas simples para serem solucionados pelos parceiros do jogo” (COSTA S, 2008, p.30).

Na primeira etapa de *Caça ao tesouro*, a professora elaborou adivinhações escritas em pequenos papéis, que foram dobrados e escondidos em diversos locais da escola. Cada uma delas foi enumerada de um a dez, de modo que cada uma levasse ao paradeiro da subsequente até a pista final, que estaria juntamente com o “tesouro”: balas. Impressiona como o caráter lúdico da atividade

fora da sala de aula assentiu a interação assim como propiciou a exposição dos alunos em um grau jamais visto: a cada adivinhação encontrada, os alunos se reuniam em volta da mesma para ler em voz alta e, então, desvendá-la juntos.

O “mistério” não estava somente na decodificação do que estava escrito em português, mas, sobretudo, na interpretação do conteúdo enigmático, que exigia debates em coreano. Conforme chegavam às conclusões, voltavam-se para a professora no intuito de confirmá-las em português. Os alunos estavam envolvidos pelo objetivo, que prevalecia sobre qualquer constrangimento normalmente detectado em contextos mais “escolares”.

Ao encontrarem o “tesouro” pela primeira vez, queixaram-se da brevidade da atividade. A professora sugeriu, então, que fizessem suas próprias adivinhações. Alegando que era preciso manter o clima de mistério durante a realização da segunda etapa da proposta, a professora pediu para que nenhum aluno lesse ou copiasse o texto espontâneo do outro, sugestão seguida à risca pelos alunos.

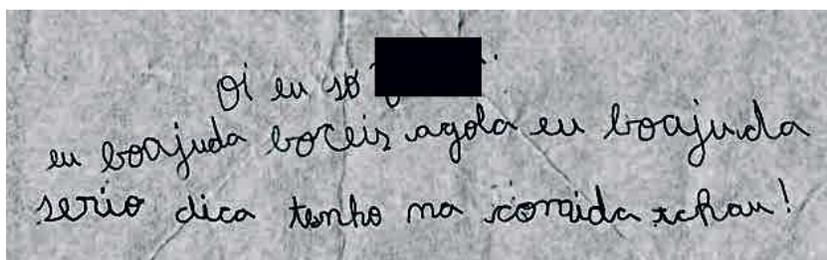


Figura 21. Adivinhação de Ae cha, 7 anos

A professora acompanhou admirada o empenho de Ae cha, 7; seu desejo de participar da prática revelou exceder em importância qualquer insegurança sobre o ato de escrever. Fez questão de registrar sua contribuição para a atividade de diversas formas no texto espontâneo (**Figura 21**).

Primeiramente, estabeleceu contato direto com seus interlocutores e personalizou a adivinhação através da impressão de seu nome: *Oi eu sou Ae cha*. Em seguida, manifestando genuíno desejo de ajudar os colegas e,

simultaneamente, reafirmando a importância de sua contribuição, afirmou enfaticamente: *eu boajuda boceis agora eu boajuda*.

A familiaridade com o contexto de produção e o *background* linguístico da aluna são essenciais para que se compreenda o sentido do enunciado; o leitor desavisado poderia interpretar a formação *boajuda* como uma hipossegmentação de *boa ajuda*. Contudo, a aluna tomou como ponto de referência a cadência da fala e o que de fato quis dizer foi *Eu vou ajudar vocês agora! Eu vou ajudar!*.

Novamente, identificamos a questão da oposição [ r ] / [ l ] em *agola* (agora), abordada em análises anteriores. A formação *boajuda* contém fenômenos interessantes: a monotongação do OU [ ow ] em O [ o ], comum no português oral brasileiro – justificando a percepção de *bo* (vou) – e a supressão do R [ r ] em posição final do verbo infinitivo em *ajuda* (ajudar), também característico da oralidade. A troca da fricativa lábio-dental vozeada [ v ] pela oclusiva bilabial vozeada [ b ] é um fenômeno registrado por Choi (1996) entre os falantes coreanos adultos de seu estudo. Segundo a pesquisadora, a inexistência do fonema [ v ] no coreano induz o falante a buscar um som análogo na LM, sendo [ b ] o mais aproximado; isso justificaria a opção pelo B em *boajuda* (vou ajudar), assim como em *boceis* (vocês).

Não satisfeita, reforçou seu intento de querer cooperar, incluindo a expressão *serio* (sério), frequente entre crianças e jovens no contexto brasileiro para ratificar a veracidade de uma informação ou de uma ação. Nesta etapa, a aluna estava mais adaptada e brincava com outras crianças durante os intervalos das aulas.

A formação *dica tenho na comida* (dica: [local onde] tem comida) reuniu elementos resultantes de uma reflexão bastante complexa: selecionou cuidadosamente as formas lexicais que comporiam sua *dica*, tomando os devidos cuidados para criar uma adivinhação. Perguntou para a professora a tradução da

palavra 힌트 (HF: hintu<sup>126</sup> / dica), e pediu para que soletrasse o verbo *tenho*, cuja função era a de caracterizar o refeitório, local onde *tem* comida. Para expressar a ideia de *local*, utilizou-se da preposição *em* combinado com o artigo *a*, que acompanha o substantivo feminino *comida*, resultando na formação *na comida*.

A estrutura idiossincrática não foi facilmente compreendida pelos demais. Porém, mais uma vez, as escolhas lexicais pertinentes – e perfeitamente lógicas da aluna – direcionaram as crianças para o refeitório da escola. Fortemente motivada pela intenção de ajudar e participar da atividade, a impressionante mudança de comportamento da aluna resultou em uma produção escrita significativa para ela e os colegas.

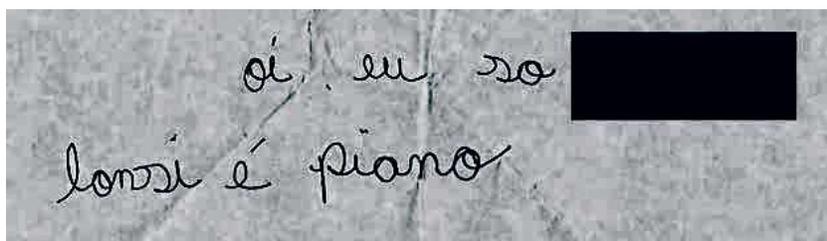


Figura 22. Adivinhação de Hyun Ae, 9 anos

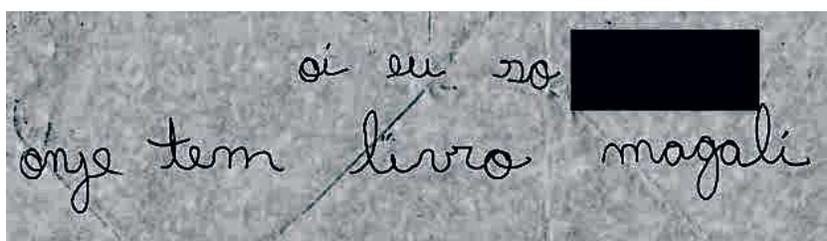


Figura 23. Adivinhação de Hyun Ae, 9 anos

Hyun Ae, 9, utilizou o mesmo recurso de Ae cha, 7, para marcar sua participação e estabelecer um contato inicial com o interlocutor: *oi eu so Hyun Ae*. Ao contrário da colega, descartou a necessidade de ressaltar o valor de sua participação e optou por escrever a adivinhação sem delongas.

---

<sup>126</sup> Provável empréstimo do inglês.

A formação *lonsi é piano* (lanche é piano, **Figura 22**) não é sintaticamente ou semanticamente significativa do ponto de vista da língua-alvo, mas, para a professora e para os alunos que conheciam bem o contexto de sua produção, fazia pleno sentido: tratava-se do refeitório da escola, local onde era distribuído o *lanche* no intervalo e onde havia um *piano*. As duas ideias distintas foram articuladas através de palavras-chave ligadas pelo verbo *ser* – verbo de ligação por excelência – no presente do indicativo. A aluna provavelmente captou a estrutura SVO (sujeito – verbo – objeto) recorrente nas sentenças simples da LP – em contraposição à posição final do verbo, recorrente na LC. Ainda que a solução encontrada pela aluna tivesse postado certa dificuldade para os colegas, interpretaram o texto espontâneo e se dirigiram para o refeitório.

Em *onje tem livro magali* ('onde tem livro da Magali', **Figura 23**), a estrutura – bem mais aceitável do ponto de vista da norma – rendeu outras discussões entre os alunos. Alguns, impulsionados pela palavra *livro*, logo disseram *biblioteca*; outros, interpretaram que se tratava do *gibi da Magali*<sup>127</sup> na sala de leitura. Ao fim da leitura, prevaleceram os argumentos destes últimos.

As hipóteses fonéticas alicerçadas na oralidade ficaram evidentes também em *so* (sou), *lonsi* (lanche) e *onje* (onde). A formação *so* também registra a monotongação de OU [ow] em O [o], verificado na produção escrita de Ae cha, 7, com o verbo *vou* (*bo*).

