

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – PGLA

Marilena Somavilla Bomfim de Andrade

**RETRATO DA REALIDADE ESCOLAR DE ALUNOS ESTRANGEIROS
MATRICULADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL:
UM ESTUDO DE CASO**

BRASÍLIA
2009

MARILENA SOMAVILLA BOMFIM DE ANDRADE

**RETRATO DA REALIDADE ESCOLAR DE ALUNOS ESTRANGEIROS
MATRICULADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Percília Lopes Cassemiro dos Santos

BRASÍLIA
2009

A553r Andrade, Marilena Somavilla Bomfim de.

Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: um estudo de caso / Marilena Somavilla Bomfim de Andrade; Orientadora: Prof^a. Dr^a. Percília Lopes Cassemiro dos Santos. – Brasília, 2009. viii, 183 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Aquisição/aprendizagem de segunda língua. 2. Aquisição de português como segunda língua. 3. Bilingüismo. 4. Política lingüística. 5. Inclusão. I. Santos, Percília Lopes Cassemiro. II. Título.

CDU 376-054.62

**RETRATO DA REALIDADE ESCOLAR DE ALUNOS ESTRANGEIROS
MATRICULADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Percília Lopes Cassemiro Dos Santos – Orientadora
Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Dr^a. Danúsia Torres Dos Santos – Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez – Examinadora Interna
Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Dr^a. Cynthia Ann Bell Dos Santos – Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília - Distrito Federal, 31 de agosto de 2009.

**Ao meu filho, Rodrigo, jóia rara.
À minha mãe Olga (*IN MEMORIAM*).
Ao meu pai José Airton, exemplo e incentivo.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Quero registrar meus agradecimentos, em especial:

À Prof.^a Dr.^a. Percília Lopes Cassemiro dos Santos, pela orientação serena e segura, pelo encorajamento e por acreditar, apontando um norte para o estudo. Obrigada pelas correções certas e oportunas que tornaram este trabalho viável.

À Prof.^a Dr.^a Dra. Danúsia Torres dos Santos reitero meu agradecimento especial, por ter aceitado fazer parte da banca de examinadores, por toda a sua disponibilidade, generosidade e argumentos atentos e oportuníssimos que em muito enriqueceram este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortiz Alvarez, por ter aceitado avaliar este trabalho, realizando uma leitura minuciosa e refletida, que resultou em contribuições valiosas para o aprimoramento deste estudo. Obrigada por ter me ajudado a abrir passagem no caminho acadêmico.

À Prof.^a Dr.^a Cinthya Ann Bell dos Santos, pelo suporte acadêmico e por ter aceitado, gentilmente, compor a banca como suplente.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo profissionalismo e exemplo acadêmico.

Aos Profs. Drs. Augusto Luitgards Moura Filho e Dr. Enrique Huelva Unterbäumen, pela orientação metodológica.

Aos membros da secretaria do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada Eliane, Guilherme, Gabriel, e, em especial, à secretária Telma, a quem agradeço por acreditar no meu trabalho, pelo incentivo e encorajamento no decorrer de todo o mestrado.

Aos meus colegas do mestrado, em especial, Giuliano Castro, pelo companheirismo.

A Mônica Rodrigues Luz, pelos conselhos acadêmicos e amizade.

Ao meu querido Edson Teixeira, amigo de tantas jornadas acadêmicas agradeço, de modo especial, pela confiança, dedicação, apoio e estímulo que me proporcionou desde o início até o fim deste trabalho. Obrigada, Edson, por compartilhar seu tempo, suas leituras e sólidos conhecimentos lingüísticos que contribuíram sobremaneira para realizar este trabalho.

Ao meu filho Rodrigo, às minhas irmãs Eliana, Lílian e Leila, e ao meu irmão Júnior, meu sobrinho Lucas, e sobrinhas Ana, Bia e Marina, à Wandya Miglus e à Mom Wanda Miglus, meu muito obrigado; estejam certos que neste momento tão importante para mim

sou grata por contar com vocês; seu encorajamento e torcida, suas orações, sua colaboração, sua amizade, sua paciência e a fé que depositaram no meu trabalho fizeram com que esta dissertação saísse da matéria dos sonhos para se transformar em realidade. Obrigada, meus queridos.

Aos meus amigos, Mom Wanda Miglus, Ester Coutinho, Maria Auxiliadora Pelúcio, Sílvia Regina Agrassar, Lílian Arruda, Magda Campelo, Ângela Bomfim, Cristina Sarciotto, Rita de Cássia Figueiredo, Marilda Dumont, Iaconara Albuquerque, Hilda Chaucel, Ana Teresa Costa, Vany Campos, Luci Lima e Sebastiana Benedita, pelo apoio e incentivo.

A todos os participantes desta pesquisa, que me permitiram realizá-la, meu agradecimento carinhoso.

Agradeço a Deus por tudo!

“Uma língua que se aprende é uma companheira de viagem que se vai conhecendo melhor com o avanço dos passos e as convivências que ela nos permite. E, mesmo que se perca em algum ponto do trajeto existencial, deixa marcas e recordações de outras formas de ver as mesmas coisas e de outras formas de cada falante se situar relativamente aos outros”.

– Maria de Lourdes Crispim –

“Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo dos céus.” (Eclesiastes 3:1)

“Eis que renovo todas as coisas” (Apocalipse 21:5)

RESUMO

Este estudo teve como finalidade documentar o quantitativo de alunos estrangeiros matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal. Em segundo lugar, procurou investigar as dificuldades destes alunos no contexto escolar, em razão da baixíssima ou nenhuma proficiência na língua portuguesa. Por fim, buscou retratar as ações que a SEDF, as DREs e as escolas estão desempenhando para adaptar estes alunos ao currículo e integrá-los ao ambiente escolar. Este estudo, de natureza investigativa e documental, insere-se na linha de pesquisa do português como segunda língua. Os procedimentos metodológicos do estudo de caso foram empregados nesta pesquisa, para investigar, construir e analisar o *corpus* com base nos dados coletados. O aluno estrangeiro, sem o domínio da língua-alvo enfrenta dificuldades na aquisição/aprendizagem da língua da escola, que é também a língua de comunicação. Os resultados revelaram que a aquisição lacunar da língua de escolarização não apenas interpõe obstáculos às oportunidades de sucesso no desempenho curricular, mas também prejudica a socialização destes alunos, ofusca a diversidade lingüística e cultural presente no contexto escolar e opõe-se à política da escola inclusiva. Verificou-se que a inserção destes alunos em salas de aula com a maioria de falantes nativos de português não é suficiente para assegurar o sucesso na aquisição/aprendizagem da segunda língua. Diante deste retrato, acreditamos que os alunos estrangeiros necessitam de intervenção didática específica para implementar o processo de aquisição/aprendizagem da língua-alvo. Esta realidade revelou a demanda por uma política lingüística específica para viabilizar os meios a fim de que os alunos estrangeiros superem as dificuldades que se contrapõem ao seu progresso escolar.

Palavras-chave: aquisição/aprendizagem de segunda língua; bilingüismo, aquisição de português como segunda língua; política lingüística; inclusão.

ABSTRACT

This study aimed at documenting the quantity of foreign students enrolled in public schools in Distrito Federal. Secondly, it addressed the difficulties of these students in the school context, because of low or no proficiency in Portuguese. Finally, it aimed at identifying the actions or policies SEDF, DREs and schools are addressing to adapt these students to the educational system and integrate them into the school environment. This research consists of an investigative and documental study in line with Portuguese as a second language studies. Methodological procedures from case study have been employed in this research to investigate and analyze the *corpus* built from the collected data. Portuguese is the language of formal instruction in all public schools in Brazil, therefore, foreign students who do not master the majority language face difficulties in acquiring and learning the language of the school, which is also the language of communication. The collected data showed us that incomplete acquisition of the language of education by the foreign students is not only an obstacle to successful learning of curricular subjects, but also hinders progress in their socialization, obscure linguistic and cultural diversity, actual in the school context, and opposes inclusive education policies. It appears that the sole inclusion of students in classrooms with the most native speakers of Portuguese is not a sufficient condition to ensure success in acquiring and learning the second language. Before this scenario, we believe that foreign students require specific teaching intervention to learn Portuguese as a second language. Therefore this study has shown a demand for a specific language policy to provide foreign students the means to overcome the difficulties which hinder their overall school progress.

Keywords: second language learning/acquisition; bilingualism; Portuguese second language acquisition; language policy; inclusion.

ÍNDICE

Capítulo 1 – A Pesquisa	16
1.1 Introdução.....	16
1.2 Justificativa	17
1.3 Objetivos	19
1.4 Pergunta de Pesquisa	20
1.5 Metodologia de Pesquisa.....	21
1.5.1 Contexto da Pesquisa	24
1.5.2 Participantes da Pesquisa	27
1.5.3 Local da pesquisa	27
1.5.4 Instrumentos para a Coleta de Dados.....	28
1.5.5 Coleta de Dados	30
1.5.6 Organização da Dissertação	31
Capítulo 2 – Referencial Teórico	33
2.1 Processos de Aquisição/Aprendizagem de Segunda Língua.....	33
2.1.1 Como se aprende a segunda língua?	33
2.1.2 A Hipótese do Período Crítico	38
2.1.3 O Fator Idade	41
2.1.4 O Fator da Personalidade	46
2.1.5 A Influência do Ambiente Lingüístico.....	50
2.1.6 A Influência dos Fatores Socioculturais	53
2.1.7 O Papel Social do Professor.....	56
2.2 Bilingüismo	59
2.2.1 Breve Histórico sobre o Bilingüismo.....	59
2.2.2 Algumas Definições de Bilingüismo	63
2.2.3 Tipos de Bilingüismo	64
2.2.4 Aquisição Sucessiva de Português por Alunos Falantes de Línguas Minoritárias.....	67
2.2.5 Diversidade Cultural e Lingüística e Etnocentrismo	71
2.3 Políticas Lingüísticas	74
2.3.1 Enquadramento Legal	74
2.3.1.1 Constituição da República Federativa do Brasil.....	75

2.3.1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente.....	76
2.3.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	77
2.3.1.4 Resolução nº 1/2005 do CEDF	79
2.3.1.5 Regimento Escolar das IEs da Rede Pública de Ensino do DF	80
2.3.1.6 Manual da Secretaria Escolar do Sistema de Ensino do DF	81
2.3.2 – Política Interna do Idioma.....	82
2.3.3 Projeto Político de Inclusão	86
Capítulo 3 - Análise dos Dados: O Norte do Estudo.....	89
3.1 Introdução	90
3.2 Perfis Numéricos do Alunado Estrangeiro matriculado nas 14 DREs da SEDF entre 2008 e 2009	90
3.2.1 Distribuição Quantitativa do Alunado Estrangeiro.....	90
3.2.2 Distribuição por Nacionalidade do Alunado Estrangeiro	92
3.2.3 Distribuição por Faixa Etária do Alunado Estrangeiro.....	93
3.2.4 Distribuição por Nacionalidade do Alunado Estrangeiro na DRE PP/C	93
3.2.5 Distribuição por Faixa Etária do Alunado Estrangeiro na DRE PP/C.....	94
3.3 Dificuldades encontradas pelos Alunos Estrangeiros no ambiente escolar devido à barreira lingüística	96
3.3.1 Demarcações preliminares	96
3.3.2 Análise das dificuldades encontradas pelos alunos e identificadas a partir das entrevistas	101
3.3.3 Análise das dificuldades encontradas pelos alunos e identificadas a partir dos questionários	111
3.4 Ações da SEDF, da Instituição de ensino, dos professores	114
Capítulo 4 - Considerações Finais e Conclusão.....	118

Bibliografia

Anexos

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 - Convergência de Várias Fontes de Evidência

- Gráfico 1 Alunos Estrangeiros por DRE)
- Gráfico 2 Alunos Estrangeiros por DRE - 2008)
- Gráfico 3 Alunos Estrangeiros por DRE - 2009)
- Gráfico 4 Alunos Estrangeiros por Nacionalidade - 2008)
- Gráfico 5 Alunos Estrangeiros por Nacionalidade - 2009)
- Gráfico 6 Alunos Estrangeiros por Faixa Etária (2008)
- Gráfico 7 Alunos Estrangeiros por Faixa Etária (2009)
- Gráfico 8 Alunos Estrangeiros por Nacionalidade – 2008 DRE/PPC)
- Gráfico 9 Alunos Estrangeiros por Nacionalidade – 2009 DRE/PPC)
- Gráfico 10 Alunos Estrangeiros Por Faixa Etária – 2008 DRE/PPC)
- Gráfico 11 Alunos Estrangeiros por Faixa Etária – 2009 DRE/PPC)
- Gráfico 12 Questão 4 (Questionário do Professor)
- Gráfico 13 Questão 6 (Questionário do Professor)
- Gráfico 14 Questão 5 (Questionário do Professor)
- Gráfico 15 Questão 14 (Questionário do Aluno)
- Gráfico 16 Questão 18 (Questionário do Aluno)

Quadro I - DREs

Quadro II - Tipos de Bilingüismo

Quadro III - Distribuição dos Alunos Participantes da Pesquisa

Quadro IV - Distribuição dos demais Participantes da Pesquisa

Quadro V - Distribuição dos Instrumentos de Pesquisa atribuídos a cada um dos participantes

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Símbolos para indicar os demais aspectos:

- (□□□) supressão de fala
(!!) falas simultâneas
(::) trecho incompreensível
(‡) parada de um falante por desistir na fala em favor de outro
Hã hã pausa preenchida
(...) hesitação ou sinais de atenção.

Estilos da fonte:

Itálico para palavras em língua estrangeira.

Lista de Abreviaturas

AB	Aluno Brasileiro
AE	Aluno Estrangeiro
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CED	Centro Educacional
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CIL	Centro Interescolar de Línguas
COSINE	Coordenação de Supervisão Institucional de Normas de Ensino
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação
EC	Escola Classe
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
HPC	Hipótese do Período Crítico
IE	Instituição Educacional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PP/C	Plano Piloto/Cruzeiro
PT	Português
SCOPREM	Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal

Capítulo 1 – A Pesquisa

1.1 – Introdução

Em resposta aos desafios e novos paradigmas impostos pela globalização e à crise financeira mundial recente, o informativo da Organização Internacional de Migrações (OIM), de 2008, ressalta que “o movimento de pessoas dentro e através de fronteiras se efetua com vistas a satisfazer os desafios socioeconômicos que a globalização traz consigo e que fazem com que a busca de trabalho propicie a maioria dos movimentos observados neste século”. Atentando-se para esta perspectiva, e reconhecendo-se a posição de liderança que o Brasil vem ocupando no cenário sócio-político-econômico dos países da América Latina e do Cone Sul, percebe-se que um maior fluxo de estrangeiros está sendo atraído para o Brasil. Na esfera econômica, tem crescido o número de investidores que vêm instalar subsidiárias de empresas transnacionais no país.

Por conseguinte, observa-se, também, uma maior entrada no Brasil de imigrantes de países vizinhos e de além-mar, em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida do que aquelas encontradas em seus países de origem. Em geral, vêm acompanhados de suas famílias com filhos em idade escolar.

Segundo Caldeira *et alli* (2004), as mudanças ocorridas dentro de uma sociedade implicam novos e constantes desafios também para as escolas, principalmente no que se refere à busca de soluções para os alunos estrangeiros, porque estes estão mais vulneráveis e sujeitos a um baixo desempenho, marginalização em sala de aula e a uma provável evasão escolar. Isso porque, como descreve Bernal *et alli* (2009, p. 1):

A escola reflete com certa precisão a situação da sociedade a qual pertence, assim como suas características e seus principais problemas. E, como sabemos uma das principais características da atual sociedade ocidental, pós-industrial e pós-moderna, consiste justamente em seu caráter multiétnico e multicultural, o que pode levar a muitos e sérios problemas de xenofobia e a uma profunda desintegração social. 1

No que tange à educação, a LDB² assegura ao aluno estrangeiro o direito à educação escolar. Todavia, estudos mostram que, não obstante o acesso escolar estar garantido a todas as crianças de um país, a maioria dos alunos oriundos das minorias étnicas tem continuamente experimentado o fracasso escolar. (Scoprem, 1998; Gillborn e Mirza, 2000).

¹ Texto original: “La escuela refleja con cierta precisión la situación de la sociedad a la que pertenece, así como sus rasgos y sus principales problemas. Y, como sabemos, uno de los principales rasgos de la actual sociedad occidental, postindustrial y postmoderna, consiste justamente en su carácter multiétnico y multicultural, lo que puede llevar a muchos y muy serios problemas de xenofobia y a una profunda desintegración social”.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20/12/1996 que rege a educação no Brasil.

Assim sendo, o acesso garantido à escolarização do aluno estrangeiro não garante necessariamente o avanço escolar deste aluno. Observa-se, muitas vezes, que há um descompasso entre o aluno estrangeiro que está matriculado em uma determinada série escolar e o seu nível de proficiência lingüística em português para acompanhar o conteúdo curricular da mesma série. Constata-se que esse fato tem interferido nas oportunidades de sucesso de aprendizagem do aluno nas diversas disciplinas do currículo e na sua verdadeira integração à escola.

O objeto de estudo desta pesquisa está abalizado nas dificuldades enfrentadas diariamente, em sala de aula, por esses alunos e seus professores, em decorrência do nível de proficiência lingüística em português dos alunos estrangeiros. A partir desse cenário situa-se o objetivo desse estudo, ou seja, o de fornecer um diagnóstico da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados nas escolas de ensino fundamental e médio do Distrito Federal (DF).

A abrangência desse estudo limitou-se à Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, doravante DRE PP/C. Isso porque foi constatado pelo levantamento gerado na COSINE³ que, do total de alunos estrangeiros matriculados nas 14 regionais de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), o maior número de matrículas desses alunos concentra-se nas escolas que estão sob a jurisdição da DRE PP/C.

1.2 – Justificativa

O interesse por este estudo surgiu a partir de indagações e busca por respostas de um grupo de professores da rede escolar de ensino fundamental e médio do DF. Esses professores atendem em suas salas de aula alunos estrangeiros falantes de outras línguas, que ingressaram no sistema escolar sem o indispensável domínio da língua portuguesa.

A questão principal trazida pelos professores é o da prática pedagógica individualizada para atender a necessidade do aluno estrangeiro em sala de aula. Nesse contexto, os professores sentem-se desprovidos de uma competência pedagógica específica para ensinar seus alunos estrangeiros. Há que se ressaltar que o termo “aluno estrangeiro” aqui utilizado refere-se àqueles alunos falantes de outras línguas que ainda não têm o domínio da língua portuguesa.

Esses professores afirmam não terem recebido em seus cursos de formação sequer indícios de estratégias para lidar com alunos estrangeiros em salas de aula, onde também se

³ Coordenação de Supervisão Institucional de Normas de Ensino.

encontram os outros alunos falantes nativos do português que, por sua vez, apresentam dificuldades lingüísticas de naturezas diferentes. Além disso, percebe-se também que não há atualmente cursos de formação continuada oferecidos pela SEDF a fim de orientar os profissionais que lidam diretamente com estes alunos. Isso tem ocasionado a sensação de impotência desses professores. Por mais que procurem adequar suas metodologias de ensino para ajudar o aluno estrangeiro a superar os problemas de aprendizagem, seus esforços resultam infrutíferos. Não dispõem das ferramentas e dos meios para lidar com a diversidade lingüística e com a baixíssima proficiência em língua portuguesa em suas salas de aula.

De acordo com Pessini (2004) a baixa proficiência na língua de interação em sala de aula, de *per se* já coloca o aluno estrangeiro numa relação de desigualdade com os demais, onde as chances para um desenvolvimento social e acadêmico serão mínimas, a menos que se tomem providências para superar a limitação imposta pela barreira lingüística.

Essa pesquisa é de natureza investigativa e documental⁴ e buscou seguir os procedimentos metodológicos do estudo de caso. Como esclarece Gil (2002), o estudo de caso parte do interesse em observar a ocorrência de algum fenômeno no campo social e inicia-se com a formulação do problema em que a escolha do caso para a análise deve ser motivada por uma questão que se pretende responder por meio de seu estudo. Stake (1994) acrescenta, ao conceituar a natureza dual do estudo de caso, que ele é, simultaneamente, processo e produto: é o processo que vai captando as expressões da realidade do ‘Caso’⁵ e, ao mesmo tempo, construindo o produto dessa aprendizagem. Assim, embasados na relevante contribuição dos autores citados sobre o estudo de caso, como ponto de partida, realizou-se um mapeamento do número de alunos estrangeiros, sua faixa etária, a série em que estão matriculados e seu país de origem. A partir desse levantamento o estudo propôs-se a identificar as reais dificuldades que possam advir da inserção desses alunos estrangeiros no sistema educacional do DF. E então, pretendeu-se identificar, com base no retrato representativo dessa realidade, e a partir dos resultados alcançados com a pesquisa, as ações que os órgãos reguladores do ensino nas escolas públicas do Distrito Federal estão empreendendo para dirimir as dificuldades existentes, a fim de melhor assegurar a adaptação, o aproveitamento e o progresso escolar desses alunos.

Enfim, acreditamos que o esforço dessa pesquisa, ainda que embrionária e fragmentada, a partir dos dados revelados, suscite contínuo interesse por futuras pesquisas na

⁴ Para De Pádua (1989, p.154), pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos autênticos; tem sido muito empregada nas Ciências Sociais e na investigação histórica, a fim de descrever, comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

⁵ Grifo nosso.

área de português como segunda língua. E assim, esperamos que os resultados desse estudo contribuam, em última instância, para ajudar os alunos estrangeiros a transpor a barreira lingüística ao aprender o português do Brasil, apropriando-se do seu uso e significado, ferramenta *sine qua non* para garantir o sucesso escolar, que, como entendemos, seria a verdadeira inclusão desses alunos no sistema educacional do país.

1.3 – Objetivos

No contexto da inserção escolar dos alunos estrangeiros nas escolas de ensino fundamental e médio do Distrito Federal, esse trabalho buscou os seguintes objetivos:

- 1.3.1 Identificar o número de alunos estrangeiros matriculados nas escolas públicas de educação básica subordinadas às 14 DREs da SEDF.

O mapeamento do quantitativo de alunos estrangeiros matriculados nas escolas do DF permitiu a visualização de como vem sendo feita a distribuição desses alunos, de modo a identificar onde há a maior concentração de alunos estrangeiros já matriculados. Uma vez identificada a regional de ensino que possui o maior número de alunos estrangeiros, foi possível inferir que há professores nessa regional com mais experiências vivenciadas, na *práxis*⁶ em sala de aula, com esses alunos. Isso contribuiu para a coleta de dados, uma vez que pode revelar se há alguma tradição de ensino com alunos estrangeiros nas escolas selecionadas.

- 1.3.2 - Investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos estrangeiros na escola em virtude da baixíssima ou nenhuma proficiência lingüística em português, segundo eles próprios as reconhecem e segundo seus professores as distinguem;

Se os nossos professores exercem de modo consciente seu papel de mediadores entre o aluno estrangeiro e o objeto da sua aprendizagem, que na perspectiva de Grosso (2006, p. 263) significa:

⁶ O conceito de *práxis* aqui referido se distingue do de técnica, pois esta, segundo Sant’Ana, implica uma atividade rotineira e mecânica enquanto aquela trata-se de uma “atividade própria dos homens livres, dotados de razão e de vontade para deliberar e escolher uma ação”. (Chauí 2001, p. 23) (apud Sant’Ana, 2005, p 52).

“ir construindo competências a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, [...] e tomando consciência do que é ensinar a sua língua a falantes de outras línguas, [então] espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolvem as suas capacidades de aprendizagem⁷”.

Como esperar que os alunos estrangeiros, que trazem para a sala de aula uma percepção do mundo e história distintos, bagagem lingüístico-cultural e interesses diferenciados respondam aos estímulos de forma homogênea pressupondo que todos devam chegar ao mesmo resultado seguindo procedimentos iguais? (Lopes, 2006).

1.3.3 - Identificar ações já empreendidas no nível da Secretaria de Estado de Educação do DF, da Regional de ensino e das escolas para amenizar o insucesso escolar dos alunos estrangeiros oriundo da baixa proficiência em língua portuguesa.

A busca de informações para alcançar esse objetivo acarretará em saber se há iniciativa nesses três níveis de administração de ensino, para além da inclusão dos alunos estrangeiros no sistema educacional como apenas o cumprimento do direito à educação, ou se há também ações empreendidas no sentido de garantir o sucesso escolar.

1.4 – Pergunta de Pesquisa

“O domínio da Língua Portuguesa é factor preponderante na obtenção de sucesso escolar dos alunos de diversas etnias e/ou culturas”. Isabel Bernardo⁸

Ao tratar alunos estrangeiros com pouca ou baixíssima proficiência em língua portuguesa, que ainda estão em processo de aquisição, como falantes da língua majoritária e colocá-los, sem alternativa, em turmas voltadas para a formação acadêmica de falantes nativos, cursando as mesmas disciplinas, observam-se diversos problemas, dentre eles o não cumprimento do programa projetado para cada disciplina, o pouco aproveitamento e o baixo desempenho do aluno estrangeiro em situação de L2.

Visando compreender este cenário, percebemos que o presente estudo tem um caráter incipiente no Brasil, visto que não há muitas pesquisas desenvolvidas na área do ensino do

⁷ Esta citação faz referência ao perfil do professor reflexivo descrita no *Quadro Europeu comum de Referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação*, p.198 in Grosso, 2006, p. 263

⁸ Isabel Maria Araújo Bernardo em “A Escola Multicultural e o Ensino do Português Língua Segunda”, p. 7.

português como segunda língua para alunos estrangeiros, com baixa proficiência em língua portuguesa e que são matriculados na rede pública de ensino básico⁹ no Brasil. Sendo assim, atrevo-me a delinear no corpo deste trabalho alguns apontamentos a fim de fomentar o interesse por pesquisas nessa área. A partir desta constatação definimos a seguinte pergunta de pesquisa:

1.4.1 - Em nível de aprendizagem escolar:

1.4.1.1 – quais as dificuldades enfrentadas por alunos estrangeiros com nenhuma ou baixíssima proficiência lingüística em português no contexto específico de estudo na escola pública da Capital Federal?

1.4.1.2 – quais as ações dos órgãos competentes para diminuir essas dificuldades?

1.5 – Metodologia de Pesquisa

"Encarada sob certa perspectiva, a 'metodologia' parece uma questão puramente técnica, sem nenhuma relação com a ideologia; pressupõe-se que ela tem a ver apenas com método para extrair informações fidedignas do mundo, métodos para colidir dados, construir questionários, amostragens e analisar os resultados. Entretanto, ela é sempre muito mais do que isto, pois comumente está carregada de pressuposições que todos aceitam".

Alvin Goudner 10

Por que se faz pesquisa? Por julgarmos que seja este um caminho para dar visibilidade a um problema, que subjaz em um contexto desconhecido, e procurar soluções para resolvê-lo. Em perspectiva complementar, De Pádua (2006, p.147) define pesquisa como “uma atividade voltada para a solução de problemas, que se utiliza de um método para investigar e analisar essas soluções, buscando também algo ‘novo’ no processo do conhecimento”.

A metodologia é definida por Minayo (2007, p. 44) como sendo “a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou objeto de investigação requer”. Esta asserção confirma-nos que ao adotar uma metodologia, estamos traçando um percurso para nortear o pensamento na construção do processo de investigação, a fim de

⁹ O termo “ensino básico” aqui utilizado refere-se aos três níveis em que a educação brasileira está dividida: infantil, fundamental e médio.

¹⁰ Alvin Ward Gouldner (1920-1980) foi professor de sociologia na Universidade de Washington, Presidente da Sociedade para os Estudos dos Problemas Sociais e professor em Amsterdam. Ele alertou os sociólogos a serem mais reflexivos acerca de suas teorias e de seu papel na sociedade.

conseguir as respostas às indagações formuladas. Concomitantemente, ao escolher os instrumentos de pesquisa estamos elegendo as ferramentas que nos ajudarão a construir a ponte entre a pergunta de pesquisa e a trajetória da investigação para respondê-la. Ao percorrer esse caminho, Minayo (2007, p.47) assevera que “conhecimento é aproximado, é construído”.

Como metodologia de investigação, observamos que o estudo de caso se adéqua mais à presente pesquisa, pois esta pretende estudar um fenômeno social que ocorre em sala de aula. Assim como afirma Yin (2005), o estudo de caso é considerado como um dos caminhos para se fazer pesquisa social. Gil (1991, *apud* Menezes e Silva, 2001, p. 21), por sua vez, postula que o estudo de caso tem por objetivo tornar o problema mais familiarizável e mais claro. Stake (1999) elaborando o conceito afirma que o enfoque do estudo de caso repousa simultaneamente na singularidade e na complexidade de um caso único, dando a conhecer como o caso articula-se no contexto circunstancial importante. Este conceito aplica-se a nossa pesquisa, uma vez que pretendemos observar um fenômeno educacional particular, que quando analisado sob a ótica do estudo de caso, torna-se mais delimitado e promove familiaridade com as dificuldades e abre nossos olhos para refletir sobre como lidar com alunos estrangeiros matriculados na rede pública de ensino básico.

Em um ponto de vista complementar, Minayo (2007) acrescenta que o estudo de caso evidencia o contexto onde o objeto de pesquisa está inserido, o processo que pode estar ocorrendo e as maneiras de interpretá-lo. No escopo dessa pesquisa, onde o foco está nas dificuldades encontradas pelo aluno estrangeiro que não tem o domínio da língua de interação da escola, o interesse dessa pesquisadora volta-se para descrever como está ocorrendo o processo de participação deste aluno nas atividades de sala de aula e como é a sua interação com o professor e demais colegas, enfim, como vem contornando as dificuldades no cotidiano escolar.

Desta forma, a presente pesquisa se apoiou ao pensamento de Freebody (2003, p. 81) quando ele afirma que o estudo de caso deve promover reflexão entre educadores e pesquisadores, gerando também substratos para futuras pesquisas voltadas para a prática educacional.

Para construir a pesquisa, os procedimentos metodológicos aqui aplicados, enquadram-se na abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva¹¹, pois como argumenta Minayo (2007, p. 164) “os estudos de caso utilizam as estratégias de investigação

¹¹ Segundo Yin (*apud* MAFFEZZOLLI e BOEHS, 2008) a natureza exploratória do estudo de caso busca o aprofundamento de questões pouco conhecidas e a natureza descritiva visa retratar a situação observada.

qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão”. Esta asserção confirma a opção pela abordagem qualitativa como a mais adequada ao que se propõe na atual pesquisa, pois, segundo a mesma autora, a abordagem qualitativa é a que melhor se adapta quando o objeto de estudo se enquadra à “investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores” (Minayo op.Cit., p. 57). Granger (1967, *apud* Minayo 2007, p. 58) reitera que não se pode eleger essa ou aquela modalidade de metodologia, simplesmente por uma questão de voto ou preferência pessoal; elege-se a metodologia qualitativa para ser aplicada à pesquisa em questão em “conseqüência da necessidade de captar algo dos aspectos subjetivos da realidade social” (*idem*).

Stake (1999) postula a classificação do estudo de caso em três tipos distintos: I. o estudo de caso intrínseco, II- o estudo de caso instrumental, e III- o estudo de caso coletivo. Referindo-se ao primeiro tipo, o autor explica que há um interesse próprio do pesquisador em conhecer melhor ou ter que avaliar o desempenho ou os resultados de um único programa, curso, ou aluno, por exemplo. Igualmente, a mera curiosidade do pesquisador, pode suscitar interesse em conhecer melhor uma escola, uma sala de aula, um professor. Deste modo, o estudo de caso é intrínseco porque o pesquisador tem interesse especial no caso. Do início ao fim, por mais simples e cotidiano que pareça o caso, há alguém interessado em buscar um melhor entendimento de suas particularidades. Além disso, o estudo de caso intrínseco não tem a característica de ser replicável para outros casos, nem tampouco fornece uma compreensão genérica de algum fenômeno, ou refino da teoria.

Diferentemente, emprega-se o estudo de caso instrumental quando há um questionamento, ou busca-se um entendimento geral acerca de um fenômeno, e partir do estudo de um caso em particular; procura-se fornecer *insights* para responder outras perguntas que se interpõem, senão aquelas a respeito do caso em foco. Stake (2005, p. 445) corrobora que o estudo de caso instrumental requer uma análise meticulosa do contexto e das atividades que o compõem, não porque haja interesse no caso em particular; o caso em si, tem importância secundária, o interesse é externo: a compreensão geral de um fenômeno, o refinamento de pressupostos teóricos, “A escolha do caso é feita aqui para avançar a compreensão daquele outro interesse”¹² (*idem*). Mais precisamente, assevera o autor, o estudo de caso instrumental encaixa o entendimento de um fenômeno maior, suprajacente.

¹² Texto original: Here the choice of the case is made to advance understanding of that other interest.

Stake (op.Cit.) denominou estudo de caso coletivo ou múltiplo o estudo de um conjunto de casos tendo em vista “a investigação de um fenômeno, população ou condição geral” (*ibidem*). O estudo de caso coletivo, segundo o mesmo autor, é o estudo de caso experimental estendido a outros casos. Tem um interesse ainda menor em um caso específico; ele abrange o estudo de vários casos, porque acredita que análise e subsequente compreensão destes casos proporcionarão subsídios para ao menos teorizar sobre, senão compreender, um maior número de casos.

Em contrapartida, Stake alerta-nos para o perigo da super generalização a que está sujeito o pesquisador quando segue a linha de pesquisa do estudo de caso; no arrojo de querer teorizar sobre um número mais amplo de casos, desvia sua atenção dos aspectos importantes para o entendimento do caso e perde o foco da pesquisa em questão.

O pesquisador do estudo de caso enfrenta uma decisão estratégica ao ter que decidir sobre o quanto deve aprofundar-se nas complexidades do caso e por quanto tempo deve estudá-las. Nem tudo sobre o caso pode ser compreendido – assim sendo, quanto precisa ser compreendido? Cada pesquisador tem as escolhas a fazer (Stake, 2005, p. 448).¹³

Segundo a classificação de Stake (op. Cit.) a presente pesquisa situa-se em uma faixa de interseção entre o estudo de caso instrumental e o intrínseco, já que exibe características de ambos. Por um lado, há um interesse intrínseco desta pesquisadora em mapear o número de alunos estrangeiros que estão matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal e sua procedência. Complementarmente, este estudo encaixa-se também na modalidade instrumental; a partir dos resultados obtidos pretendemos alcançar uma visão suprajacente do caso; o interesse no estudo de caso é alcançar a compreensão de algo que nos permita compreender os mecanismos ou processos que compõem um fenômeno genérico, no escopo dessa pesquisa, descrever as dificuldades por que passam os alunos estrangeiros em sala de aula, em consequência do fraco domínio da língua de interação do cotidiano escolar.

1.5.1 – Contexto da Pesquisa

No ensino institucionalizado, a escola ministra as aulas no idioma nacional e o aluno estrangeiro que não tem domínio dessa língua enfrenta dificuldade de aprendizagem em todas

¹³ Texto original: The case study to researcher faces a strategic decision when deciding how much and how long the complexities of the case should be studied. Not everything about the case can be understood - so how much needs to be? Each researcher has choices to make.

as disciplinas da grade curricular. Aprender a língua portuguesa é fator crucial para alcançar a integração escolar (colegas, professores, sociedade brasileira).

A fim de constatar as dificuldades que enfrentam os alunos estrangeiros nas escolas onde se encontram matriculados, em consequência da falta de proficiência lingüística em português, esta pesquisa foi realizada em três momentos sucessivos. Na primeira etapa houve um levantamento realizado na COSINE sobre o quantitativo de alunos estrangeiros matriculados nas escolas de ensino básico subordinadas à SEDF e distribuído nas 14 DREs (Ver Quadro I na página seguinte).