*Lonsi* é uma formação curiosa, embora perfeitamente lógica: proximidade da vogal baixa nasal [ã] e da vogal média nasal [õ] é plausível, especialmente se a primeira for realizada com limitada abertura labial. Paralelamente, a similitude sonora da fricativa [si] e da africada [ʃi] justificam o uso de S. Já o E átono, em posição final, na maioria dos dialetos do português brasileiro se manifesta foneticamente como [i], justificando a grafia com o I no final da palavra *lonsi*.

---

<sup>127</sup> Personagem de história em quadrinhos de Maurício de Souza.

Por fim, em *onje*, houve uma palatalização de oclusivas alveolares, típico da região Sudeste. Conforme descrito anteriormente, a opção pela grafia com J adveio do som [ ɟ ], convencionalmente ensinado e grafado com J por influência da ortografia em inglês. A familiaridade com a palavra ‘onde’ [õɟi] ficou registrada através do uso apropriado do E ortográfico no final da palavra.

A aluna compreendeu muito bem a essência da atividade, oferecendo pistas enigmáticas, ricas em conteúdo e representativas para os interlocutores.

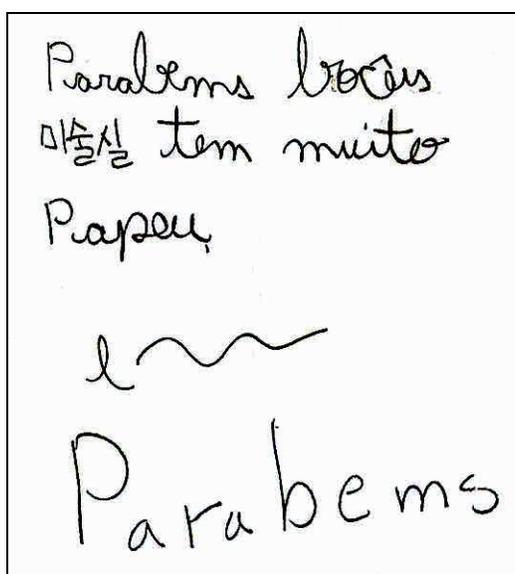


Figura 24. Adivinhação de Hea Jung, 10 anos

Hea Jung, 10, introduziu seu texto espontâneo parabenizando as crianças por terem encontrado sua adivinhação. Juntamente com Ae cha, 7, (Figura 21) identificou um fenômeno linguístico comum entre os falantes da região Sudeste: a criação da vogal coronal [ i ] na vizinhança de [ s ]<sup>128</sup> (*bocejs*). A aluna demonstrou, entretanto, ter tido contato anterior com a palavra *você(s)* ao aplicar corretamente o acento circunflexo sobre a letra E (*bocêis*). A formação híbrida *bocêis* reúne conhecimentos ortográficos do português e observações atentas da

<sup>128</sup> Como, por exemplo, mês [ meis ] e rapaz [ hapais ].

LP em uso. Em consonância com Ae cha, 7, e de acordo com as explicações de Choi (1996), optou por grafar a palavra com B.

Mesmo que os colegas tenham dito à Hea Jung,<sup>10</sup> a tradução da palavra 미술실 (HF: *misulshil* / sala de artes) em português, preferiu escrevê-la com o alfabeto coreano: sabia que se encontrava em um refúgio linguístico-cultural<sup>129</sup> e não seria punida por isso.

Conquanto poderia ter escrito simplesmente *sala de artes* ou algo semelhante, Hea Jung compreendeu que a palavra, com efeito, tratava-se de um “enigma” para aqueles não letrados na LC; somente aqueles detentores do conhecimento da LC poderiam decodificar a palavra e compreender o seu significado. Naturalmente, o “enigma” foi solucionado rapidamente. No entanto, surpreende o modo como a aluna desconstruiu a concepção de LP enquanto a língua de poder: o monolíngue em português jamais saberia onde encontrar *muito papeu* e dificilmente chegaria às balas. Na aula de apoio, a LM era uma vantagem, não um obstáculo.

A troca da alveolar vozeada [ n ] pela bilabial vozeada [ m ] (*Parabms*) é comum na aquisição da escrita em LP devido à nasalidade dos sons. Igualmente recorrente é a grafia com U em *papeu* para marcar a glide [ u ] que, por convenção, é grafada com L ortográfico.

O símbolo (~) parece ter sido “importado” do ‘internetês coreano’<sup>130</sup>, significando uma pausa, intencionando fazer um breve suspense antes de felicitar os colegas em tom enfático, representado pelas letras grandes com as quais escreveu pela segunda vez *Parabems*.

---

<sup>129</sup> Conforme Canagarajah (2004). Se desejar, o leitor pode retornar à **seção 5.1** para maiores detalhes.

<sup>130</sup> Detalhes sobre o “internetês coreano” serão descritos na proposta a seguir: *Cartões virtuais*.

É um lugar onde ~~111~~ jogamos  
e ~~onde~~ andamos.  
acham numero ~~111~~ 2

Figura 25. Adivinhação de Min ki, 10 anos

Que bom agora é  
Mais difícil onde que  
agente comer.  
acharam 3

Figura 26. Adivinhação de Min ki, 10

huahua...  
foel? agora...  
Unde joga papel.  
acharam 4

Figura 27. Adivinhação de Min ki, 10 anos

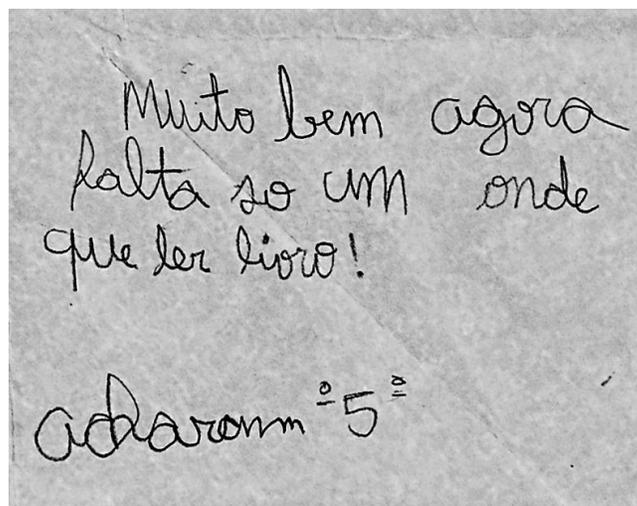


Figura 28. Adivinhação de Min ki, 10 anos

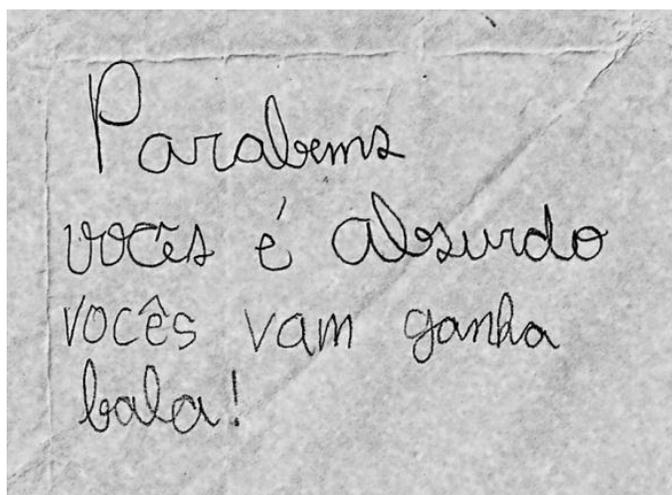


Figura 29. Adivinhação de Min ki, 10 anos

O diferencial de ter um volume expressivo de fontes de interação negociada e insumo compreendido ficaram impressas nos textos espontâneos<sup>131</sup> de Min ki, 10, apresentados acima. Em companhia dos amigos bilíngues – que preferiam conversar entre si na LP, mas que falavam na LC com os pais – brincava com figurinhas e *videogame*, falava por MSN<sup>132</sup>, jogava futebol, ia para

<sup>131</sup> Lembrando que a diferença de idade também deve ser considerada.

<sup>132</sup> *MSN Messenger* é um programa da empresa Microsoft que permite a comunicação síncrona através do computador.

festas de aniversário, etc. Todas essas fontes de *input* tinham um aproveitamento sobrelevado pela constante reflexão metalinguística, característica do aluno<sup>133</sup>.

Nesta atividade, sentiu-se confiante o suficiente para insistir em escrever todas as adivinhações, administrando, assim, todas as etapas desde o início até o fim. A responsabilidade veio brilhantemente acompanhada da representação de uma espécie de “mestre dos enigmas”. Acreditamos que o aluno pode ter se inspirado em um tipo de “vilão” tipicamente encontrado em filmes de aventura, histórias em quadrinhos, desenhos animados, livros policiais, jogos de RPG (*role playing games*) e videogames. Em geral, são mentes geniais que atuam como proponentes de adivinhações ou charadas, com o intuito de confundir heróis e policiais durante a investigação de algum incidente. O arquiinimigo do personagem Sherlock Holmes de Sir Arthur Conan Doyle, Professor Moriarty, sintetizaria esse arquétipo.