Este levantamento, organizado em formato de planilha, forneceu os seguintes dados relativos à distribuição da matrícula dos alunos estrangeiros:

- i) número de alunos estrangeiros matriculados nas 14 DREs;
- ii) número de alunos estrangeiros matriculados nas IE subordinadas às DREs;
- iii) nomes¹⁴ dos alunos estrangeiros matriculados nas IE, o número de matrícula, a data de nascimento, e a nacionalidade de cada uma destes alunos.

Quadro I

Nº	DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO (DRE)
1	PLANO PILOTO CRUZEIRO
2	BRASLÂNDIA
3	CEILÂNDIA
4	GAMA
5	GUARÁ
6	NÚCLEO BANDEIRANTE
7	PLANALTINA
8	SOBRADINHO
9	TAGUATINGA
10	SAMAMBAIA
11	PARANOÁ
12	SANTA MARIA
13	SÃO SEBASTIÃO
14	RECANTO DAS EMAS

¹⁴ Vale ressaltar que os nomes dos AE participantes dessa pesquisa estão resguardados pelos pseudônimos adotados.

A segunda etapa da pesquisa realizou-se na DRE PP/C porque foi constatado no documento fornecido pela COSINE que é na DRE PP/C onde se encontra o maior número de alunos estrangeiros matriculados.

A matrícula do aluno estrangeiro no sistema escolar da SEDF tem início na DRE, da qual pertence à escola que receberá este aluno. Na DRE é feita a análise da documentação exigida para a matrícula e por meio do critério idade X série, isto é, o aluno estrangeiro deverá freqüentar a série escolar de acordo com a sua idade. Deste modo, quando a escola recebe o aluno estrangeiro ela já sabe a série em que deverá colocá-lo.

Houve um trâmite burocrático na DRE PP/C para se conseguir a autorização para o acesso às escolas e realizar a pesquisa. Esta autorização foi dada, após a entrada de um protocolo de registro no Núcleo de Monitoramento Pedagógico, doravante NMP, da DRE PP/C. Este órgão, então, forneceu um formulário de apresentação da pesquisadora à escola, onde constavam informações sobre a escola, como o tipo da IE, o endereço da escola e o nome da diretora. Ainda no formulário constavam informações sobre a pesquisadora, como a apresentação de credencial da Universidade de Brasília, informações sobre o interesse da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados.

Por fim, a terceira etapa deste estudo realizou-se nas escolas propriamente ditas. As escolas escolhidas para a pesquisa, segundo o critério do maior número de alunos estrangeiros matriculados, foram as seguintes: três escolas de ensino fundamental, uma escola de ensino médio, localizadas, uma no Cruzeiro, uma no Lago Sul e 2 na Asa Norte.

A Escola II, de Ensino Fundamental, que também atende crianças do Ensino Infantil, possui 02 alunos estrangeiros da Palestina, que também são irmãos e cursam séries distintas do EF. A Escola III, de Ensino Fundamental, possui 02 alunas estrangeiras matriculadas na mesma série e turma: 01 da Itália e 01 do Peru. A Escola I, de Ensino Fundamental tem 02 alunos estrangeiros matriculados, a saber: um do Vietnã do Norte e um da China. A Escola IV, de Ensino Médio, tem 02 alunos estrangeiros da China matriculados na mesma série do EM.

O cerne desta pesquisa está inserido no ambiente escolar. Ali foram pesquisadas as dificuldades que enfrentam os alunos estrangeiros em consequência da falta de proficiência lingüística em português. A descrição destas dificuldades foi relatada sob a ótica do próprio aluno estrangeiro, do professor que o recebe em sala de aula, do diretor da escola ou de seu supervisor pedagógico.

1.5.2 – Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram os 08 alunos estrangeiros matriculados nas escolas supracitadas, as 04 diretoras destas escolas, 02 supervisoras pedagógicas, 01 secretário escolar e 09 professores destes alunos, assim distribuídos: 02 professores da Escola II; 01 professora da Escola III; 02 professores da Escola I e 04 professores da Escola IV.

O número de professores foi relacionado às matrículas dos alunos estrangeiros em séries diferentes. Portanto, os 02 alunos estrangeiros da Escola II, um menino com cinco anos, e uma menina com sete anos, estão distribuídos em duas séries distintas, cada um com o seu professor – o menino está cursando o 2º período do EI e a menina, o 2º ano do EF.

As 02 alunas estrangeiras da Escola III, ambas com sete anos, estão matriculadas na mesma série, que é o 2º ano do EF, e, portanto, ambas têm a mesma professora. Esta mesma professora foi entrevistada e, por conseguinte a diretora e a supervisora pedagógica da escola.

Foram 02 professores entrevistados na Escola I, a saber: as professoras de português e de matemática das sétimas e oitavas séries do EF. Esta escola tem 02 alunos estrangeiros matriculados, a saber: 01 aluno vietnamita de treze anos que estava cursando a sétima série do EF e 01 aluno chinês também de treze anos que estava cursando a oitava série do mesmo ciclo. Nesta escola foram também coletados os dados fornecidos pela diretora e pela supervisora pedagógica.

A Escola IV tem 02 alunos estrangeiros matriculados no ensino regular, assim distribuídos: 02 alunos chineses, um menino e uma menina, de dezesseis e dezoito anos respectivamente, e que cursam o segundo ano de EM. Nesta escola foram, portanto quatro professores¹⁵ entrevistados, a saber: uma professora de português, um professor de física e química, um professor de sociologia e por fim um professor de inglês e português que estava designado, por determinação da escola a dar aulas de reforço de português para os alunos chineses no turno contrário às aulas regulares.

1.5.3 – Local da pesquisa

A primeira fase da pesquisa realizou-se junto à COSINE, localizado na sede I da SEDF, no Anexo do Palácio do Buriti, no sétimo andar.

¹⁵ O objetivo da escolha de professores de outras disciplinas, que não o português, foi o de verificar as possíveis interferências da baixa proficiência em português na aprendizagem dos conteúdos dessas disciplinas pelos AE, pressupondo-se que eles encontrariam menos dificuldades, por se tratar de disciplinas que empregam uma linguagem universal.

A segunda fase da pesquisa realizou-se na DRE do PP/C, no Núcleo de Monitoramento Pedagógico da DRE PP/C que está situada na Avenida L3 Norte, à quadra 612 Norte.

Por fim, a terceira fase da pesquisa realizou-se nas seguintes escolas relacionadas: Escola I; Escola II; Escola III e Escola IV.

1.5.4 – Instrumentos para a Coleta de Dados

Há muitas técnicas de pesquisa das quais se podem lançar mão para a coleta de informações e assim construir o *corpus*¹⁶ da pesquisa qualitativa. Essa asserção é confirmada por Erickson (1990, *apud* Cançado, 1994) quando postula que há duas fontes principais para se obter o corpus de um estudo: “olhar” e “perguntar”. “ ‘Olhar’ se refere a várias técnicas de observação existentes” (Cançado, op. Cit. p. 56), dentre as quais, para o presente estudo, optamos pela sondagem iniciais registrada em notas de campo, entrevistas individuais com alunos, gravadas em áudio. Neste estudo utilizamos questionários, como instrumento de coleta de informações para ‘perguntar’ sobre o objeto dessa pesquisa.

Na primeira etapa foi utilizada a técnica de conversa inicial na COSINE, a qual Minayo (2007, p.264) denominou de “aquecimento” e que ajudou, desde o início, a traçar a identidade do pesquisador pelo grupo. Na COSINE foram solicitados censos e planilhas que forneceram registros descritivos para o mapeamento da distribuição dos alunos estrangeiros matriculados nas IE das 14 DREs subordinadas à SEDF.

Na segunda etapa, na visita à DRE PP/C foi realizada uma conversa inicial com o coordenador do NMP com a finalidade de: a) apresentar o documento da instituição à qual a pesquisadora está vinculada, fornecido pela orientadora Prof^ª Dr^ª Percília Lopes Cassemiro dos Santos, credenciando a pesquisa e a pesquisadora, ocasião em que foi feito um breve resumo dos objetivos e interesse pela pesquisa; b) justificar a escolha desta DRE para a realização da pesquisa, mostrando-lhe o documento oficial emitido pela COSINE, em formato de planilha, que registra o maior número de alunos estrangeiros matriculados nas IE que estão subordinadas a esta DRE PP/C.

¹⁶ *Corpus*: (1) Conjunto de documentos, dados e informações sobre determinada matéria. (cf. Dicionário Eletrônico); (2) Conjunto de documentos que servem de base para a descrição ou o estudo dum fenômeno (in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2009, <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=corpus> [consultado em 2009-05-21]).

Na terceira e última etapa da pesquisa, isto é, nas escolas já referidas, foram feitas anotações de campo, aplicados questionários e realizadas entrevistas com gravação em áudio. Foi realizada entrevista com os alunos, seguidas de algumas notas de campo. Já os professores e diretores responderam a um questionário. Além das entrevistas citadas, gravadas em áudio, por ocasião das visitas às escolas, os professores e os diretores receberam um questionário, que tinha registro de suas impressões e opiniões acerca dos problemas levantados. Concordamos com Minayo (2007) quando afirma que o questionário é uma técnica complementar em relação às outras técnicas utilizadas pela abordagem qualitativa, como por exemplo, a observação direta, a observação participante, os documentos, os registros, a entrevista. A asserção acima é complementada por De Pádua (2006, p.70) quando afirma que os “questionários são instrumentos de coleta de dados construídos a partir de perguntas *fechadas* [] mais adequados à quantificação dos resultados”. O foco da interpretação do questionário está mais voltado para auferir valor quantitativo, tabular dados, medir a proporção dos resultados. Variavelmente, as técnicas de pesquisa da abordagem qualitativa focalizam mais a interação entre os fatos e as relações humanas. Todavia, no que tange à aplicação de técnicas de coleta de dados que contemplam ambas as abordagens de pesquisa, concordo com Kant (1980, *apud* Minayo, 2007, p.268) quando afirma “que em toda abordagem qualitativa se trabalha com quantidade e vice-versa”. Essa afirmação é reiterada por Yin (2005, p.57) que confirma que “a utilização de múltiplas fontes de evidências [...] que incentive linhas convergentes de investigação” são apropriadas para aumentar a validade de construto. É a recombinação dos dados coletados a partir da aplicação de ambas as abordagens que vai fornecer o substrato para a análise e melhor compreensão do objeto da pesquisa.

Minayo (2007, p.261) afirma que a entrevista “[] no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. De Pádua (2006, p.70) também argumenta, de forma a complementar Minayo (2007), que a entrevista é um instrumento de pesquisa utilizado “para se coletar dados não documentados”. Para Yin (2005) a boa entrevista depende da capacidade do autor em se manter atrelado à linha de investigação proposta, isto é, não permitindo que o tema e os tópicos da entrevista se afastem do foco da pesquisa. Portanto, de acordo com Yin (2005) devem-se evitar os vieses a que está sujeita a entrevista, porque em se tratando de um tipo de interação humana, a entrevista submete-se à mesma dinâmica subjetiva da interpretação de idéias, crenças, sentimentos, condutas.

Finalmente, Stake (2006) acrescenta que para se conduzir bem a entrevista o entrevistador deve ser um bom ouvinte; ouvir o entrevistado ajuda a criar um ambiente positivo de respeito e interesse mútuos. Uma vez estabelecida essa conexão com o entrevistado, está lançada a base para uma entrevista bem sucedida. A partir daí, a comunicação flui e tornam-se mais fácil obter as informações relevantes sobre o entrevistado, suas reações, atitudes, comportamentos, enfim o que ele pensa sobre si mesmo e sobre o contexto no qual está inserido.

Esses instrumentos de aferição forneceram dados para a análise, da qual foi possível depreender-se a situação atual dos alunos estrangeiros matriculados nas escolas da rede oficial subordinadas à DRE PP/C e das demais regionais de ensino.

1.5.5 – Coleta de Dados

Segundo Minayo (2007) a entrada do pesquisador em campo é o momento que antecede a coleta de dados propriamente dita e exige preparo e estratégias. Logo, as primeiras interações entre o investigador e seus interlocutores devem ser bem planejadas, pois, se bem sucedidas, ajudam a estabelecer uma rede de relações positivas, essencial, como confirma Minayo (op.Cit. p.189) “para fazer a mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica”.

A fim de testar inicialmente a pesquisa fora do ambiente acadêmico, como ponto de partida, visitamos dois dos locais escolhidos onde esta foi realizada, a saber: a Escola II e a Escola III. O objetivo destas visitas foi exploratório: apresentar-me e apresentar a pesquisa, conhecer alguns participantes-chave da pesquisa, adquirir o conhecimento prévio das dimensões do objeto de estudo e realizar um teste piloto com os instrumentos de coleta de dados, isto é, os questionários e as entrevistas. O resultado dessa investigação preliminar do campo de pesquisa foi positivo porque apontou falhas quanto à clareza do conteúdo das perguntas dos questionários. Além disto, mostrou também, que as entrevistas semi-estruturadas e mesmo as conversas com finalidade devem seguir um roteiro mais direcionado para os objetivos que se pretende alcançar. Por fim, indicou que ao grupo de alunos estrangeiros que não dominam o português, deve ter mais relevância, isto é, deve ser o grupo que desejamos conhecer em maior profundidade, porque é sobre ele que recai a pergunta dessa pesquisa.

Na figura abaixo, adaptada de Yin, observa-se em representação gráfica a convergência de diversas fontes de evidência utilizadas na presente pesquisa para coletar o(s)

dado(s), a saber: documentos do quantitativo de alunos estrangeiros matriculados nas escolas da SEDF, fornecidos pela COSINE com base nos anos de 2008 e 2009; questionários com perguntas fechadas e abertas, entrevistas semi-estruturadas, documentos oficiais e legislação específica. Percebe-se na Figura 1 abaixo que, quando os dados construídos são coletados a partir de fontes diversas, eles convergem para o mesmo conjunto de resultados.



Figura 1 - Convergência de Várias Fontes de Evidência

Fonte: Adaptado de Yin (2005, p.127)

Os instrumentos já mencionados, isto é, os documentos oficiais fornecidos pela COSINE em formato de planilhas, geraram gráficos e tabelas que foram utilizadas na interpretação dos resultados. Os questionários respondidos e as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores, diretores e alunos mostraram dados, que, posteriormente analisados, forneceram embasamento para respostas à pergunta de pesquisa e dos desdobramentos finais.

1.5.6 – Organização da Dissertação

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo compôs-se da introdução, justificativa, objetivos e a pergunta de pesquisa. Na introdução apresentamos uma breve sinopse da atual intensificação dos movimentos migratórios mundiais, evidenciando o

potencial do Brasil como país ancoradouro de novas correntes migratórias. Em seguida, a justificativa expôs como surgiu o interesse pela pesquisa, sua possível relevância e contribuição. Trouxe também um breve histórico dos motivos que a impulsionaram, dos objetivos da investigação e da pergunta norteadora dessa pesquisa. Ainda no primeiro capítulo descrevemos a metodologia empregada como a melhor abordagem metodológica que favoreceu a coleta de dados e forneceu informações importantes sobre a sucessão de eventos, o comportamento e as interações entre os atores na escola.

O segundo capítulo apresentou o referencial teórico que, em linhas gerais, abrange os processos de aquisição/aprendizagem de L2, o bilingüismo e as políticas lingüísticas, com enfoque na legislação que regula o acesso dos alunos estrangeiros no sistema educacional do Distrito Federal, no âmbito da SEDF.

O terceiro capítulo apresentou a análise dos dados construídos por meio da aplicação dos instrumentos de pesquisa, tendo em vista averiguar se os objetivos foram alcançados. Este é o momento para organizar os dados, interpretá-los, tecer relações entre eles, detectar se há convergência, divergência e tendência à replicabilidade do estudo. Yin (2003, p.137) postula que “A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”. Sendo assim, os resultados e as informações obtidos por meio dos instrumentos, a saber, questionários, entrevistas semi-abertas, documentos oficiais – planilhas, legislação específica – foram organizados ponderando-se os objetivos da presente pesquisa para analisá-los.

A fim de proporcionar uma visualização mais clara e pertinente no Capítulo da Análise dos Dados, as escolas-campo I, II, III e IV (local da coleta de dados desta pesquisa), os seus participantes (alunos, professores, diretores e supervisores pedagógicos) com seus respectivos perfis e os instrumentos de pesquisa atribuídos a cada um dos participantes foram todos elencados sob a forma de quadros sinópticos no início do Capítulo III, seção 3.3, intitulada: Dificuldades encontradas pelos Alunos Estrangeiros no ambiente escolar, devido à barreira lingüística. (Ver Quadros III, IV e V)

O quarto, e também último capítulo, apresentou as conclusões e as considerações finais do estudo. Considerou as respostas encontradas para a pergunta de pesquisa, quais sejam as dificuldades reais encontradas em sala de aula pelo aluno estrangeiro que não fala a língua da maioria dos alunos e as ações dos órgãos competentes para diminuir as dificuldades encontradas. Neste capítulo, fez-se também alusão às limitações e carências do estudo, tecem-

se considerações a respeito das contribuições que esta pesquisa possa ter trazido e apresentam-se algumas sugestões para futuros estudos nessa linha de pesquisa.

Capítulo 2 – Referencial Teórico

2.1 – Processos de Aquisição/Aprendizagem de Segunda Língua

2.1.1 – Como se aprende a segunda língua?

A tentativa de se explicar o processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua tem causado muita polêmica e acalorados debates, pois, como afirma Ellis (2008), o conceito assume diferentes significados para diferentes pesquisadores. Há aqueles que pesquisam a competência do falante de uma segunda língua a partir do desempenho da sua fala ou escrita. Outros investigam o desempenho dos aprendizes a partir do que estes, por intuição, produzem como amostras adequadas na segunda língua e empregam o critério de gramaticalidade para avaliar o grau de competência na segunda língua. Há ainda outros que analisam os depoimentos dos próprios aprendizes, sob o enfoque introspectivo e retrospectivo, a respeito do caminho percorrido para se processar a aprendizagem da língua-alvo. Em suma, não há como mensurar diretamente como se processa a aquisição da segunda língua no aprendiz. Há, no entanto, parâmetros que fundamentam as inferências das quais os autores se utilizam para analisar os resultados dos estudos sobre a aquisição da segunda língua. Amostras do desempenho dos aprendizes são os parâmetros que delineiam os objetos de estudo destas pesquisas.

Partindo do pressuposto de que a L2 se refere a quaisquer outras línguas aprendidas depois da língua materna, Marin e Lobato (1991) afirmam que essencialmente há três postulados que tentam explicar o processo de aquisição da segunda língua:

- 1) São os mesmos princípios que regem a aprendizagem da língua materna e da segunda língua [...];
- 2) a aquisição da segunda língua é determinada pelas características lingüísticas da língua materna, ou seja, as estruturas da segunda língua que coincidem com os da língua materna serão assimiladas e dominadas facilmente; e
- 3) a aquisição da segunda língua ocorre em função dos processos cognitivos do indivíduo que constrói sistemas de transição cada vez mais próximos da língua que aprende¹⁷.(pp.44-45)

¹⁷ Texto original: - las lenguas segundas siguen el mismo proceso de aprendizaje que la lengua materna;[...] - la adquisición de la lengua segunda está determinada por las características lingüísticas de la lengua materna; el aprendizaje, por tanto, de la segunda lengua está en función de la lengua materna: las estructuras de la segunda lengua que coincidan con las de la lengua materna se asimilarán y dominarán fácilmente; - la adquisición de una segunda lengua está en función de los procesos cognitivos del individuo, que es capaz de construir sistemas de transición cada vez más próximos al sistema de la lengua que estudia.

A aprendizagem de uma língua envolve não apenas o domínio do seu sistema lingüístico, mas também o desenvolvimento das quatro habilidades principais: ouvir, falar, ler e escrever.

Entende-se por segunda língua aquela que assume um papel social e institucional na comunidade majoritária, ou seja, ela funciona como meio de comunicação reconhecido entre os falantes de outras línguas cuja LM não é a língua dominante.

Na aquisição da segunda língua há que se considerar que estão envolvidos aspectos de naturezas distintas:

- 1) aspectos universais – isto é, as estratégias de desenvolvimento da aquisição são comuns a todos os aprendizes; é o trabalho da capacidade inata para a linguagem.
- 2) aspectos variáveis – isto é, as diferenças nos contextos sociais (como idade, gênero, etnicidade) psicológicos e situacionais (relacionados ao tempo de exposição à língua) influenciam o desenvolvimento e o resultado final na aquisição da segunda língua.

Segundo os resultados obtidos por Wong Fillmore (1976, 1979, *apud* McLaughlin, 1978, p.110), o primeiro aspecto está relacionado a um conjunto de estratégias sociais e cognitivas. McLaughlin acrescenta que ao comparar o progresso de um grupo maior de crianças, em vez de apenas um indivíduo, Fillmore demonstrou que os fatores sociais exercem muita influência na aquisição da segunda língua. (McLaughlin, 1978)

McLaughlin (1978, p. 202) corrobora este postulado afirmando que “Há um processo comum que caracteriza toda a aquisição de línguas, seja a de primeira ou segunda língua... essa unidade de processo reflete o emprego de estratégias semelhantes na aquisição de línguas¹⁸.”

Os aspectos variáveis que influenciam a aquisição da segunda língua podem ser agrupados sob um conjunto de fatores, a saber, de natureza social, pessoal, psicológica e de faixa etária. Atkinson (2002, *apud* Ellis, 2008, p.204) reitera esta asserção ao afirmar: “assim como temos certeza que a língua é um fenômeno social, o mesmo se aplica à sua aquisição¹⁹”. No que concerne à influência da faixa etária na aquisição de segunda língua, ela é de vital importância, tanto que merece ser tratada em uma sessão à parte.

Os estudos de aquisição da segunda língua têm-se voltado mais profundamente para a competência comunicativa dos falantes, ou seja, a competência prática gerando

¹⁸ Texto original: “There is a unity of process that characterizes all language acquisition, whether first or second language and ... this unity of process reflects the use of similar strategies of language acquisition”

¹⁹ Texto original: “just as surely as language is social, so is its acquisition”

aprendizagem implícita e explícita. Na sala de aula, sob o enfoque desta pesquisa, o que temos é o aluno estrangeiro que está exposto à aprendizagem implícita, isto é, aquela que acontece sem intencionalidade ou consciência de como o código lingüístico da língua que está sendo adquirida funciona. Os aprendizes são expostos aos insumos na segunda língua, devem processar os significados da informação e pode-se medir, a partir desta exposição, se ocorreu aquisição/aprendizagem das propriedades lingüísticas da segunda língua.

Scovel (1988, p. 142) postula que “as variáveis cognitivas e afetivas exercem um papel importante na aquisição tanto da primeira como da segunda língua²⁰”. Ainda Scovel (op.Cit.) afirma que crescer aprendendo a falar uma segunda língua como um falante nativo é um processo que está determinado por fatores biológicos. E que o limite da idade para um aprendiz de línguas está na dependência do início do crescimento físico e do platô no desenvolvimento cerebral, quando se dá a lateralização, perda da plasticidade e maturação neurológica cerebral. Segundo este mesmo autor, esta fase de platô nas mudanças cerebrais coincide com a aceleração do amadurecimento anatômico e fisiológico que marca a passagem da infância para a adolescência. Notadamente, corrobora Scovel, o desenvolvimento do cérebro ocorre em torno dos primeiros doze anos de existência e as mudanças no corpo, como estatura, compleição física, transformações endócrinas têm início a partir desta idade. O autor complementa que outras transformações também são significativas, como por exemplo, as de cunho sócio-psicológico, que marcam este período de transição entre a infância e a adolescência.

Scovel afirma que hoje se conhece muito mais sobre a neurolingüística e a neuropsicologia do que na década de cinqüenta quando Penfield, neurologista canadense, iniciou os estudos sobre a função do cérebro e a aprendizagem da segunda língua na infância. Atualmente, entende-se muito mais sobre processos neurológicos que ocorrem na aquisição da linguagem do que se sabia na época de Penfield. Por exemplo, hoje se sabe que os recém-nascidos percebem nuances lingüísticas desde o nascimento, que os hemisférios cerebrais não são imagens espelhadas um do outro; na verdade, em crianças, o hemisfério esquerdo, conhecido como hemisfério “lingüístico” tem dimensões maiores em algumas áreas do que o direito (Geschwind e Levitsky, 1968, *apud* Scovel, 1988, p. 146). Entretanto, apesar de Scovel refutar as explicações científicas de Penfield sobre anatomia do cérebro e fisiologia dos mecanismos cerebrais, os quais pudessem esclarecer as influências neurológicas sobre a aprendizagem da língua, durante os primeiros anos de vida, afirma que da coletânea dos

²⁰ Texto Original: “[...] cognitive and affective variables play an important role in language learning, first or second...”

estudos de Penfield há que se reconhecer três contributos irrefutáveis: a) a “idade crítica ou ideal” para se aprender uma segunda língua nunca foi definida; apenas se aceita que, por coincidência, ela ocorre na primeira década de vida e, portanto, o autor adota a abordagem de “quanto mais cedo, melhor”; b) os processos neurológicos que estão envolvidos no sucesso da aquisição da linguagem dos primeiros anos de vida atendem pela rubrica de plasticidade ou maturação neurológica, segundo Lenneberg (1967, *apud* Scovel, 1988, p. 55), e c) a maturação neurológica afetaria habilidades lingüísticas, como aquelas relacionadas ao sotaque na aprendizagem da segunda língua.

Contrariando os postulados de Penfield e Lenneberg sobre a afirmação do período crítico para a aquisição da segunda língua, Scovel cita David Stern que, em 1976, apresentando seus resultados de pesquisa em educação bilíngüe, refutou a hipótese de Penfield sobre a fase inicial da vida como sendo a mais propícia para a aprendizagem da segunda língua ou língua estrangeira. Stern afirma que nenhum estágio da vida é melhor do que o outro para esse fim, isto é, as crianças menores não têm nenhuma vantagem, pelo fator idade, para aprender uma segunda língua sobre adolescentes ou adultos.

McLaughlin (1978) afirma que ambos adultos e crianças podem aprender a segunda língua, quer por exposição natural, quer pela instrução formal em sala de aula:

Ambos, crianças e adultos podem *adquirir*⁴ uma segunda língua quando expostos a ela em contextos naturais, sem que haja aprendizagem formal. E tanto as crianças (pelo menos crianças mais velhas) quanto os adultos podem *aprender*²¹ uma segunda língua em contextos de instrução formal em sala de aula²². (op.Cit., p. 67)

Segundo este mesmo autor, muitos estudos na área de aquisição de segunda língua divulgam como é notável a rapidez e a facilidade com que a criança aprende uma língua. E atribui este fato à elevada predisposição biológica para aprender línguas que a criança possui, mas, da qual o adulto é privado, devido à maturação neurológica do cérebro, que bloqueia no adulto esta predisposição inata para a aprendizagem de línguas. Entretanto, McLaughlin (1978) refuta este pressuposto citando os estudos de Ervin-Tripp e Snow e Hoefnagel-Höhle (1974; 1975; *apud* McLaughlin, 1978, p. 68) que sugerem que crianças maiores e adolescentes mostram melhor desempenho na aquisição da segunda língua, em ambiente natural do que as crianças menores. McLaughlin (op. Cit.) contra-argumenta que é mesmo muito complicado formalizar os critérios de comparação. Primeiro, os parâmetros utilizados

²¹ Grifo do autor

²² Texto original: Both children and adults can *acquire* a second language in the sense that they may be exposed to it naturalistically, without formal instruction.

para se medir a aquisição bem sucedida da segunda língua são totalmente diferentes para crianças e adultos. As crianças, afirma o autor, quando se comunicam fluentemente na segunda língua, empregam estruturas lingüísticas compatíveis com sua faixa etária e os adultos, ao contrário, pondera McLaughlin (1978), porque se expressam sobre assuntos mais complexos dos diversificados tipos de comunicação entre adultos, logo se tornam mais evidentes os erros de sintaxe e vocabulário. Em segundo lugar, o autor acrescenta que não se podem manter constantes as variáveis de motivação para aprender a L2 e grau de exposição ao insumo de língua entre grupos de faixas etárias muito distantes.

Em síntese, as teorias divergem. Há, indiscutivelmente, duas correntes dicotômicas de pensamento que tentam explicar a aquisição da segunda língua. A primeira, defendida pela maioria dos autores preconiza que não há evidências para comprovar as diferenças entre adultos e crianças na aquisição da segunda língua. A segunda defende que há um período crítico para aprendizagem de uma língua, determinado não por fatores biológicos ou neurológicos, mas por forças do meio em que se vive como atitudes emocionais do aprendiz e do contexto da aprendizagem. Hakuta (1986, *apud* Scovel, 1988, p. 88) atribui a variáveis “maleáveis” como as de origem social, afetiva e cognitiva como responsáveis pelas diferenças na aquisição da segunda língua por adultos e crianças. E acrescenta que estes se contrapõem às variáveis “rígidas” relacionadas às limitações biológicas. (Scovel, 1988)

Em suma, é possível que crianças, adolescentes e adultos ‘aprendam’ uma segunda língua, quer em contexto formal de aprendizagem, recebendo instrução em sala de aula, quer em contexto informal de aquisição, quando esta ocorre naturalmente. No entanto, as evidências que surgem como fruto de incansáveis estudos sobre a de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua apontam para intrincada rede de variáveis que estão envolvidas neste processo árduo e complexo de se aprender uma L2. Em outras palavras, há que se assinalarem outras variáveis, para além daquelas atreladas à capacidade inata do aprendiz em aprender línguas, mas que também têm influência direta sobre o processo de aquisição. Estes fatores são ligados ao ambiente lingüístico que proporcionam oportunidades de interação e adaptação à L2, ao contexto social, que facilita a aculturação²³ do aprendiz integrando-o a cultura-alvo, às características idiossincráticas do indivíduo ligadas a sua personalidade.

²³Aculturação segundo John H. Schumann é a adaptação do indivíduo a uma nova cultura; é a integração social e psicológica do indivíduo no processo de aquisição de segunda língua *In: Aculturação na Aquisição de L2.* (Santos, 2005, *mimeo*)

2.1.2 – A Hipótese do Período Crítico

Segundo Lightbown e Spada (2006, p.1) “Um fato extraordinário a respeito da aquisição da PRIMEIRA LÍNGUA²⁴ é o alto grau de semelhança na linguagem dos bebês em qualquer parte do mundo.”²⁵ É indiscutível a capacidade que as crianças têm de se comunicar. Desde o nascimento, o recém-nascido emite o choro e sons guturais para comunicar que está sentindo fome, sede ou desconforto. Primeiro, entende palavras repetidas: ‘acena’ de volta quando alguém gesticula um adeus; aproxima e afasta as mãozinhas repetidamente, quando batem palmas. Entre o sexto e o décimo segundo mês pode produzir uma ou duas palavras que todos entendem. A partir do primeiro até o segundo ano, já produz no mínimo cinquenta palavras, que vão combinando-as, umas às outras, para formar frases telegráficas, mas criativas: ‘mamãe, suco’, ‘bebê, colo’, ‘bebê, chão’. Aos três anos seu vocabulário já atingiu as trezentas palavras. Segundo confirmam Lightbown e Spada (2006) a criança vai descobrindo a língua progressivamente durante os primeiros três anos de vida.

O desenvolvimento intelectual da criança, para muitos estudiosos, resulta da tremenda habilidade que ela tem de aprender a partir da sua experiência com ambiente em que vive. A asserção acima é confirmada por Jean Piaget, que postula que o desenvolvimento intelectual é o resultado de um intercâmbio dinâmico e ativo entre uma criança e seu ambiente. Lightbown e Spada (2006, p. 19) elaboram que:

Eles entendem a aquisição da língua como um processo semelhante, ou até mesmo influenciado pela aquisição do conhecimento e de outros tipos de habilidades, e não como algo diferente e amplamente separado da experiência e do desenvolvimento cognitivo da criança²⁶.

Para além da noção piagetiana da aquisição da língua como conhecimento, fruto da interação física da criança com o ambiente, Lev Vygotsky concluiu que a linguagem desenvolve-se principalmente a partir da interação social.

Há na literatura muita discussão em torno da questão do período crítico para aquisição da língua; há mesmo um período de desenvolvimento biológico ótimo em que a aquisição da língua ocorre com maior facilidade, e partir do qual se torna cada vez mais difícil aprender uma língua? A hipótese do período crítico postula que sim; há um cronograma biológico.

²⁴ Grifo das autoras

²⁵ Texto original: One remarkable thing about FIRST LANGUAGE acquisition is the high degree of similarity in the early language of children all over the world.

²⁶ Texto original: They see language acquisition as similar to and influenced by the acquisition of other kinds of skill and knowledge, rather than as something that is different from and largely independent of the child’s experience and cognitive development.

A princípio, acreditava-se que o período crítico fosse relacionado apenas à aquisição da L1²⁷. Singleton e Ryan (2004, *apud* Brown, 2007, p. 59) fizeram estudo minucioso, baseado em argumentos neurológicos que sinalizou a influência do período crítico também sobre a aquisição de L2.

Segundo Ellis (2008) muitos pesquisadores que se posicionaram a favor do período crítico para a aquisição de línguas postulavam que há uma predisposição biológica para desenvolver certas habilidades em um tempo definido, e se, não houver o estímulo de fora durante esse período, essas habilidades não serão mais desenvolvidas. Seus argumentos fundamentaram-se em pesquisas de estudos de casos de afasia ou de outros danos cerebrais em crianças que não puderam desenvolver a L1, ou nos casos clássicos, reportados na literatura lingüística, das crianças ferais, que cresceram em ambientes sem o contato humano, privadas de estímulo lingüístico, e, portanto, quando encontradas, mesmo em presença de estímulo maciço, não puderam mais desenvolver a linguagem. (Lenneberg, 1967; Galloway, 1980; Obler e Mahecha, 1991; Rymer, 1993; Curtiss, 1977)

Muitos neurocientistas aceitaram a existência de um período crítico para a aquisição da segunda língua, mas foi Lenneberg (1967, *apud* Ellis, 2008, p. 761) quem primeiro viu uma correlação entre o processo de lateralização, o qual não se completa até a puberdade, e o período crítico para se aprender a segunda língua. No entanto, contrapõe (Ellis, 2008, p. 24) não há um “claro consenso sobre quando se fecha, de fato, a ‘janela da oportunidade’ para a aquisição de línguas”²⁸.

Lenneberg foi o precursor dos estudos que explicitaram que a maturação biológica ou neurológica, fator determinante do período crítico, está relacionada à aquisição da segunda língua. E este mesmo pesquisador argumentou ainda que, com base na maturação biológica do indivíduo, a aquisição natural da língua somente se dá dos dois anos até a puberdade, quando a lateralização da função da linguagem no hemisfério cerebral dominante se completa, e, por conseguinte, resulta na perda da plasticidade cerebral. Este é o período crítico para aquisição da segunda língua por exposição natural. Embasada neste argumento é que, após a puberdade, a aprendizagem das línguas não acontece naturalmente, por mera exposição; se dá por meio de esforço consciente e elaborado. (Scovel, 1988)

Ellis (2008, p. 23) apresenta o trabalho de Patkowsky (1980) que pesquisou a influência do fator idade como fator limitante para o domínio de outras habilidades

²⁷ Termo primeiramente empregado por CATFORD (1959) para designar a língua primária do indivíduo.