O riso *huahua* seguido da indagação *fácil?* (**Figura 27**) sugere uma cena típica em que o vilão emite uma risada sarcástica, antes de propor um desafio ao herói: *Agora... Onde joga papel*. Referia-se ao cesto de lixo, e havia muitas espalhadas pela escola. Seu intuito inicial era o de colocar a adivinhação escondida no meio do lixo, o que impediria os colegas de encontrá-la facilmente e os forçaria a remexer o lixo. Ao buscar a aprovação da professora com o olhar, com outro foi repreendido, e contentou-se em colocá-la sobre a embalagem vazia de um salgadinho que se encontrava no topo de um dos cestos.

Min ki se deteve, ainda, em cuidadosas escolhas linguísticas, estimulando a percepção dos leitores de modo a criar uma atmosfera de mistério e instigando-os a persistirem na busca pela recompensa: *Que bom agora é mais difícil (...)* / *Muito bem agora falta so um (...)*.

O efeito pragmático de seus enunciados foi, indubitavelmente, uma preocupação-chave para o aluno, que, mesmo assim, não deixou de pensar em

---

<sup>133</sup> Ver detalhes sobre o aluno na **seção 4.1.2 (Sujeitos-participantes da pesquisa)**. A oportunidade de interação negociada foi, segundo o próprio aluno, de vital importância para a aquisição da LP oral. No discurso de Min ki, entretanto, ficava claro que sua relação com os amigos não era desprovida de conflitos, com duras críticas à sua interlíngua por parte destes.

alguns aspectos formais de sua escrita. Em *É um lugar onde é jogamos e onde andamos* (**Figura 25**), percebeu que iniciou o enunciado com a letra minúscula e, posteriormente, fez a conversão para a letra maiúscula. Depois, riscou o verbo *é*, substituindo-o por *jogamos*. Finalmente, suprimiu o *onde* ao compreender que não era necessária sua repetição para criar o mesmo efeito semântico do enunciado.

Na mesma figura, escreveu *acham numero 2*, com o verbo *achar* na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo; nas pistas seguintes, todavia, usou o pretérito perfeito: *acharam 3* (**Figura 26**), *acharam 4* (**Figura 27**) e *acharam 5* (**Figura 28**), entendendo que essa forma seria a mais adequada, diante da lógica de que as crianças primeiramente achariam o bilhete para lê-lo em seguida.

O uso da estrutura *onde que* seguido dos verbos no infinitivo *comer* e *jogar* (**Figuras 26 e 28**) pode ser interpretado como uma apropriação do linguajar de seus colegas – *onde que* é uma estrutura detectável na linguagem coloquial de falantes brasileiros<sup>134</sup>, a adição de *que* parece atribuir ênfase ao local referido. No sistema da interlíngua do aluno, provavelmente houve uma variação de “onde que a gente come” (*onde que agente comer*) e “onde que lê livro” (*onde que ler livro*). Curiosamente, *É um lugar onde jogamos e andamos* e *Onde joga papel* apresentam os verbos flexionados, talvez pela inexistência de *que*.

Gostaríamos de acrescentar mais algumas observações: a) verificamos o contato anterior com a palavra *fácil* (**Figura 27**), que, em um primeiro momento, foi grafada sem acentuação, sendo feita, depois, a “correção” para *facíl*; b) a formação *Parabems* (**Figura 29**) foi igualmente encontrada na produção de Hea Jung, 10, analisada anteriormente; c) tomando por base a cadência da fala, temos a hipossegmentação de *agente* e d) no tocante à palavra *vam* [ã] (**Figura 29**), averiguamos uma saída eficiente para marcar a nasalidade de *ão* [ãu], dada a proximidade entre os sons – possibilidade também encontrada na escrita de falantes nativos<sup>135</sup>. Consideramos, também, a possível influência do *internetês*

---

<sup>134</sup> O leitor pode verificar essa ocorrência ao digitar a entrada ‘onde que’ no sistema de busca *Google Search*.

<sup>135</sup> Também é possível verificar a ocorrência de ‘vam’ no *Google Search*.

que, com o objetivo de agilizar a dinâmica da conversação no meio virtual, é caracterizado pela supressão de acentos, resultando em formas como *vam* ou *vaum*.

### ***Resultados e implicações***

A escrita elaborada em contexto “não escolar” acentuou a liberdade dos alunos, que se desprenderam de pressões associadas à “perfeição da forma na escrita”. Se a abstração do conteúdo escolar e a camisa de força da cartilha remetiam constantemente ao peso e ao pesar de não saberem a LP padrão; aqui, esse fato representava uma preocupação secundária: o caráter lúdico da atividade sobrepujava esse “detalhe” e autorizava a interação – mesmo escrita – entre as crianças, sem a inibição comumente atrelada à escrita e o receio de serem julgados pelos colegas, fato que jamais ocorrera.

É certo que a eleição do gênero adivinhação desconstruiu a primazia da forma e direcionou o foco para o efeito da linguagem sobre o interlocutor. Posto que cada pista era essencial para o descobrimento da subsequente, os alunos compreenderam que cada contribuição era de grande valor: em última instância, representava a elevação de *status* de suas interlínguas – ponto de referência para suas produções escritas –, conquanto não fossem na forma da LP padrão, tinham alguma serventia para si e para os colegas. Não era à toa que, a cada adivinhação encontrada e interpretada pelos colegas, o sentimento de satisfação era manifesto no rosto do escrevente.

O êxito da proposta adveio da utilização do gênero adivinhação, que legitimou a interação entre os colegas, propiciou a atmosfera de mistério envolvida na “brincadeira” e permitiu que os alunos articulassem engenhosamente suas interlínguas, garantindo uma empreitada bem-sucedida aos companheiros.

### 5.3.1.2.3. Proposta 3: Cartões Virtuais

A atividade que apresentaremos a seguir foi inspirada no artigo de Carmen Luke (2000) intitulado *Cyber-schooling and technological change*. A autora discorre acerca do uso da comunicação mediada por computador no âmbito escolar, sugerindo a utilização do *e-mail* como uma maneira simples de encorajar a leitura e a escrita, pois permite o engajamento dos alunos de todas as idades em um contexto real (*real life communication*). Na concepção desta proposta, ponderamos, também, a enorme resistência dos alunos à escrita, assombrados pelo “medo de errar” e pelo “fantasma da escrita perfeita”. Pensamos, então, na *proteção do meio eletrônico* sugerida por Castells (1999), que favorece a comunicação desinibida e a expressão mais aberta, o que corroboraria para a redução da ansiedade e da insegurança das crianças no ato de escrever. Na impossibilidade de utilizar e-mails – já que nem todas as alunas possuíam um –, foi feita uma adaptação aos *cartões virtuais* do site UOL<sup>136</sup>.

Antes de adentrarmos nas análises dos textos produzidos, faz-se necessário um breve preâmbulo sobre um dado que se revelou de extrema importância na composição e interpretação de dois cartões virtuais: a diferença de *letramento visual*<sup>137</sup> entre as culturas.

As diferenças de letramento visual eram indubitáveis nos *anikaos* ou *emoticons japoneses/coreanos* utilizados pelos alunos. Os *emoticons* com os quais estamos habituados foram originalmente criados pelo americano Scott Fahlman<sup>138</sup> no início da década de 80 e, por convenção, são identificados com o rosto virado em um ângulo de 90º para a esquerda [exs.: :) :( ;)]. Através da

---

<sup>136</sup> Universo On-Line. Disponível em: <www.uol.com.br>.

<sup>137</sup> Assim como a escrita, as imagens e os símbolos também possuem significações criadas e compreendidas em práticas sociais, em contextos culturais e sociais específicos. A leitura e o uso de imagens e símbolos nessas circunstâncias vem sendo chamado de *letramento visual* (ver, por exemplo, KRESS, VAN LEEUWEN, 2006). À guisa de exemplo, podemos citar o símbolo da suástica; se hoje é automaticamente associado ao nazismo nas culturas ocidentais, centenas de anos antes, o símbolo já representava templos budistas em alguns países asiáticos, e continua sendo reconhecido como tal.

<sup>138</sup> Ver página pessoal. Disponível em: <http://www-2.cs.cmu.edu/~sef/sefSmiley.htm>.

combinação de sinais gráficos, sua finalidade é simular expressões faciais e gestuais na tentativa de atribuir à escrita características do contexto oral de interação (CASTELLS, 1999; BRAGA, RICARTE, 2005), garantindo, assim, a efetividade da intenção do locutor através de textos escritos no meio virtual. Por sua vez, o *anikao* – mistura das palavras japonesas *animé* (desenhos animados japoneses) e *kao* (rosto) – é uma apropriação japonesa do *emoticon* americano. Entretanto, ao contrário deste, sua leitura pode ser feita sem a inclinação do rosto [exs.: ^\_^ ;\_; ^\_~ ]. Observamos que as variações das emoções não se concentram na boca como nos *emoticons*, e sim, nos olhos; não por acaso, o destaque dado ao tamanho e à expressividade do olhar é um dos traços mais característicos dos *animés* japoneses. As diferentes leituras visuais de *emoticons/anikaos* instigaram as pesquisas realizadas por Yuki, Maddux e Masuda (2007). Os autores descobriram que esta curiosa diferença estaria vinculada à maneira como os sentimentos são interpretados pelas culturas. Nas culturas em que prevalece a contenção dos sentimentos em público, as emoções são captadas na área dos olhos – parte do rosto em que são menos passíveis de serem refreadas. Já nas culturas em que a expressão dos sentimentos é o padrão, a percepção desses sentimentos concentra-se na área da boca – a mais expressiva do rosto.

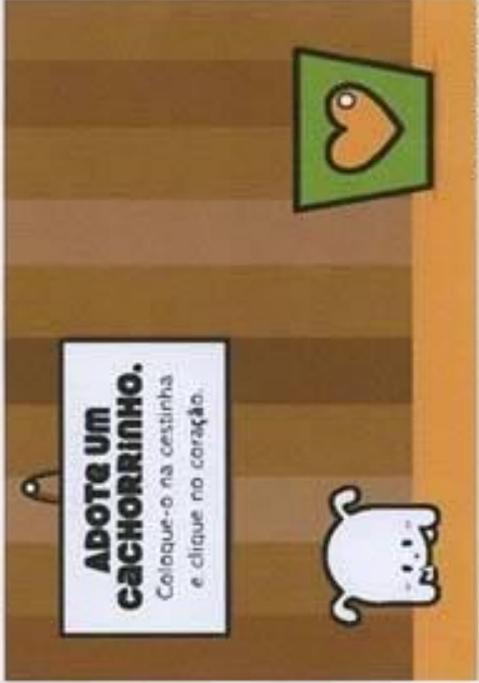
É inegável que as tecnologias de informação e comunicação conectam espaços sociais e culturais geograficamente diversos e permitem que os “diferentes” do mundo se conectem, reivindicando de maneira coordenada o direito de sua condição (BUZATO, 2007). Desta forma, os *anikaos* são apropriados pelo *internetês coreano* por partilharem da mesma *gramática cultural*. Nessa dinâmica, o elemento estrangeiro é rapidamente modulado por valores da comunidade e facilmente adaptado às condições locais (POSTER, 2003) sem comprometimento de nenhuma das identidades – assim foi com o *internetês japonês* (e sua apropriação do *emoticon*) e com o *internetês coreano* (e sua apropriação do *anikao*).

Esta nova linguagem só passa a fazer sentido nas práticas sociais e é com esta compreensão que analisaremos os cartões virtuais<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> A aluna Ae cha, 7, nunca usara um computador e digitou algumas palavras com a ajuda da professora. Não obstante, sentiu-se constrangida diante do desembaraço dos colegas no trato com a máquina e desistiu de executar a atividade, não cedendo aos apelos daquela.