²⁸ Texto original: There is, however, no clear consensus on when the ‘window of opportunity’ for language learning ends.

lingüísticas na aquisição/aprendizagem da segunda língua, afora a pronúncia. Patkowsky entrevistou e gravou em áudio as entrevistas com os participantes da pesquisa, a saber, 67 imigrantes nos Estados Unidos que haviam iniciado seus estudos de inglês em tempos diferentes, mas ali residiam há mais de 5 anos, e 15 falantes nativos de inglês, nascidos e domiciliados no país. Em seguida, editou as gravações, eliminando qualquer indício que pudesse revelar a condição de imigrante do entrevistado e submeteu-as à avaliação de juízes experientes, falantes nativos do inglês que julgaram o domínio da língua-alvo por meio da produção oral dos entrevistados. Os resultados foram contundentes, pois 32 dos 33 participantes falantes de inglês como segunda língua que começaram a aprender a língua-alvo antes dos 15 anos e todos os participantes falantes nativos obtiveram grau de 4+ a 5 (em escala de 0 a 5). Patkowsky concluiu que, os limites que a idade impõe ao sucesso na aquisição/aprendizagem de habilidades lingüísticas da segunda língua vão além do sotaque, e alcançam, por exemplo, a sintaxe e a morfologia da língua-alvo. Os resultados encontrados por Patkowsky corroboram a existência do período crítico para aprender uma segunda língua.

Scovel (1988) fundamentando seus achados com base na hipótese do período crítico refutou-a com a argumentação de que a produção fonológica é o único aspecto da aquisição da segunda língua que está, de fato, determinada pela maturação dos processos biológicos, e, portanto, atrelada ao período crítico para aquisição, pois está ligada diretamente à maturação neuromuscular das estruturas da fala, e findo esse período, não há possibilidade do aprendiz superar o sotaque estrangeiro ao aprender uma segunda língua. E este mesmo autor corrobora que existe sim, um período crítico para a aquisição de línguas, que não é determinado pelas limitações do amadurecimento biológico ou neurológico, mas, é, antes de tudo, regido por influências que o meio exerce sobre o aprendiz de segunda língua, quais sejam o papel da afetividade, a motivação do aprendiz, a influência do contexto lingüístico-cultural, campo onde o processo da aquisição onde está ocorrendo, dentre outras variáveis.

Lightbown e Spada (2006, p.17) afirmam que:

No que diz respeito à língua, a Hipótese do Período Crítico sugere que as crianças que não tiveram acesso à língua na infância (devido à surdez ou isolamento extremo) nunca irão adquirir a linguagem, no evento dessas privações estenderem-se por muito tempo.²⁹

²⁹ Texto original: With regard to language, the CPH suggests that children who are not given access to language in infancy and early childhood (because of deafness or extreme isolation) will never acquire language if these deprivations go on for too long.

Como quase todas as crianças são expostas à língua desde a mais tenra idade, torna-se difícil achar provas a favor ou contra a Hipótese do período crítico. As crianças aprendem a segunda língua em qualquer tempo. Hipoteticamente, há um período crítico para aquisição da segunda língua da mesma forma que há um prazo para aquisição da primeira língua. A hipótese do período crítico pressupõe determinantes biológicos na aquisição da primeira e segunda língua. (Lightbown e Spada, op.Cit.)

McLaughlin (1978) argumenta que não há evidências que comprovem que crianças e adultos aprendam a segunda língua por mecanismos distintos; aprende-se a segunda língua de acordo com o desenvolvimento cognitivo. Ele pondera se há uma melhor idade para introduzir-se a segunda língua. E ele mesmo responde que há consenso entre a maioria dos pesquisadores que o período ideal para aprendê-la é a partir do nascimento. No entanto, acrescenta McLaughlin, as pesquisas sugerem que as crianças mais velhas aprendem a segunda língua com mais facilidade que as mais novas; as primeiras têm a vantagem do sistema cognitivo mais desenvolvido, por isso aprendem mais facilmente a sintaxe, a semântica, a morfologia da língua nova. As segundas têm maior facilidade com a fonologia da língua. Têm a desinibição a seu favor e não tendo medo de cometer erros se comunicam melhor na língua. Por fim, McLaughlin contra-argumenta dizendo que seria irrefletido eleger uma idade determinada para uma criança começar a aprender a segunda língua, principalmente porque as condições de aprendizagem variam de acordo com o ambiente onde a criança é exposta à segunda língua: em casa, na escola, nos dois ambientes. O que é plausível sintetiza McLaughlin, é que pode haver diferentes idades ideais para cada uma destas situações.

A argumentação de McLaughlin encontra consenso na hipótese de Seliger (1978, *apud* Ellis, 2008, p. 24) que propõe a existência de vários períodos críticos para diferentes habilidades lingüísticas. A esta hipótese poderia se atribuir, por exemplo, a impossibilidade do adulto em aprender a pronúncia nativa da L2, ao passo que, a criança adquire a fonologia da L2 como a adquire um falante nativo da mesma (Santos, 2001, *mimeo*).

2.1.3 – O Fator Idade

Penfield e Roberts (1959, *apud* Santos, 2001, *mimeo*) foram os pioneiros a pesquisar sobre a idade ideal, predisposta biologicamente para se aprender línguas. O argumento destes neurologistas para explicar a facilidade que têm as crianças para aprender uma língua era a acentuada plasticidade do cérebro da criança, a qual vai diminuindo com a idade. Eles

reportaram evidências de crianças que readquiriram as habilidades lingüísticas que haviam perdido após terem sofrido danos e doenças que afetaram áreas do hemisfério cerebral esquerdo, conhecido como área da fala. Estas crianças, graças à sua admirável plasticidade cerebral, transferiram para o hemisfério direito as funções da língua. São raros os adultos que recuperam a fala diante do mesmo quadro, em decorrência da perda da plasticidade cerebral. Conforme recomendam, a idade mais propícia para se começar a aprender a segunda língua é entre 4 e 10 anos. (Santos, 2001, *mimeo*)

Como o fator idade exerce influência na aquisição da segunda língua? Segundo Ellis (2008), desde que a aquisição de segunda língua, doravante ASL, passou a ser considerada uma área de estudo independente, essa questão tem chamado a atenção de pesquisadores. Entre eles, destacam-se Krashen, Long e Scarcella (1976, p. 161, *apud* Ellis, 2008, pp. 19-20), os quais, após uma extensa revisão bibliográfica de estudos sobre o tema, chegaram às seguintes conclusões:

1. Nos estágios iniciais da aprendizagem da sintaxe e morfologia, os adultos aprendem mais rapidamente que as crianças;
2. As crianças mais velhas aprendem mais rapidamente que as crianças menores nesse mesmo cenário de aprendizagem lingüística;
3. As crianças que aprendem a segunda língua por exposição natural durante a infância alcançam maior grau de proficiência na segunda língua do que aqueles que começam a aprender a língua na fase adulta³⁰.

Ellis (op. Cit.) afirma que os que aprenderam a língua por exposição natural desde crianças aprendem o sotaque muito próximo aos falantes nativos do que aqueles que iniciam sua aprendizagem na adolescência ou na vida adulta. Em contrapartida, argumenta Ellis, há fortes evidências de que a idade em que o aprendiz inicia seu contato com a segunda língua tem influência direta sobre a aquisição da pronúncia: quanto mais tardiamente começar, menor será a aquisição da pronúncia nativa.

Singleton (1989, *apud* Ellis, 2008, p. 23), após uma abrangente investigação sobre os efeitos do fator idade sobre a aquisição/aprendizagem da segunda língua em diferentes etapas da vida, pondera que os resultados revelam evidências persuasivas comprovando que aquele que aprende a segunda língua ainda na infância consegue atingir, em longo prazo, níveis de proficiência mais altos do que os que começam na adolescência ou na vida adulta. Entretanto,

³⁰ Texto original: 1 Adults proceed through the early stages of syntactic and morphological development faster than children (where time and exposure are held constant). 2 Older children acquire faster than younger children (again, in the early stages of syntactic and morphological development where time and exposure are held constant). 3 Acquires who begin natural exposure to a second language during childhood achieve higher second-language proficiency than those beginning as adults.

alerta Ellis, esta conclusão de Singleton não se aplica à aquisição das habilidades lingüísticas da leitura e da escrita na segunda língua. Citando os achados de Cummins e Nakajima (1987, *idem*) sobre crianças japonesas que chegaram aos Estados Unidos entre a segunda e a oitava séries, afirma que os melhores resultados na modalidade de escrita e de leitura foram atribuídos às crianças com mais idade. (Ellis, 2008)

Os resultados da pesquisa sobre o fator idade na aquisição da segunda língua corroboram as conclusões de Krashen *et al.* (*apud* Ellis, 2008, p.21), mostrando que os aprendizes adolescentes e adultos aprendem mais rapidamente a segunda língua do que aqueles que começam na infância.

Alerta-nos DeKeyser (2000, *apud* Ellis, op. Cit., p. 21), porém, que esses resultados devem ser interpretados à luz da aquisição implícita ou explícita, pois os aprendizes mais velhos, e, portanto, mais desenvolvidos cognitivamente, têm vantagem sobre as crianças.

À parte a controvérsia da questão, há uma crença de que as crianças aprendem a segunda língua mais facilmente que adolescentes e adultos.

No cenário educacional em que esta pesquisa foi realizada, a aquisição naturalista está em evidência e observa-se que a exposição à língua é suficiente para habilitar as crianças estrangeiras a “pegar”³¹ a língua das crianças falantes da língua majoritária. Este fato, embora incontestado, não surpreende, uma vez que nesta faixa etária, o desenvolvimento lingüístico e o cognitivo acontecem *pari passu*. Um dos primeiros pesquisadores a defender a idéia de que a linguagem na criança, um de muitos sistemas de símbolos desenvolvidos na infância, se desenvolve simultaneamente com seu desenvolvimento cognitivo foi Piaget (1951; 1946 *apud* Lightbown e Spada, 2006, p.20). Ele postulava que a cognição humana apresentava um padrão de desenvolvimento mais intenso até a idade de 16 anos e menos intenso a partir daí. Segundo Piaget (1972; 1955; Piaget e Inhelder, 1969 *apud* Brown, 2007, p.65), o desenvolvimento cognitivo percorre os seguintes períodos, a saber: o primeiro, o sensório-motor, começa com o nascimento e estende-se até os dois anos; o segundo, o pré-operacional, dos dois aos sete anos; e o terceiro, o operacional, que ocorre dos sete aos dezesseis anos. Este último está subdividido em operacional concreto, dos sete aos onze e operacional formal, dos onze aos dezesseis.

Brown (2007) corrobora que a criança até os onze anos não tem as habilidades cognitivas totalmente desenvolvidas; de acordo com Piaget ela está no estágio das operações concretas. Neste estágio a criança ainda usa a lógica do raciocínio elementar; o seu

³¹ Grifo nosso.

entendimento do mundo é filtrado pelas representações concretas que estimulem os cinco sentidos; motivem o interesse imediato, pois nas crianças a duração da atenção é breve: estão centradas no “aqui e agora” e que estejam aliadas ao lúdico e à atividade motora. Segundo a linha de raciocínio Piagetiana, os efeitos benéficos do fator idade, que propiciam maior facilidade na aquisição da segunda língua e posterior desempenho, estão aliados ao fato de que, neste estágio das operações concretas, as crianças não se detêm nas formas e regras da língua; sua atenção está mais voltada para as formas espontâneas e periféricas da língua: prestam mais atenção à linguagem não-verbal e à imitação do exemplo. E também, em termos de aquisição de segunda língua, isto significa que as crianças não têm consciência explícita de que estão aprendendo a língua, pois o fazem implicitamente; nem tampouco são conscientes dos valores sociais e atitudes veiculadas pela língua do outro.

Lightbown e Spada (2006) acrescentam que as crianças na faixa etária que antecede à puberdade têm mais insumo lingüístico, pois têm mais oportunidades de ouvir e usar a língua em ambientes nos quais não há pressão para que elas falem fluente e corretamente. Ao contrário, cada tentativa de emprego da segunda língua, mesmo quando mal sucedida, é elogiada, ou no mínimo aceita.

Portanto, se seguirmos a linha de raciocínio Piagetiana que postula que a cognição humana desenvolve-se rapidamente nos primeiros dezesseis anos de vida, aliada ao pressuposto de que geneticamente a espécie animal está programada para adquirir certos tipos de conhecimento e habilidades em tempos determinados na vida, poder-se-ia sugerir que os efeitos benéficos do fator idade, na faixa etária por volta dos onze ou doze anos, propiciariam maior facilidade na aquisição da segunda língua pelas crianças. (Brown, 2007)

Como propôs Scovel (1969), a subsequente lateralização dos hemisférios cerebrais está relacionada à aquisição de segunda língua. Scovel sugeriu que a plasticidade do cérebro, enquanto está se processando a lateralização, desde os dois anos até por volta dos onze anos, início da puberdade, é responsável pela aquisição da segunda língua. Acrescentou ainda que ao término da lateralização, isto é, quando a criança atinge a puberdade, cessa também a possibilidade de o aprendiz conseguir o controle fluente e a pronúncia da segunda língua próxima ao do falante nativo da língua-alvo.

Dentre alguns dos autores que pesquisaram a correlação entre o fator idade e a aquisição de segunda língua, citados no escopo desta dissertação, é oportuno lembrar que não há consenso nem precisão quanto à idade que marca o início da puberdade. Scovel (1988, p.49) corrobora esse pressuposto quando afirma que “[...] a entrada na puberdade varia de

indivíduo a indivíduo e de acordo com o grupo social ao qual pertencem³²”. Scovel (1988) com base nos estudos realizados com crianças nos Estados Unidos conclui que a média ponderada que delimita a idade do início da puberdade está aproximadamente entre os 9 e os 15 anos. McLaughlin (1978, p.57) afirma que o início da puberdade se dá aos 13 anos, embasado nos achados de Lenneberg (1967) sobre a lateralização dos hemisférios cerebrais, quando a transferência da função da fala, do hemisfério direito do cérebro para o esquerdo, está completa.

Acrescente-se o que diz McLaughlin (1978) a respeito da aquisição da segunda língua por crianças quando cita os estudos de Asher *et alli*. Estes pesquisadores reconheceram que a agilidade motora característica das crianças atua como aliada e facilitadora na aquisição da segunda língua. Assim sendo, a pronta resposta física das crianças às brincadeiras, jogos ou aos comandos age a favor da aquisição de L2 nesta faixa etária.

Precisamente, no ambiente escolar, o oposto ocorre com os alunos estrangeiros adolescentes, isto é, a aquisição da segunda língua por eles não ocorre com a mesma facilidade. Muito embora, na adolescência os processos intelectuais como o pensamento lógico, a abstração para entender regras, negociar sentidos ou empregar metalinguagem estejam mais maturados e a atenção mais prolongada, esta fase também é marcada por mudanças e transformações físicas, anatômicas, sociais e psicológicas que de *per se* já causam emigração do núcleo familiar e imigração para o mundo de seus pares também adolescentes (Scovel, 1988).

Estas alterações tanto físicas quanto emocionais desenvolvem nos adolescentes uma hipersensibilidade com relação ao ego, a auto-imagem e a auto-estima, e, passam a preocupar-se sobremaneira como os outros, especialmente seus pares, concebem estas mudanças. Nesse sentido, Scovel (1988, p. 93) citando Krashen (1975b), atesta que a aquisição da segunda língua revela algumas dificuldades características desta faixa etária e que corroboram o conceito de que o fator idade influencia na aquisição da segunda língua: alusão

O despertar da autoconsciência no adolescente, a sua relutância para revelar-se e o seu sentimento da vulnerabilidade, podem ter um grande impacto na aprendizagem de línguas. Da mesma forma como se comporta na presença de outras pessoas, ele pode tornar-se muito relutante em cometer aquilo que *ele* pensa ser um “erro”³³ (Krashen, 1975b, p.221)

Em compensação, é possível alcançar-se ótimos resultados na aprendizagem de segunda língua quando se ensina aprendizes adolescentes. Os esforços intelectuais que estes

³² Texto original: puberty comes at different times for different individuals and social groups

³³ Texto original: The adolescent’s resulting self-consciousness, his reluctance to reveal himself, his feeling of vulnerability, may have a great effect on language learning. As in other forms of behavior involving other people, he may become very unwilling to make what *he* perceives to be an “error”.

jovens empreendem são agora sustentados pelo pensamento lógico mais elaborado, capacidade de abstrair regras e processar o sentido dos acontecimentos, vantagens que, se bem trabalhadas pedagogicamente, podem acelerar o processo de aprendizagem de L2.

Segundo Ellis, estudos recentes, como os de Snow e Hoefnagel-Höhle (1978, *apud* Ellis, 2008, p. 20) ratificam as conclusões de Krashen *et al.* sobre a agilidade com a qual os adolescentes e adultos aprendem a segunda língua em relação às crianças no início da exposição à segunda língua e postula que:

Os aprendizes de L2 que começam a aprendê-la na adolescência ou na vida adulta o fazem mais rapidamente do que os que começam na infância. [...] O desenvolvimento cognitivo mais sofisticado dos aprendizes mais velhos é uma vantagem quando se trata da aprendizagem explícita, como mostram os resultados de estudos experimentais³⁴. (Ellis, 2008, p. 21)

Brown (2007) corrobora que em se conseguindo cativar a atenção dos adolescentes, elevar sua auto-estima, afastar os temores relacionados à auto-imagem, à opinião dos outros sobre eles e à competição entre seus pares, ou minimizar as distrações características desta faixa etária, pode-se conseguir ótimos resultados para superar as dificuldades que se interpõem entre eles e a aquisição/aprendizagem de L2.

Em suma, a respeito do que foi aqui relatado sobre a influência do fator idade na aquisição/aprendizagem da segunda língua, e atendo-nos ao escopo desta pesquisa, interessamos saber quais são as implicações pedagógicas da idade sobre a aquisição/aprendizagem da L2, pois os alunos estrangeiros que freqüentam as escolas da rede do Distrito Federal são crianças e adolescentes falantes de línguas minoritárias, que têm necessidade de aprender a língua institucional da escola a fim de que possam avançar no processo de escolarização. De fato, Ellis (2008, p. 32) relata que os resultados das pesquisas de autores como Larsen-Freeman e Long sobre o fator idade, mostram que não há supremacia de crianças sobre adolescentes ou adultos na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, desde que se proporcione aos aprendizes a qualidade e a quantidade de insumos de língua adequados à faixa etária do aprendiz.

2.1.4 - O Fator da Personalidade

A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1987) postula que as emoções do indivíduo afetam diretamente o processo de aquisição/aprendizagem da L2, inibindo-o ou ajudando-o.

³⁴ Texto original: [...]—learners who start learning an L2 in adolescence or as adults learn more rapidly than those who start in childhood. [...] The greater cognitive development of older learners is advantageous where explicit learning is concerned, as the results of the experimental studies show. (Ellis, 2008, p. 21)

Bloom *et alli.* (1964, *apud* Brown, 2007, p.153) analisaram o desenvolvimento da afetividade humana e classificaram por níveis as manifestações no campo afetivo. Estes pesquisadores chegaram à conclusão de que o campo afetivo revela-se por níveis e o primeiro nível da afetividade começa com a noção de receptividade. Quando o aprendiz de segunda língua é receptivo ele dedica sua atenção ao meio no qual está inserido: permanece atento àqueles com quem está se comunicando e às nuances da língua. O segundo nível é a manifestação da resposta; o aprendiz está disposto a responder aos estímulos comunicativos do contexto, quer aquiescendo apenas, quer respondendo voluntariamente e sente, a partir da resposta, uma satisfação compensatória. O terceiro nível é o da interiorização de valores, conceitos, crenças, comportamentos e de valoração de pessoas; o aprendiz atribui valor ao ato comunicativo e intercâmbio interpessoal. (Brown, 2007)

A extroversão e o seu oposto, a introversão, são características da personalidade que atuam sobre a aquisição da segunda língua. Entretanto, a literatura revela que pesquisas diferentes ao analisar os efeitos do mesmo traço de personalidade chegam a conclusões divergentes. Aliás, reza a crença que o aluno extrovertido é aquele de quem se espera os melhores resultados na aquisição da segunda língua, pois a cultura ocidental valoriza o estereótipo do extrovertido. Todavia, Wong-Fillmore (1979, *apud* Lightbown e Spada, 2006, p.61) observou ao pesquisar a aquisição de segunda língua em situações específicas que o aprendiz que observa e guarda o silêncio pode alcançar maior sucesso na aquisição. Neste caso, pede-se aos professores que tomem em conta a cultura à qual pertence o aluno estrangeiro e usem cautela na avaliação deste aluno, evitando julgá-lo segundo estereótipos, pois, a propósito do aluno que, segundo o viés da nossa cultura, parece ter um comportamento passivo e reservado em sala de aula, pode estar se comportando de modo respeitoso e cortês, segundo as normas da sua cultura.

Outro traço da personalidade que influencia a aquisição da segunda língua é o desejo de comunicar-se. Esta é uma predisposição interna que impulsiona alguns aprendizes a buscar e outros a evitar a comunicação na segunda língua. Um dos atributos marcantes da personalidade que está vinculado ao sucesso na aquisição de segunda língua é permitir-se correr riscos. Brown (2007, p.160) reconhece que: “Os aprendizes têm que se permitir poder jogar um pouco, se dispor a arriscar palpites sobre a língua e correr o risco de estarem errados³⁵”. Na verdade, o aprendiz de segunda língua teme as conseqüências negativas dos erros que venham a cometer. Em sala de aula, eles tentam evitar a qualquer custo a nota

³⁵ Texto original: Learners have to be able to gamble a bit, to be willing to try out hunches about the language and take the risk of being wrong.

baixa, a reprovação do professor, a gozação dos colegas, a própria punição e vergonha que impõem a si próprios ao errar, a frustração ao constatar que não conseguiram comunicar o que pretendiam, a rejeição do grupo, enfim, temem perder a identidade. (Beebe, 1983 *apud* Brown, 2007, p.160)

Vale ressaltar que a ação do professor é crucial para que essas barreiras e temores sejam vencidos. O professor deve ter em conta a necessidade de se construir uma relação de afetividade entre ele e seus alunos, de modo que os aprendizes tenham confiança no professor e reconheçam nele o interesse em que aprendam a L2, porque esta aquisição é importante para o progresso do aluno estrangeiro no contexto escolar. Para que esta estrutura afetiva seja construída, Dufeu (1994, *apud* Brown, 2007, p. 160) afirma que o professor deveria:

[...] criar um clima de aceitação que estimule a autoconfiança dos aprendizes, incentivando-os a experimentar e descobrir a língua-alvo, permitindo-lhes correr riscos sem que se sintam envergonhados³⁶.

Quem já se dedicou a aprender uma língua sabe perfeitamente que os erros são o combustível que alimenta o processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua, pois o progresso neste sentido pode ser sentido a partir do que se aprende com os erros. Contudo, os erros podem intimidar os aprendizes e induzi-los a erguer defesas como a inibição e a ansiedade. Essas defesas são traços de personalidade que impedem o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo. A inibição do aprendiz exerce uma influência negativa sobre a aquisição, pois o desencoraja a correr riscos, atributo necessário para progredir na aquisição. O aprendiz adolescente é mais vulnerável aos efeitos da inibição por que se torna mais autoconsciente e não aprecia revelar-se. Por conseguinte, o aluno estrangeiro que permanece calado na sala de aula pode proceder desta forma por não querer chamar sobre si a atenção do professor e dos colegas quando cometer erros. A ansiedade desempenha um papel afetivo muito importante na aquisição da segunda língua. Geralmente ela está vinculada a sentimentos de desconforto, frustração, dúvida, apreensão e preocupação e exerce um efeito negativo na aquisição da segunda língua. A pesquisa tem revelado que os aprendizes de uma língua nova, seja ela segunda ou estrangeira, experimentam ansiedade. Essa ansiedade pode deixá-lo apreensivo, pois quer expor suas idéias, comunicar seus

³⁶ Texto original: [...] to create a climate of acceptance that will stimulate self-confidence, and encourage participants to experiment and to discover the target language, allowing themselves to take risks without feeling embarrassed.

pensamentos, porém, não tem o domínio da língua-alvo ao ponto de expressar este nível de complexidade. Por outro lado, intimida-se com o julgamento externo, pois é importante para ele, socialmente, causar boa impressão nos outros. Enfim, cada novo exame é motivo de apreensão. Entretanto, foi demonstrado que certa dose de ansiedade pode ser benéfica e até mesmo facilitar o processo de aprendizagem, estimulando a motivação e o enfoque no sucesso. (Horwitz, Horwitz e Cope 1986; MacIntyre e Gardner, 1989, 1991, *apud* Brown, 2007, p. 162)

Gardner *et alli.*, (2003 *apud* Lightbown e Spada, 2006, p.63) pesquisaram a relação entre a motivação do aprendiz e o sucesso na aquisição da segunda língua. A conclusão a que chegaram os pesquisadores é que há duas variáveis que concorrem para se analisar a influência que a motivação exerce sobre a aquisição da segunda língua. Em primeiro lugar, temos em conta alguns objetivos imediatos do aprendiz para a comunicação, como por exemplo, alcançar metas para a ascensão profissional ou crescer pessoal e culturalmente. Em segundo lugar, a atitude do aprendiz para com a comunidade que fala esta língua, pois, quanto mais favorável for, tanto mais o aprendiz estará motivado a continuar ampliando o contato com os falantes da língua-alvo. Neste sentido, as pesquisas mostraram que estas variáveis estão relacionadas com o sucesso na aquisição da segunda língua (Lightbown e Spada, 2006)

Os professores quando propiciam um ambiente de envolvimento em sala de aula, estabelecem a confiança mútua e aceitam a língua nativa e a herança cultural do aluno estrangeiro, dando enfoque à competência intercultural. Essa atitude pode ter um efeito direto na sua aprendizagem, aumentando a motivação e encorajando o risco. (NWREL³⁷, 2003)

A afetividade, por meio do fator intrínseco da personalidade e das variáveis afetivas, as quais Krashen (1987) chamou de filtro afetivo, podem contribuir sobremaneira para o sucesso ou fracasso na aquisição da segunda língua.

Almeida Filho (1998, p.13) ressalta adiante a importância de se distinguir como estão organizadas as configurações individuais dos filtros afetivos de alunos e professores:

Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.

³⁷ A tradução (minha) da sigla NWREL: *Northwest Regional Education Laboratory* é: Laboratório de Educação da Região Noroeste

Em suma, esta configuração dos traços da personalidade de cada um e o grau de permeabilidade dos filtros afetivos exerce influência direta sobre o processo de aquisição/aprendizagem da língua-alvo.

2.1.5 – A Influência do Ambiente Lingüístico

Para além das implicações da idade, das características individuais da personalidade do aprendiz que influenciam na aquisição/aprendizagem da segunda língua, há que se analisar também o ambiente lingüístico onde os participantes desta pesquisa, nomeadamente os alunos estrangeiros, estão inseridos.

O enfoque desta pesquisa está voltado para o ambiente lingüístico educacional da sala de aula. É no contexto de uma sala de aula, onde a maioria dos alunos são falantes nativos da língua-alvo e a instrução é direcionada a eles, que os alunos estrangeiros estão aprendendo a segunda língua. Lightbown e Spada (2006) afirmam que os alunos estrangeiros quando inseridos neste tal contexto específico, onde representam a minoria lingüística em sala de aula, aprendem a segunda língua na interação com os colegas e por meio da instrução direta do professor. É no ambiente lingüístico da escola onde eles têm o contato maior com a segunda língua. Muitas vezes, é a partir desse primeiro contato que eles começam a usar a L2 para a comunicação além dos muros da escola.

Para Lightbown e Spada (op.Cit.) é consenso que há muita diferença entre aprender uma segunda língua por meio de instrução formal e aprendê-la naturalmente, por exemplo, no contexto de imersão onde ela é a língua majoritária:

A maioria das pessoas concordaria que aprender uma segunda língua em um ambiente de aquisição natural é diferente de aprendê-la no ambiente instrucional da sala de aula. Muitos acreditam que é mais eficaz aprender ‘na rua’³⁸. (Lightbown e Spada, *op. cit.* p. 109)

As mesmas autoras afirmam que as experiências com a língua são muito diferentes entre os que aprendem a L2 em um ambiente de aquisição natural e aqueles que recebem instrução formal da segunda língua em sala de aula.

Ellis (2008) corrobora que há diferenças no processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quando este ocorre em ambientes lingüísticos distintos, isto é, no regime

³⁸ Texto original: Most people would agree that learning a second language in a non instructional setting is different from learning in the classroom. Many believe that learning ‘on the street’ is more effective.

de instrução formal em sala de aula, ou fora dela, em um ambiente natural, não tutorado. Assim discorre Ellis (op.Cit., p.773):

Embora possa haver semelhanças no modo como os alunos aprendem uma L2, dentro ou fora da sala de aula, há também diferenças no que diz respeito à natureza do insumo a que estão expostos, aos tipos de interações das quais participam, e, essencialmente, ao grau de importância que atribuem à forma em oposição ao sentido. Em contextos naturais de aquisição/aprendizagem os alunos consideram a L2, em primeiro lugar, como um meio de comunicação [...]³⁹

O mesmo autor enfatiza que as diferenças se dão, principalmente, no que diz respeito à natureza do insumo que estão expostos os aprendizes de L2, aos diferentes tipos de comunicação dos quais participam, e especialmente à importância que atribuem ao uso da língua em detrimento da forma. Em outras palavras, quando a aquisição ocorre em um contexto natural tanto a atenção do aprendiz como a de seus interlocutores está voltada para o compartilhamento do sentido na comunicação. A forma só se torna relevante quando há falha na comunicação, quando o sentido da mensagem não é o mesmo para ambos.

Quando no ambiente natural as interações comunicativas ocorrem sem o regime tutorado, isto é, os itens lingüísticos não são introduzidos um a um, partindo-se do mais simples até o mais complexo, como acontece no contexto instrucional, o aprendiz é exposto à ampla variedade de vocabulário e estruturas. Com frequência neste ambiente lingüístico de exposição contínua do aprendiz aos insumos da segunda língua faz com que ele tenha mais oportunidades de escutar diferentes falantes nativos, isto é, os diferentes tipos de discurso, que empregam a língua com proficiência para se apresentar, realizar atividades comerciais, trocar informações, responder perguntas ou mesmo discorrer sobre eventos que ocorreram proximamente ou há mais tempo com eles. (Lightbown e Spada, 2007)

Como a instrução das diversas disciplinas em sala de aula é dada em português, isto representa para os alunos estrangeiros mais insumo e exposição à língua-alvo. Além disso, este contexto lingüístico oferece oportunidades para que sejam expostos também às formas escritas de linguagem nos livros, exercícios e avaliações.

Outro fator que contribui para ampliar a exposição destes alunos à L2 é a atividade da disciplina que deve ser realizada em sala de aula em pares ou grupos de alunos; esse é o momento propício para os alunos estrangeiros interagirem com seus pares usando a língua-alvo. Obviamente, que devido à limitada proficiência lingüística destes alunos para fazer

³⁹ Texto original: While there may be similarities in the ways that learners learn an L₂ inside or outside the classroom, there are also differences with regard to the nature of the input they are exposed to, the kinds of interactions they participate in, and, crucially, the extent to which they attend to form as opposed to meaning. In naturalistic settings, learners will primarily treat the L2 as a tool for communicating [...]

perguntas, respondê-las, argumentar, opinar, com frequência, cometerão muitos erros tentando se expressar na língua portuguesa. Entretanto, nesse tipo de interação o enfoque está no sentido da mensagem; geralmente, os colegas proficientes na língua-alvo são tolerantes quanto aos erros que os aprendizes cometem, e não se corrige com frequência, desde que o erro não interfira no sentido. Quando a comunicação entre os interlocutores nativos e estrangeiros é mantida, isto é, a mensagem é entendida por ambos, raramente se interrompe para corrigir o falante não-nativo. Assim, corroboram Lightbown e Spada (2007, p. 111) afirmando que:

Os aprendizes devem freqüentemente usar sua limitada habilidade na segunda língua para responder às perguntas ou coletar informação. Nestas situações, a ênfase está na clareza da mensagem e os falantes mais proficientes tendem a ser tolerantes com os erros que não interferem no significado⁴⁰.

Todavia, quando há falantes nativos interagindo entre si nos grupos onde há também alunos estrangeiros aprendizes de L2, isto parece nos indicar que estes alunos terão dificuldade em entender as mensagens que estão sendo veiculadas. Conseqüentemente, seria muito provável que diante deste quadro, tanto aprendizes quanto falantes nativos da língua-alvo despendessem esforços para manter a comunicação empregando a comunicação não-verbal.

Monaco (1996) confirma a asserção acima reconhecendo que a linguagem não-verbal é particularmente útil quando há a barreira da língua causando um bloqueio na comunicação verbal, pois, durante a conversação os interlocutores estão constantemente interpretando o que está sendo comunicado, tanto pela linguagem verbal quanto pela não-verbal, a fim de compreender o sentido da mensagem. A autora (op.Cit.) acrescenta que, de acordo com o Programa Australiano de Cooperação Econômica (AAECP), a comunicação não-verbal responde por três quartos do total de uma interação.

De fato, há muita informação transmitida pela linguagem não-verbal nas interações humanas, por meio da postura corporal, gestos, contato visual, tons de voz, expressões faciais, proximidade física, que se atribui à dimensão não-verbal da comunicação um traço característico da linguagem humana. (Brown, 2007)

Conforme reitera Brown (op.Cit.), a comunicação não-verbal exerce um importante papel na aquisição/aprendizagem da segunda língua, especialmente quando a comunicação

⁴⁰ Texto original: Learners must often use their limited second language ability to respond to questions or get information. In these situations, the emphasis is on getting meaning across clearly, and more proficient speakers tend to be tolerant of errors that do not interfere with meaning.

acontece por meio do contato social. A percepção que o aprendiz de L2 tem do comportamento não-verbal do professor exerce uma influência direta na sua aprendizagem. (Sime, 2006 e Ehrman e Domy, 1998, *apud* LIU e DAI 2008, p.1). Em outras palavras, se o professor mostra uma expressão facial positiva, uma postura corporal serena, e um contato visual e gestos estáveis, que demonstrem entusiasmo, ele transmitirá ao aprendiz de segunda língua uma mensagem de acolhimento, que pode suscitar uma atitude de pertencimento ao contexto escolar onde está inserido e, por conseguinte, pode encorajá-lo a se comunicar mais usando a L2 com seus pares e professores.

É provável que o referencial teórico aqui mencionado dê suporte aos dados levantados na presente pesquisa, para explicar com que habilidade os alunos brasileiros, doravante AB, exercem o papel de mediadores entre seus colegas AE e os professores em sala de aula. Muitas vezes os professores recorrem a estes intérpretes natos para se fazer entender pelos alunos e assegurar-se de que os alunos estrangeiros entenderam a instrução dada.

2.1.6 – A Influência dos Fatores Socioculturais

A explicação para o fenômeno de aquisição/aprendizagem da segunda língua não é simples, nem única. Nos últimos anos, os estudos na área de Aquisição de Segunda Língua dedicam-se a explicar o processo e os fatores que o influenciam. As respostas às questões relacionadas à aquisição de L2, como por exemplo, como se aprende a segunda língua, o que determina as variações na taxa de aquisição/aprendizagem e por que muitos aprendizes não atingem a competência lingüística na língua-alvo, analisam a ação conjunta de fatores internos e externos que exercem influência sobre o processo. De modo que uma explicação completa teria que levar em conta a relação dinâmica entre os fatores socioculturais, os insumos lingüísticos e as interações, as características individuais do aprendiz e como ocorre o processamento da linguagem (Ellis, 2008).

No entanto, há outros fatores como a quantidade de insumo, o ambiente favorável à aquisição, as particularidades individuais e outros fatores psicológicos como a motivação e socioculturais como a aceitação pelo grupo (Lightbown e Spada, 2006).

Passaremos agora a examinar alguns dos fatores socioculturais que interagem no contexto educacional, *locus* desta pesquisa, e que têm influência direta sobre os aprendizes acelerando ou retardando o processo de aquisição da segunda língua.

O fator idade, sob o enfoque sociocultural, tem implicações sobre a qualidade do contato com a língua influenciando, por conseguinte, no sucesso da aquisição da segunda língua.