> Responder a este cartão



Elisa Sass/UOL

**Para:**  
Noemia professora

**De:** [Redacted]

**Mensagem:**  
 Oi professora~~~~~  
 Eu e [Redacted]!! estudo muito Obrigada..  
 de fara muito .....  
 escora muito coracao.....  
 noemia professora muito obrigada~~~~~  
 fara muito bonito tabom?????  
 \*\*\*\*\*~~~~~  
 m~~~~~  
 ~~~~~obrigado~~~~~\*~\*~\*  
 tcha~~~~tcha~~~~&^&!!!!!!

Figura 30. Cartão virtual de Hea Jung, 10 anos

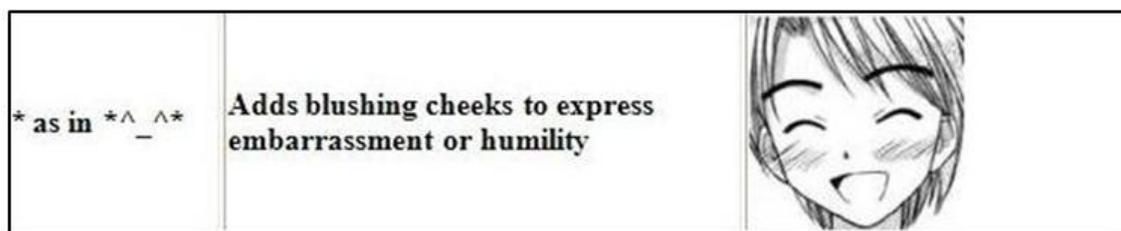
A conduta da aluna Hea Jung, 10, durante as aulas de apoio era caracterizada por um alto nível de exigência para consigo mesma e pela insegurança no momento da escrita, provável influência das aulas particulares que atribuíam um peso excessivo à precisão ortográfica. Preferia, então, ater-se às cópias mecânicas – garantias de acerto. Foi com enorme surpresa, portanto, que recebemos o texto da aluna (**Figura 30**).

Sabendo que o cartão virtual seria endereçado à professora da aula de apoio – *Noemia professora* –, o tópico discursivo do cartão virtual foi sua gratidão: *estudo muito Obrigada, noemia professora muito obrigada, mu~~~~~ito obrigado*. Os três enunciados representam diversas tentativas de quantificar seu agradecimento. No primeiro, a escolha de *O* maiúsculo para grafar *Obrigada* dificilmente poderia ter sido fruto de um erro de digitação, visto que as outras aplicações da letra maiúscula foram somente nas palavras que julgou marcar o início de seus enunciados: *Oi* e *Eu*. No segundo enunciado, mais um agradecimento, desta vez, com o cuidado de evocar o nome da interlocutora. Por fim, certificou-se de que sua mensagem foi de fato compreendida pela interlocutora lançando mão do *internetês* coreano, estratégia encontrada pela aluna para suprir a falta de vocabulário. O uso do sinal gráfico (~) é uma das características do *internetês* coreano e, entre suas inúmeras aplicações, possui a função prosódica de alongar as vogais e dar ênfase à sílaba – como em *muuuuuuuuito* do *internetês* ocidental. A opção por *mu~~~~~ito* acentuou a intensidade de sua gratidão. É notório que a aluna se baseou em observações e conhecimentos da língua portuguesa em uso, extrapolando qualquer “robotização” incutida pela cartilha<sup>140</sup>. Além da função prosódica de alongar a vogal, o sinal gráfico (~) tem a função de preencher pausas. Também utilizado para este fim no cartão virtual, a aluna procurou “ganhar tempo” para elaborar o que “seria dito” na sequência.

---

<sup>140</sup> Se quisesse seguir cegamente as convenções “cartilhescas”, teria optado pela segmentação *mui-to*.

Outro recurso do *internetês* coreano utilizado pela aluna para se expressar com maior precisão é o uso do *anikao*<sup>141</sup>, sendo (\*^ ^\*) uma alusão a um sorriso envergonhado (**Figura 31**). Hinata (1995) descreve que dentre as variadas interpretações do (sor)riso nas culturas orientais, uma delas está relacionada a situações embaraçosas, expressando o constrangimento por uma falha pessoal ou preenchimento de silêncio. No caso de Hea Jung, 10, talvez o embaraço tenha sido fruto da “ousadia” de ter utilizado o *internetês* coreano combinado a uma linguagem informal para se dirigir à professora – lembrando que a hierarquia professor-aluno<sup>142</sup> é bastante marcada na sociedade coreana – e/ou da consciência de que a qualidade de sua escrita está aquém daquela comumente esperada – e cobrada – nas aulas particulares, sinalizando, assim, uma espécie de pedido de desculpas por “sua falha”. Podemos supor ainda que, até certo ponto, o meio virtual tenha legitimado uma atmosfera “menos escolar”, libertando-a dos cerceamentos tradicionalmente imbuídos neste contexto – como a obrigatoriedade de escrever “perfeitamente”.



**Figura 31.** O *anikao* que representa um sorriso com “embaraço ou humildade” e um exemplo de *animé* correspondente. Extraído de *A Guide to Anime Emoticons – and why they’re getting popular*

Cansada de ver seus “erros” exaustivamente apontados por vozes externas, para quem o imperativo da cartilha predomina, a aluna se permitiu fazer

<sup>141</sup> Infelizmente, não foi possível decifrar o sentido de (&^ ^&).

<sup>142</sup> Choi (1991, p.129) nos explica melhor a questão da hierarquia: “segundo a cultura coreana, todos os adultos devem ser respeitados como os próprios pais, pois são considerados donos de maior saber e experiência, o que inclui obediência inclusive no linguajar e no comportamento. Aos mais velhos, são sempre reservados os lugares de honra. Em seguida, dependendo da idade e da posição social, os outros ocupam seus lugares. O desrespeito à hierarquia pode causar desarmonia e desavenças”.

um apelo à professora: *fara muito bonito tabom?*. Sem dúvida, só houve espaço para experimentação porque a interlocutora tinha por característica não repreender os alunos pelos “erros” cometidos. No trecho acima, encontramos hipóteses fonéticas pautadas na oralidade: a hipossegmentação do marcador conversacional *tabom* e a realização idiossincrática na palavra *fara*<sup>143</sup>. Na sentença *de fara muito*, provavelmente a aluna se referiu à oportunidade de falar muito em português na aula de apoio, um dos únicos locais onde encontrava chance efetiva e significativa para falar a língua portuguesa.

Além do internetês coreano, Hea Jung, 10, se beneficiou do uso de palavras-chave – estratégia frequentemente utilizada por crianças em fase de aquisição da escrita em português como língua materna (CAGLIARI, 2003) para suprir a falta de vocabulário e de estruturas gramaticais. A justificativa é que as crianças, em geral, não estão preocupadas com a estrutura sintática do enunciado, mas com sua função pragmática. Em *escora muito coração*, a intenção era dizer algo como *Eu gosto muito da escola/ Eu tenho carinho pela escola*.

Observamos que a ilustração do cartão virtual se configurou como um elemento coadjuvante na produção de Hea Jung, 10, servindo apenas como elemento decorativo. Esse não seria o caso do cartão virtual de Hyun Ae, 9, (Figura 32).

---

<sup>143</sup> Outro exemplo de realização idiossincrática é a palavra *escora*. Não acreditamos que sejam evidências de ‘transferência fonológica’, parece-nos uma escolha coerente da aluna, tendo por base seus conhecimentos na língua materna: há um fonema na língua coreana que pode ser realizado com o som de uma vibrante simples (como em ‘caro’) em posição intervocálica (CHOI, 1996).

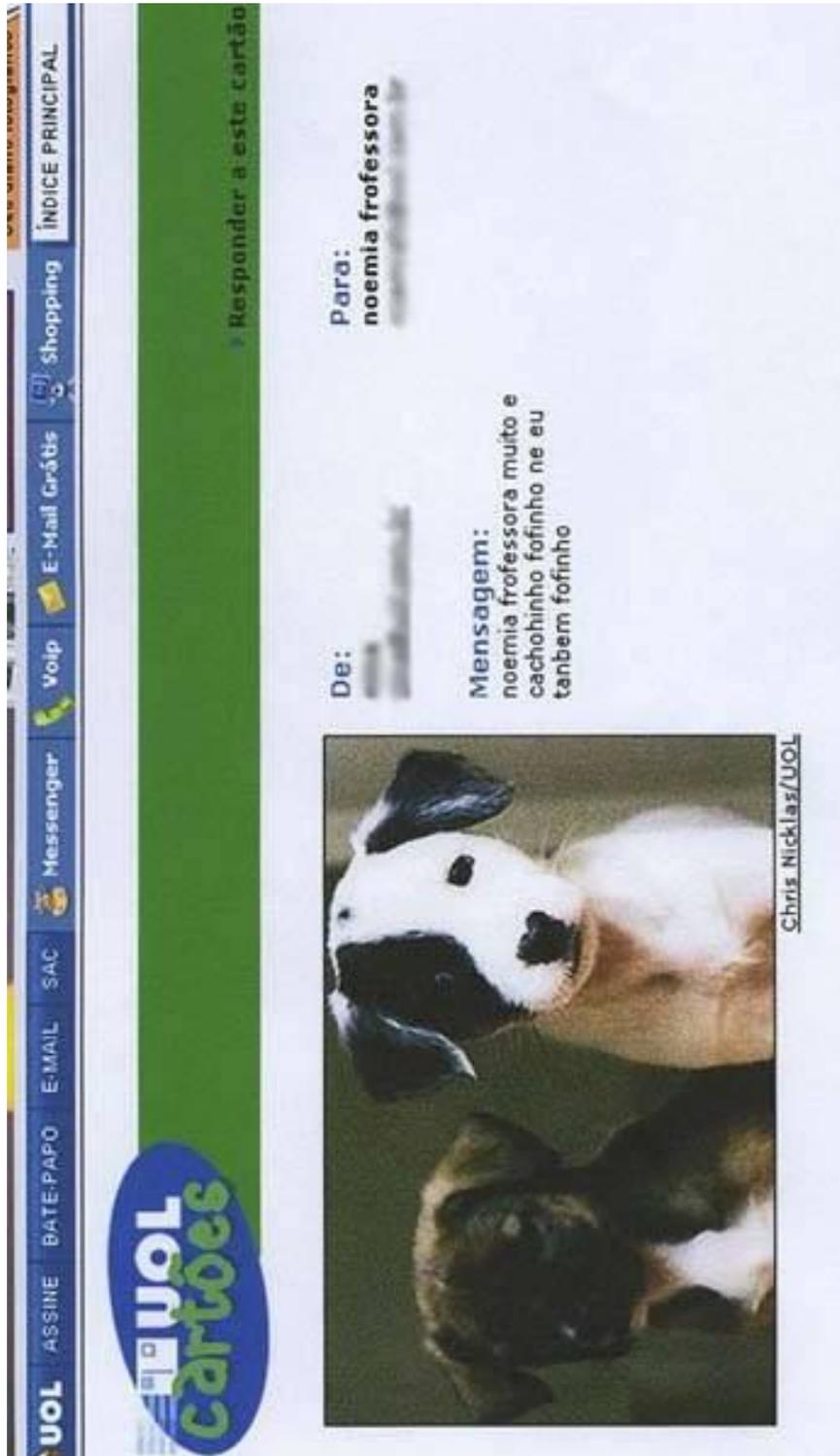


Figura 32. Cartão virtual de Hyun Ae, 9 anos

Hyun Ae, 9, era tímida e pouco interagiu com as outras crianças, falantes de português ou não. Seu contato com a língua portuguesa se restringia à exposição durante as aulas e a algumas horas de aula particular por semana, além do contato com as professoras. Mais uma vez, o insumo compreendido era limitado, dificultando a expansão do vocabulário. Ainda que a aluna não tivesse a mesma intimidade com o computador como as outras alunas, os resultados obtidos foram igualmente interessantes.

A aluna pronunciava corretamente a palavra ‘professora’, de modo que o uso do ‘f’ em *professora* pode ter a seguinte explicação: ao contrário da tradicional oposição sonora/surda que costuma ocorrer com a criança em fase de aquisição da escrita, principalmente quando sussurra a palavra consigo mesma (CAGLIARI, 2003), a troca da oclusiva bilabial surda [ p ] pela fricativa lábilodental surda [ f ] é justificável pela mudança do ponto de articulação ao sussurrar a palavra, realizando-a como uma fricativa e não como uma oclusiva. Merece destaque a precisão do uso dos ‘ss’, que, supostamente, seria algo mais “complicado” do ponto de vista ortográfico e um “erro” mais recorrente, sugerindo que a aluna já teve contato anterior com a palavra.

Outro dado ortográfico interessante é a grafia de *cachohinho*. A escolha de ‘h’ para representar o ‘rr’ ortográfico foi perfeitamente pertinente. O som deste no português é a da fricativa glotal surda [ h ], caso de ‘cachorrinho’, bem como de ‘marra’ e ‘carro’. A aluna provavelmente notara que o som [ h ] era representado pela letra ‘h’<sup>144</sup> em diversos nomes coreanos, concluindo, portanto, que o som [ h ] de ‘cachorrinho’ deveria obedecer ao mesmo procedimento ortográfico.

O enunciado *cachohinho fofinho ne* fez referência à figura, que não somente serviu de mote para sua produção escrita, mas também potencializou o significado desta, visto que, com seu repertório limitado, não seria possível fazer uma descrição com a mesma riqueza de detalhes que o recurso visual oferecia. O

---

<sup>144</sup> Por influência da ortografia em inglês (CHOI, op.cit.).

que ocorreu não foi a simples somatória da imagem com o texto, e sim, a multiplicação de sentidos tanto de um recurso quanto de outro.

O uso pragmático de *ne* ('né?') da sentença anterior aproxima a aluna de sua interlocutora. Enquanto buscava seu apoio, já vislumbrava o enunciado seguinte: *eu tanbem fofinho*. A engenhosa tática criou um efeito cômico através da analogia – inusitada – de si mesma com um filhote de cachorro, designando o adjetivo *fofinho* para ambos. É impossível dizer que foram escolhas lexicais aleatórias que levaram a esse resultado.

A grafia de *tanbem* mostra que a aluna talvez desconhecesse a convenção ortográfica que estabelece 'm' antes do 'b'. Por outro lado, aponta para a observação atenta da aluna que nunca vira uma palavra terminada com 'n' (hífen, próton, etc.), elegendo a letra 'm' no final da palavra. Mesmo incipiente na língua portuguesa, Hyun Ae, 9, foi plenamente capaz de empregar conhecimentos cognitivos, interacionais e linguísticos que garantiram a criação de enunciados extremamente significativos para ela e sua interlocutora

Responder a este cartão



De:

Para: noemia

Mensagem:  
To.ncemia  
oi  
eu sou  
eh to aprendendo fala  
mas ainda eu tenque aprende mais  
eu to brincando muito  
eu quero fala bem e quero endendi tudo  
huahuahuahuahu  
tchau  
from...