Pesquisadores atribuem a fatores socioculturais a causa provável do sucesso relativo das crianças ao adquirirem a língua-alvo. Os tipos de comunicação, interação, expectativas nas situações socioculturais que circundam as crianças são muito mais limitados do que aqueles que envolvem adultos. Isto parece nos indicar porque as crianças têm maior facilidade em aprender a segunda língua, por exemplo. As crianças estão mais aptas a assimilar regras sociais da língua-alvo por serem isentas da pressão que o grupo impõe sobre seus pares quanto à construção da identidade social. Segundo Ellis (2008, p. 312) “a criança está mais preparada para aceitar as regras externas⁴¹”.

As crianças levam vantagem na aprendizagem da L2 sobre adolescentes e adultos. As situações socioculturais divergem de acordo com a faixa etária. Adultos e adolescentes estão expostos às situações socioculturais mais amplas que requer o discurso e as atividades lingüísticas mais elaboradas. Estes estão sempre participando em interações que exigem entendimento das relações pessoais, regras de comunicação, expectativas, que os limita na aprendizagem descompromissada, em produzir um comportamento lingüístico atrelado a regras, rótulos e protocolos, barreiras que impedem a aquisição da segunda língua. (Scovel, 1988).

Às crianças por sua vez, apresentam-se eventos sócio-culturais mais limitados. Esta oposição sugere que naquelas situações socioculturais limitadas, é provável que as crianças tenham que produzir um número restrito de tipos de comunicação, que empregam a linguagem menos complexa para expressar idéias menos complicadas. Além disso, as crianças escutam e praticam a segunda língua em ambientes nos quais não sofrem pressão para falar fluente e corretamente e nem tampouco se sentem frustradas por ainda não dominarem a língua que estão aprendendo.

Em seguimento à análise dos fatores que influenciam a aquisição da segunda língua, pelo prisma sociocultural, há outras variáveis, afora o fator idade, que concorrem para o seu sucesso, a saber: dominância social, estratégias de integração, fechamento, coesão, tamanho, semelhança intercultural, atitude e tempo que se pretende ficar no país da língua-alvo.

A variável da dominância social responde pela distância política, econômica, tecnológica e cultural entre os grupos. Se o grupo da língua-alvo é tido como dominante em relação ao grupo da segunda língua, este fator influi negativamente na aquisição da língua-alvo. No caso inverso, os aprendizes da L2 representando o grupo dominante, tampouco se empenharão em aprender a segunda língua.

⁴¹ Texto original: [...] children are more prepared to share external norms.

Conforme postula Scovel (1988, p.91) o modelo de aculturação de Schumann (1978) procura dar enfoque às variáveis sócio-culturais que atuam diretamente sobre o grau de sucesso na aquisição da segunda língua, e acrescenta que:

Schumann acredita que o grau de sucesso é, de modo freqüente, inversamente proporcional à distância social que existe entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo.⁴²

A variável que concerne às estratégias de integração está relacionada ao senso de identidade étnica do aprendiz. A aquisição da segunda língua implica em mudança no construto da identidade étnica do aprendiz. Se tal mudança tiver cunho negativo, isto é, se o aluno que está aprendendo L2 pertencer a um grupo que imponha a preservação da identidade étnica, ou porque é um grupo fechado, coeso, ou porque é demasiado grande e favorece o contato dentro do próprio grupo, em detrimento do contato intergrupal, e que desvalorize a assimilação da cultura de L2, quer devido à dissonância cultural entre os grupos, quer devido à atitude negativa de um grupo para com o outro prejudicando o contato social, o aprendiz terá dificuldades para aprender a segunda língua. Entretanto, se o grupo ao qual pertence o aluno de L2 aceita positivamente uma adição a sua identidade étnica, buscando adaptar-se ou até mesmo assimilar a cultura da língua-alvo, até o ponto de aculturar-se, é bem provável que este aluno aprenderá a segunda língua sem muitos percalços. (Santos, 2005, *mimeo*).

Isto parece indicar que quanto mais próximo da cultura da língua-alvo está o aprendiz, maiores são suas chances de aprender a segunda língua. Segundo Schumann *apud* Santos (op. Cit.) quanto maior o grau de aculturação do aprendiz, isto é, quanto mais próximo, social e psicologicamente ele estiver do grupo da cultura-alvo, tanto maior o sucesso na aquisição da segunda língua. Santos (op. Cit.) acrescenta que Schumann, num estudo comparativo que se estendeu por três anos, analisou o grau de aquisição de L2 entre seis aprendizes e concluiu que o aluno que mais distava da língua-alvo, social e psicologicamente, foi também o que apresentou o menor grau de aquisição da segunda língua.

De acordo com Santos (op. Cit.) Schumann acredita que a aculturação é a variável mais importante na aquisição de L2 e, por conseguinte, se não há aculturação não há como se aprender a segunda língua. Por outro lado, argumenta Santos (op. Cit.), o modelo de aculturação de Schumann apresenta falhas; não explica, por exemplo, a aquisição de L2 em ambientes lingüísticos de imersão, em que os aprendizes adquirem a L2 sem passar pela aculturação.

⁴² Texto original: Schumann believes that the degree of success is often inversely proportional to the amount of social distance that exists between the learner's mother tongue and the target language itself

Ainda falando a respeito dos fatores socioculturais Santos (op.Cit.) nos lembra que o tempo de permanência no país pode intervir positiva ou negativamente no sucesso da aquisição da segunda língua. Como está dito que a duração da estadia nos *loci* da língua-alvo determina o padrão de aquisição de segunda língua, pressupõe-se que morar por muito tempo, ou até mesmo escolher um determinado país como o de acolhimento, favorece a aquisição de segunda língua, pois o tempo prolongado aumenta a possibilidade de contatos sociais mais estreitos com o grupo da língua-alvo.

Como veremos no desenvolvimento deste trabalho, a variável do tempo de permanência no país é relevante para a análise dos dados deste estudo. O perfil do aluno estrangeiro matriculado nas escolas da SEDF traçado com base no tempo pretendido de permanência no Brasil poderia ser uma indicação do grau de aquisição da língua portuguesa que este aluno viria a alcançar.

2.1.7 – O Papel Social do Professor

“Ora esses alunos falavam... e alguns até sabiam escrever. Mas a sua fala e a sua cultura tinham o som do silêncio numa pauta de uma língua só. Não entre os educadores e os professores. Porque esses, em geral, não desistem de comunicar, de se angustiar, de esbracejar em busca de formação, de experimentar caminhos novos, de procurar uma luz que lhes diga por que erraram e em quê... Gente que lida com gente, não pode esperar...”

Dulce Pereira⁴³

Há uma crença generalizada de que os falantes de outras línguas exclusivamente por estarem em contato com a língua portuguesa em solo brasileiro, antes mesmo de chegarem à escola, já a terão aprendido “na prática”⁴⁴. (Granier, 2000)

Entretanto, o referencial teórico em que se embasa esta pesquisa nos mostra o contrário, isto é, os mecanismos de aquisição/aprendizagem da segunda língua não se igualam àqueles que permitem a aprendizagem automática da primeira língua. De acordo com Mateus *et alli*.(2009, p. 130) a aquisição da segunda língua é específica e exige **tempo**⁴⁵ porque:

implica adquirir um novo sistema de sons, um vasto vocabulário novo, um conhecimento pragmático associado a um novo conjunto de regras gramaticais e, muitas vezes, uma construção diferente do discurso.

É incontestável que a língua e a cultura presentes em sala de aula sempre terão ascendência sobre a *práxis* do professor e o desempenho dos alunos aprendizes da segunda

⁴³ Dulce Pereira é autora do Texto apresentado no Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, a 7 de Novembro de 2006. É Coordenadora, com Maria Helena Mateus e Luísa Solla, do Projecto do ILTEC, financiado pela Fundação C. Gulbenkian, Turmas bilíngües na Escola Portuguesa, desde Março de 2007.

⁴⁴ Grifo da autora.

⁴⁵ Grifo dos autores.

língua. O efeito da língua e da cultura manifesta-se diretamente nas interações em sala de aula, favorecendo ou bloqueando o desempenho destes alunos. Portanto, quando professores do ensino fundamental e médio ensinam alunos estrangeiros, aprendizes de português como segunda língua e pertencentes a diversas culturas e países, há que se refletir sobre a sua prática pedagógica: como construir um ambiente de aprendizagem eficiente em sala de aula? Um modo de abordar construtivamente a diversidade lingüística e cultural introduzida na sala de aula pela presença do aluno estrangeiro é procurar assimilar as diferenças, buscando nelas fontes de informações e conteúdos que enriquecerão a todos os participantes em sala de aula (Cummins, 1996). É plausível admitir-se que tal medida venha a acelerar e tornar mais suave a assimilação da língua e da cultura majoritárias por estes alunos.

A discussão acima é confirmada por Almeida Filho (2000, *apud* Pessini, 2003, p. 75) que aponta o apoio do professor como fundamental para organizar cenários e oportunidades pedagógicas que estimulem o aluno a ter uma atitude pró-ativa na aquisição da língua-alvo:

“o prover/intensificar a parte agente do professor no processo de ensino/aprendizagem, ajudando o aluno a humanizar-se e a centrar seu esforço na construção de sentido, no que parece ao aluno mais relevante a partir de um esforço autogerido que ele fará com o nosso concurso. Ensinar é criar situações engajantes, melhorando as chances de que possa haver compreensão do discurso trazido ou criado na sala para e com participantes na língua de sua opção”.

De acordo com o pensamento de Almeida Filho (op.Cit.) o trabalho que o professor pode desenvolver em sala de aula para acolher a diversidade lingüística, representada pelos alunos usuários de outra língua, deve ser o de promover um ambiente significativo de aprendizagem e de contribuir para o engajamento destes alunos à comunidade da cultura-alvo. Este sentimento de aceitação e pertencimento que o professor contribui para formar no AE propicia um terreno fértil para que ele siga apropriando-se do sentido na língua-alvo.

A diversidade pode ser encarada como um recurso positivo e cabe ao professor investir na sua experiência pedagógica para selecionar o que é mais favorável para esta situação específica de ensino. Para tanto, o professor deve estar atento aos fatos como o de que as diferenças entre as línguas tipologicamente distantes, como por exemplo, o português e o mandarim, interpõem grandes obstáculos à aquisição/aprendizagem de L2, e o professor deve ter em conta esse choque lingüístico pode desencadear alterações psicológicas no aluno estrangeiro como ansiedade ou angústia por estar em um ambiente onde ele não domina a língua que é falada em sala de aula. (Mateus, Caels e Carvalho, 2009)

O enfoque desta pesquisa está voltado para aquisição natural da segunda língua, quando esses alunos, usuários de línguas minoritárias, chegam à escola e não sabem falar português. Aprendem-no, a princípio, funcionalmente, a partir do uso e do emprego diário da língua em sala de aula por meio da interação com seus pares e professores.

O professor da escola de ensino fundamental e médio quando atende em sua sala de aula o aluno estrangeiro, na maioria das vezes, não tem a formação e a experiência para adotar uma atitude consciente e assertiva em prol da aquisição de Português como segunda língua, em diante PL2, pelo aluno estrangeiro.

Esse professor não é necessariamente um especialista em língua portuguesa; por mais que seja um falante nativo do português, sua formação acadêmica é oriunda de outras áreas do conhecimento, afora o português. E mesmo quando o professor é de português língua materna, em diante PLM, é necessário salientar que a construção da prática docente do professor de PLM diverge da do professor de PL2. Este, além da sua formação em PLM, adquiriu conhecimentos específicos nas áreas de aquisição e ensino/aprendizagem de L2.

No âmbito da sala de aula dois tipos de discurso estão presentes: o naturalista e o pedagógico. O primeiro tipo está voltado para a comunicação e o segundo tem um enfoque na aprendizagem da língua. Qual o mais apropriado? Em última instância, é o professor que detém o controle sobre o tipo de discurso que prevalecerá em sala de aula. É ele que atribui o direito de quem participa, é ele que inicia, prolonga, interrompe, acrescenta e termina interações. Quanto aos alunos, o professor também detém o turno da palavra; é ele que dá a vez ao aluno: escolhe aquele que incluirá ou excluirá das conversações, das atividades propostas no ambiente de sala de aula. Em contrapartida, o professor também pode agir como facilitador fazendo uma escolha consciente para preservar atitude mais independente dos alunos. Em última instância, a atitude do professor perante seus alunos tem influência no tipo de discurso prevalente em sala de aula. Quando ali há a presença do aluno estrangeiro, o professor precisa saber que esse aluno necessita do contato com os dois tipos de discurso. Aprender o discurso naturalista é vital para o aluno estrangeiro. É linguagem de interação com seus pares; fazendo uso desse discurso, esse aluno vai tomando consciência de que é aceito e pertence ao grupo majoritário da sua faixa etária, ou seja, ambos falam a mesma língua. À medida que se fortalece o pertencimento ao grupo, vai melhorando sobremaneira a motivação do aluno em sedimentar as propriedades da nova língua, favorecendo a aprendizagem do discurso pedagógico. Esse é o momento propício para que o professor, intencionalmente, introduza o discurso pedagógico, explicitando as regras da língua, e convidando o aluno, a

partir do que ele já sabe e pratica, a descobrir e formular, com suas próprias palavras, a regra implícita na interação. (Ellis, 2008)

É mister que o professor leve em conta que o progresso na aquisição de segunda língua do aluno estrangeiro depende da relação mútua de confiança que se constrói em sala de aula. Neste sentido, Terzi (2001, *apud* Grellman, 2006, p.86) apresenta-nos alguns pontos de reflexão:

A confiança mútua pressupõe o respeito mútuo: respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; [...] confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um *feedback* contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática [...]

É importante lembrarmos que de acordo com o princípio da inclusão, a escola deve acolher o aluno estrangeiro, representante legítimo de uma minoria lingüística, étnica e cultural, e criar condições para que ele se desenvolva integralmente. A asserção anterior está embasada em legislação do CEDF que atribui à escola a função de matricular e dar tratamento especial ao aluno estrangeiro.

2.2 – Bilingüismo

2.2.1 – Breve Histórico sobre o Bilingüismo

Em linhas gerais, o bilingüismo é um fenômeno que se manifesta na maioria dos países. Grosjean (1982, p.1) acrescenta que “além de estar presente no mundo todo, o bilingüismo é um fenômeno que existe desde os primórdios da linguagem na história humana⁴⁶”.

Se há um fator que contribui sobremaneira para o estabelecimento do bilingüismo é o fator migratório. O fenômeno da migração ocorre sempre que um grupo de pessoas movimenta-se em direção a outro travando contato com as pessoas que já habitam aquele sítio geográfico (Grosjean, 1982).

Numa perspectiva global, o que tem ocorrido ao longo da historia é que o movimento das pessoas resulta no contato entre grupos humanos e as línguas faladas por estes grupos, fazendo surgir, por conseguinte, algum tipo de bilingüismo.

⁴⁶ Texto original: “Not only is bilingualism worldwide, it is a phenomenon that has existed since the beginning of language in human history”.

As primeiras pesquisas sobre bilingüismo, entre o final do século dezenove até 1960, embora sem o devido cuidado de controlar variáveis como nível sócio-econômico e de escolarização dos participantes, revelaram que, como regra geral vigente, os bilíngües apresentavam deficiências em relação aos monolíngües; aqueles apresentavam baixo rendimento escolar, resultados inferiores nos testes de inteligência e não se ajustavam socialmente.

Nos anos 60 Peal e Lambert, sabedores da crença vigente sobre os prejuízos do bilingüismo na cognição, realizaram pesquisa na comunidade bilíngüe canadense com o objetivo de diminuir os efeitos negativos do bilingüismo sobre os processos de aprendizagem. O que os intrigava era o fato de que grande parte da população do planeta, por uma questão de garantir sua sobrevivência, tornava-se bilíngüe. Embasados na literatura da época, Peal e Lambert (1977) esperavam encontrar os resultados prejudiciais do bilingüismo. Entretanto, essa pesquisa revelou resultados surpreendentes sobre as vantagens do bilingüismo. Os testes de inteligência verbal e não-verbal realizados com o grupo bilíngüe e o monolíngüe constataram que o bilingüismo poderia estar afetando favoravelmente a estrutura e a flexibilidade do pensamento, pois os bilíngües conseguiram escores significativamente mais elevados nesses testes.

Segundo Lambert (1977, p.16) os estudos realizados pelo mundo afora, na diversidade de ambientes lingüísticos e empregando distintas metodologias, confirmaram que os bilíngües, quando comparados ao grupo de controle monolíngües, apresentam vantagens nos testes de criatividade, flexibilidade cognitiva e do pensamento, ou seja, demonstram uma maior capacidade de reorganização auditiva do material verbal e uma manipulação mais flexível do código lingüístico e das operações concretas do pensamento:

O que era preciso era a confirmação de outros cenários e de estudos que adotassem diferentes abordagens metodológicas... as confirmações começaram a surgir a partir de pesquisas bem estruturadas e conduzidas pelo mundo, a saber: de Cingapura (Torrance e outros. 1970), da Suíça (Balkan, 1970), da África do Sul (Ianco-Worrall, 1972), de Israel e Nova Iorque (Ben-Zeev, 1972), do oeste do Canadá (Cummins e Gulustan, 1973) e utilizando uma abordagem completamente diferente daquela de Montreal (Scott, 1973)⁴⁷

⁴⁷ Texto original: *What was needed was confirmation from other settings and from studies using different approaches. ... confirmations have started to emerge from carefully conducted research around the world, from Singapore (Torrance et al. 1970), Switzerland (Balkan, 1970), South Africa (Ianco-Worrall, 1972), Israel and New York (Ben-Zeev, 1972, Western Canada (Cummins e Gulustan, 1973) and using a quite different approach, from Montreal (Scott, 1973)*

A literatura sobre bilingüismo tem demonstrado desde os primeiros estudos nesta área sua influência nos processos cognitivos (Romaine, 1989, pp. 99-100). Nesse sentido, o enfoque da pesquisa tem alternado, ora ressaltando os efeitos negativos, ora os positivos nesses processos. Romaine (*idem*) cita Hakuta (1986) que identificou que a ênfase da pesquisa na primeira metade do século XX estava voltada para o efeito negativo do bilingüismo. Romaine (op. Cit., p. 99) cita ainda Balkan (1970), na revisão da literatura dos estudos mais recentes de bilingüismo, chama atenção para os efeitos positivos do bilingüismo no desenvolvimento cognitivo.

Para exemplificar os antagonismos de opinião dos pesquisadores com relação ao bilingüismo, Romaine (*ibidem*) cita Jaspersen (1922) e Lambert (1977):

“Em primeiro lugar, esta criança não aprende bem nenhuma das duas línguas, pelo menos não tão bem quanto aprenderia uma delas, se limitasse a aprender uma língua apenas. [...] Em segundo lugar, o esforço mental empregado para dominar duas línguas em vez de apenas uma, certamente interfere diminuindo a capacidade da criança em aprender outras coisas que poderiam e deveriam estar sendo aprendidas.” Jaspersen (1922, p. 148)⁴⁸

“Há, portanto, um conjunto crescente de evidências que contestam diretamente o senso comum sobre o fato de que se tornar bilíngüe [...] diminui naturalmente os recursos cognitivos da pessoa e reduz a eficiência do pensamento. Não obstante, pode-se contra-argumentar veementemente que há uma vantagem cognitiva indiscutível para crianças bilíngües no que tange à flexibilidade cognitiva.” (Lambert, 1977, p. 30)⁴⁹

Hakuta (1986, *apud* Romaine, p.100) menciona que a pesquisa sobre bilingüismo está atrelada a certo viés político que ora valoriza o pluralismo étnico-cultural e ora reforça a assimilação da língua de interação. De modo que, se a política vigente apóia a imigração, **o caráter positivo do bilingüismo é ressaltado**, mas se, em contrapartida, há um apoio político ao ensino ser ministrado na língua majoritária, enviesando uma política lingüística a favor do assimilacionismo, **os aspectos negativos do bilingüismo ficam mais evidentes**⁵⁰.

Atualmente, é consenso entre os autores que a idéia do efeito negativo do bilingüismo sobre o desenvolvimento acadêmico baseia-se em pressupostos questionáveis.

Mendes e Caels (2005, p. 5) reiteram que:

⁴⁸Texto original: *First of all the child in question hardly learns either of the two languages as perfectly as he would have done if he had limited himself to one. [...] Secondly, the brain effort required to master the two languages instead of one certainly diminishes the child's power of learning other things which might and ought to be learnt.*

⁴⁹ Texto original: *There is, then, an impressive array of evidence accumulating that argues plainly against the common sense notion of becoming bilingual [...] naturally divides a person's cognitive resources and reduces this efficiency of thought. Instead, one can now put forward a very persuasive argument that there is a definite cognitive advantage for bilingual children in the domains of cognitive flexibility.*

⁵⁰ Grifos nossos.

“a investigação produzida no domínio da educação bilíngüe aponta para a existência de uma correlação positiva entre o bilingüismo aditivo e o desenvolvimento lingüístico e cognitivo ou acadêmico. [...] os indivíduos bilíngües são mais conscientes da língua (habilidades metalingüísticas) e têm acrescida facilidade na aprendizagem de novas línguas”.

Gerbaut (1983, p. 169) afirma que “o surgimento do bilingüismo é uma resposta às necessidades sociais”⁵¹ e o surgimento da educação bilíngüe se dá em resposta às demandas socioculturais responsáveis pelo bilingüismo.

Crianças bilíngües a partir da infância é uma realidade que está presente no mundo todo. Na África, por exemplo, quando observamos as famílias formadas por membros de várias etnias é muito comum encontrarmos crianças que falam línguas múltiplas, a saber: a língua materna, a língua paterna, a língua dos avôs maternos e a dos avôs paternos. O bilingüismo, ou mesmo o multilingüismo, ao contrário do que mostravam os resultados dos primeiros estudos feitos nessa área, atribuindo prejuízos no desenvolvimento intelectual das crianças bilíngües, hoje é considerado uma vantagem: pode abrir portas para várias conquistas de caráter pessoal, social e econômico. Estudos posteriores de psicólogos do desenvolvimento como Helen Bialystok (1991) chegaram a muitas conclusões fundamentadas em que o bilingüismo está relacionado ao sucesso acadêmico, desenvolvendo áreas como a consciência metalingüística. Em contrapartida, alguns estudos apontam atraso no desenvolvimento lingüístico entre bilíngües, porém essas limitações parecem estar mais relacionadas às circunstâncias de aprendizagem da língua do que propriamente à capacidade humana de aprender mais de uma língua.

Como observado no lócus dessa pesquisa, crianças em estágio de pré-bilingüismo matriculadas nas escolas sem o conhecimento prévio da língua portuguesa mostram retardo na aprendizagem do português como segunda língua, fato atribuído a pouca exposição desses alunos ao insumo da nova língua, ou seja, para eles o uso da língua portuguesa limita-se ao ambiente escolar. No entanto, observa-se também o reverso desta situação, isto é, quando o aluno passa longos períodos em contato com a segunda língua, por exemplo, em creches ou escolas de período integral diminuindo o insumo na língua falada em casa, nota-se também um declínio no desempenho dessa primeira língua.

Segundo Fillmore (1985), as atitudes dos pais perante a vida, a educação e outros valores somados à influência que o grupo da mesma faixa etária exerce sobre a criança contribui acentuadamente para o resultado escolar. A mesma autora comparou dois grupos significativos de crianças americanas; o primeiro era de origem mexicana e o segundo, de

⁵¹ Texto original: *Bilingualism arises in response to social necessities.*

origem chinesa. O que ela observou é que a meta dos pais das crianças mexicanas é que seus filhos fossem felizes. Já os pais das chinesas colocaram o enfoque no sucesso de seus filhos. Essas duas orientações originaram comportamentos diferentes nos alunos. Os mexicanos trabalhavam melhor em grupos menores do que em atividades que o professor estruturava para participação da classe toda. Os chineses estavam mais interessados em agradar ao professor, cumprindo toda e qualquer tarefa que este delineasse, com perfeição, mesmo aquelas entediantes. Estudos como este indicam que as diferenças culturais têm influência marcante sobre o desempenho das crianças. Em outras palavras, não é só o papel da escola, as ações que venha a empreender, que determinará o sucesso ou o fracasso desses alunos. Os fatores socioculturais, além dos que já foram mencionados, o reconhecimento das minorias étnicas pelo grupo majoritário, podem atingir a auto-estima de alunos que lutam para aprender a segunda língua como ferramenta de inserção na comunidade à qual agora pertencem. Sendo assim, não é o grau de bilingüismo de um aluno que vai determinar o bom ou mau desempenho na escola; o próprio bilingüismo é também afetado por esses fatores. Portanto, são os fatores socioculturais, econômicos e psico-interacionais que respondem pelo desempenho escolar desses alunos.

2.2.2 – Algumas Definições de Bilingüismo

Segundo Romaine (1989) não é tarefa fácil estabelecer-se uma definição para bilingüismo. A análise do bilingüismo como fenômeno social tem suscitado uma miríade de conceitos para descrevê-lo; no entanto, estes conceitos divergem, à medida que diferentes pesquisadores que se dedicam a estudá-lo empregam diferentes critérios para elaborar uma definição e classificar o bilingüismo. Analisando os estudos de vários autores, Romaine (op. Cit.) destaca Bloomfield (1933) que define o bilingüismo como o controle quase nativo que o falante tem das duas línguas. Por sua vez, Haugen (1953, *apud* Romaine 1989, p. 10) afirmou que o bilingüismo acontece quando um falante de uma língua consegue produzir frases com sentido na outra. Diebold (1964, *apud* Romaine 1989, p. 10) define bilingüismo a partir dos estágios iniciais do contato entre duas línguas, ou seja, o falante pode não ter domínio para se comunicar na outra língua, mas se este consegue entender uma ou outra frase, para o autor, já é considerado bilíngüe. De acordo com a definição de Diebold, ressalta Romaine (op. Cit.), a grande maioria da população do planeta conhece algumas palavras em outras línguas, portanto, poder-se-ia dizer que praticamente todos são bilíngües. Em contrapartida, Mackey (1968, *apud* Romaine, 1989, p. 11) defende que o bilingüismo é relativo, pois não é possível

determinar o ponto exato em que o falante de uma segunda língua se torna bilíngüe. Ele aceita definir bilingüismo como alternância entre duas línguas.

Gerbault (1983, p. 11) observa que desde a época em que Bloomfield (1933) definiu bilingüismo como o “controle quase nativo de duas línguas”⁵² o termo tem sido empregado como guarda-chuva para abrigar diversas habilidades lingüísticas. Mackey (1972, *apud* Gerbault, 1983, p. 11) definiu, de modo geral, bilingüismo como “o uso alternado de duas ou mais línguas”⁵³. De forma mais restrita, Kelly (1969, *apud* Gerbault, *idem*) definiu as variações do bilingüismo primeiro em termos de gradações – que podem ser mensuradas – segundo, sob categorias: (a) completa, perfeita, parcial, incipiente, passiva e assim por diante; (b) da casa, da escola, da rua etc.; e sob a forma de dicotomias: composto *versus* coordenado; aditivo *versus* subtrativo; individual *versus* social; estável *versus* instável. Rado (1980, *apud* Gerbault, 1983, p. 14), por sua vez, emprega um conceito mais amplo para distinguir entre ‘bilíngües sociais’, os que não podem escolher ser bilíngües e os ‘bilíngües culturais’ os que aprendem outra língua por motivos educacionais ou profissionais. Afolayan e Bamgbose (1980, *apud* Gerbault, *idem*) propõem três grandes categorias de bilingüismo: 1) o natural ou histórico; 2) o forçado, ou colonial e 3) o voluntário, isto é, iniciativa individual por orientação sócio-político-educacional de países em desenvolvimento.

Estas definições estão atreladas aos aspectos de proficiência, função, alternância de códigos⁵⁴ e interferência, entre outros. Para além dos fatores de natureza lingüística vemos que o bilingüismo pode ser influenciado por outros fatores, como idade, gênero, inteligência, memória, atitude e motivação. Como resultado, observa-se que algumas das definições de bilingüismo, segundo a classificação por tipos, são complementares, como por exemplo, o bilingüismo ideal *versus* parcial, coordenado *versus* composto, simultâneo *versus* consecutivo, aditivo *versus* subtrativo. A seção seguinte discorrerá sobre alguns tipos de bilingüismo.

2.2.3 – Tipos de Bilingüismo

A literatura revela que os primeiros modelos de bilingüismo surgiram *pari passu* com o início dos estudos sobre memória. Logo surgiu o interesse dos lingüistas em decifrar como

⁵² Texto original: “native-like control of the two languages”.

⁵³ Texto original: “the alternate use of two or more languages”.

⁵⁴ Para Myers-Scotton e Ury (1977) a alternância de códigos, ou *code switching* é o uso alternativo de duas ou mais línguas na mesma situação de conversação ou interação

funciona a representação das línguas no bilíngüe. A pesquisa neste campo tem revelado que o bilíngüe faz a representação das línguas por armazenamento das palavras e conceitos das duas línguas, na memória lexical e conceitual. Em seguida, a investigação buscou explicar se a semântica das palavras e conceitos nas duas línguas tinha representação separada ou partilhada. (Oliveira, 1994)

Romaine (1989) afirma que os marcantes debates dos primeiros pesquisadores sobre bilingüismo eram voltados para a distinção entre o bilingüismo composto e o coordenado. Dentre eles destacou-se Weinreich (1953, *apud* Romaine 1989, p.77) que, em perspectiva teórica, propôs um modelo de bilingüismo que se desdobra em três tipos, a saber: coordenado, composto e subcoordenado. A classificação de Weinreich segue o critério de codificação mental⁵⁵ dos conceitos de uma língua, isto é, os conceitos da língua são armazenados no cérebro do aprendiz seguindo um código determinado. O quadro abaixo ilustra a representação conceitual em bilíngües, segundo o tipo de bilingüismo.

Quadro 2 (Tipos de bilingüismo – adaptado de Romaine, 1989, p.77)

Coordenado		Composto		Subcoordenado
ÁGUA	WATER	ÁGUA = WATER		ÁGUA
↓	↓	↓	↓	↓
▲	■	▲	▲	▲
				↓
				WATER

Diz-se que o bilingüismo é coordenado quando a segunda língua é aprendida em contextos diversos. Os sistemas conceituais das duas línguas são mantidos separadamente; as palavras das duas línguas são mantidas separadas, ou seja, com duas representações mentais distintas. Para o bilíngüe, neste caso, as duas línguas são independentes. As duas primeiras colunas do quadro acima demonstram a diferenciação dos dois conceitos nas duas línguas, isto é, a palavra “**água**”⁵⁶ tem um conceito, e a palavra “**water**” tem outro. Os dois vocábulos ativam códigos distintos, em nível de representação mental. (Romaine, 1989)

⁵⁵ É maneira como as palavras e os conceitos nas duas línguas estão representados na memória lexical e semântica do falante bilíngüe, *in*: Oliveira, A. M. R. Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilíngües, *In*: Revista Educação & Comunicação, Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2001, pp. 86-101

⁵⁶ Grifos meus

O tipo de bilingüismo composto ocorre quando a segunda língua é aprendida no mesmo contexto que a primeira língua. Os sistemas conceituais têm a mesma representação mental para as duas línguas; um único conceito tem duas representações léxicas ligadas a ele. Neste tipo de bilingüismo há uma interligação entre as línguas e o bilíngüe as usa concomitantemente. A terceira coluna do quadro acima confirma que os dois conceitos lexicais, por exemplo, as palavras “**água**” e “**water**”, ativam o mesmo código, em nível de representação mental. (Romaine, 1989)

No bilingüismo subcoordenado a língua dominante estabelece a representação mental e a segunda língua se utiliza dela para constituir o seu sistema de significados, ou seja, a língua mais estabelecida exercerá a função de filtro para a segunda língua. O bilíngüe, neste caso, utiliza as palavras da língua que ele domina melhor para interpretar as palavras da língua que conhece menos. Em outras palavras, o bilíngüe subcoordenado possui uma rede conceitual principal estabelecida a partir da sua L1 e outra rede conceitual secundária atrelada à primeira. Na última coluna do quadro acima o conceito da palavra “**water**” é mediada pelo conceito da palavra “**água**”, mostrando que, neste caso de bilingüismo subcoordenado, o português é o sistema lingüístico conceitual dominante e o inglês está subordinado a ele. (Romaine, 1989)

Atualmente, a maior parte das pesquisas recentes é consensual com relação ao compartilhamento dos conceitos na memória, isto é, representações lexicais nas línguas distintas têm o mesmo conceito em nível mental e o enfoque da pesquisa atual se volta, sobretudo para decifrar como as palavras nas línguas distintas acedem à rede do armazenamento conceitual. (Oliveira, 1994)

Todavia, essa abordagem de compartilhamento de conceitos para representações lexicais distintas foi contestada por alguns autores, nomeadamente Kroll e Sholl (1992, *apud* Oliveira, 1994, p. 90) que se apoiaram no pressuposto de que a compreensão das palavras na L2 é sempre mediada pela L1, pois eles defendem que sempre existe uma dominância de uma língua sobre a outra.

O presente estudo ater-se-á ao bilingüismo coordenado, aditivo, pois os alunos estrangeiros que chegam à escola com no mínimo uma língua, a materna, e vão adquirindo o português como L2, L3, ou mais.

2.2.4 – Aquisição Sucessiva de Português por Alunos Falantes de Línguas Minoritárias

“O valor atribuído às línguas e culturas dos alunos, a existência de expectativas elevadas em relação aos alunos dos grupos/línguas “minoritárias”, a capacitação de todo o pessoal docente e não docente o estímulo à participação dos pais são, entre outros, factores que contribuem para que as escolas se tornem eficazes no combate ao insucesso desses alunos”.⁵⁷

– Jim Cummins –

É fato de domínio comum afirmar-se que a função precípua da língua é estabelecer a comunicação⁵⁸. Acrescenta DE BRUM (2005, p.1) “A função da língua, portanto, é levar a cabo esse fim ou finalidade, isto é, a comunicação, a expressão”⁵⁹. É através dela que nos comunicamos, expressamos o que sentimos ou queremos. Se alguém vive em uma sociedade cuja língua desconhece como pode sobreviver ali?

Se examinarmos um pouco da história de imigração no Brasil, podemos constatar que os alemães, os italianos, os japoneses, os ucranianos, poloneses, russos, e outras minorias lingüísticas que elegeram o Brasil como país de adoção, também enfrentaram, em seu tempo, imensas dificuldades com relação a não ter um respaldo da instituição de ensino que os tire da invisibilidade. Altenhofen⁶⁰ (2004, p.83):

[...] as questões ligadas às línguas de imigrantes talvez sejam as que mais se encontram em aberto, no contexto brasileiro, tanto em termos da necessidade de uma educação mais adequada às situações de bilingüismo, quanto em relação à própria defesa dos direitos lingüísticos e à carência de pesquisas que dêem conta da complexidade das relações sociais e lingüísticas presentes nessas áreas

Valorizar as diferenças lingüísticas presentes na escola, valorizando a língua materna do outro, e não impondo que aprendam o português em detrimento de não se ter o português como a primeira língua, pode ser alcançado em primeiro lugar, desmitificando o fato de que o Brasil é um país de língua única, porque a bem da verdade, no Brasil se falam muitas línguas; estamos entre os países plurilíngües do planeta, explica Oliveira (2000, p. 84, *apud*

⁵⁷ Comunicação de Jim Cummins sobre “O desafio da diversidade cultural e lingüística: respostas norteamericanas ao nível da escola secundária”, apresentada na conferência “O Ensino do Inglês como Língua Segunda” em 1995, em Eindhoven, Holanda, *In: GOUVEIA e SOLLA* (2004, p.19).

⁵⁸ Teoricamente, TRNKA *et alii*, (1980, p.31) postulam que “a língua é um sistema de meios de expressão apropriados para um fim”. TRNKA, B. *et alii*. El Círculo de Praga. 2ª ed. Barcelona, Anagrama, 1980.

⁵⁹ DE BRUM (2005, p.3) acrescenta “essa “via” é a língua e o “fim” a comunicação”, em DE BRUM, A.M. “Da língua como instrumento de comunicação ao discurso: Um deslocamento necessário no trabalho de português língua estrangeira”, Universidade de Buenos Aires (UBA)

⁶⁰ Cléo Vilson Altenhofen, Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil, *In: Revista internacional de lingüística iberoamericana*, N.º. 3, 2004, pp. 83-94, [Consult. 14 de maio de 2009] Disponível em: www.ibero-americana.net/files/ejemplo_por.pdf

Altenhofen, 2005, p. 87) “o Brasil figura entre os países mais plurilíngües, sendo aí faladas, hoje, por volta de 200 línguas, entre as quais cerca de 170 indígenas e outras 30 línguas alóctones de imigrantes”.

Respeitar a língua que o aluno estrangeiro traz de casa é uma forma de valorizar a sua identidade cultural e preservar sua auto-estima. A experiência de escolarização de uma criança pertencente a uma minoria lingüística poderá resultar na aquisição/aprendizagem bem sucedida da língua majoritária, quanto maior for o reconhecimento e apoio da escola às suas necessidades. No mesmo sentido lembra Matos (2004, p.27):

[...] quanto mais a escola valorizar, apoiar e desenvolver as línguas e as culturas dos grupos minoritários, particularmente daqueles que se encontram mais marginalizados socialmente, melhor será a sua integração escolar e mais fácil se tornará a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Alunos estrangeiros têm sido matriculados nas escolas e freqüentam as salas de aula sem saber o português. Eles fazem parte das minorias lingüísticas que encontramos nas escolas e que não recebem qualquer manifestação de tratamento especial ao qual têm direito.

A escola não faz muito por esses alunos que chegam sem conhecer a língua que ali se fala. E esses AE por não saberem falar a língua enfrentam problemas de toda ordem – a comunicação fica inviável, também a integração social e o resultado acadêmico. Quando a escola não reconhece a existência dos problemas oriundos da baixa proficiência lingüística em português desses alunos, não suscita reflexão sobre eles e, portanto, os delega à invisibilidade.

É importante que os alunos que pertencem às minorias lingüísticas e que chegam à escola sem conhecer a língua de interação encontrem professores sensíveis às suas dificuldades, que entendam que a aquisição/aprendizagem da segunda língua é um processo que demanda tempo e muito esforço e que estimulem os pais destes alunos a manter a primeira língua, a de interação no ambiente familiar. Do ponto de vista lingüístico, mais importante ainda se torna a manutenção da língua familiar, pois favorece a continuidade do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança na língua que ela entende melhor ao passo que também permite a continuidade da aprendizagem da segunda língua. Em oposição a esta solução pedagógica, alguns educadores propõem aos pais da criança bilíngüe que deixem de usar a língua familiar em casa substituindo-a pela língua institucional da escola. Essa medida não constitui a melhor solução; os pais, ao se expressarem na língua que não dominam muito bem, deixam de transmitir idéias e o seu conhecimento de forma mais rica e elaborada, como o fariam se estivessem usando a língua que sabem melhor (Lightbown e Spada, 2006).

Os pais precisam ter em conta que a continuidade da interação na primeira língua com a criança que está aprendendo a segunda língua na escola é relevante para o desenvolvimento do bilingüismo. Para tanto, é importante que se estabeleça nas famílias bilíngües um padrão de comunicação com esta criança, a fim de que a exposição a ambas as línguas seja balanceada. Assim, algumas medidas resultariam eficazes, se a família, por exemplo, priorizasse o uso da primeira língua no ambiente familiar, proporcionasse o letramento da criança também na primeira língua e ensinasse a ela outras disciplinas do currículo usando a primeira língua (Redlinger, 1977).

Redlinger (op.Cit.) ressalta a importância que a atitude dos pais em relação às duas línguas assume sobre a proficiência bilíngüe da criança. De modo que, a atitude da criança para com a segunda língua, está atrelada à de seus pais; se eles atribuem importância à segunda língua, a criança também o faz, e por conseguinte, aprende a língua com mais facilidade. Portanto, o prestígio ou desprestígio atribuído pelos pais à segunda língua revelado nas interações familiares é percebido pela criança que responde com maior ou menor grau de aquisição bem sucedida da língua-alvo.

No contexto desta pesquisa, os alunos estrangeiros oriundos de minorias lingüísticas diversas têm acesso à escola porque precisam estar inseridos no sistema escolar condizente com sua faixa etária e porque a lei brasileira lhes garante o ingresso na escola. Suas famílias escolheram o Brasil como país de adoção por motivos cujo âmbito foge ao alcance desta pesquisa. Seus filhos precisam estar inseridos no sistema educacional como meio de garantir direitos e deveres e a aprendizagem da língua portuguesa, nesse caso, assume uma importância crucial, pois é a ferramenta necessária para que esses alunos possam alcançar integração na sociedade, as quais agora pertencem, e pratiquem o exercício da cidadania.

Nem todas as crianças bilíngües aprendem a segunda língua simultaneamente à primeira, de fato, a maior parte dos membros de uma minoria lingüística adquire a segunda língua quando ingressa na escola. Algumas delas recebem aula na segunda língua, a outra maior parte aprende-a naturalmente, interagindo com professores, colegas e outros membros da comunidade lingüística majoritária (Grosjean, 1982).

Essa modalidade de aquisição da segunda língua é de fato muito comum entre os filhos de imigrantes que escolhem viver em um país de adoção. Os filhos que vêm à escola convivem em dois ambientes lingüísticos distintos: o de dentro de casa e o de fora.

O enfoque dessa pesquisa está voltado para esse segundo tipo de aquisição, ou seja, a segunda língua aprendida de forma natural por meio da interação com os falantes nativos

daquela língua. A essa modalidade denomina-se aquisição sucessiva. É o que acontece com os alunos estrangeiros matriculados nas escolas de ensino básico do Distrito Federal.

No seu estudo de aquisição da segunda língua na infância McLaughlin (1978) revela que a aquisição simultânea da segunda língua ocorre só até os três anos de idade. A partir desta idade qualquer aquisição é sucessiva ou aditiva. Neste sentido, afirma McLaughlin (1978, p. 99): “A distinção entre aquisição simultânea e sucessiva [...] é arbitrária, sendo o ponto de corte aos 3 anos [...] se a segunda língua é introduzida depois dos 3 anos, a aquisição é sucessiva [...]”⁶¹. E vai além para explicar a forma como se processa a aquisição da segunda língua em relação à primeira: “[...] os estágios de desenvolvimento da segunda língua nas crianças progride de forma semelhante aos do desenvolvimento da primeira língua em monolíngües falantes nativos da língua-alvo.”⁶²

Inseridos no lócus da nossa pesquisa estão as crianças aprendendo a segunda língua em coordenação com a língua materna. Isto quer dizer que o tempo e o contexto da aprendizagem das duas línguas são diferentes. Esses alunos bilíngües que aprendem a segunda língua na escola têm sistemas diferenciados de significados, isto é, apesar de usarem línguas distintas, em contextos diferentes, geralmente os bilíngües não misturam as duas línguas. Não há, como afirma Cook (1995, *apud* Brown, 2008), dois falantes de duas línguas funcionando em uma só cabeça. Pode haver sim, uma prática comum de comunicação entre bilíngües que é a alternância de códigos.

Segundo Mendes e Caels (2003-2005, p. 5), “o conceito de bilingüismo aditivo, avançado por Lambert (1977), é usado para se referir à situação em que a aprendizagem de uma L2 não impede ou substitui o desenvolvimento e a aprendizagem da língua materna.”

Há, finalmente, uma modalidade de bilingüismo chamado bilingüismo subtrativo onde a segunda língua é aprendida em detrimento da erradicação da língua materna e da cultura de origem do falante. Em conformidade, a literatura elenca alguns exemplos dessa política lingüística como reporta-nos Skutnabb-Kangas (1984, *apud* Romaine, 1989, p.218) ao citar as crianças finlandesas freqüentando escolas na área de Tornedal, Suécia, eram punidas fisicamente, carregando toras pesadas de madeira aos ombros, ou usando ao pescoço coletes cervicais rijos por usarem a língua sueca. Tomando o exemplo anterior, a Turquia também não reconhece a etnia e língua Curda em seu território e costuma punir as crianças

⁶¹ Texto original: The distinction between simultaneous and successive language acquisition [...] is a rather arbitrary one, the cut off point being 3 years [...] if the second language is introduced after 3 years, acquisition is successive [...]

⁶² Texto original: [...] second language development in children progresses through stages similar to first-language development in monolingual speakers of the target language.

batendo-lhes nas pontas dos dedos ou nas cabeças com uma régua cada vez que proferissem palavra em curdo (Romaine, 1989). Aqui no nosso país, no início da implantação das escolas nas regiões de concentração de imigrantes, essa política de subtração da primeira língua foi também muito empregada (Grellman, 2005).

Quando há perda parcial de uma das línguas, ao que Wallace Lambert (1987, *apud* Lightbown e Spada, 2006) denominou de bilingüismo de subtração, a criança sofre conseqüências no campo pessoal e no convívio familiar. É como se ficasse presa entre as duas línguas; não tem o domínio total da primeira e estaciona no desenvolvimento da segunda. É comum notar-se, neste caso que o aluno apresenta um declínio na produção escolar.

Visando a integração escolar e social dos AE a escola deveria adotar política interna de idioma mais acolhedora, que provesse meios para ajudá-los a superar mais eficazmente as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa. Por exemplo, a escola poderia proporcionar ao AE um acompanhamento pedagógico. Essa medida fornece aos professores, aos pais e aos alunos um retrato mais fiel para se detectar as dificuldades e assim agir mais pontualmente para tentar saná-las.

2.2.5 – Diversidade Cultural e Lingüística e Etnocentrismo

*“o nosso futuro será comum ou não será”
F. Mayor 63*

A diversidade cultural e lingüística, hoje presente nas escolas, é representada pelos alunos que falam outras línguas, que não o português, e pertencem às mais variadas origens culturais. Eles são filhos de estrangeiros, que vieram ao Brasil por razões acadêmicas ou laborais, ou imigraram para cá em busca de melhores dias. Frente a esta realidade, o acolhimento destes alunos na escola coloca um desafio: o de integrá-los à escola, inserindo-os no processo de escolarização, para que lhes seja garantida as mesmas oportunidades de progresso escolar que têm a maioria dos alunos nativos.

Quando a escola reconhece a riqueza da diversidade, encarando-a positivamente como uma grande oportunidade de capitalizar novas aprendizagens, está consolidando o princípio da escola inclusiva, pois defende a idéia de que a diversidade deve ser aceita e respeitada, na cultura e na língua do outro.

⁶³ Federico Mayor Zaragoza foi eleito diretor geral da UNESCO (Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas) em 1987; Mensagem do Ano Internacional da Alfabetização, UNESCO, 1993.

Não é essa a essência das atuais políticas públicas de educação que buscam incluir e garantir uma educação de qualidade para todos? (Freitas, 2006)

Considerando o direito à educação que, nas sociedades democráticas o Estado garante a qualquer cidadão, Gouveia e Solla (2004, p. 28) propõem que “se pretendemos que a democratização do ensino seja uma realidade, o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e lingüística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade”.

A população escolar, na grande maioria dos países, do ponto de vista cultural e lingüístico, reúne alunos estrangeiros de diversas procedências. Esta confluência de culturas e línguas tem ocorrido em função dos efeitos da economia globalizada, que impulsiona o movimento das pessoas, diminuindo distâncias e aumentando o contato entre povos e seus diferentes modos de viver.

Segundo Mendes e Caels (2003, p.2) “recai sobre a escola a imensa responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade lingüística e preparar os cidadãos e a sociedade para a diversidade lingüística”.

Reconhecemos, portanto, que compete à escola valorizar a diversidade cultural e lingüística dos alunos estrangeiros, respeitando a diferença, a identidade étnica, o sistema de crenças e valores ao qual pertencem os alunos estrangeiros e, principalmente, assegurando o direito ao ensino da língua portuguesa a estes alunos, que lhes proporcionará, conforme enfatiza Barbulescu (2005, p.4), “[..] a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa, como instrumento de plena integração [..]”.

Por outro lado, Mendes e Caels (op.Cit.) asseveram que:

O não acolhimento da diversidade cultural e lingüística pela escola parece contribuir significativamente, um pouco por todo o mundo, para a manutenção e reprodução de índices elevados de exclusão ou de desnivelamento social das populações minoritárias.

Há que se ressaltar que a escola ao não valorizar a diversidade de seus alunos estrangeiros, destacando-a, segundo elabora Bernardo (2006, p.4) “como elemento dinamizador e enriquecedor na interação entre pessoas e os grupos humanos” estará assumindo uma postura discriminatória, etnocêntrica e preconceituosa, numa oposição frontal à política de inclusão escolar que acolhe o multiculturalismo⁶⁴ e rechaça atitudes racistas e os preconceitos étnicos.

⁶⁴ O termo multiculturalismo refere-se ao reconhecimento da diversidade cultural que existe num dado grupo [..] (Bernardo, 2006)

É necessário atentar que, frente à intolerância acima descrita os alunos estrangeiros, segundo Coelho (2003, p.8), “podem estar vivenciando gestos e sentimentos de desvalorização e marginalização” pela escola, professores e colegas de turma, o que altera o equilíbrio emocional e interfere na aprendizagem.

A essa descrição acrescenta-se o que confirmam Gouveia e Solla (2004, p. 19) como se sentem os alunos estrangeiros em consequência da omissão da escola em reconhecer a diversidade ali presente:

Os alunos tomam consciência da sua diferença, sentida mais como inferioridade do que como uma particularidade aceita e apreciada e constataam o seu afastamento em relação à língua e à cultura veiculadas pela escola.

No campo da educação, as políticas públicas, alinhadas sob o paradigma da escola inclusiva, ensejam o combate à exclusão, segregação, preconceito, e o etnocentrismo estabelecendo metas que buscam, conforme postula Coelho (op.Cit., p.9) “construir posturas de abertura ao diálogo com o diferente”, e promover valores de inclusão e oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

A possibilidade de incorporar a cultura do outro é algo impensável se, no ambiente escolar, prevalecer a idéia de que a diversidade cultural e lingüística suscita manifestações etnocêntricas e é instrumento de segregação. Esta atitude é capaz de transmutar o que era para ser um recurso educativo com potencial para renovação escolar, em elemento desagregador de valores, que provoca entre os alunos mais divisão e afastamento, do que proximidade e tolerância (Carneiro, 2008).

Propondo uma síntese sobre o etnocentrismo, Telles (1987, p. 75) assim o define:

O etnocentrismo denota a maneira pela qual um grupo, identificado por sua particularidade cultural, constrói uma imagem do universo que favorece a si mesmo. Compõe-se de uma valorização positiva do próprio grupo, e uma referência aos grupos exteriores marcada pela aplicação de normas do seu próprio grupo, ignorando, portanto, a possibilidade de o outro ser diferente. [...] o preconceito acrítico em favor do próprio grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais.

É imperativo que se conteste na escola, na sala de aula, em outros círculos sociais a atitude etnocêntrica, pois, há que se ter em conta que a pessoa alvo desse ataque sente-se ridicularizada, e, por conseguinte sua auto-estima é abalada (Santos, 2008).

Não caberia neste estudo, que se limita a elencar as dificuldades encontradas pelos alunos estrangeiros que não dominam a língua de ensino, aprofundar-se em questões do domínio antropológico, entretanto vale citar o que elabora Coelho (2003, p.9) a respeito da importância de a escola estabelecer metas para valorizar a diversidade cultural e lingüística:

Num mundo marcado definitivamente por conflitos étnicos, religiosos e sociais que chegam, não raro, às guerras e até ao genocídio, é fundamental preparar as crianças e jovens para valorizarem o ser humano em suas particularidades, em suas riquezas culturais, questionando os preconceitos.

Neste sentido, caberia uma reflexão que nos ajudasse a decidir se nos interessa de fato ter uma escola que respeite a diversidade de seus alunos e os prepare para a vida em sociedade (Bernardo, 2006).

Em suma, espera-se que a escola assuma o compromisso de assegurar ao aluno estrangeiro o ensino da língua portuguesa, pois reconhecemos que é esse o instrumento insubstituível e eficaz, se além do acesso garantido, quisermos também oferecer a ele a possibilidade de alcançar o sucesso escolar e a integração social, que resultam da verdadeira aplicação da política da escola inclusiva.

2.3 - Políticas Linguísticas

2.3.1 - Enquadramento Legal

Ao incluir esse tema na dissertação, pensamos que poderia ser relevante aos participantes do processo de ensino no qual os alunos estrangeiros, participantes desta pesquisa, estão inseridos, conhecer os excertos dos documentos legais que regulam o acesso e a integração dos alunos estrangeiros no sistema educacional do Distrito Federal, no âmbito da SEDF.

A legislação que ampara o direito do aluno estrangeiro à matrícula nas escolas da SEDF, ainda que este estudo não esgote todas as interpretações e legislações pertinentes à matrícula destes alunos, para fins desse trabalho, resumem-se às seguintes leis e resoluções:

ENQUADRAMENTO LEGAL

2.3.1.1 – Constituição da República Federativa do Brasil

2.3.1.2 – Estatuto da Criança e do Adolescente

2.3.1.3 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

2.3.1.4 – Resolução Nº 1/2005, do Conselho de Educação do Distrito Federal

2.3.1.5 – Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF

2.3.1.6 – Manual de Secretaria Escolar do Sistema de Ensino do Distrito Federal

2.3.1.1 – Constituição da República Federativa do Brasil⁶⁵

A Constituição Federal, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, Artigos 205 e 206 e incisos, garantem a todos o direito ao acesso ao ensino e igualdade de oportunidades para o sucesso escolar visando à completa integração à sociedade e a produtividade no trabalho.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Se a meta educacional que orienta a ação pedagógica estiver pautada na cidadania ela pode disseminar atitudes que contemplem a diversidade presente na escola, a fim de que os alunos estrangeiros lá matriculados possam se beneficiar de práticas pedagógicas diferenciadas e superem as dificuldades encontradas. Esta questão é apresentada nos PCNs, Volume 10, intitulado: Pluralidade Cultural, p. 25:

A diversidade marca a vida social brasileira. [...] Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida. Frequentemente, [...] esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ ou descaracterizado [...]. Também na escola, onde essa diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade escolar, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural.

A Constituição Federal, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção II – Da Cultura, Artigo 215, *caput*, reconhece que o Brasil é um país plurilíngüe e permite, portanto, que o direito à diversidade lingüística seja invocado e defendido.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

⁶⁵ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

O posicionamento do MEC quanto à pluralidade cultural, evidente nas minorias lingüísticas, está assim expresso nos PCNs, no referido Volume 10, Pluralidade Cultural, pp. 58-59:

[...] a Constituição Federal de 1988 propõe direitos individuais e coletivos que representam conquistas históricas [...] o tema da Pluralidade Cultural oferece exemplos[...] de como o cumprimento de direitos é fundamental para todos. [...] direitos culturais, aos direitos dos povos indígenas e das minorias nacionais ou étnicas, lingüísticas, culturais ou religiosas.[...] Trata-se de abrir intencionalmente espaço para que a escola trabalhe esses temas, conforme se apresentem a necessidade e/ou importância. O sentido será o de desenvolver a consciência de que a situação social é passível de transformação pela organização democrática e pela definição intencional de prioridades sociais, além do cultivo de sentimentos de solidariedade ativa, de responsabilidade comum pelos destinos de todos.

Vê-se, pois, que o sistema de ensino, no âmbito específico da SEDF, tem competência para encaminhar o problema dos alunos estrangeiros matriculados, pertencentes à coletividade escolar, com baixa proficiência em língua portuguesa.

2.3.1.2 – Estatuto da Criança e do Adolescente⁶⁶

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, criou um novo paradigma na cultura jurídica, porque passou a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e não objeto de tutela, como queria o antigo Código do Menor. Na prática, o ECA dispõe sobre a proteção integral e prioritária à criança e ao adolescente; resgata juridicamente a cidadania e a atenção universalizada a todas as crianças e adolescentes e imputa à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de garantir os direitos das crianças e adolescentes e de socializá-los (Ricci, 2003).

Em prosseguimento, a legislação específica do direito à matrícula do aluno estrangeiro em escola pública brasileira no Estatuto da Criança e do Adolescente está disposta no Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Artigos 53 e 54, determina que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

⁶⁶ O Estatuto da Criança e do Adolescente está disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm

2.3.1.3 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶⁷

A Lei de Diretrizes e Bases, (LDB), ou Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e as bases da educação no Brasil. Embora a LDB não explicita no texto a redação da obrigatoriedade da matrícula de aluno estrangeiro na escola pública, deixa evidente que o aluno – que pela própria característica de ser estrangeiro, e que nessa condição apresenta diversidade de necessidades, principalmente a da transposição da barreira lingüística – tem direito ao atendimento especial por parte da escola. O direito às especificidades de ensino as quais faz jus o aluno estrangeiro, que é inserido no sistema escolar da SEDF com baixíssima proficiência em língua portuguesa, está implícito nas seguintes disposições da LDB: Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Artigos 2º, *caput* e 3º incisos I, II, III e IV:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
-

Em continuação, temos o Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, o Artigo 4º, incisos I, II, III e IX, Artigo 12º, inciso V e Artigo 13º, incisos III e IV; e os Artigo 22 e Artigo 24, inciso V, alínea e) pertencente ao Título V, Capítulo II, Seção I, que dispõem o seguinte:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I** - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II** - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IX** - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
-

Segundo o que estipulam os Artigos 12, 13, 22 e 24, em seguida, o aluno estrangeiro matriculado na escola e que não tem o domínio da língua de interação está amparado

⁶⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

legalmente a receber aulas de recuperação. Compete à escola, e tem o amparo legal para tanto, prover a ele os meios necessários para transpor a barreira lingüística que impugna qualquer incentivo à recuperação de conteúdo das outras disciplinas. Sem ter acesso à única ferramenta-chave que é a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa, qualquer aula repetidora de conteúdos não assimilados resulta inútil.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

A LDB, no texto do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, o Artigo 23, dá enfoque ao papel principal que tem a escola na condução do processo educacional, dotando-a de ampla autonomia de organização. Este referencial é também corroborado nos PCNs, Volume 1, intitulado: Introdução, p. 41) que assim orienta:

[..] a escola pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, competência em outros critérios, sempre que for interesse do processo de aprendizagem. Também os calendários escolares podem ser estabelecidos de forma a adequar-se às peculiaridades locais.

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Um dos princípios norteadores que transparece na LDB é o da parceria entre as instituições ligadas ao ensino, como por exemplo, o intercâmbio entre a escola e a universidade, cujo objetivo é a colaboração para programar novas estratégias, ações conjuntas que busquem solução para situações específicas (PCN – Pluralidade Cultural, 1997).

É interessante, também, registrar que no documento que orienta a prática pedagógica nas escolas da SEDF, intitulado Diretrizes Pedagógicas (2008, p. 14) os princípios norteadores que transparecem no texto são os da qualidade e da equidade, onde se defende e corrobora que a educação deve ser:

aberta a novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas idéias, para conviver com as diferenças, para educar para a autonomia, a eficácia e a eficiência com foco no sucesso escolar do aluno [...] sua função social de formar o cidadão, isto é, propiciar ao aluno a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, criativo, ético e participativo.

Esta asserção espelha-se no que dispõe o Artigo 22 abaixo:

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

2.3.1.4 – Resolução Nº 1/2005, do Conselho de Educação do Distrito Federal⁶⁸

O Conselho de Educação do Distrito Federal, em diante, CEDF, é um órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A sua função precípua é a de estabelecer normas para orientar e organizar o funcionamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal. Portanto, é da competência do CEDF baixar diretrizes para: regular as instituições educacionais públicas e privadas, no âmbito administrativo, didático e disciplinar; supervisionar, fiscalizar e acompanhar estas instituições; estabelecer critérios para autorização de cursos e credenciamento de instituições e para avaliação da educação (SEDF)⁶⁹.

Como linha mestra para o amparo legal a que faz jus o aluno estrangeiro, o Art. 118 *caput* e os §1º §2º, da Resolução Nº 1/2005, é o referencial que norteia e fundamenta esta pesquisa, pois, confirma que ao aluno estrangeiro matriculado nas escolas da SEDF tem direito também ao tratamento especial que vise prover meios para adaptá-lo aos estudos.

⁶⁸ Ver Anexo 4

⁶⁹ A SEDF descreve as competências e os atos do CEDF. Disponível em:
http://www.se.df.gov.br/300/30001003.asp?ttCD_CHAVE=7430

Como a dificuldade intrínseca deste aluno consiste na barreira lingüística, pois tem pouco ou baixíssima proficiência na língua de escolarização, é mister que se busquem soluções que visem também o sucesso e não apenas o seu acesso escolar. Assim, o Artigo 118 determina que:

Art. 118. O aluno provindo de instituição educacional de outro país merecerá tratamento especial para efeito de matrícula e adaptação de estudos.

§1º O processo de adaptação não precisa, necessariamente, ser concluído no mesmo período letivo, e, neste caso, a avaliação será específica, abrangendo os estudos realizados pelo aluno.

§2º É de competência da instituição educacional a análise da documentação dos alunos procedentes do exterior, para fins de prosseguimento de estudos.

2.3.1.5 – Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal⁷⁰

No próprio documento acima referido, à página 11, o Artigo 1º estipula a função do Regimento Escolar como “o instrumento que regulamenta a organização didático-administrativa das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal [...]”. Aqui se encontram informações sobre os diferentes tipos de Instituições de Ensino de acordo com seu atendimento e sua estrutura organizacional, pedagógica e administrativa.

O Artigo 175, §1º e §2º está disposto Capítulo XIV, do Título I, deste Regimento, que dispõe sobre a transferência, o aproveitamento de estudos e da adaptação de estudos. No âmbito desta pesquisa o enfoque está voltado para o direito à matrícula escolar do aluno estrangeiro.

Art. 175 – O aluno procedente do exterior recebe tratamento especial quanto à matrícula e adaptação de estudos.

§1º Cabe à instituição educacional efetuar a equivalência de estudos, podendo ser solicitada a assistência técnica do órgão de inspeção, em caso de dificuldade para sua efetivação

§2º A equivalência de curso ou estudos de nível médio realizados integralmente no exterior obedecerá às normas definidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

⁷⁰ O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal está disponível em: http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=14213

2.3.1.6 – Manual da Secretaria Escolar do Sistema de Ensino do Distrito Federal

O Manual da Secretaria Escolar do Sistema de Ensino do Distrito Federal é o documento que dá instruções sobre o registro dos dados educacionais referentes ao aluno e à instituição de ensino. No que se relaciona à matrícula do aluno estrangeiro nas escolas da SEDF o enfoque é o procedimento número 10 do Manual⁷¹, onde se encontram todas as etapas necessárias para se proceder à matrícula. No texto deste procedimento, especificamente no item 10.2, onde constam as Observações, o teor do documento dispõe sobre a legislação específica da matrícula do aluno estrangeiro, quanto à equivalência de estudos, que assegura o tratamento especial que tem direito este aluno, para efeito de matrícula e adaptação dos estudos.

Chamamos a atenção para a resposta unânime dos técnicos da COSINE, do CEDF e da DRE PP/C quando consultados sobre o tratamento especial, disposto no Art. 118 e §1º §2º da Resolução Nº 1/2005, do CEDF e no item 10.2⁵² do Manual citado, a ser dispensado ao aluno estrangeiro, ao reportarem que não existe no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, qualquer legislação que dê instruções específicas ou forneça detalhes sobre o que consiste esse “tratamento especial” a que faz jus o aluno estrangeiro.

Outra seção do Manual pertinente à matrícula referida é o Anexo XVIII⁵² que trata das estruturas educacionais de vários países.

A matrícula do aluno estrangeiro na escola será efetivada desde que cumprida as exigências de apresentação da documentação do aluno, que consta de: Histórico Escolar, Boletim, Currículo, ou Certificado com visto consular emitido por consulado brasileiro no país de origem ou pelo MRE. Os pais ou responsáveis devem apresentar a tradução oficial dos documentos acima citados, realizada por tradutor público juramentado ou tradução que mereça fé, realizada por embaixadas, consulados, repartições públicas, escolas de línguas ou particulares, exceto parentes (constando o nome do tradutor por extenso, assinatura, nº da identidade e CPF).

Na próxima etapa, os documentos são encaminhados à Direção da Instituição de Ensino que designará uma Comissão para analisar o caso, emitir parecer sobre a correspondência de níveis e modalidades cursadas no exterior e compará-las com a estrutura educacional brasileira, com base nas informações sobre estruturas educacionais de alguns países, constantes no Anexo XVIII, já citado e, por fim, observar a faixa etária do aluno e os

⁷¹ Ver Anexo 5

aspectos pedagógicos que, ao término desta análise, deverá indicar a série a ser cursada pelo aluno.

O procedimento número 10 e o Anexo XVIII do referido Manual encontram-se, na íntegra, anexo 5 desta dissertação.

2.3.2 – Política Interna do Idioma

Segundo Calvet (2007), sempre que o poder constituído, o próprio Governo ou outra instituição com poder decisório, delibera ou regula a relação entre a língua e seu uso pela sociedade está determinando uma política lingüística. Em outras palavras, a política lingüística é uma ação normativa que busca estabelecer regras que respondam às demandas políticas e sociais que a sociedade exprime. Conforme Fiorin (2009) a deliberação de uma política lingüística tem início quando se detecta algum problema de natureza política, econômica ou cultural. Calvet (op.Cit. p.36) corrobora afirmando que “na *política lingüística* há também *política* e que as intervenções na língua ou nas línguas têm um caráter eminentemente social e político”⁷².

A adoção de uma política lingüística num país com referência à língua nacional, da comunidade ou majoritária, depende de uma gama de circunstâncias que varia de país a país. Fiorin (2009) enfatiza que na escolha por uma política lingüística, o enfoque político antecede ao lingüístico, pois, o fato gerador dessa política é de ordem econômica, cultural ou política.

No cenário internacional, por exemplo, é incontestável o alcance de políticas lingüísticas que têm como objetivo a difusão cultural e do idioma. A título de exemplo, citamos o caso da França, que segundo Calvet (op.Cit. pp. 130-1) tem uma política lingüística externa em que “a cultura e a língua francesas são promovidas no exterior [...] pela difusão da língua francesa” .

Outro exemplo recente de política lingüística internacional foi o Acordo de Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa, do qual os oito países lusófonos – Brasil, Portugal, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor Leste e São Tomé e Príncipe – são signatários. Segundo Fiorin (2009) o enfoque político, neste caso, está voltado para o contexto simbólico da língua portuguesa, pois, a decisão política dos países lusófonos em adotar o acordo representa um fator de união entre eles, e, por conseguinte, reafirmando a unificação estarão, simbolicamente, reeditando a unidade lingüística na

⁷² Grifos do autor

diversidade cultural, social, política e econômica destes países. O acordo de unificação ortográfica é uma resposta política a uma demanda internacional, que favorecerá a difusão da língua portuguesa pelo mundo, porque, uma vez unificada pela ortografia, poderá ser declarada pela ONU como uma das línguas oficiais da instituição, facilitando a redação de documentos veiculados entre organismos internacionais que adotam o português como língua oficial, que, antes do acordo, tinham que ser duplicados atendendo a vigência das duas ortografias, a de Portugal e a do Brasil.

Soares (2008) argumenta que o percurso da política lingüística do Estado Brasileiro trilhou o caminho da legitimação do monolingüismo centrado na língua portuguesa, principalmente para que se pudesse consolidar a nacionalidade brasileira e a unidade política da nação. Fiorin (2009)⁷³ compartilha desse conceito afirmando:

Cada língua, segundo Herder, é a expressão viva, orgânica, do espírito do povo. Ela é o meio de conhecer a cultura e os valores de uma nação, pois os cristaliza. Para constituir uma nação, segundo Herder, é necessário que haja uma língua comum.

No Brasil, desde que aportaram, os portugueses trataram de decretar a primeira política lingüística a vigorar em território nacional e instituíram a hegemonia da língua portuguesa sobre as mais de mil línguas autóctones⁷⁴ que aqui existiam. Era monopólio lingüístico que Portugal erigia como símbolo de domínio e poderio da Coroa sobre a Colônia. Por conseguinte, desde então para cá houve, segundo afirma Rodrigues (1999, p.1) “essa extinção drástica de cerca de 1000 línguas em 500 anos”. O que a literatura reconhece é que no decorrer destes quinhentos anos a diversidade de línguas indígenas que havia em território brasileiro sofreu um processo gradual de extinção e lingüicídio⁷⁵.

Diante do que foi exposto é inevitável constatar-se que as políticas lingüísticas adotadas na trajetória histórica do nosso país impuseram um cerceamento à diversidade lingüística. Soares (2008, p. 84) corrobora afirmando que “a trajetória da política lingüística em nosso país foi de utilização do aparato jurídico-administrativo para o direcionamento ao monolingüismo”. Sob esta ótica é que no Artigo 13 da Constituição Federal está disposto que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Seguindo esta mesma direção é que se sustenta o mito de que se fala uma única língua – o português – na

⁷³ José Luiz Fiorin, O Acordo Ortográfico: uma Questão de Política Lingüística, Revista Linguagem, http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao04/04_004.php

⁷⁴ Hoje há cerca de 180 línguas indígenas neste país, mas estas são apenas 15% das mais de mil línguas que se calcula terem existido aqui em 1500 (Rodrigues 1993a, 1993b, *apud* Rodrigues, 1999).

⁷⁵ Lingüicídio, segundo Skutnabb-Kangas e Phillipson é o extermínio de línguas, que manifesta uma ideologia com referência à desigualdade entre as línguas. *In: Linguicide and linguicism - An International Handbook of Contemporary Research*, p. 667, *apud* Finger, 2009)

extensão do nosso território. Todavia, no que tange aos estudos sobre a realidade lingüística no Brasil, os resultados apresentados por Rodrigues (1999, p. 1) confirmam que, embora perdure no ideário nacional o mito de que o país é monolíngüe “o Brasil é na verdade multilíngüe: nele são aprendidas como línguas maternas cerca de 200 línguas”. Essa é uma imagem do que ocorre, de fato, no Brasil no que se refere à diversidade lingüística que se encontra em muitas comunidades de brasileiros, espalhadas de norte a sul, que falam, aproximadamente, 180 línguas autóctones, isto é, línguas indígenas e 20 línguas alóctones, isto é, línguas de imigração.

A Constituição de 1988 foi arauto de grandes mudanças no alcance das políticas lingüísticas que marcaram o início do reconhecimento da diversidade lingüística em nosso país. O Artigo 210, no parágrafo segundo assegura aos povos indígenas o direito à escolarização em suas línguas e organização diferenciada de suas escolas: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Há que se reconhecer que a Constituição de 1988 foi importante por representar uma mudança de perspectiva no tratamento da diversidade lingüística. Ela marcou a conquista pelos índios dos seus direitos fundamentais e lingüísticos: o reconhecimento das diversas línguas faladas pelos índios e de suas culturas foi um fato marcante. Ademais outras políticas lingüísticas indigenistas adotadas pelo Governo vêm fundamentar essas conquistas. A educação indígena que era da responsabilidade da FUNAI, pelo decreto presidencial de 04 de fevereiro de 1991⁷⁶ passou a ser atribuída ao MEC, o qual assumiu a competência sobre todos os níveis e modalidades de ensino para a formação escolar dos povos indígenas. Outra política lingüística que atuou em defesa dos direitos lingüísticos dos índios foi a promulgação da lei municipal Nº 145 em 11 de dezembro de 2002⁷⁷ que estabelece as regras para a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.