Chris Nicklas/UOL

Figura 33. Cartão virtual de Min Ki, 10 anos

Ao contrário das colegas, o aluno Min ki, 10, tinha muitos amigos e, embora fossem bilíngues, procurava sempre conversar em português. Tinham vários assuntos em comum, sendo o gosto por jogos de computador um dos mais frequentes. Sua desenvoltura com o meio virtual era nítida, em seu cartão virtual (**Figura 33**), destacamos o uso de *to* e *from*, familiares à estrutura do corpo do *e-mail*. É interessante observar que a liberdade de expressão que o meio sugere permitiu que o aluno misturasse as palavras da língua inglesa, que adora, com as escritas em português. Letrado digitalmente, o aluno sabia que, no meio virtual, regras ortográficas – como iniciar as sentenças com letra maiúscula e utilizar acentos gráficos – eram dispensáveis.

Diferentemente das meninas que endereçaram o cartão virtual à professora mantendo um registro formal (*Noemia professora* e *noemia professora*), em sinal de respeito – condizente com o contexto escolar coreano –, Min ki, 10, chama a interlocutora simplesmente de *noemia*. Por conviver mais com bilíngues, provavelmente captou a dinâmica do contexto escolar brasileiro, que consente chamar a professora simplesmente pelo primeiro nome.

Ainda que o tópico discursivo aparente seja exclusivamente centrado em si, o aluno indiretamente se reportou à professora em seus enunciados. Em *eh to aprendendo fala mas ainda eu tenque aprende mais* (é, estou aprendendo a falar, mas ainda tenho que aprender mais), o aluno expõe o alto nível de exigência para consigo mesmo<sup>145</sup>, independente dos elogios que recebia da professora. A afirmação *eu quero fala bem e quero entendi tudo* foi igualmente feita tendo em mente a interlocutora; de antemão, justifica o porquê de “não estar progredindo” segundo seu ponto de vista: *eu to brincando muito*. A maior proficiência na língua portuguesa permitiu que o aluno dispensasse os sinais gráficos típicos do *internetês coreano*, os *anikaos* e a figura do cartão para se concentrar no texto propriamente dito. Utilizou, no entanto, *eh* – forma que dispensa o acento agudo

---

<sup>145</sup> Lembramos que o aluno insistia em dizer “eu sô podre”, referindo-se à qualidade de seu português.

da palavra *é* e o distingue de *e* – bem como a risada *huahuahua*, ambos muito frequentes no *internetês* e no bate-papo virtual (ou *chat*) brasileiro. Esse pode ser um indício da apropriação do *internetês brasileiro*<sup>146</sup>.

Com efeito, no meio virtual o aluno poderia circular sem muitos problemas, denunciado por alguns aspectos estruturais mais complexos do português como preposições e a formação dos tempos verbais. A hibridização linguístico-cultural fica evidente na inserção da risada *huahuahua* no desfecho pelas mesmas prováveis razões apresentadas na análise de Hea Jung, 10: o embaraço pela “ousadia” de utilizar uma linguagem tão informal para se dirigir à professora, por não ter escrito com um português “perfeito” ou, ainda, apenas como fechamento cultural.

### ***Resultados e implicações***

Elaboramos uma proposta de letramento digital em que os alunos puderam aplicar estratégias comunicativas, cognitivas e linguísticas, em oposição às repetitivas cópias desconexas da cartilha. É importante esclarecer que não estamos negando a importância dos exercícios mecânicos de escrita, que se mostraram benéficos até certo ponto – as crianças não apresentaram sérios problemas de segmentação das palavras, por exemplo. Porém, o perigo está em fazer a criança conceber a escrita como sendo apenas isto, desvinculada de práticas sociais ou contextos específicos.

A proposta foi concluída com êxito em razão de uma série de fatores. Contribuíram para a comunicação mais desinibida a proteção do meio eletrônico somada à relação que os alunos tinham com a interlocutora – pois sabiam que não seriam “condenados” por eventuais “erros”. Ademais, foi imprescindível o

---

<sup>146</sup> Nossos agradecimentos à profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher pela relevante observação feita acerca da inadequação da risada *huahuahua*, que, no *internetês brasileiro*, não expressa um sorriso embaraçado, ainda que muito provavelmente tenha sido empregado com essa finalidade. Fica nas entrelinhas, entretanto, uma espécie de “pedido de desculpas” por supostamente “não estar aprendendo mais”, já que está *brincando muito*.

trabalho com a escrita espontânea que vinha sendo desenvolvido com o grupo até então, desvencilhando-os gradualmente da condição de “alunos copiadores” e permitindo que fizessem sentido da escrita ao atribuir uma função a ela, podendo, inclusive, fazer uso de artifícios criativos para suprir a falta de itens lexicais e sintáticos da língua portuguesa.

O gênero mensagem virtual legitimou o uso do *internetês*, linguagem que hibridiza as estruturas complexas da escrita e da oralidade, trazendo para a escrita características da fala e favorecendo uma escrita mais próxima à realidade dos alunos, alicerçada no uso da língua portuguesa em contexto informal – nesse aspecto, muito próximo à escrita espontânea. Os alunos digitalmente letrados desfrutaram plenamente de sua condição para validar o *internetês coreano* com seus ícones e artifícios gráficos, subvertendo a formalidade escolar da escrita na língua-alvo. Essa tática está restrita aos que têm acesso à informação, os que não a possuem estarão privados desse tipo de recurso e, conseqüentemente, de seus benefícios (CASTELLS, 2003).

Através do meio virtual, pudemos observar como o limitado repertório linguístico foi potencializado, resultando em produções escritas que jamais seriam obtidas através da escrita quirográfica convencional. Pudemos, também, acessar diversos espectros culturais que de modo algum teríamos acessado pelo “método da cartilha”: a questão do *internetês coreano* mediante a representação do sinal gráfico (~) e o uso dos *anikaos*, além de uma série de questões culturais inconscientes como a ênfase da expressividade concentrada na área dos olhos e a representação do sorriso como embaraço ou preenchimento de silêncio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exiguidade do tempo impõe uma limitação para a análise das produções escritas das crianças coreanas, de sorte que elegemos as mais representativas do processo de desprendimento das cópias passivas desprovidas de significado, do medo de escrever e do “fantasma” da escrita perfeita.

A evolução dos alunos ficou mais evidente quando comparamos alguns alunos que seguiram exclusivamente o “método da cartilha”. Ao final daquele ano letivo de 2007, tivemos chance de acessar alunos entre 11 e 13 anos que chegaram no mesmo período ou pouco depois que nossas crianças. Foi-lhes sugerida a proposta do *Cartão de aniversário* e, sem exceção, todos se configuravam como “alunos copiadores”, incapazes de escrever sequer uma palavra sem pedir para que a professora a escrevesse na lousa, com receio de tentar, afirmando “não saber nada”, enfim, o mesmo comportamento que testemunháramos no início das aulas. Não há dúvidas de que as crianças de nossa pesquisa teriam seguido semelhante trajetória caso não tivesse sido feita a intervenção através das aulas de apoio.

Os efeitos decorrentes do uso exclusivo da cartilha, associados à pressão de acompanharem o conteúdo das disciplinas escolares de seus respectivos anos escolares sem o respaldo da LM, geram “efeitos colaterais” avassaladores, cujo real impacto não pode ser dimensionado sem um acompanhamento a longo prazo.

Os resultados e as implicações de cada análise resumem boa parte das conquistas oportunizadas através do processo de alfabetizar letrando. Fomos beneficiados, também, pelo Modelo dos Contínuos de Biletramento de Hornberger, que direcionou nossos olhares para incontáveis aspectos que perpassam a realidade bilíngue, habitualmente negligenciados nas práticas escolares e cruciais para que obtivéssemos os resultados aqui apresentados.

O leitor acompanhou essa empreitada de ordem vária. Ao proporcionarmos um refúgio linguístico-cultural, ponderando o *background* dos alunos, o sentimento de desconfiança e inferioridade dos alunos foi se dissipando e, ao validarmos o uso da LM, restituímos a dignidade que lhes foi usurpada. Com isso, as aulas de apoio fomentaram a concepção de que o aprendizado da LP se somaria ao inestimável conhecimento da LM.

Fez-se premente a valorização da oralidade sob a forma de interlíngua. Esta pôde ser amplamente utilizada como ponto de referência para a elaboração de hipóteses sobre a escrita na língua-alvo – pressuposto da escrita espontânea – , ponderando as semelhanças constitutivas da oralidade e da escrita, extraindo-se, assim, máximo aproveitamento da interlíngua do aluno, independentemente do nível de proficiência em L2.

A escrita espontânea talvez tenha sido autorizada em razão dos gêneros textuais escolhidos, que desconstruíram o referencial de escrita abstrata prevalente e sobrelevaram a interface oralidade /escrita – especialmente por serem crianças para quem práticas letradas eram visivelmente parte de seu cotidiano. A escrita espontânea promoveu, ainda, a manifestação de estratégias e soluções para problemas linguísticos de ordem sintática, semântica e pragmática. Enfim, verificou-se o resgate da função social da escrita – através dos gêneros –, e a recuperação da voz e agentividade dos alunos – através da escrita espontânea.

Posto isso, acreditamos ter abarcado todas as indagações iniciais da pesquisa. Cerceados pelo fator tempo e pelas inúmeras circunstâncias conjunturais de nossa pesquisa, ainda assim, é possível especular que nosso projeto tenha contribuído para atenuar os danos causados.

Todavia, nosso compromisso como professora/pesquisadora não para por aqui. É de nosso conhecimento que muito ainda pode e deve ser feito para viabilizar a aquisição da LP por crianças estrangeiras. E as fronteiras vão muito além das breves aulas de apoio... Deixemos que os fatos falem por si.