Entretanto, há ainda que se abrir passagem para que as comunidades das línguas de imigração e os falares afro-brasileiros conquistem o direito de preservar a diversidade e a

⁷⁶ O Decreto Nº 26 que transfere da FUNAI para o MEC a competência sobre a educação indígena, está disponível em: http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/educacao_indigena.htm

⁷⁷ A Lei 145/2002 que favorece 95% da população de origem indígena de São Gabriel da Cachoeira e foi proposta pelo vereador indígena Camico Baniwa, a partir de um projeto elaborado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Lingüísticas (Ipol) a pedido da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) está disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20021211.htm>

identidade lingüística destas comunidades. Finger (2008)⁷⁸ afirma que o poder público poderia dar enfoque ao reconhecimento das línguas alóctones e acrescenta “[...] faltam às línguas de imigrantes e às situações de bilingüismo [...] voz e visibilidade para serem incluídas nos diálogos sobre política lingüística e ensino de línguas”.

Neste sentido, Fonseca (2008)⁷⁹ confirma que estas comunidades têm dirigido suas reivindicações ao Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), órgão do Ministério da Cultura, pois com o respaldo legal que lhes garante a Artigo 216 da Constituição Federal, demandam um espaço para a inclusão de suas línguas como parte integrante do patrimônio cultural imaterial brasileiro, por entenderem ser a sua participação histórica, contínua e relevante para “a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira”. Fonseca (op.Cit.) cita a realização do Seminário Legislativo sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas, realizado em março de 2006, como uma política lingüística em defesa da diversidade, e Soares (2008) confirma como política de valorização da identidade cultural das minorias étnicas. Com este propósito, relata Mendes (2008),⁸⁰ foi criado um grupo de trabalho sobre a diversidade lingüística brasileira em 2006, que fará um inventário detalhado das línguas faladas em território Nacional. Segundo a autora, este mapeamento visa à criação de políticas lingüísticas cujo objetivo é assegurar a continuidade das duzentas línguas faladas no Brasil.

De acordo com Altenhofen (2002, *apud* Finger, 2008) ainda que se atribua ao Estado grande relevância na definição de políticas lingüísticas, quando existe o contato lingüístico entre o português e as línguas de imigrantes, há que se ter em conta as decisões de instâncias menores que o Estado, assim como a escola, a família, a igreja ou a administração local.

Finger (2008) argumenta, por exemplo, quando os pais bilíngües optam por manter ou não a língua minoritária no ambiente doméstico, eles estão notadamente assumindo uma posição política.

Embora se mantenha a variedade minoritária em casa, a escola sempre conferirá mais poder [...] A família e a escola constituem propriamente as instâncias de aplicação das escolhas governamentais e propagam, dessa forma, as concepções que mais lhe convêm

⁷⁸ [Leila Finger](http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/4158/2950), Contexto multilíngüe: conduta avaliativa e atitudes lingüísticas. A influência de crenç e políticas, *Contingentia*, <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/4158/2950>.

⁷⁹ Maria Cecília Londres Fonseca, A diversidade lingüística no Brasil: considerações sobre uma proposta de política, *Revista Patrimônio*, <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=215>

⁸⁰ Carmen Mendes, Diversidade lingüística começa a ser valorizada com proposta de inventário sobre 200 línguas existentes no país, LUSA - Agência de Notícias de Portugal, S.A, <http://tv1.rtp.pt/noticias/?article=164686&visual=3&layout=10>

Do ponto de vista histórico, explica Romaine (1989), a sociedade tem atribuído à escola o empoderamento para agir como um dos mais importantes instrumentos de socialização. Exerce controle social sobre os alunos, fortalecendo valores vigentes e ao mesmo tempo rechaçando outros que não se coadunam com o código social aceito pela maioria. Isso coloca o aluno estrangeiro oriundo de uma etnia minoritária, portanto, falante de outra língua e membro de outra cultura, em posição de conflito. Os países de modo geral têm assumido tradicionalmente a mesma linha de política lingüística com relação a grupos falantes de outras línguas, que não a da comunidade, que é a erradicação da língua/cultura minoritária e a assimilação da língua/cultura majoritária. Há o enfoque na assimilação lingüística onde a língua que deve ser veículo da educação é a língua da maioria, de modo que os alunos devem esforçar-se para assimilar a língua/cultura da comunidade.

Segundo Finger (op.Cit.), em contextos educacionais como os descritos acima, “em que se propicie a morte lenta de uma língua minoritária [...] ocorre o que Altenhofen chama de silenciamento do bilingüismo”. A Escola ou instância educacional superior não abre espaço para reflexão acerca das dificuldades que os alunos falantes de uma língua minoritária estejam enfrentando em sala de aula. Por conseguinte, não se adota qualquer política lingüística que dê respaldo às práticas de ensino diferenciadas para se adequar às necessidades destes alunos e nem tampouco se toma em conta a formação identitária deles. Para Cavalcanti (1999, *apud* Finger, *op. cit.*) “cria-se uma invisibilidade do real contexto escolar a favor de uma homogeneidade de práticas.

Portanto, diante dessa realidade cabe promover uma reflexão, uma providência sobre o tipo de política lingüística educacional a ser aplicada para o AE matriculado nas escolas públicas de EF e EM do Distrito Federal, que, a despeito da baixa proficiência na língua de escolarização, faz jus à aquisição/aprendizagem da segunda língua, para que se possa capacitar este aluno até o ponto em que ele consiga acompanhar as séries escolares, condizentes com a faixa etária do fluxo comum da escola, onde a língua majoritária é o veículo educacional.

2.3.3 – Projeto Político de Inclusão

A afirmação de que a língua portuguesa é a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e é a língua de acolhimento das minorias lingüísticas confirma que há alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna para os quais é preciso encontrar soluções adequadas. Adelina Gouveia e Luísa Solla⁸¹ –

⁸¹ Adelina Gouveia e Luísa Solla⁸¹ – São as autoras do documento intitulado: Português Língua do País de Acolhimento: Educação Intercultural, p. 31, disponível em:

A política de inclusão educacional no Brasil está amparada pela Constituição Brasileira de 1988, nas disposições que garantem o direito de educação para todos e o respeito às diferenças. Entretanto, é principalmente a partir dos anos noventa, que as conquistas do movimento da escola para todos se fortalece em nível mundial. Segundo afirma Freitas (2006, p.38) “os movimentos de estruturação de escolas inclusivas de vários países, dentre eles o Brasil” se consolidaram por meio de documentos e acordos internacionais. Dentre eles se destacam aqueles ratificados pela Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, e os princípios e resoluções da Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. O princípio norteador destes instrumentos legais internacionais, e de outros como estes, conforme elabora Sá (2001, p.24) é:

a escola inclusiva, isto é, uma escola aberta às diferenças, na qual crianças, jovens e adultos devem aprender juntos, independentemente de suas características, origens, condições físicas, sensoriais, intelectuais, lingüísticas ou emocionais, econômicas ou socioculturais.

A consolidação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no Brasil, ocorreu em 2003 ao ser implantado em 144 municípios, espalhados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Este programa, alinhado às iniciativas internacionais que assumiram a inclusão escolar como política, veio inaugurar uma mudança no enfoque da política educacional no Brasil, que antes tinha como marco conceitual a integração, evoluiu para a política de inclusão na escola (Alves e Barbosa, 2006)

Segundo Hingel (2001, p.1) um dos princípios norteadores da política de inclusão na escola é a “valorização da diversidade”. Para Hingel (op.Cit.) investir na educação inclusiva, “[...] trata-se de articular mecanismos de apoio e ações que permitam igualar as oportunidades de aprendizagem e conhecimento para todos, respeitando e valorizando a diversidade”. Esta orientação poderia nos indicar que quando se fala em educação inclusiva levam-se em conta as especificidades dos alunos em sala de aula. Em decorrência disto, ao reconhecê-las, deve-se buscar soluções pedagógicas que efetivamente respondam a estas especificidades.

Na perspectiva de Alves e Barbosa (2006, p.22) a organização do trabalho curricular, para estar alinhada ao conceito de inclusão na escola e valorização da diversidade, coloca o aluno e não o conteúdo no centro desta nova ordem e, para tanto, propõem os seguintes pressupostos:

O trabalho baseado na concepção da educação inclusiva reconhece e valoriza sobretudo as características individuais do processo de construção de conhecimento de cada aluno [...] enfatiza as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e sucesso escolar, [...] pressupõe [...] uma organização que considere as necessidades de todos os alunos, garantindo outros possíveis caminhos, que possam favorecer a construção da autonomia social e educacional.

A escola busca respostas aos desafios resultantes das constantes mudanças na sociedade. Uma das mudanças que vem ocorrendo é o fluxo migratório de estrangeiros que ocorrem aos países onde vislumbram melhores oportunidades de vida e de trabalho para si e suas famílias. O desafio para a escola, neste caso, consiste em atender as necessidades educacionais que se lhe apresenta a chegada dos alunos estrangeiros sem o conhecimento da língua portuguesa. Estes alunos encontram dificuldades para se comunicar em sala de aula com seus professores e com os demais colegas. Além disso, sentem-se encabulados por não entenderem o que se fala e têm medo de se expressar em português. Em consequência, sentem-se desmotivados, não se adaptam às regras da disciplina escolar e acabam por ser discriminados. (Caldeira *et alli*, 2004)

Quando se confronta com a situação do aluno estrangeiro, sem o domínio da língua portuguesa, nas salas de aula das escolas da rede pública no Distrito Federal, percebemos que há que se refletir sobre essa realidade, registrando-a, analisando-a e levantando dados que revelem como a SEDF, a escola e os professores têm lidado com esta questão.

Esta referência à principal dificuldade que encontram os alunos estrangeiros matriculados no sistema escolar, isto é, a não proficiência na língua de escolarização, nos remete à experiência do aluno estrangeiro, de origem vietnamita, matriculado numa das escolas da DRE PP/C. O desempenho acadêmico deste aluno no seu país de origem colocava-o numa posição de excelência em todas as disciplinas do currículo. Porém, ao ser matriculado na referida escola, na série condizente com sua faixa etária e tendo cursado todo o ano letivo, não foi aprovado por não ter conseguido cumprir as metas das disciplinas. Vale ressaltar que este aluno tem baixa proficiência em língua portuguesa e ainda está em processo de aquisição. O resultado negativo deveu-se ao fato de que seu grau de aquisição/aprendizagem da segunda língua não fora suficiente para fazer face ao padrão exigido pelo conteúdo curricular estabelecido.

Caberia, pois, um questionamento quanto ao critério empregado pelo sistema escolar para garantir a adaptação aos estudos a que este aluno faz jus.

De fato, já existe um enquadramento legal emitido pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, na sua Resolução nº 1/2005-CEDF, de 02/08/2005, no Art. 118 e §1º §2º,

que garante ao aluno estrangeiro tratamento diferenciado na adaptação e avaliação dos conteúdos curriculares, justamente para minimizar os efeitos da barreira lingüística que se interpõe entre o aluno e seu desempenho acadêmico. Infelizmente, o que podemos constatar é que se esta dificuldade imediata não for sanada, ela pode causar diversos prejuízos ao aluno estrangeiro, desmotivando-o em prosseguir com seus estudos e, assim, acarretando danos quiçá irreparáveis à sua escolarização.

Enfim, considerando o desafio de se operacionalizar a inclusão efetiva dos alunos estrangeiros nas escolas públicas do Distrito Federal, vejamos o que traz o texto das Diretrizes Pedagógicas da SEDF, para o quinquênio 2009/2013:

A instituição educacional deve proporcionar a diversificação e a apropriação dos seus conteúdos, visando ao desenvolvimento de competências pelos alunos para que [...] compreendam e atuem no mundo em que vivem [...] a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre os alunos e que, ao mesmo tempo, considerem essas diferenças como elementos ricos de trabalho, promovendo uma constante interação entre os pares, é um princípio fundamental na perspectiva de assegurar uma educação de qualidade.

Convém lembrar que a parceria com a Universidade, cujo interesse em promover uma relação de cooperação com a sociedade visa, sobretudo, implementar ações de extensão⁸² para o fomento ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento social, pode ser um recurso adequado para sanar a dificuldade do aluno estrangeiro com a língua majoritária. A Universidade dispõe de programas que oferecem cursos de português como segunda língua a toda a comunidade estrangeira do Distrito Federal, e, além disso, oferece cursos de formação de capacitação de professores para atuarem na área de ensino de português como segunda língua.

Capítulo 3 - Análise dos Dados: O Norte do Estudo

A partir da própria história singular, o caso é uma entidade complexa que opera dentro de diversos contextos, inclusive o físico, o econômico, o ético e o estético. [...] uma concatenação de domínios – alguns tão complexos, que ao melhor só podem ser considerados por amostragem.

Robert Stake

⁸² Ações de extensão da Universidade de Brasília, *In*: Resolução da Câmara de Extensão n° 01/2007, Capítulo I, Art. 1º disponível em: http://www.unb.br/extensao/normas_gerais

3.1 – Introdução

O enfoque deste estudo foi o de retratar a realidade do que vem ocorrendo nas escolas públicas do Distrito Federal em relação aos alunos estrangeiros matriculados na rede, com pouca ou nenhuma proficiência em português. A pesquisa buscou detectar as dificuldades que enfrentam estes alunos e identificar como a SEDF, as DREs e as escolas estão encaminhando a questão da adaptação deles ao contexto escolar.

Buscou-se, assim, em primeiro lugar, investigar, documentar e analisar a distribuição dos alunos estrangeiros matriculados nas escolas de ensino fundamental e médio do Distrito Federal, segundo os critérios⁸³ de quantitativo de matrícula, nacionalidade e faixa etária, com enfoque na DRE PP/C, no período entre 2008 e 2009. Em segundo lugar, a pesquisa deteve-se nas informações fornecidas sobre as dificuldades dos alunos estrangeiros, sem o domínio do português, nas entrevistas e nos questionários, segundo eles próprios as reconhecem, como os professores as distinguem e interpretam e que soluções vislumbram para minimizar estas dificuldades. Em terceiro lugar, procurou identificar as ações da SEDF, da DRE e das escolas para adaptar os alunos estrangeiros que ingressam na rede pública de ensino do Distrito Federal, visando amenizar o impacto da barreira lingüística.

3.2 – Perfis Numéricos do Alunado Estrangeiro matriculado nas 14 DREs da SEDF entre 2008 e 2009

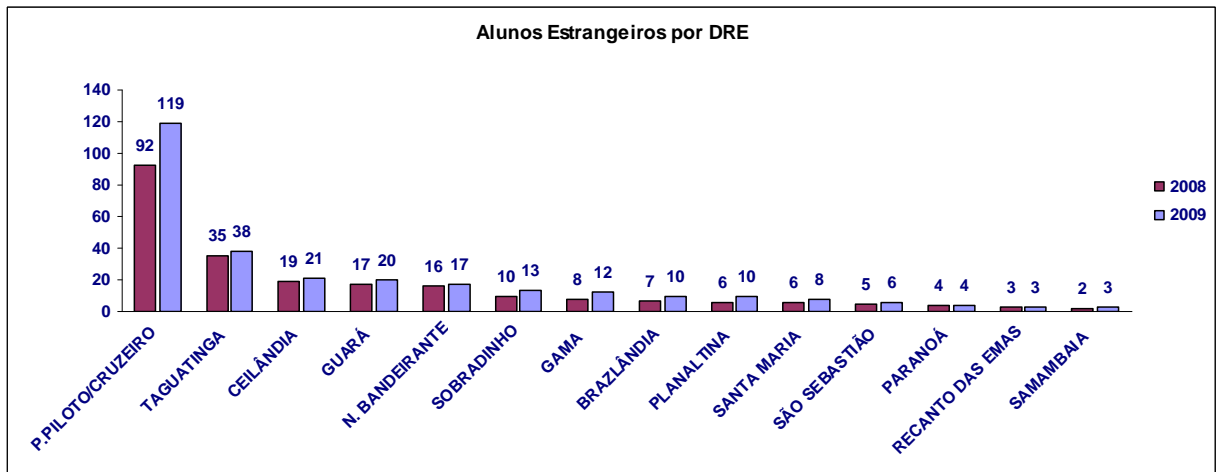
3.2.1 – Distribuição Quantitativa do Alunado Estrangeiro

De acordo com o levantamento oficial efetuado pela COSINE, registrado nas planilhas anexas a este documento, foram matriculados 230 AE no ano de 2008 e 284 AE no ano de 2009, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio do Distrito Federal. (Ver anexos 1 e 2)

Ao compararmos no Gráfico 1, à página seguinte, o quantitativo de AE matriculados na rede entre o período de 2008 e 2009 pode-se notar uma elevação de 29,3% na matrícula destes alunos neste período, nas DREs vinculadas à SEDF.

⁸³ O nível sócio-econômico dos alunos participantes não foi considerado no escopo desse estudo.

Gráfico 1



Na distribuição percentual da matrícula nas DREs, disposta nos Gráficos 2 e 3 abaixo, constata-se que a DRE PP/C detém a maioria de alunos estrangeiros matriculados, respectivamente, 92 no ano de 2008, representando 41% do total de matrículas naquele ano, e 119 no ano de 2009, representando 43% do total do alunado estrangeiro matriculados na rede.

Gráfico 2

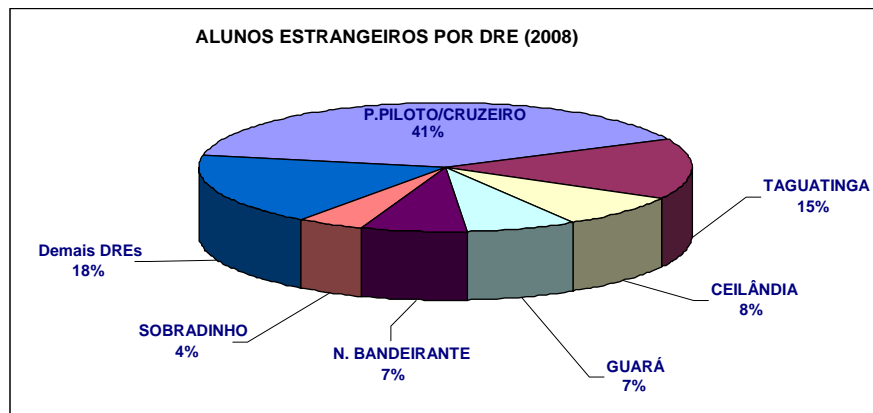
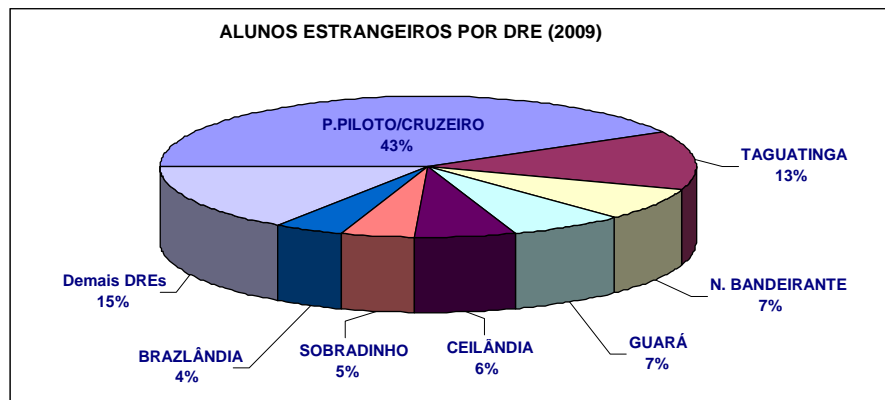


Gráfico 3



3.2.2 – Distribuição por Nacionalidade do Alunado Estrangeiro

O total de AE matriculados na rede pública do Distrito Federal no ano de 2009 expressa diferentes culturas e línguas que estão representadas por alunos pertencentes a 63 nacionalidades distintas. (Ver anexos 1 e 2)

Nos gráficos abaixo destacam-se as DREs que detêm maior proporção de matrículas de AE, distribuídos por nacionalidades, no período de 2008 e 2009. O Gráfico 4 mostra que o Japão, no ano de 2008, foi o país com maior representatividade em relação aos demais países. O Gráfico 5 mostra que, no ano de 2009, foram os Estados Unidos da América que lideraram esta representatividade.

Gráfico 4

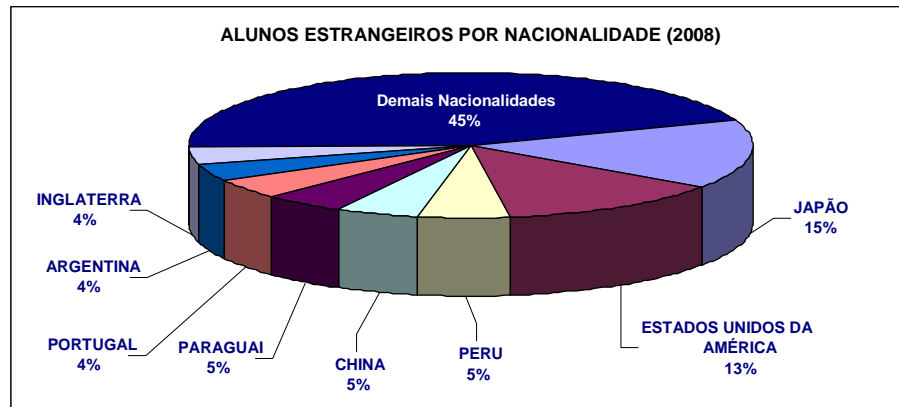
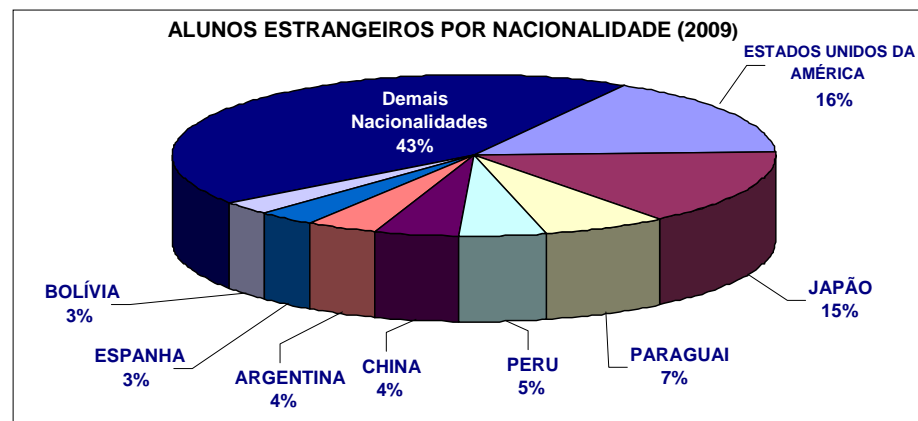


Gráfico 5



3.2.3 – Distribuição por Faixa Etária do Alunado Estrangeiro

Os Gráficos 6 e 7, que se seguem, dispõem os AE matriculados, mostrando a sua distribuição por faixa etária. Nota-se que proporcionalmente há mais AE na faixa etária de 6 a 13 anos – 48% em 2008 e 54% em 2009, do total de AE matriculados; nesta faixa etária, segundo os pressupostos da hipótese do período crítico, a idade dos aprendizes, dentre outras variáveis, pode atuar favoravelmente sobre a aquisição/aprendizagem da segunda língua. (Lenneberg, 1967; Scovel, 1988; McLaughlin, 1978)

Gráfico 6

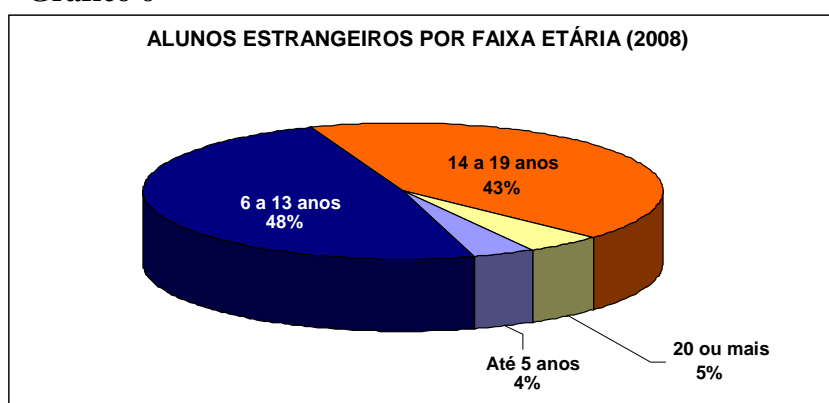
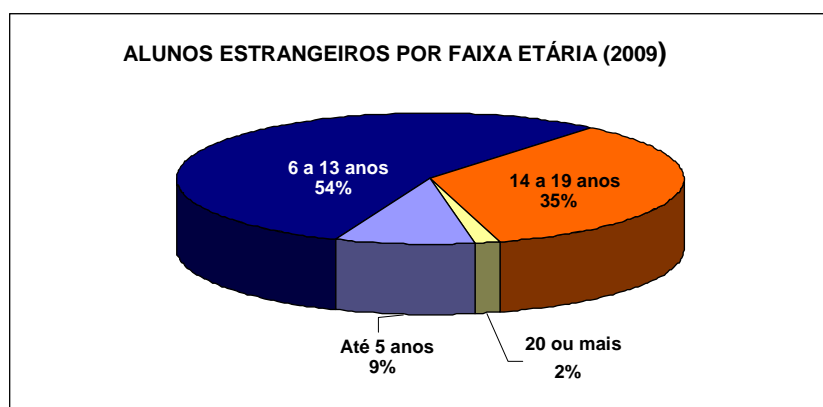


Gráfico 7



3.2.4– Distribuição por Nacionalidade do Alunado Estrangeiro na DRE PP/C

O foco da pesquisa foi dirigido às escolas da DRE PP/C, e isto se deveu ao fato de que esta DRE apresentou a maior concentração de alunos estrangeiros matriculados. Nos Gráficos 8 e 9, à página seguinte, destaca-se a distribuição da matrícula dos AE na DRE PP/C, distribuídos por nacionalidades com maior percentual de representatividade, no período de 2008 e 2009. Nota-se um decréscimo em relação ao número de alunos chineses e aumento dos

alunos paraguaios no mesmo período. O número de matrículas de alunos japoneses e norte-americanos manteve-se inalterado no mesmo período.

Gráfico 8

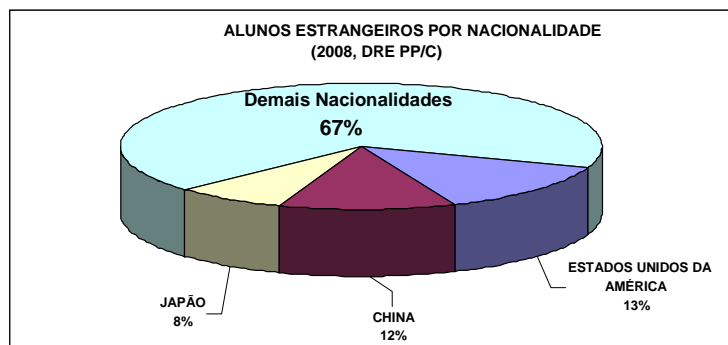
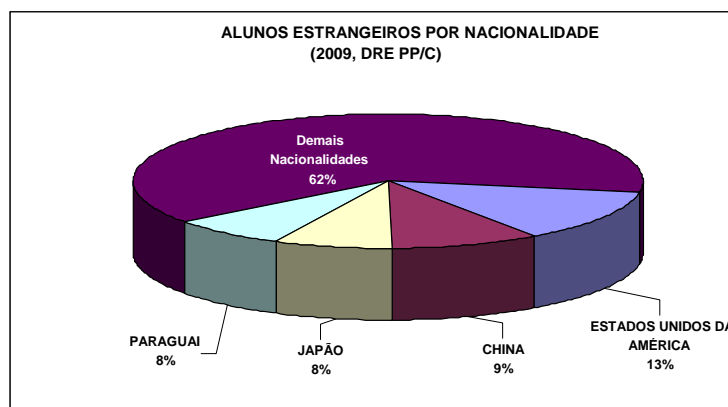


Gráfico 9



3.2.5– Distribuição por Faixa Etária do Alunado Estrangeiro na DRE PP/C

Nos Gráficos 10 e 11, à página seguinte, destaca-se a distribuição da matrícula dos AE na DRE PP/C distribuídos por faixa etária, no período de 2008 e 2009. Nota-se que ocorreu um acréscimo em relação ao número de alunos na faixa etária de 6 a 13 anos: passou de 48% em 2008 a 56% em 2009. O mesmo padrão de crescimento no número de AE matriculados no mesmo período observou-se em relação aos alunos adolescentes e crianças até 5 anos.

Gráfico 10

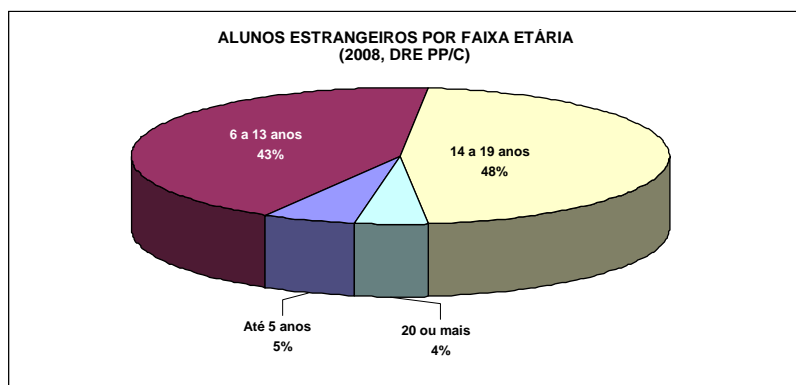
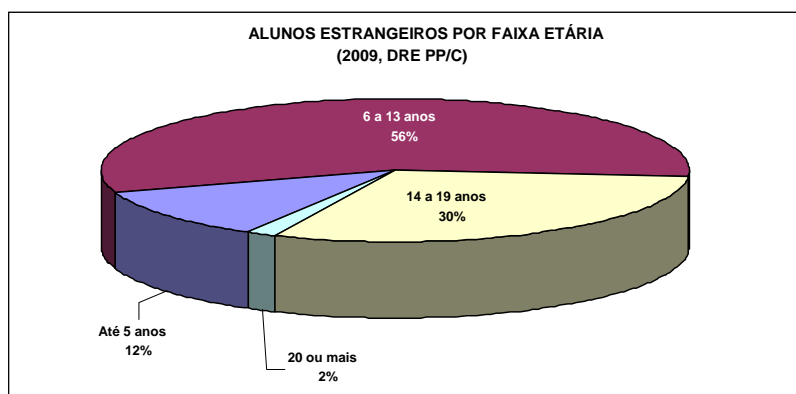


Gráfico 11



Considerando-se o período em que se realizou este estudo, isto é, 2008 e 2009, e os resultados da COSINE referentes ao número total de AE matriculados nas escolas das 14 DREs, observa-se que a DRE PP/C demonstrou maior crescimento do número de matrículas em termos absolutos – de 92 AE em 2008 para 119 AE em 2009. Isto representa um crescimento de 29,3% de um ano para o outro, superando inclusive a média de crescimento de 23,5% do total de AE matriculados na rede pública do Distrito Federal, no mesmo período. Em outras palavras, o número de matrículas de AE na DRE PP/C aumentou em ritmo maior que a média de crescimento do número de matrículas na rede pública do Distrito Federal, entre 2008 e 2009.

Com base nos dados apresentados pela COSINE e levando em consideração o crescimento verificado na matrícula de AE na DRE PP/C, as políticas lingüísticas, as diretrizes e os projetos pedagógicos que venham a ser adotados pela SEDF, visando solucionar as dificuldades que os AE, com baixa ou nenhuma proficiência em língua portuguesa enfrentam nas salas de aula, poderiam contemplar primeiramente as escolas da DRE PP/C, pois ali se observa uma tendência de crescimento e a maior proporção de AE matriculados.

3.3 – Dificuldades encontradas pelos Alunos Estrangeiros no ambiente escolar devido à barreira lingüística

Defrontar-se com dificuldades é inerente ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico de dificuldades deve ser compreendido não como veredicto que irá punir a identidade lingüística do aluno, mas sim como uma análise da sua situação escolar atual, em função das condições de ensino que estejam sendo oferecidas.

– Leila Finger –

3.3.1 – Demarcações preliminares

O campo desta pesquisa foi delimitado a quatro escolas – três escolas de EF e uma de EM, subordinadas à DRE PP/C – distribuídas nas seguintes localidades: uma no Cruzeiro, uma no Lago Sul e duas na Asa Norte.

Os participantes desta pesquisa foram 8 alunos estrangeiros, 9 professores, 4 diretoras, 2 supervisoras pedagógicas e 1 secretário escolar. No início da pesquisa, os oito alunos estrangeiros estavam distribuídos no campo, conforme o quadro II abaixo:

Quadro III: Distribuição dos alunos participantes da pesquisa

ESCOLAS	ALUNOS
ESCOLA I	Artur⁸⁴, chinês, 13 anos, 8ª EF , ingressou na rede e nesta escola em fevereiro de 2008, quando cursou a 7ª EF Henrique, vietnamita, 13 anos, 7ª EF , ingressou na rede e nesta escola em fevereiro de 2009
ESCOLA II	Paulo, palestino, 4 anos, 1º período EI , ingressou nesta escola em fevereiro de 2009 por transferência de outro estado (RS) Liana, palestina, 7 anos, 2º EF , transferida de outro estado (RS) para esta escola em 2009
ESCOLA III	Juliana, peruana, 7 anos, 2º EF , ingressou na rede em abril de 2008, no 3º P da EI, iniciou nesta escola em fevereiro de 2009 Isabela, italiana, 7 anos, 2º EF , ingressou na rede e nesta escola em fevereiro de 2009
ESCOLA IV	Marcos, chinês, 16 anos, 2º EM , ingressou na rede pública em 2007; nesta escola em fevereiro de 2008, quando cursou o 1º do EM Vívian, chinesa, 18 anos, 2º EM , ingressou na rede pública em 2007; nesta escola em fevereiro de 2008, quando cursou o 1º do EM

⁸⁴ No intuito de preservar a identidade das pessoas que colaboraram para este estudo, vale reiterar que foram adotados pseudônimos tanto para os participantes da pesquisa, como para as escolas-campo.

Durante a primeira visita às escolas foi aplicado o piloto do instrumento de pesquisa, ou seja, os questionários do professor e da diretora, visando testar o instrumento e a escola-campo. Entretanto, quando no segundo momento da coleta de dados retornamos à Escola 2 para realizar as entrevistas, a diretora relatou que havia ocorrido um fato inesperado: os dois alunos palestinos, participantes da pesquisa, haviam deixado a escola. O excerto 1⁸⁵ é a transcrição do trecho da fala da diretora explicando o motivo da evasão dos alunos palestinos:

Excerto 1

P: Mirtes, você mencionou na entrevista que os palestinos, as duas crianças que estudavam aqui evadiram. E qual foi o motivo da evasão?

*Mirtes: Ah! O motivo foi um motivo familiar, político, é um pouquinho de cada coisa. O que aconteceu foi o seguinte: eles vieram para Brasília (□□□) como refugiados de guerra (□□□) por intermédio de uma ONG, (□□□) parar no Brasil e eles foram primeiro pro sul. E lá no sul eles tinham uma casa, tinham tudo certinho, as crianças estavam na escola e tal. Então, disseram pra eles... (□□□) que era mais fácil ir pra Suécia ... porque eles querem ir para Suécia, (□□□) a mãe das crianças tem parentes na Suécia, então seria mais prático eles irem se eles viessem para Brasília. Então (□□□) eles poderiam vir, fazer uma pressão aqui na Embaixada, (□□□) pra conseguir um visto para ir pra Suécia. E aí eles pediram para vir pra Brasília. Eles dizem que não; eles dizem que a ONG que mandou que eles viessem pra Brasília pra conseguir aqui um visto mais fácil. (□□□) depois a gente conversou com o pessoal da ONG, também pra saber as versões, então, eles chegaram aqui e não matricularam as crianças de imediato, porque eles estavam ainda fazendo essa tentativa junto à Embaixada deles aqui pra conseguir esse visto pra ir pra Suécia. Então eles vieram e tal e estavam indo bem, só que por **conflito entre os pais, a ONG, a ONU, Embaixada** e tudo mais, eles ficaram sem pagar o aluguel (□□□) acho que eles cortaram esse pagamento justamente pra forçar o retorno deles pro sul e aí eles ficaram sem ter onde morar.*

Os demais participantes da pesquisa, isto é, as diretoras, os professores, as supervisoras pedagógicas e o secretário escolar estavam distribuídos conforme o quadro abaixo:

⁸⁵ Excerto da entrevista com a Diretora da Escola II, gravada em áudio em 25/06/2009.

Quadro IV: Distribuição dos demais participantes da pesquisa

ESCOLAS	DIRETORAS, SUPERVISORAS PEDAG., PROFESSORES, SECRETÁRIO ESCOLAR
ESCOLA I	Silmara, diretora de Escola que recebe os alunos de 5ª a 8ª séries do EF. Regina, supervisora pedagógica de Escola que recebe os alunos de 5ª a 8ª séries do EF Fernanda, professora de Português de 5ª a 8ª série do EF Giulia, professora de Matemática de 5ª a 8ª série do EF
ESCOLA II	Mirtes, diretora de Escola que recebe os alunos de EI e 1ª a 4ª séries do EF Eleonora, professora do 2º EF Mônica, professora do 1º período EI
ESCOLA III	Salete, diretora de Escola que recebe os de 1ª a 4ª séries do EF Sônia, supervisora pedagógica de Escola que recebe os alunos de EI e 1ª a 4ª séries do EF Celeste, professora: 2ª EF Jorge, secretário escolar
ESCOLA IV	Kátia, diretora de Escola do EM Mirian, professora de Português do 1º, 2º, 3º EM Joselito, professor de Física e Química do 1º, 2º, 3º EM Sócrates, professor de Sociologia do 1º, 2º, 3º EM Moisés, professor de PL2 do 1º, 2º, 3º EM

Os instrumentos planejados para a coleta de dados foram os seguintes: planilhas (Ver anexos 1 e 2) com o levantamento do quantitativo de alunos estrangeiros matriculados nas 14 DREs, no período de 2008 a 2009, as quais geraram os gráficos da seção 3.2 deste documento; três questionários: o do diretor, o do professor e o do aluno (Ver anexo 3); e entrevistas reduzidas, semi-estruturadas gravadas em áudio (Ver anexos 7). A aplicação destes instrumentos foi moldada à realidade encontrada nas escolas-campo, segundo as características próprias de cada uma delas. Foram aplicados 19 questionários e realizadas 18 entrevistas.

Durante a realização das entrevistas, notamos que aquela endereçada à diretora poderia ser também respondida pela supervisora pedagógica, pois o perfil do instrumento alcança qualquer profissional apto a dar informações sobre o que se passa com os alunos na escola, que é nosso ponto de referência nesse estudo, relatar as ações da escola, enfim, falar da escola como um todo. Portanto, quando não foi possível falar com a diretora devido a sua não-disponibilidade, realizamos a entrevista com a supervisora pedagógica. Percebemos que a coleta de dados a partir da entrevista, ficou bem mais completa, pois este instrumento revela muitos detalhes além daqueles que poderiam ser fornecidos pelo questionário.

Sabe-se que quem detém a iniciativa de implementação das ações na escola é a diretora, a qual se subentende responder por todas as decisões tomadas na instituição de

ensino. Entretanto, todos os profissionais que fazem parte da equipe pedagógica na escola podem também estar incumbidos das questões relativas aos alunos.

Foi planejado, a princípio, que os alunos estrangeiros responderiam apenas ao questionário, mas, com a chegada ao campo de pesquisa constatou-se que nem todos os alunos tinham a proficiência necessária em português para responder o questionário. O pouco domínio da língua portuguesa de alguns dificultou a leitura e a interpretação dos comandos. Portanto, o questionário foi adaptado aos alunos que não conseguiram ler e entender o que a investigação buscava elucidar. Desse modo, o questionário foi reelaborado e transformou-se em entrevista semi-estruturada, gravada em áudio. Apesar das dificuldades encontradas, alguns AE insistiram em responder, às questões fechadas do questionário por escrito. Além disso, com as respostas obtidas na entrevista pôde-se completar as lacunas deixadas pelos entrevistados. O objetivo dessa modificação no instrumento de pesquisa era o de transpor a barreira lingüística durante a coleta de dados, pois utilizando a linguagem oral, gestos, paráfrases e mesmo lançando mão de uma língua franca, conseguimos superar esses obstáculos e dar seguimento à investigação.

A aplicação dos instrumentos para coleta de dados, por escola-campo e por participante de pesquisa teve a configuração mostrada no Quadro V abaixo.

Quadro V: Distribuição dos Instrumentos de Pesquisa atribuídos a cada um dos participantes

ESCOLAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA	INSTRUMENTO
ESCOLA I	Silmara, diretora	QUESTIONÁRIO
	Regina supervisora pedagógica	ENTREVISTA
	Fernanda, professora – Português da 7ª e 8ª EF	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Giulia, professora – Matemática da 7ª e 8ª EF	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Artur, aluno chinês – 13 anos – 8ª EF	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Henrique, aluno vietnamita-13 anos – 7ª EF	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
ESCOLA II	Mirtes, diretora	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Mônica, professora – 1º período EI	QUESTIONÁRIO
	Eleonora, professora – 2ª EF	QUESTIONÁRIO
	Paulo, aluno palestino -04 anos -1º período EI	-----
	Liana, aluna palestina – 07 anos – 2ª EF	-----
ESCOLA III	Salete, diretora	QUESTIONÁRIO
	Sônia, supervisora pedagógica	ENTREVISTA
	Celeste, professora: 2ª EF	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Jorge, secretário escolar	ENTREVISTA
	Juliana, aluna peruana – 07 anos – 2ª EF	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Isabela, aluna italiana – 07 anos – 2ª EF	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
ESCOLA IV	Kátia, diretora	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Mírian, Português – 1º, 2º, 3º EM;	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Joselito, Física e Química – 1º, 2º, 3º EM	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Sócrates, Sociologia – 1º, 2º, 3º EM;	ENTREVISTA
	Moisés, PL2 – 1º, 2º, 3º EM	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Marcos, aluno chinês – 16 anos – 2º EM	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA
	Vívian, aluna chinesa – 18 anos – 2º EM	QUESTIONÁRIO + ENTREVISTA

De acordo com De Pádua (2006) a fase de organização e classificação dos dados para análise mostra possibilidades de relacionar as informações coletadas. As relações que se estabelecem entre estas informações, afirma De Pádua (*op.cit.*, p. 159), remetem às seguintes

perguntas: “[...] *i*) há relação de divergência entre os dados obtidos? *ii*) há relação de convergência entre eles? *iii*) há alguma tendência ou regularidade observável?”

A análise dos dados, nesta pesquisa, mostrou que há pontos em comum entre eles, e há também algumas divergências; buscou sintetizá-los, agrupando-os segundo as semelhanças e relatando as diferenças encontradas em cada situação. Também a partir da análise observamos que há sim uma regularidade entre os dados, as quais estão associadas principalmente aos fatores relacionados à idade, à personalidade e à distância entre os códigos lingüísticos da LM e da L2. Neste sentido, procuramos lidar com o *corpus* construído durante a pesquisa visando encontrar as respostas à pergunta que norteou este estudo, nas entrevistas e nos questionários aplicados, os quais serão apresentados nas duas próximas seções.

3.3.2 – Análise das Dificuldades encontradas pelos alunos e identificadas a partir das entrevistas

As dificuldades que se interpõem entre os alunos estrangeiros, participantes desta pesquisa, e a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa e das disciplinas curriculares divergem segundo o enfoque dos fatores elencados a seguir. Estes fatores estão limitados ao escopo deste estudo, mas, sob sua ótica, essas dificuldades tornaram-se visíveis nos dados e nas informações coletadas através dos instrumentos que foram aplicados.

O fator idade, nomeadamente, o período crítico para aquisição da segunda língua, abordado no capítulo anterior (Lenneberg, 1967; Scovel, 1988; McLaughlin, 1978), determina um período propício a aprender a segunda língua por mera exposição. Este é o embasamento teórico que poderia explicar os resultados fornecidos por este estudo e que levaram a crer que a idade contribui favoravelmente para naturalidade com que as crianças menores, participantes desta pesquisa, aprenderam o português, sem que tenha havido necessidade de qualquer intervenção formal no seu processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua.

As alunas estrangeiras Isabela e Juliana, ambas com sete anos, têm como língua materna o italiano e o espanhol, respectivamente. Isabela relatou que a mãe a ajudou “com o português” (*sic*); Juliana afirmou que não teve ajuda em casa, pois os pais só falam espanhol, e aprendeu a língua portuguesa na sua interação cotidiana na escola e fora dela.

No excerto 2, Isabela e Juliana relatam como ocorreu a aprendizagem do português para elas:

Excerto 2

- 1 P : Lembra do comecinho? (□□□) Como é que era, Isabela?
 2 Isabela : É que eu não entendia muito bem o português ainda.
 3 P : E quem ajudou você?
 4 Isabela : Minha mãe. Aí ela (...)eu, naquela vez, ela sempre falava o português para eu aprender mais português, para eu entender mais o português. .

- 1 P : Foi difícil começar a aprender?
 2 Juliana : Não.
 3 P : Alguém ajudou você a aprender?
 4 Juliana : Ninguém. Sozinha eu aprendi. Eu que aprendi na escola, na rua também.

Na verdade, os relatos dos diretores, professores, supervisores, secretário escolar e dos próprios AE sobre o processo de aquisição/aprendizagem, revelaram que os alunos com 7 anos aprendem a língua em menos tempo, quando comparadas aos AE na faixa etária de 12 a 13 anos e aos adolescentes na faixa etária de 16 a 18 anos, todos participantes desta pesquisa. O excerto 3 é um trecho da entrevista com a Celeste, professora da Juliana e Isabela, no qual descreve a aquisição do português destas alunas:

Excerto 3

- 1 P : Você é professora do 2º ano do EF? São crianças de que faixa etária?
 2 Celeste :Varia entre 6 e 7 anos e meio
 3 P : Gostaria de perguntar sobre essas duas alunas (□□□) a Juliana e a Isabela.
 4 Celeste :Juliana veio para o Brasil no ano passado, em 2008, foi matriculada no jardim, a princípio, falando espanhol, sem saber o português (□□□)então quando chegou para mim ela já havia aprendido o português com os alunos do jardim.
 5 P : Aprendeu em 1 ano?
 6 Celeste : Em um ano, em menos de um ano. (□□□) fala, troca letras por conta do espanhol, claro, é normal isso,(□□□) Em relação à Isabela (□□□) ela conhecia algumas letras e algumas sílabas simples, a princípio. E ela falava português,(□□□) porque a mãe é brasileira e o pai é italiano, então a mãe ensinou. Ela sabia o italiano porque é a língua do país em que nasceu e estudava, e aprendeu o português em casa porque a mãe era brasileira.

Durante as entrevistas pôde-se constatar diferenças notáveis entre os alunos estrangeiros na condução da conversação. Na entrevista com as alunas falantes de espanhol e italiano, percebeu-se, através do diálogo, que a conversa fluiu naturalmente. Constata-se que o espanhol e o italiano são línguas próximas, do mesmo tronco lingüístico do português, o que ajuda a comunicação a fluir melhor e de maneira natural. Este fato observável nos levou a questionar se esta proximidade lingüística entre o português, o espanhol e o italiano não estaria também contribuindo para o sucesso da aquisição da língua-alvo, além do fator idade.

Como já se esperava, o oposto ocorreu com os alunos orientais; encontrou-se mais dificuldade em entendê-los durante a entrevista. Considerando o modo como se configurou – e ainda está se configurando – o processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa dos alunos estrangeiros Artur e Henrique, ambos com 13 anos, cujas LM são, respectivamente, o chinês e o vietnamita, a dificuldade que se destacou refere-se à

comunicação, de acordo com relatos dos próprios participantes da pesquisa. Diretores, professores e supervisores relataram que alunos estrangeiros orientais demonstram mais dificuldades para aprender a língua portuguesa, e só ao final do segundo ano na escola conseguem comunicar-se razoavelmente. Constatamos que o aluno Henrique, cujo contato com a língua portuguesa se deu mais recentemente, foi quem mais apresentou dificuldades na entrevista e para responder o questionário. Conforme o trecho da entrevista transcrito no excerto 4, observa-se que foi necessário fazer as mesmas perguntas de forma diferente para se obter uma resposta aproximada para o que se estava perguntando.

Excerto 4

- 1 P : *Você já morou em outro país?*
 2 Henrique : *hum, hum*
 3 P : *Qual?*
 4 Henrique : *Embaixada. Embaixada. (□□□)*
 5 P : *Antes você morava onde?*
 6 Henrique : *Eu moro no Brasil.*
 7 P : *Você morava no Vietnã?*
 8 Henrique : *Eu? Eu moro aqui no Brasil. Ah! Ta. Entendeu.*

Artur, o aluno chinês com 13 anos de idade, está no Brasil há três anos e há dois anos freqüenta esta escola. Tem, portanto, maior tempo de contato com a língua portuguesa que seu colega Henrique. Artur consegue ler e escrever em português melhor do que se comunica oralmente na língua, e, assim, demonstra boa compreensão escrita da língua portuguesa. Foi surpreendente quando ele pediu para escrever as respostas ao questionário. Passou então a responder às perguntas por escrito e as respostas são congruentes ao conteúdo dos enunciados. Deste questionário transcrevo abaixo o seguinte excerto da redação das respostas:

Excerto 5

- 1 P : *Que língua você fala com os amigos na escola? E fora da escola?*
 2 Artur : *Português. chinês*
 3 P : *Já viveu em outro país? Em caso afirmativo, por quanto tempo?*
 4 Artur: *Não vivi em outro país.*
 5 P : *Quando chegou ao Brasil? Há quanto tempo estuda no Brasil?*
 6 Artur : *cheguei no dia 22 do março do 2007 Há dois anos e três meses estudei no Brasil*
 7 P : *Quando começou a estudar nesta escola?*
 8 Artur : *dia 11 da Fevereiro do 2008*
 9 P : *Por que veio ao Brasil?*
 10 Artur: *Porque os país trabalhando no Brasil.*

Vale-se questionar se os códigos lingüísticos tipologicamente muito distantes, como acontece entre o português e o chinês ou vietnamita, não seria o fator responsável pela dificuldade de aquisição da segunda língua pelos alunos estrangeiros falantes destas línguas. Em outras palavras, os alunos Artur e Henrique estão na faixa etária onde o período crítico ainda está vigorando (Lenneberg, 1967; Scovel, 1988; McLaughlin, 1978), estendendo as vantagens do fator idade na aquisição de segunda língua. Então, por que a aquisição de

segunda língua não acontece naturalmente para eles? Uma possível explicação para esta dificuldade patente, neste caso, seria o fato de as línguas envolvidas no processo de aquisição, isto é, a língua materna e a segunda língua possuírem códigos lingüísticos tipologicamente muito distantes.

Frente a um ambiente lingüístico que se mostra hostil e não permeável, como acontece no caso dos alunos cujas línguas são tipologicamente muito distantes do português, evidenciaram-se os piores resultados, os quais se revelam no ritmo da aquisição e no desempenho escolar como um todo.

Quando o aluno estrangeiro está imerso em um ambiente que não pode compreender, ou pelo menos inferir sobre o que está sendo discutido, é plausível supor que um dos motivos da pouca interação deste aluno em sala de aula seja a dificuldade encontrada por ele em compreender o que está sendo dito, porque não tem domínio da língua de interação. Ao contrário, e como já fora dito antes, quando se tem falantes de línguas próximas, como é o caso do espanhol e do italiano, percebe-se que é mais fácil para o aluno inferir sobre a língua que está adquirindo.

Dentre as dificuldades que os alunos estrangeiros enfrentam em sala de aula, nota-se o problema do ajuste social ao grupo. A língua que se fala está intimamente ligada à própria noção de identidade e é também a expressão da cultura do indivíduo (McLaughlin, 1978; Troike, 1985; Perrenoud, 2000). O fator da personalidade parece exercer influência sobre a questão do ajuste do aluno estrangeiro à escola e à turma onde está inserido. O próprio ritmo de aquisição/aprendizagem e a motivação para aprender a nova língua podem ser afetados pela personalidade, quando por insegurança, medo ou vergonha de errar⁸⁶ o aluno estrangeiro experimenta um bloqueio à nova cultura, comprometendo a sua socialização e aceitação pelo grupo.

Durante a entrevista, falando a respeito da socialização dos alunos Artur e Henrique, a supervisora pedagógica Regina fez um breve apanhado sobre o perfil destes alunos. Segundo ela, o quesito timidez está influenciando diretamente o processo de aquisição/aprendizagem do português. Em outras palavras, se o aluno não der abertura para o convívio social junto aos colegas e professores, tanto mais tempo levará para aprender o português (*sic*). No excerto 6 está transcrito um trecho desta entrevista:

⁸⁶ Isabel Bernardo, A Escola Multicultural e o Ensino do Português Língua Segunda, Disponível em: www.multiculturas.com/textos/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf -

Excerto 6

- 1 P : *Eu pude observar, quando entrevistei estes dois alunos estrangeiros, que o Artur é mais tímido. Ele disse que não tem muitos colegas. Alguns.*
- 2 Regina: *O Artur tem mais dificuldade mesmo com os alunos da sala dele,(□□□)ele faz muitas brincadeiras, mas não aceita as brincadeiras. (□□□) Ele é um menino, a gente percebe que não gosta de fazer as coisas da idade dele: não gosta de fazer educação física, de jogar bola, de brincar, é um menino mais tímido.*
- 3 P : *É uma característica individual.*
- 4 Regina: *Individual.*

Em seguida, a supervisora Regina relatou que o aluno Henrique não fala português e demonstra uma compreensão oral ainda limitada. Entretanto, angaria a simpatia de todos na escola; é muito extrovertido e procura sempre socializar-se, seja participando das atividades em sala de aula, seja brincando com os colegas durante o intervalo. No entanto, ela relata que ele está na escola há pouco tempo; foi matriculado em fevereiro de 2009, há quatro meses apenas, e é compreensível que esse tempo de exposição ao idioma não seja suficiente para que os alunos estrangeiros consigam aprender a nova língua (*sic*). O excerto 7 abaixo traz a transcrição da resposta de Regina quando se refere ao Henrique:

Excerto 7

- 1 Regina: *O Henrique não, ele é mais solto. O Henrique já aprendeu a falar palavrão, ele gosta de brincar com os alunos. Ele está totalmente inserido.*

O aluno Henrique, embora tenha contato com o português há menos tempo que seu colega Artur, por apresentar um perfil mais receptivo à língua e à cultura-alvo, a partir da observação de Regina, tem menos dificuldade para ajustar-se socialmente e incorporar regras de comportamento e costumes veiculados na escola.

Quanto a este último quesito as opiniões da Regina (transcrita acima) e da Fátima, professora de português divergem, quando se trata de incorporar regras e costumes próprios ao ambiente escolar, como mostra o excerto 8 transcrito abaixo:

Excerto 8

- 1 P: *Esta entrevista é para levantar as dificuldades que os alunos têm em sala de aula (□□□)*
- 2 Fátima: (□□□)O Henrique, por exemplo, tem determinados comportamentos(□□□)Ele tem aversão a usar uniforme, (□□□)traz o uniforme dentro da mochila e a gente fala – vamos usar o uniforme?Ele diz que não. (□□□)Ele traz porque é uma obrigação de ele entrar na escola com o uniforme, mas (□□□) dentro da mochila.

No entanto, por não terem o domínio da língua majoritária, ambos apresentam várias dificuldades de aprendizagem, como por exemplo, entender as explicações do professor, interpretar textos, vocabulário dentre outras. No excerto 9 está transcrita a resposta da Giulia

(professora de matemática) ao se referir a algumas dificuldades impostas por não terem o domínio do português.

Excerto 9

1 P : Como é a sua experiência em sala de aula com os alunos Henrique e Artur?

2 Giulia: Bem, eles têm muita dificuldade na parte da interpretação das questões(□□□) Eles não consegue interpretar o enunciado.(□□□)Até que o Artur (□□□)ele, sim consegue, pela questão,desenvolver, pela expressão numérica ele consegue desenvolver. Agora se for uma coisa de interpretação, mais detalhes da questão aí ele não consegue fazer, não. Já o Henrique, (□□□)ele tem muita dificuldade mesmo, so realmente eu fazendo um exemplo(□□□)Fora isso não, é muito difícil para ele.

De acordo com o relato dos participantes entrevistados, os alunos estrangeiros são mais fechados; isolam-se dos demais e relutam em socializar-se. Isto ocorre, nem tanto por características individuais de personalidade, quer por que sejam introvertidos, quer por medo ou insegurança, mas sim devido ao sentimento de etnocentrismo, isto é, percebem sua cultura como superior àquela da maioria. A postura etnocêntrica é fator de desagregação e resulta no afastamento e não-aceitação pelo grupo. Perde-se, por conseguinte, um recurso educativo valioso, que é a possibilidade de enriquecer-se com as manifestações da diversidade lingüística e cultural que o AE traz para a escola. (Carneiro, 2008)

A supervisora pedagógica Regina acrescentou que o aluno chinês não gosta muito de se ‘misturar’ aos alunos brasileiros; não gosta de participar de atividades em grupo, próprias da idade, como correr, jogar bola, brincar de pique. Mencionou ainda que, se um grupo de alunos descumpre o regulamento ou alguma regra adotada pela escola, em virtude de um comportamento não condizente, que resulte em prejuízo para a coletividade, para corrigi-lo a escola aplica uma sanção social, que modele uma regra de comportamento, como por exemplo, fazer um mutirão para deixar a sala de aula limpa, varrer a sala, apagar o quadro de giz etc. a fim de suscitar nos alunos a responsabilização por seus atos. Nesse sentido, Regina lembrou que o aluno chinês recusa-se a participar do mutirão de limpeza por se achar melhor do que os demais alunos (sic). Isto, na visão de Regina, dificulta a integração do aluno à turma, causando antipatia por parte dos colegas, isolamento do grupo e, por conseguinte, atraso no processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua. A supervisora Regina fez uma ressalva ao que considera vital para o processo de integração do aluno estrangeiro ao ambiente escolar, isto é, poder contar com o apoio e compreensão dos pais para facilitar o processo de aceitação e integração deste aluno à escola. No caso do Artur, Regina relatou ter tentado falar com a mãe para angariar o apoio dela na difícil tarefa de integrá-lo e socializá-lo à escola. Até agora não obteve sucesso; a mãe não fala português e não tem interesse em aprender a língua majoritária. Fica muito irritada quando tem que se comunicar com a escola. Mesmo quando a supervisora Regina se dispôs a comunicar-se com ela em inglês, a mãe do

aluno também se recusou a falar em inglês com ela, assumindo uma postura descortês que inviabiliza qualquer tentativa de aproximação. Regina acrescentou que a família de Artur é muito fechada, não aprecia revelar fatos sobre si mesma ou conversar socialmente; não busca aproximação com as pessoas e nem permite que se aproximem dela (*sic*). O fator cultural pode estar interferindo na aquisição. Como esse aluno percebe a nossa cultura? O comportamento de alguns alunos demonstra que há um impedimento ao acolhimento da nova cultura em que estão inseridos. Se a cultura à qual pertence o AE valorizar mais o contato inter-grupal e demonstrar uma atitude negativa em relação à socialização com membros do grupo da cultura-alvo, é muito provável que esta atitude some-se às outras dificuldades de aprendizagem do AE, para interferir negativamente no processo de aquisição do português como segunda língua. (Santos, 2005, *mimeo*). Nessa mesma linha, Giulia relatou suas impressões a respeito do comportamento de Artur, cujo trecho está transcrito no excerto 10:

Excerto 10

1P: Nas brincadeiras, entre os colegas, eles também aprendem, não é?

2Giulia: O Artur não tem esse tipo de brincadeira com os meninos. Até a parte da amizade é mais difícil. A própria socialização dele é mais (...), ele é mais sério, não gosta de brincadeira. O Henrique já entra na onda dos meninos, brinca, corre, já tem essa malícia e isso ajudou mais ele a não ter essa inibição de perguntar as coisas, chegar ao professor. (□□□) Ainda mais o Artur que é da China por conta de uma educação lá, ele se sente mais retraído pra poder chegar ao pé do professor não sei se é medo ou respeito. É cultural também. (□□□) Ontem nós fomos à orquestra sinfônica, ele ficava (□□□) no canto dele esperando a fila seguir pra ir. Não ficava naquele tumulto que a maioria dos meninos fica, conversando, brincando, ele ficava ali na fila reto, esperando todo mundo andar, ele entrou sentou no lugarzinho dele e ficou quieto. Acho que realmente é a cultura dele (□□□)

É importante que a comunidade escolar esteja sensibilizada para acolher diferentes culturas e línguas valorizando a identidade cultural e lingüística dos alunos estrangeiros ali presentes.

É indispensável que os professores reconheçam a realidade lingüística e cultural da qual os AE são legítimos representantes, valorizando suas línguas maternas, proporcionando-lhes mais tempo e oportunidades de interação, até que se sintam mais confortáveis com a nova língua, mais aceitos pelo grupo de seus pares e da comunidade escolar, e assim, possam responder positivamente à aquisição/aprendizagem da língua-alvo.

Para facilitar a comunicação na segunda língua em atividades do dia-a-dia em sala de aula, os professores poderiam adotar o uso das tarefas comunicativas para melhorar a competência comunicativa do aluno estrangeiro. Pressupõe-se que estes recursos pedagógicos incentivam a aprendizagem da língua-alvo a nível subconsciente, porque exigem que o aluno tenha o foco da atenção voltado para a comunicação, isto é, o sentido da mensagem estará em primeiro plano, ao passo que os erros e a forma correta de usar a L2, ficam em segundo. (Almeida Filho, 2000)

Celeste, que é a professora das alunas Juliana e Isabela relatou que adotou um tipo de tarefa pedagógica que aplicou com as alunas estrangeiras e esta técnica ajudou a ampliar a habilidade de comunicação entre todos os alunos da turma. Ao eleger tal estratégia pedagógica criativa para promover a integração das AE com os demais alunos, a professora empregou a competência intercultural. O excerto 11 mostra a transcrição do trecho da entrevista com a Celeste, em que ela relata os resultados obtidos com a técnica:

Excerto 11

Celeste: Eu fiz com elas no início do ano, com a dificuldade que eu estava de relacionamento entre elas e as outras crianças, (□□□) elas se isolavam no começo, com constrangimento mesmo e pavor de não dar conta de conversar, não dar conta de participar das brincadeiras e (□□□) aí um dia eu tive uma idéia de ter aula de espanhol e de italiano, depois do recreio, cinco minutinhos, então sentava na época, (□□□) com os meninos no chão e então tem palavras básicas mamãe, papai, contar de um a dez, por favor, abre a porta, vá ao quadro, vá ao banheiro, alguma coisa, essas coisas bem fáceis, aí eu comecei a (...) um dia ensinava espanhol, outro dia a outra ensinava italiano. Pronto! Foi uns 05 dias, foram 05 dias. (□□□) É muito engraçado porque, por exemplo, quando a gente entra na sala, professora, que na Itália é maestra (¡!) ou buenos dias ou buenas tardes, aí (□□□) o que que aconteceu? Esse vocabulário básico de sala de aula, que elas estavam ensinando para os meninos, eles passaram a usar. Então quando chega alguém na sala que eles vão cumprimentar, eles usam sabe, aí oh! hoje é o dia de usar o espanhol! Oh! Hoje é o dia de usar o italiano. Muito lindo.

Quando foi perguntado aos professores a respeito da comunicação do aluno estrangeiro em sala de aula, com seus pares, eles relataram unanimemente que, embora esses alunos cheguem à sala de aula sem falar uma palavra de português, eles se comunicam muito bem com os colegas através de códigos, de modo que os outros alunos estão sempre servindo de intérprete entre o professor e o aluno estrangeiro. O fato de os colegas se comunicarem com o AE, por meio da linguagem não-verbal, independentemente da barreira lingüística de ambos os lados, é um fato novo no que concerne ao escopo deste estudo e que não foi detectado nas respostas dos alunos às entrevistas e questionários. Essa mesma resposta foi dada por professores, diretores e supervisores nas 4 escolas-campo.

A linguagem não-verbal é uma ferramenta oportuna quando a barreira lingüística impede a comunicação verbal. Quando os interlocutores dão mais ênfase à mensagem que está sendo transmitida, do que propriamente à forma de transmiti-la, podem beneficiar-se, em grande escala, da informação que é transmitida por meio de posturas, gestos, contato visual, tons de voz, expressão facial, dentre outros. (Mônaco, 1996). A linguagem não verbal é uma estratégia comunicacional proveitosa à aquisição/aprendizagem da segunda língua, principalmente quando este processo ocorre em um contexto social, como a sala de aula. O aprendiz de segunda língua pode usufruir dela para perceber comportamentos não-verbais que fazem com que ele se sinta aceito e acolhido pelo grupo, ao ponto de perceber-se integrado ao contexto escolar e, em contrapartida, sentir-se incentivado a assimilar a língua e a cultura-

alvo, diminuindo também as dificuldades de aprendizagem. (Mônaco, 1996; Brown, 2007; Ehrman e Domyei, 1998, *apud* LIU e DAI, 2008, p.1).

No excerto 12 abaixo está transcrito o que disseram Giulia e Joselito (professor de física e química do EM) a respeito do uso da linguagem não-verbal entre o aluno estrangeiro e seus pares:

Excerto 12

- 1 P: *Entre os colegas, eles têm uma comunicação boa. Mas é o mesmo português, não é?*
- 2 Giulia: *Sim. É. Português. (□□□)*
- 3 P: *Como fica essa dificuldade? A comunicação aluno/aluno é uma coisa e professor/aluno é outra?*
- 4 Giulia: *Eu acho que com eles ali, eles tentam, os amigos aqui tentam entrar em contato com eles, aprender até mesmo a língua deles, como se escreve, como se fala determinadas coisas. Aí entra a parte da curiosidade porque ele quer saber uma língua e o outro quer saber a outra. É uma troca aí. (□□□)*
- 1 P: *O senhor tem alguma estratégia em sala de aula para fazer com que eles entendam os enunciados, que geralmente constitui uma dificuldade?*
- 2 Joselito: *A estratégia que mais dá certo é um colega. (□□□) que senta ali do lado, é o amigo que ele conversa que acaba passando os códigos. (□□□) Eles têm uns códigos. (□□□) Eles vão se comunicando. (□□□) vi que brasileiro tem um espírito mais solidário, (□□□) os nossos alunos ajudam eles também.*
- 3 P: *Há alternativa?*
- 4 Joselito: *Eu te falei, eles são arremessados aqui, sem ter tido uma triagem (□□□) a gente não é preparado(□□□)*

Vivian e Marcos, ambos chineses, são alunos matriculados no 2º ano do EM na Escola IV. Nesta escola evidenciou-se o reflexo de um problema de natureza política que está ocorrendo em Brasília há cerca de três anos: o grande fluxo migratório de chineses para a capital. Naturalmente, os filhos destes imigrantes asiáticos estão matriculados nas escolas próximas às suas residências. O reflexo desse fluxo migratório desordenado evidenciou-se também nesta escola. Esse é o contexto onde estão inseridos Vivian e Marcos.

Em decorrência da extrema dificuldade que esses alunos estrangeiros vinham apresentando no processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa, e, por conseguinte, com repercussão negativa no desempenho em todas as disciplinas curriculares, a despeito da rígida disciplina e atitudes em sala de aula que denotavam interesse e cooperação destes alunos para com a escola, os professores e os colegas, a diretora resolveu convocar as famílias destes alunos a virem à escola, para juntos traçarem estratégias para ajudá-los, prioritariamente, a sobrepor a barreira lingüística, recebendo reforço no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Com muita surpresa a diretora recebeu a iniciativa contrária dos pais ou responsáveis a prestar qualquer ajuda, em nível particular, isto é, que fosse onerá-los de alguma forma. Informaram ainda à diretora que o motivo que os levou a matricular seus filhos na escola era o de ocupar-lhes o tempo para que aprendessem a linguagem do comércio, pois, em última instância, o estudo para eles teria o objetivo de prepará-los unicamente para o trabalho de vendas, a fim de ganhar o próprio dinheiro para si e seus familiares. Não é só a

rígida disciplina da cultura de origem que garante aos chineses serem aprendizes tenazes, bem motivados e a cumprirem à risca as diretrizes da escola; é também a necessidade que eles têm de aprender a língua para suprir o objetivo imediato de se tornarem comerciantes. Em outras palavras, a motivação desses alunos em aprender o português é puramente instrumental, e não poderia ser diferente, pois, para eles, a língua é o instrumento que lhes faculta a própria sobrevivência. Portanto, a motivação de integração à língua e à cultura-alvo passa ao largo.

Com relação às dificuldades de aprendizagem e integração ao contexto escolar que demonstram Vívian e Marcos, a maior parte dos professores e diretores entrevistados atribuiu ao pouco domínio do português a raiz destes problemas, além dos fatores de ordem sociocultural citados no parágrafo anterior. Vívian e Marcos relataram que para a aquisição/aprendizagem de português o primeiro passo é a alfabetização, ou seja, a ferramenta básica, a porta de entrada para decodificar a língua-alvo.

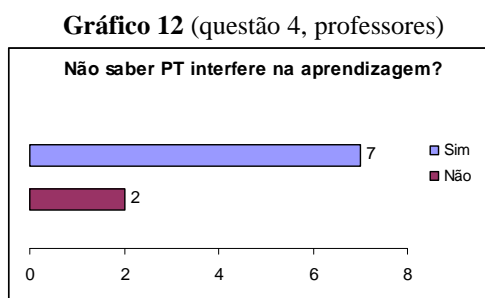
O excerto 13 abaixo é a transcrição da entrevista parcial com a Mirian, professora de português destes alunos, a Kátia, diretora, e os próprios alunos Vivian e Marcos:

Excerto 13

- 1 P: Você vê a necessidade desses alunos passarem por um curso prévio antes de serem inseridos no sistema de ensino?*
- 2 Mirian: Eu acho que sim, porque a dificuldade é grande.*
- 3 P: As línguas são muito diferentes.*
- 4 Mirian: Muito. Muito. Muito. Muito. Só a grafia, né? (□□□) inclusive no conselho de classe passado nós estávamos até falando a respeito disso. Uma aula de reforço e tal, mas a gente não sabe até que ponto a família aceita, né? Porque o que foi comentado no conselho, (□□□) eles preferem investir mais no trabalho do que na escola. (□□□) Eu acho que a cultura deles é muito trabalho. Para família não é tão importante que ele tenha esse acompanhamento. Que ele progrida.*
- 1 P: Que tipo de dificuldade eles estavam tendo em sala de aula?*
- 2 Kátia: Não entendiam direito, né? Aí o professor, às vezes, tinha que parar e ir lá explicar e aí atrapalhava. Ou então ficava aquela angústia - Meu Deus? Não está entendendo. (□□□) não ta entendendo a língua.*
- 1 P: Como está a dificuldade agora?*
- 2 Vívian: Melhor do que antes, mas também tá ruim.*
- 3 P: Você entende tudo?*
- 4 Vívian: Não.*
- 5 P: Eu estou falando com você em português e você está entendendo.*
- 6 Vívian: Diferente! Coisa de aula é muito diferente. Quando é coisa de aula é muito(...) As palavras são diferentes.*
- 1 P: Você está entendendo tudo o que eu estou falando e eu estou entendendo tudo o que você está falando.*
- 2 Marcos: Por causa que recorda sempre o que aprendi, já ta aqui já tem 3 anos, as coisas mais simples já sei, só que falta agora matéria mais difícil, as palavras bem diferentes, fica difícil pra mim.*
- 3 P: Vamos dizer que se eu fosse pra China hoje. Veja, eu não falo chinês, não conheço uma palavra de chinês, a não ser o nome de vocês, seu eu chegasse lá o que você me aconselharia a fazer primeiro?*
- 4e5 Vívian/Marcos: Alfabeto (!!)*

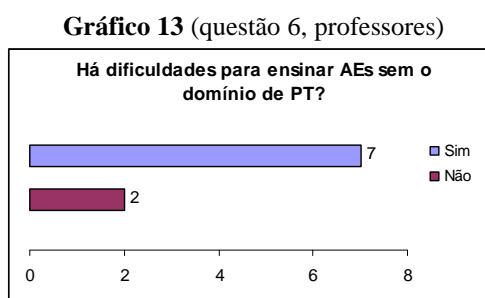
3.3.3 – Análise das Dificuldades encontradas pelos alunos identificadas a partir dos questionários

Os gráficos abaixo apresentam os resultados de questões selecionadas, passíveis de serem quantificadas. As demais questões de relevância para o estudo são de natureza subjetiva, cujo foco visa capturar as impressões e opiniões dos participantes da pesquisa. Para consultar as respostas aos questionários na íntegra veja Anexo 6.