Ainda que a idade seja um elemento a ser considerado, a dificuldade apresentada pelas meninas para a aquisição da LP pode se juntar a outras razões. Para elas, a interação em LP estava associada – e restrita – ao meio escolar, com o objetivo de solucionar problemas imediatos – perguntar dúvidas –, que ofereciam pouco subsídio para reflexões metalinguísticas. Fora da sala de aula, sua motivação para usar a LP – se é que pode ser considerada como tal – era, basicamente, o cumprimento de deveres: cópias, exercícios da cartilha e tentativas de fazer a lição de casa. Em face disso e, evidentemente, dos laços familiares e de amizade, todas as meninas afirmavam que gostariam de voltar para a Coreia.

No contraponto do quadro descrito acima, tínhamos Min ki e seus amigos bilíngues que preferiam falar português entre si. Min ki tinha oportunidades para conversar sobre diversos temas de interesse do seu universo infantil e desfrutava de uma rica convivência com os amigos fora do meio escolar. Tinha consciência de que precisava deles para aprender a LP e pedia para ser corrigido por eles à medida que reformulava as estruturas do sistema de sua interlíngua. Usufruía do MSN, ferramenta que lhe dava oportunidades de praticar a escrita voltada para o plano ideacional. Além dos compromissos escolares, a motivação de Min ki era poder interagir com os amigos sem a barreira linguística. Desejava retornar à Coreia, mas, em seu íntimo, sabia que não era uma opção. No futuro, conforme confidenciou em uma carta endereçada à mãe<sup>147</sup>, seu projeto era dominar a LP para conseguir um bom emprego, ganhar dinheiro e trazer a mãe para morar no Brasil.

Em vista do que se expôs, num primeiro momento, a esfera de relações sociais expressivas impulsiona a aquisição das competências orais necessárias. Os programas bilíngues deveriam, então, apostar nas habilidades básicas de comunicação interpessoal, dirigidas ao pensamento situacional e operacional, sem que as crianças se sintam coagidas a responder às expectativas grafocêntricas abstratas do contexto escolar. Esse reconhecimento não significa, em absoluto, a

---

<sup>147</sup> Outra proposta da aula de apoio.

negação completa da escrita, principalmente no caso de crianças coreanas provenientes da Coreia, que possuem uma sólida base letrada na LC.

Para que mudanças efetivas ocorram, no entanto, não bastam maiores jornadas em aulas de apoio de LP – ainda que sejam desejáveis –, é preciso contar, também, com a colaboração dos pais e com o entendimento de que esse período de transição é necessário. Testemunhamos a preocupação dos pais pelo desempenho dos filhos traduzida pela “evolução” – das páginas – da cartilha e a cobrança por resultados rápidos, chegando à equivocada conclusão de retirar os filhos das aulas de educação coreana. Conquanto o dilema e a angústia vivenciados pelos pais seja compreensível, os resultados da pesquisa indicaram que não houve benesse efetiva com tal medida. Pelo contrário, adensaram o estresse dos filhos e a resistência à LP. Afinal, as fontes de *input* em L2 oferecidas pelos pais não se caracterizaram como insumo compreendido nem propiciaram a interação negociada.

Ao privarem seus filhos do acesso ao ensino na LC, os pais retiraram, também, o alicerce que sustentaria a evolução de habilidades cognitivas que serão exigidas de seus filhos no trajeto escolar, conhecimentos transferíveis para L2 – conforme atestamos através do domínio dos gêneros discursivos por parte dos alunos –, quando fossem linguisticamente proficientes nesta. Chances são de que a apreensão dos conteúdos curriculares em L2 seja comprometida, tanto na qualidade como na quantidade, resultando em uma formação deficitária, mormente quando comparada a alunos que tiveram acesso efetivo à educação bilíngue, desfrutando de total liberdade para operar na LM.

Cientes do jogo de manutenção do *status quo*, que alimenta o poder exclusivo – que exclui – da língua padrão, os pais anseiam que seus filhos futuramente possam competir em pé de igualdade com crianças nativas. Compreendemos que há uma série de imposições de significados e de dominação simbólica e material que contribuem para decisões como essas. Mas – e sempre há um mas – teremos sido bem-sucedidos se, além de identificarmos como são estruturadas as relações de poder e controle linguístico, tivermos naturalizado a

desconstrução do sistema dominante, não nos submetendo às perspectivas que outrora nos foram impostas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. *Boletim da ABRALIN*, [s.l.], n.7, p.29-36, abr.1986.

\_\_\_\_\_. Linguística e Psicopedagogia. In: SCOZ, B. *et al. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.186-216.

\_\_\_\_\_. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. *European Journal of Psychology of Education*, Lisboa, v.3, n.4, p.415-430, dec. 1988.

ABAURRE, Maria Bernadete M; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na 1ª série. *Caderno CEDES*, São Paulo: Cortez Editora, v. 14, 1985.

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, Maria Bernadete M.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas,SP: Komedi, 2003.

ALMEIDA, Maria Inês de. Uma universidade aberta ao diálogo intercultural: subsídios para a elaboração de um programa da UFMG para as populações indígenas. In: *Relatório da Comissão Especial designada pela Reitora em exercício (Portaria n. 02786, de 26/12/2001) para colher subsídios e coordenar iniciativas destinadas à elaboração de um programa institucional da UFMG para as populações indígenas*. Belo Horizonte, jul., 2002. Disponível em:< <http://www.letras.ufmg.br/bay/textos/relatoriodacomissao.htm#umapracicadadiversidade>>. Acesso em: 22 jun. 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; SCHMITZ, John Robert. *Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKER, Colin. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988.

\_\_\_\_\_. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

BERENBLUM, Andrea. *A invenção da palavra oficial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BISOL, Leda; VEIT, Maria Helena D. Interferência de uma Segunda Língua na Aprendizagem da Escrita. In: TASCA, Maria; POERSCH, José M. (Orgs.). *Suportes Linguísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre: SAGRA, 1986, p.71-92.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Massachussets: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BORTONI, Stella Maris. Variação lingüística e atividade de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.119-145.

BRAGA, Denise; RICARTE, Ivan L.M. *Letramento e tecnologia*. Campinas, SP: Cefiel; Unicamp, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Celpe-Bras. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12270&catid=519&Itemid=518](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&catid=519&Itemid=518)>. Acesso em: 6 mar. 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cartilha e a leitura*. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p021-026\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p021-026_c.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2007.

CANAGARAJAH, Suresh A. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, Banny; TOOHEY, Kelleen (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p.116-137.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *Porta Aberta: Alfabetização*. São Paulo: FTD, 2003.

CARSON, Joan G. Second Language Writing and Second Language Acquisition. In: SILVA, Tony; MATSUDA, Paul K. (Eds.) *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, p.191-199.

CASTELLS, Manuel de. A cultura da virtualidade real: a integração da comunicação eletrônica, o fim da audiência de massa e o surgimento de redes interativas. In: CASTELLS, Manuel de. *A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*, 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p.413-466.

\_\_\_\_\_. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de (Org). *Por uma outra comunicação- mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003, p.255-287.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.TA*, v.15, n.especial, p.385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda; SILVA, Ivani Rodrigues. Já que ele não fala, podia ao menos escrever...: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 219-242.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever : entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHOI, Keum Joa. *Além do Arco-Íris: a Imigração Coreana no Brasil*. 1991. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. *Aspectos Fonético-Fonológicos do Português Falado por Coreanos: Evidências de Transferências/ Interferências da Língua Materna na Segunda Língua*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHOE, Jeong-soon *et al.* *Korean for Non-Native Speakers*. Seoul: Korean Language Education Center, Sogang University, 2004

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary.(Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORDER, Stephen Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. A role for the mother tongue. In: GASS, Susan M.; SELINKER, Larry (Eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992.

COREIA. MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT. The life of Koreans. Edição bilíngue (coreano-inglês) sobre os costumes e tradições coreanos. Seul, 2002.

COREIA. MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT. Sobre currículos e livros didáticos. Disponível em: <<http://English.moe.go.kr/main.jsp?idx=020101>>. Acesso em: 14 dez. 2007.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p.127-131.

\_\_\_\_\_. Relações Intergenéricas na Análise Indiciária de Textos Escritos. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, 45 (2), p.205-224, jul./dez., 2006.

CORRIE, Malcom; ZAKLUKIEWICZ, Stefan. Qualitative Research and Case-Study Approaches: an introduction. In: HEGARTY, Seamus; EVANS, Peter (Eds.). *Research and Evaluation Methods in Special Education: quantitative and qualitative techniques in case study work*. Windsor, Berkshire: NFER-NELSON Publishing Company, 1985, p.114-139.

COSTA, Antonio Luiz M. C. A saga recomeça. *Revista Carta na Escola*, São Paulo, n.15, abr., 2007, p.22-25.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CUMMING, Alister. The Difficulty of Standards, For Example in L2 Writing. In: SILVA, Tony; MATSUDA, Paul K. (Eds.) *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, p. 209-229.

CUMMINS, Jim. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984.

\_\_\_\_\_. Empowering Minority Students: a Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, v.56, n.1, 18-36, 1986.

\_\_\_\_\_. Language and the Human Spirit. *TESOL Matters*, vol, 13, n.1, dec.2002/jan./feb.2003. Disponível em: <[http://www.tesol.org/s\\_TESOL/sec\\_document.asp?CID=192&DID=971&rcss=prpri&print=yes](http://www.tesol.org/s_TESOL/sec_document.asp?CID=192&DID=971&rcss=prpri&print=yes)>. Acesso em: 19 set.2009.

CUMMINS, Jim; SWAIN, Merril. *Bilingualism in Education*. London, New York: Longman, 1986.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Maria J. C. O Português para Falantes de Outras Línguas: Redefinindo Tipos e Conceitos. In: ALMEIDA FILHO, José C. P. de; CUNHA, Maria J. *Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília, DF: EdUnB – Editora Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

DE LEMOS, Cláudia T. G. Teorias da Diferença e Teorias do Déficit: Reflexões sobre Programas de Intervenção na Pré-escola e na Alfabetização. *Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*, São Paulo, p.133-145, ago. 1983.

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FERREIRO, Emília. What is written in a written sentence? *Journal of Education*, v.160, n.4, p.25-39, 1978.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: an introductory course*. Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 1994.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p.127-131.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: Subsídios*. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1983.

GRABE, William. Notes Toward a Theory of Second Language Writing. In: SILVA, Tony; MATSUDA, Paul Kei. *On Second Language Writing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, p.39-58.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 41-70.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HORNBERGER, Nancy H.; SKILTON-SYLVESTER, Ellen. Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, v.14, n.2, p.96-122, 2000.

HORNBERGER, Nancy. Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: an Ecological Approach. *Language Policy*, v1, p. 27-51, 2002.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Continua of Biliteracy: an Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.

\_\_\_\_\_. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v.7, Issues 2&3, p.155-171, 2004.

INGLEZ, Karin Gutz. *A referência no discurso oral e escrito de falantes nativos de português e aprendizes alemães do português brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JUNG, Neiva. M. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/ português)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KIM, Chul Un. Entrevista pessoal, 2006.

\_\_\_\_\_. Entrevista pessoal, 2008.

KIM, Jong-Suk; DJON, Myon-Suk, KIM, Yu-Joh. *Writing Korean for beginners*. Elizabeth; Seoul: Hollym, 2006.

KIM, Yoo Na. *A jovem Coréia: um almanaque sobre uma das imigrações mais recentes do Brasil*. SSUA Editora, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-64.

KRAPELS, Alexandra Rowe. An Overview of Second Language Writing Process Research. In: KROLL, Barbara (Ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 37-56.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Oxon, New York: Routledge, 2006.

KUBOTA, Ryuko. Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: NORTON, Banny; TOOHEY, Kelleen (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Pres, 2004, p. 30-51.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1991.

LIM, Eun Suk. *Aquisição da preposição 'de' por um falante de língua posposicional*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

LUKE, Carmen. Cyber-schooling and technological change – multiliteracies for new times. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). *Multiliteracies – literacy learning and the desing of social futures*. New York: Routledge, 2000, p. 69-91.

MAHER, Terezinha de Jesus M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 115-138.

\_\_\_\_\_. Do Casulo ao Movimento: A Suspensão das certezas na Educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007a, p. 67-94.

\_\_\_\_\_. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). *Linguística Aplicada – Suas Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b, p. 255-270.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras : a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLAUGHLIN, Barry. *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 2. School-Age Children*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985.

\_\_\_\_\_. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987.

MENDES, Enicéia G. A educação inclusiva e a universidade brasileira, in: *Revista Espaço*, nº18/19, 2003. Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0065.html>>. Acesso em: 22 jun. 2008.

MONSERRAT, Ruth M. Fonini. O que é ensino bilíngue: a metodologia da análise contrastiva. *Revista Em Aberto*, MEC-INEP: Brasília, v.14, n.63, jul./set., 1994.

NAKAYAMA, Mineharu (Ed.). *Issues in East Asian Language Acquisition: Linguistics Workshop Series*. Tokyo: Kuroshio Publishers, 2001.

NINCAO, Onilda Sanches. *Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo: Biletramento, Identidade e Política Linguística na Formação Continuada de Professores Terena*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. *As línguas brasileiras e os direitos lingüísticos*. In: *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas perspectivas em Política Lingüística*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil(ALB); Florianópolis: IPOL, 2003

PEREIRA, Maria C. *Naquela Comunidade Rural, os Adultos Falam “Alemão” e “Brasileiro”; na Escola, as Crianças Aprendem Português: um Estudo do Continuum Oral/ Escrito em Crianças de uma Classe Bisseriada*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

POLIO, Charlene. Research Methodology in Second Language Writing Research: The Case of Text-Based Studies. In: SILVA, Tony; MATSUDA, Paul Kei. *On Second Language Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, p.91-116.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p.32-38.

POSTER, Mark. Cidadania, mídia digital e globalização. In: MORAES, Dênis de (Org). *Por uma outra comunicação- mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de janeiro: Editora Record, 2003, p.315-336.

ROBERTSON, Paul. The pervading influence of Neo-Confucianism on the Korean Education System. *Asian ELF Journal*, [S. l.], v.4, n.2, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.asian-efl-journal.com/june2002.conf.php>>. Acesso em: 19 abr. 2007.

ROJO, Roxane H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.65-89.

ROTHSTEIN, Richard. Lessons: Weighing Students' Skills And Underlying Attitudes. *The New York Times*, may 2001. Disponível em: <<http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9504E4DD123AF935A25756C0A9679C8B63&scp=18&sq=Korean%20Education%20System&st=cse>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

ROTTAVA, Lúcia. *Leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de Português como L2 para hispano-falantes*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003b.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SELINKER, Larry; GASS, Susan. *Workbook in Second Language Acquisition*. Rowly: Newbury House Publishers, Inc., 1984.

SHOJI, Rafael. Reinterpretação do Budismo Chinês e Coreano no Brasil. *Rever - Revista de Estudos de Religião*, 2004, n.3, pp.74-87. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2004/p\\_shoji.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2004/p_shoji.pdf)>. Acessado em 14/05/2006.

SI-SA-YOUNG-O-SA. *Korean-English/ English-Korean DICTIONARY*. New York: Hippocrene Books, 2007

SILVA, Ademar da. *A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças: 1ª série do primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Bilingualism or not – the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Literacy and Power? *Open Letter*, v.6, n.2, 7-16. Sydney, Australia: UTS, 1996.

\_\_\_\_\_. New literacies, new times: how do we describe and teach the forms of literacy knowledge, skills and values people need for new times? In: *NATIONAL READING CONFERENCE*, 55, 2005, Miami, Flórida. Proceedings... Miami: National Reading Conference, 2006.

SUZUKI, Maria Emiko. *O japonês em Situação de Pseudo-Imersão: o Uso dos Pronomes Pessoais*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. IN: KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.91-118.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

TOLLEFSON, James W. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London and New York: Longmann, 1991.

TRUZZI, Oswaldo. Etnias em convívio: o bairro do Bom Retiro em São Paulo. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 27, p.143-166, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, mai./jun./jul./ago., p.5-15, 2003.

YUKI, Masaki; MADDUX, William W.; MASUDA, Takahiko. Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States. *Journal of Experimental Social Psychology*. v.42, n.2, p.301-313, mar., 2007.

YURI, Débora. Paisagem Diferente. *Revista da Folha*, 13 fev. 2005. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/revista/rf1302200502.htm>>. Acesso em: 11 mai. 2009.