Como se pode observar no Gráfico 12, sete dos nove professores entrevistados acreditam que o pouco domínio da língua portuguesa interfere na aprendizagem dos AE. Entre as razões apresentadas, destacam-se a dificuldade de assimilação dos conteúdos, dificuldades para entender as explicações, comandos das questões, interpretação dos textos e vocabulário, devido à barreira lingüística. Tais problemas são compartilhados por professores de diversas disciplinas. Alguns professores reconhecem que o ensino de português como segunda língua requer uma metodologia diferente daquela empregada em seu ensino como língua materna.

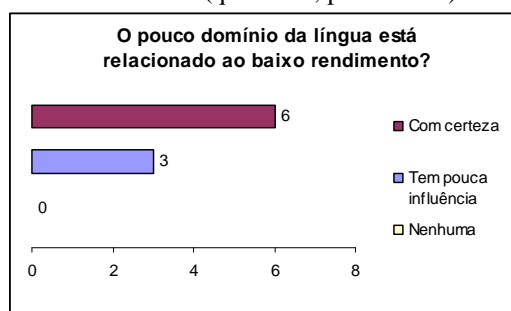
Os professores que não identificaram interferência da baixa proficiência, na aprendizagem de AE, são aqueles que ensinam crianças da faixa etária mais jovem (6 a 13 anos).



Novamente, sete dos nove professores entrevistados relataram encontrar alguma dificuldade para ensinar os AE. Entre as dificuldades reportadas, estão a comunicação ineficiente, a compreensão e interpretação insuficiente dos enunciados e comandos, a ausência de currículo adaptado às necessidades dos AE, e a grande quantidade de alunos em sala que dificulta o atendimento individualizado.

Vale ressaltar que os professores que relataram não sentir dificuldade para ensinar os AE são justamente aqueles que ensinam crianças na faixa etária mais jovem (6 a 13 anos). De fato, esses professores encontram menos problemas no desempenho das atividades de sala de aula que aqueles que ensinam adolescentes. Os próprios professores reconhecem que por estarem na fase inicial da alfabetização, as crianças têm mais facilidade para assimilar a língua. Além disso, há relatos de que as crianças conseguem se comunicar utilizando formas não-verbais. Os dados mostrados nos Gráficos 12 e 13 são evidências a favor da Hipótese do Período Crítico (HPC). Seria coincidência, ou a HPC teria mesmo alguma relevância neste estudo, para explicar por que os alunos estrangeiros que freqüentam as séries da Educação Infantil e EF têm maior facilidade com a nova língua e levam menos tempo para adquirir o domínio da L2? A fim de responder essa questão, deve-se, no entanto, levar em consideração a limitação desse estudo, qual seja o número de pessoas entrevistadas ser muito pequeno para se tirar conclusões definitivas, havendo espaço para pesquisas futuras.

Gráfico 14 (questão 5, professores)

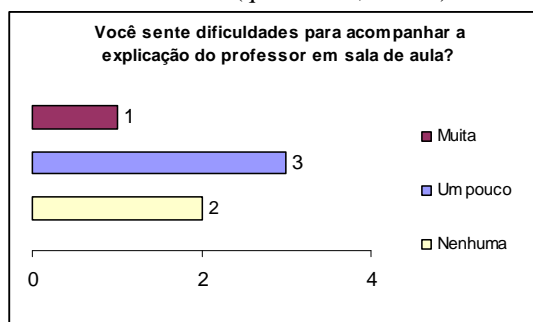


Todos os professores participantes responderam que há alguma relação entre o pouco domínio da língua e o baixo rendimento.

Em geral, os professores identificaram vantagens de se ter AE em sala de aula, principalmente para os alunos brasileiros. Dentre as vantagens apontadas, pode-se destacar o enriquecimento pela exposição a uma cultura diferente, troca de experiências, ampliação de visão de mundo, incentivo ao respeito à diversidade, e melhora das habilidades comunicativas. Além disso, a experiência é vista como um desafio à criatividade didática dos

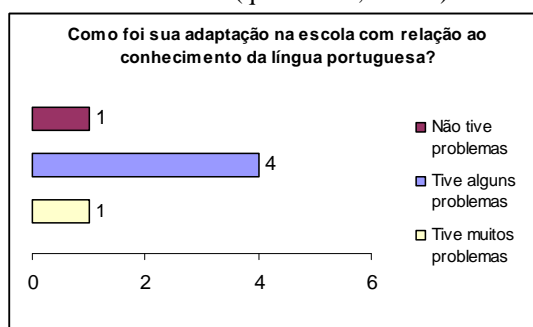
professores, embora alguns se sintam preocupados em não poder oferecer o ensino adequado aos AE devido às restrições que enfrentam.

Gráfico 15 (questão 14, alunos)



A maior parte dos AE reportou sentir alguma dificuldade para acompanhar as explicações do professor em sala de aula. Todos os alunos participantes da pesquisa estão no Brasil há mais de 2 anos e registraram que se melhor conhecessem a língua portuguesa, isso os ajudaria em sala de aula. Afora o aluno Artur, chinês e a aluna Isabela, italiana, os outros alunos disseram que têm dificuldade em acompanhar a explicação do professor. (Ver questionário do aluno, pergunta 14, Anexo 6)

Gráfico 16 (questão 18, alunos)



A maior parte dos alunos estrangeiros participantes relatou ter enfrentado problemas de adaptação na escola com relação ao conhecimento da língua portuguesa. Entre os alunos que enfrentaram problemas, dois deles reportaram ter recebido ajuda dos colegas para esclarecimento de dúvidas. Reportaram ainda que a falta de domínio do português interfere na comunicação, integração ao ambiente escolar e resultado acadêmico. (Ver anexo 6).

Nenhum dos alunos participantes da pesquisa aprendeu a língua portuguesa antes de vir ao Brasil. Cada um tem sua própria trajetória bem sucedida ou não de aquisição/aprendizagem da língua, no ambiente escolar. Os alunos estrangeiros participantes

desta pesquisa, pelo fato de estarem aprendendo o português como segunda⁸⁷ língua na escola, estão aprendendo-o por meio da interação com falantes nativos, em ambiente natural de imersão. Em outras palavras, estão tornando-se bilíngües por aquisição sucessiva do português (McLaughlin, 1978; Grosjean, 1982; Redlinger, 1977).

Os alunos participantes da pesquisa informaram que no ambiente familiar seguem falando suas LM. E nesse ponto, vale também lembrar que a exposição balanceada às duas línguas é uma medida eficaz que resulta na consolidação do bilingüismo. (Redlinger, op. Cit.) (Ver Questionário do Aluno, pergunta 2, Anexo 6)

A pesquisa procurou identificar que ações existem em nível do sistema educacional do Distrito Federal para resolver a questão dos alunos estrangeiros matriculados sem o domínio da língua de escolarização e que será relatado na seção seguinte.

3.4 – Ações da SEDF, da Instituição de ensino, dos professores

Tivemos a oportunidade de constatar ações isoladas, circunstanciais como aquela em que a escola designou um professor que se encontrava disponível para dar aulas de reforço na língua portuguesa, no turno contrário, a um grupo de alunos chineses. (Ver Anexo 7 – Entrevista Professores – Moisés)

O professor Moisés é responsável pelo curso de português como segunda língua (PLE) em uma dessas instituições pesquisadas. Em resposta à demanda dos alunos estrangeiros matriculados nessa escola e que não têm domínio da língua portuguesa, instituiu-se por iniciativa da direção, uma turma que funciona no turno contrário às aulas, no intuito de dar solução a esta questão. Trata-se de iniciativa pontual e não-institucional. O contexto foi favorável à união de forças: por um lado, havia um professor readaptado e com disponibilidade de horário e por outro, uma turma de alunos com necessidade de aulas extras que visassem o aprimoramento da língua de escolarização, para que, assim, pudessem melhorar o rendimento escolar. Vale dizer que estes alunos são chineses e, por conseguinte, falantes de uma língua muito distante do português.

Para melhor retratar a realidade dos alunos estrangeiros sem domínio da língua de escolarização é importante também pesquisar o que têm a dizer os professores com relação às dificuldades que os alunos estrangeiros apresentam em sala de aula. Os professores, quando se deparam com as dificuldades enfrentadas pelos alunos estrangeiros percebem-se angustiados por não contar com o apoio de nenhum projeto pedagógico ou orientação da DRE, da SEDF, de

⁸⁷ Para os alunos participantes desta pesquisa a língua portuguesa é, de fato, sua segunda língua, conforme responderam unanimemente quando inquiridos se falavam outra língua além da LM (Ver – questionário do aluno, pergunta 1, Anexo 6)

recursos ou capacitação. Apesar da vontade de ajudá-los a superar a barreira lingüística, não é plausível esperar que apenas o professor ajuste sua prática pedagógica para lidar com os alunos estrangeiros em sala de aula, sem que lhe sejam providos o devido preparo necessário para ensinar o português com a abordagem de segunda língua, o projeto pedagógico da escola para adaptar estes alunos à língua-alvo e as diretrizes norteadoras da SEDF, DRE e escola para implementar ações que visem a adaptação destes alunos à realidade escolar.

Moisés relatou que procurou muitos recursos que o ajudassem no ensino do português para seus alunos chineses, como pode ser observado no trecho da entrevista parcial, transcrito no excerto 13:

Excerto 13

1 Moisés: O que foi que eu fiz? – Na verdade eu peguei o livro, que eles trabalham no dia a dia, e pedi para que eles lessem um parágrafo. Que eles até conseguem ler, né? Tropeçando, e tudo mais, o que é natural. Mas aí, em seguida eu perguntei: – O que é que vocês entenderam? – Nada. Nada! Um parágrafo mais simples. Foi aí então que eu tomei a decisão de retroagir. (□□□) Vamos trabalhar com esses alunos, o que está faltando. Eles não sabem o que estão lendo, eles não sabem o que estão falando. Eles não entendem, né? Aí, o que que a gente fez? Retroagiu. Eu fui buscar um livro da 5ª série, (□□□) tirei cópia, bonitinho, e levei para eles um texto, né? Uma estória bem elementar, uma coisa assim muito fantasiosa, né? Aqueles contos de era uma vez. É como se fosse uma criança aprendendo, e de fato é, né? Uma criança mental, quer dizer, (□□□) não aquela criança física, mas, uma criança mental, linguisticamente falando. (□□□) E eles começaram aprendendo o alfabeto.

Entrevistando-o tomei conhecimento de que ele gostaria de ter mais contato com profissionais especializados no ensino de português como segunda língua. Os professores não receberam a formação específica para lecionar português como segunda língua, cuja abordagem é diferente do ensino de português língua materna. Sentem-se despreparados, não confiantes, o que é perfeitamente compreensível. Atualmente, algumas universidades públicas e particulares já desenvolvem cursos para a formação de professores de português para estrangeiros, quer em nível de graduação como de pós-graduação. Portanto, já há recursos humanos qualificados para desenvolver esses programas.

Muitos dos professores entrevistados como Joselito, Mirtes e outros, relataram que os AE inseridos nas escolas deveriam primeiramente passar por um curso de português básico a fim de melhor adaptação à escola. Observa-se que os professores apresentam soluções ou, no mínimo, medidas para minimizar as dificuldades dos alunos à integração no sistema escolar brasileiro. Dentre as medidas ressaltadas destaca-se aquela apontada pelos professores Joselito, Sócrates e Mirtes durante a entrevista, cujo trecho está transcrito no excerto 14 abaixo.

Excerto 14

- 1 P: O senhor pensa que tem alguma atitude que a escola poderia ter, ou mesmo em nível de secretaria, que pudesse prevenir esses problemas, ou então tomar atitudes antes desses alunos chegarem à escola?*
- 2 Joselito: O grande problema é que eles têm que começar do zero (□□□) eles não entendem nada no começo é como se eles estivessem aqui por estar. Acho que eles deveriam passar por uma língua assim um intercâmbio entre chinês e português (□□□) mas, que eles tivessem um português básico como tem*

inglês básico para que eles pudessem interagir antes de entrar realmente na matéria. (□□□) Deveriam ter assim a matéria básica de português, (□□□) depois eles entrassem aqui, porque acho que o grande problema é que ele é matriculado como se fosse normalmente aluno capacitado.

3 Sócrates: A gente está falando do aluno estrangeiro, né? (□□□) Bem, quando um aluno brasileiro vai estudar num outro país, como é feito isso? Esse aluno, antes de iniciar o curso ou paralelamente ao curso, tem o curso de idiomas. E ponto final. O problema já está resolvido há muito tempo. Esse aluno deveria freqüentar num horário de aula a matéria que ele aprende no ensino médio, as matérias diferenciadas e no turno oposto ele deveria fazer um curso paralelo de idiomas, como se eu fosse estudar na China, ou no Japão, na Alemanha ou na Itália, eu vou ter que ficar 03 meses estudando, antes ou durante. (□□□) O aluno antes de ingressar na matrícula, ele vai ter a garantia de se matricular, mas ele vai ter que ter um coeficiente de rendimento para começar a iniciar, porque o professor, tem 40 alunos, ele tem 600 alunos numa escola e 01 ou 02 estrangeiros. Ele não pode parar sua prática pedagógica para direcionar a ele.

4 Mirtes: É porque eu não sei como é que feito o contrário. Eu acho que a criança, quando chega, vai para outro país, ela primeiro aprende a língua, ela é obrigada a aprender durante determinado tempo a língua.

Segundo relatou a professora Mirtes, a parceria com os CILs seria uma das medidas que poderiam ser adotadas para otimizar a adaptação de alunos, cujas LM, são tipologicamente muito distantes do português, como no caso desta pesquisa, o chinês e o vietnamita.

Durante a entrevista realizada com a professora Fernanda, pode-se observar em diversos trechos de sua fala, um sentimento de angústia e até mesmo de impotência com relação aos alunos estrangeiros que são matriculados em sua sala de aula, desprovidos de qualquer domínio da língua de interação.

Enfim, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, a saber, alunos estrangeiros, professores, supervisores pedagógicos, diretoras e secretário escolar aos questionários e entrevistas, percebe-se uma convergência de respostas quanto ao elenco das dificuldades dos alunos estrangeiros sem o domínio da língua de escolarização. Essas dificuldades relatadas têm a mesma origem, quer sejam apontadas pelo aluno que as vivencia, quer sejam detectadas sob a ótica do professor, ou dos demais participantes desta pesquisa que atuam no contexto escolar onde estão inseridos os AE.

Finda a análise dos resultados do estudo, há espaço ainda para alguns questionamentos que, ainda permanecem sem resposta, e por esta razão, podem suscitar o interesse de futuras pesquisas que busquem respostas às estas questões, a saber:

- Qual o posicionamento dos órgãos reguladores do ensino no Distrito Federal frente à questão dos alunos estrangeiros matriculados sem o domínio da língua de escolarização?
- Se a SEDF adota a política social de inclusão, como está encaminhando o problema dos alunos estrangeiros que são matriculados em suas instituições de ensino sem saber a língua de escolarização?
- Como aceitar que o aluno estrangeiro ingresse na rede pública de ensino sem ter um programa para adaptá-lo?

- Se há a lei que ampara a matrícula do AE, a escola por que não desenvolver um projeto que viabilize a aquisição/aprendizagem do português para estes alunos?

Outras questões que suscitam investigação e poderiam ser objeto de estudo de futuras pesquisas estão relacionadas abaixo:

- Considerando estes dois fatores que influenciam a aquisição, a saber, o fator idade e as línguas tipologicamente muito distantes, é possível que estas duas variáveis estejam contribuindo para dificultar e tornar mais lento o processo de aquisição?
- Qual destas duas variáveis teria mais peso no sucesso da rapidez da aquisição da segunda língua?
- Questionar se os códigos lingüísticos tipologicamente muito distantes, como acontece entre o português e o chinês ou vietnamita, não seria o fator responsável pela dificuldade de aquisição da segunda língua pelos alunos estrangeiros falantes destas línguas.
- Há dificuldade para os AE oriundos de países lusófonos, inseridos no contexto escolar da rede pública de ensino da SEDF no que tange à sua integração social e sucesso na aprendizagem das disciplinas curriculares?
- Um estudo sobre o ensino de português como segunda língua para AE pertencentes ao contexto dos refugiados no Distrito Federal.

Capítulo 4 - Considerações Finais e Conclusão

Alunos estrangeiros têm sido matriculados na rede pública de ensino e têm freqüentado as salas de aula sem saber o português. Eles fazem parte das minorias lingüísticas das escolas e não recebem qualquer tratamento especial a que têm direito.

A escola não faz muito por esses alunos, que chegam sem conhecer a língua que ali se fala. E, por não saberem falar a língua, enfrentam problemas de toda ordem. A comunicação se torna inviável, comprometendo a integração social e o resultado acadêmico.

A iniciativa de conhecer o conjunto de alunos estrangeiros matriculados na rede pública do Distrito Federal, para melhor entender as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, é ainda incipiente e esse estudo pretendeu, ainda que em pequena fração, apontar um campo aberto à pesquisa nesta área. Reiterando o que foi escrito no primeiro capítulo, ao buscar embasamento teórico para o presente estudo percebemos que não poderíamos contar com o arrimo de trabalhos publicados que versassem, especificamente, sobre os problemas que confrontam em sala de aula, os alunos estrangeiros, com pouca ou baixíssima proficiência em língua portuguesa.

Em suma, o objetivo deste estudo foi o de investigar o que está ocorrendo com alunos estrangeiros em escolas públicas do Distrito Federal, em relação à aquisição do português, e como a escola está encaminhando as questões, relacionadas às dificuldades vivenciadas por esses alunos, em função do desconhecimento da língua-padrão falada na escola.

Se comparado aos alunos matriculados nas escolas da SEDF, o grupo pesquisado não tem visibilidade; em termos percentuais não chega a constituir 1% do total de alunos da rede pública de ensino. No entanto, o que os coloca em uma posição de destaque é a especificidade do grupo que, por não falar a língua portuguesa, requer atenção, encaminhamento e ações diferenciadas por parte da escola, e, em última instância, da SEDF.

Acreditamos que os resultados apresentados no Capítulo 3, embora obtidos a partir de uma amostragem reduzida e passível de ser contestada como sendo representativa da comunidade de alunos estrangeiros como um todo, validaram as respostas às perguntas de pesquisa assinalada no Capítulo 1, que ora retomo e apresento:

“Em nível de aprendizagem escolar:

- I - quais as dificuldades enfrentadas por alunos estrangeiros com nenhuma ou baixíssima proficiência lingüística em português no contexto específico de estudo na escola pública da Capital Federal?
- II - quais as ações dos órgãos competentes para diminuir essas dificuldades?”

As dificuldades dos alunos estrangeiros, visualizadas neste estudo, procedem dos dados construídos e embasados nas respostas e informações fornecidas pelos participantes da pesquisa. Os alunos estrangeiros com nenhuma ou baixíssima proficiência lingüística em português, que estão matriculados nas escolas públicas da Capital Federal, têm dificuldades de aprendizagem escolar e de integração, as quais são justificadas, na maioria das vezes, pelo desconhecimento da língua portuguesa – ferramenta de instrução e meio de comunicação.

Em nível de aprendizagem escolar, as dificuldades identificadas foram as seguintes:

1. Dificuldade em estabelecer paralelo entre a LM e a L2, pois ambas são tipologicamente muito distantes;
2. Dificuldade em assimilar a língua de escolarização;
3. Dificuldade em entender os conteúdos das disciplinas curriculares;
4. Dificuldade em entender as explicações do (a) professor (a);
5. Dificuldade em interpretar textos e vocabulário pertinente;
6. Dificuldade em entender os comandos e enunciados das atividades e exercícios das disciplinas e as avaliações curriculares.

Em nível de integração, as dificuldades visualizadas neste estudo são as seguintes:

1. Dificuldade em comunicar-se no dia-a-dia da sala de aula;
2. Dificuldade em relacionar-se socialmente com seus pares e professores;
3. Dificuldade de incorporar regras de comportamento e costumes veiculados pela escola;
4. Dificuldade em aceitar e assimilar a língua e a cultura-alvo;
5. Dificuldade em mostrar-se cooperativo no ambiente escolar;
6. Dificuldade em participar das atividades acadêmicas propostas em sala de aula.

No ensino institucionalizado a escola ministra as aulas no idioma nacional e o aluno estrangeiro, que não tem domínio dessa língua, enfrenta dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas da grade curricular. Aprender a língua portuguesa é também um fator crucial para alcançar a integração com seus pares, professores e outros integrantes da comunidade escolar.

Quando a escola não reconhece a existência dos problemas oriundos da baixa proficiência lingüística em português desses alunos, não suscita reflexão sobre eles, delegando-os à invisibilidade.

Atualmente a SEDF não conta com um programa específico para adaptar esses alunos recém chegados do exterior e que tiveram pouco, ou até mesmo nenhum contato com o português

antes de vir para o Brasil. Sem o devido apoio, adaptação, preparação da própria SEDF, Universidade ou até mesmo do MEC, torna-se inviável para a escola desenvolver quaisquer projetos que atendam satisfatoriamente as necessidades desses alunos que são inseridos na rede de ensino do DF.

No que tange aos professores, estes se angustiam; não dispõem dos meios e das ferramentas que os ajude a sanar as dificuldades do aluno estrangeiro. O professor, à mercê dos seus próprios recursos, pouco pode compreender o grau de dificuldade da questão em que está inserido.

A SEDF poderia implementar ações que visassem adaptar esses alunos à aprendizagem da língua-alvo antes do início do ano letivo ou mesmo durante o período letivo, no contra-turno das aulas. Poderia disponibilizar nos CILs ou nas escolas um programa de ensino de PLE intensivo, antes do aluno ingressar no ensino fundamental ou médio. Poderia contratar professores de português como segunda língua para trabalhar com esses alunos estrangeiros. Poderia promover a formação continuada dos professores da SEDF em convênio com a Universidade. A iniciativa de formar professores para ensinar o português como segunda língua e de capacitá-los por meio de cursos rápidos, ministrados por professores universitários especializados nessa abordagem de ensino, deve partir da SEDF.

A solução dos intrincados problemas dos alunos estrangeiros com dificuldades na língua portuguesa vai além da competência da escola. Para encaminhar esta questão há que se unir esforços entre os órgãos reguladores da educação no Distrito Federal. Pressupõe-se uma atitude ativa da SEDF, da DRE e das escolas, no sentido de capacitar os professores para ensinar a língua de escolarização ao aluno estrangeiro antes do início do ano, ou mesmo durante o período letivo, no turno contrário às aulas. Desta forma, as políticas educacionais que visam a integração escolar destes alunos estarão combatendo seu insucesso na escola e impedindo que se afastem da língua e da cultura do país que os acolhe e realizando a inclusão de fato desses alunos.

Ao finalizar esta dissertação, esperamos que os resultados nela contidos contribuam para tirar da invisibilidade a realidade dos alunos estrangeiros, que não têm, mas necessitam adquirir, o domínio expedito do português, a fim de que compartilhem, em condições de igualdade, das mesmas oportunidades de aprendizagem dos alunos falantes nativos. Além disso, acreditamos que este trabalho, ainda que de forma insipiente, atue no sentido de despertar o olhar do Poder Público, responsável pela educação no Distrito Federal, para o tema, com vistas a buscar e encontrar soluções para diminuir as dificuldades impostas pela barreira lingüística que separa os alunos estrangeiros do sucesso escolar e social.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005

ALMEIDA FILHO, JCP e BARBIRATO, R.C. “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas: Editora da Unicamp, (36): 23-42, jul. /dez. 2000.

ALTENHOFEN, C. V. **O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilingüismo (alemão-português)**. In: Martius-Staden-Jahrbuch. São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002. [Consult. 02 de abril de 2009] Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=94>

_____. **Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil**, in RILI II (2004), 1 (3), 83-93 [Consult. 14 de maio de 2009] Disponível em: www.iberico-americana.net/files/ejemplo_por.pdf

ALVES, D. e BARBOSA, K. Experiências educacionais inclusivas: Refletindo sobre o cotidiano escolar, In: **Experiências Educacionais Inclusivas Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, pp. 15-23, [Consult. 24 de julho de 2009] Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/.../experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>

AMORIM, M. A. C. **O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos**. Tese de Doutorado, PUC - Rio, 2004.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BĂRBULESCU, G. **O Ensino do Português como Língua Estrangeira para Alunos de Língua Romena**. Universidade Internacional de Lisboa – Centro de Estudos Multiculturais, Lisboa: 2005. [Consult. 09 junho de 2009] Disponível em: www.multiculturas.com/textos/PLNM_romenofonos_Georgiana-Barbulescu.pdf

BERNAL, A.O., MORAL JIMÉNEZ, M.V. e MARTÍN, J.P. **Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI**. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, 14 de maio de 2009. [Consult. 17 de maio de 09] Disponível em: <http://www.psyco.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>

BERNARDO, I. **A Escola Multicultural e o Ensino do Português Língua Segunda**. Universidade Internacional – Centro de Estudos Multiculturais – Pós-Graduação em Ensino de Português como Língua Não Materna, 2006, pp.1-14, [Consult. 03 de maio de 09] Disponível em: www.multiculturas.com/textos/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf

BRASIL, Constituição Federal de 1988, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado, 1988 [Consult. 03 de junho de 09] Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, [Consult. 08 de junho de 09] Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996. [Consult. 03 de maio de 09] Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

_____. MEC/SEF, PCN – **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Volume 1, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília., 1998, 42-44. [Consult. 03 junho de 2009] Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introdução.pdf>.

_____. MEC/SEF, PCN – **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª série: Pluralidade Cultural e Educação Sexual.** Volume 10, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília., 1997, 164p, [Consult. 03 junho de 2009] Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introdução.pdf>.

BREUNIG, C. G. **A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngüe.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: URS, 2005

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Principles.** 5th. ed., White Plains: Pearson-Longman, 2007.

CALDEIRA, E., PAES, I., MICAEL, M. e VITORINO T. **Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola.** Ministério de Educação: Lisboa, 2004. [Consult. 17 de maio de 2009] Disponível em:
http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/guia_diversidade.pdf

CALVET, L-J. **As Políticas Lingüísticas.** 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula.** *In:* Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, (23): 55-69, jan./jun. 1994.

CARNEIRO, N. **Etnocentrismo na Educação.** publicado em 06 de novembro de 2008, [Consult. 08 de junho de 2009] Disponível em:
www.webartigos.com/articles/.../1/etnocentrismo-na-educacao/pagina1.html

CARVALHO, M. C. M. (org.) **Construindo o saber: técnicas de metodologia científica.** 2ª ed., Campinas: Papyrus, 1989

COELHO, S. Educação e Pluralidade, *In:* **Educação Inclusiva.** Instituto Cultiva, 2003, pp. 8-9 [Consult. 06 de junho de 2009] Disponível em:
www.w.cultiva.org.br/texto_publico/educação_inclusiva_semg.pdf

CUMMINS, J. **Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.** Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 1996.

CYMBALISTA, R. e XAVIER, R.I. **A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade.** [Consult. 26 de maio de 2009] Disponível em: http://www.web.observatoriodasmetroles.net/download/cm_artigos/cm17_96.pdf

DE PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da Pesquisa, Abordagem Teórico-Prática.** Magistério Formação e Trabalho Pedagógico, 13ª ed., São Paulo: Papirus Editora, 2006.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação, **Coletânea de Normas.** Brasília, Conselho de Educação do Distrito Federal, 2006, 192p.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Manual de Secretaria Escolar do Sistema de Ensino do Distrito Federal.** Brasília, Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2002, 96p.

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Diretrizes Pedagógicas 2009/2013.** Subsecretaria de Educação Básica, 2008, Brasília: Governo do Distrito Federal: [Consult. 8 junho de 2009] Disponível em: http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=14213

_____. Secretaria de Estado de Educação, **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Subsecretaria de Educação Pública, 2006, 4ª ed., Brasília: [Consult. 8 junho de 2009] Disponível em: http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=14213

DW-WORLD.DE DEUTSCHE WELLE. Seção de Economia. **Crise financeira deverá estimular migração, diz relatório da ONU.** 02 de dezembro de 2008. [Consult. 2 abril de 2009] Disponível em: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3843397,00.html>

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition.** 2nd ed., Oxford: Oxford University Press, 2008.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In: M. C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching.* New York: Macmillan Publishing Company, 1990

FERREIRA, I. A. **O Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Contexto do Mercosul.** Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1996.

FILLMORE, L.W. Learning a Second Language: Chinese Children in the American Classroom. *In: J. E. Alatis, J. J. Staczek (eds.), Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education.* Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1985.

FINGER, L. **Contexto multilíngüe: conduta avaliativa e atitudes lingüísticas. A influência de crenças e políticas.** *In: Contingentia, América do Norte,* 03 de maio de 2008. Consultado em 01 Ago. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/4158/2950>.

FIORIN, L. **O Acordo Ortográfico: uma Questão de Política Lingüística.** *In: Linguagem.* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 4ª edição, dezembro de 2008 e janeiro de 2009. Consultado em: 01 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao04/04_004.php

FONSECA, M. C. **A diversidade lingüística no Brasil: considerações sobre uma proposta de política.** Revista Patrimônio. Consultado em 25.07.09. Disponível em: <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=215>,

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice.** London: Sage, 2003. pp. 74-89.

FREITAS, S. N. **Uma escola para todos: Reflexões sobre a prática educativa.** In: Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, pp. 37-40, Dez/2006

GERBAULT, J. **Societal Factors and Bilingual Education Policies.** Tese de Doutorado, Los Angeles: University of California, 1983, 436-452.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Ed. Atlas, 2002. 175p.

GILLBORN, D.; MIRZA, H. **Educational Inequality – Mapping Race, Class and Gender: a synthesis of research evidence.** London: OFSTED, 2000.

GOLÇALVES, E. **Uma escola multicultural.** In: Terras da Beira – 22 de março de 2001. [Consult. 3 maio de 2009] Disponível em: <http://www.freipedro.pt/tb/220301/soc2.htm>

GOUVEIA, A. e SOLLA, L. **Português Língua do País de Acolhimento: Educação Intercultural.** 1ª ed., ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, Lisboa: 2004 .182 pp. [Consult.12 de abril de 2009] Disponível em: www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Portugues_lingua_N4.pdf -

GRANIER, D. **Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua,** Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira, USP, 2000.

GRELLMAN, C. B. **A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngüe.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

GROSJEAN, F. **Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism.** 1st ed., Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982

GROSSO, M.J.R. **O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural.** in Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências. Portugal: Porto Editora, 2006.

HINGEL, M. – Apresentação, In: **Educação Inclusiva.** Instituto Cultiva, pp. 1-2, [Consult. 15 de julho de 2009] Disponível em: www.w.cultiva.org.br/texto_publico/educação_inclusiva_semg.pdf

LAMBERT, W. E. **The effects of bilingualism on the individual: cognitive and socio-cultural consequences,** In: HORNBY, P. org. Bilingualism: Psychological, Social, and Educational Implications. 1st ed., New York: Academic Press, 1977.

LARSEN, F. **Estudantes bolivianos no Brasil**, *In*: Revista Caros Amigos – edição especial América Latina, Ano XII, Nº 45, agosto de 2008, [Consult. 28 maio de 2009] Disponível em: http://carosamigos.terra.com.br/index_site.php?pag=materia&id=89

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are learned**. 3rd. ed., Oxford: Oxford University Press, 2006

LITTLEWOOD, W. **Foreign and Second Language Learning**. 14th ed., Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

LIU, H. e DAI, C. **Non-verbal Communication in L2 Language Teacher Training** [Consult. 15 julho de 2009] Disponível em: http://www.clta-gny.org/08conf/speakers/LIU_Haiyong_&_DAI_Congrong.htm

LOPES, M.A.G. **A prática da aula e suas dificuldades**. *in* Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências. Portugal: Porto Editora, 2006.

MAFFEZZOLLI, E.C.F., BOEHS, C.G.E. **Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa**, *In*: Rev. FAE, Curitiba. v.11, n.1, p.95-110, jan./jun. 2008. [Consult. 29 abril de 2009] Disponível em: www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v11_n1/09_Eliane_Carlos.pdf -

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 4^a ed., São Paulo: Editora Atlas S. A., 2004.

MARIN, F. M.; LOBATO, J. S. **Linguística Aplicada**. 1st. ed., Madri: Editorial Síntesis, 1991

MATEUS, M.H.M., CAELS, F. e CARVALHO, N. **O ensino do Português em contexto multilíngüe - o que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística**, *In*: Medi@ções – Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Vol. 1 – nº 1 – 2009, [Consult. 06 de junho de 2009] Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/9>

MATOS, I. A. **Diversidade Linguística e Ensino de Português**, *In*: Encontro Línguas no Espaço Europeu: novos desafios para professores de línguas. Instituto Superior Politécnico de Viseu, Portugal, 2004, pp. 24-29 [Consult. 03 de maio de 2009] Disponível em: www.ipv.pt/millennium/millennium33/2.pdf

McLAUGHLIN, B. **Second Language Acquisition in Childhood**. 1st. ed., Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1978.

MENDES, C. **Diversidade linguística começa a ser valorizada com proposta de inventário sobre 200 línguas existentes no país**. *In*: LUSA - Agência de Notícias de Portugal, S.A. Publicado 01 Março de 2008, Consultado em 01 de agosto de 2009, Disponível em: <http://tv1.rtp.pt/noticias/?article=164686&visual=3&layout=10>

MENDES, M. e CAELS, F. **Projeto Diversidade Lingüística na Escola Portuguesa**. ILTEC – Instituto de Lingüística Teórico e Computacional, Primeiros Resultados, Direção Geral de Inovação Curricular, Ministério da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian, 2003-2005, pp. 2-35. [Consult. 24 de maio de 2009] Disponível em:

<http://www.iltec.pt/divling/index.html>

MENEZES, E. M. e SILVA, E. L. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. [Consult. 22 de maio de 2009] Disponível em:

<http://www.projetos.inf.ufsc.br/.../Metodologia da Pesquisa 3ª edicao.pdf>

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10ª Ed., São Paulo: Hucitec, 2007.

MONACO, M. **Nonverbal Communication**, *In*: Publishing Web for Students' Final Papers. dezembro, 1996, [Consult. 15 de julho de 2009] Disponível em:

ematusov.soe.udel.edu/final.../0000002a.htm

MYERS-SCOTTON, C., e URY, W. "**Bilingual Strategies: The Social Functions of Code switching**." *Journal of the Sociology of Language*, 13, pp. 5-20, 1977.

NWREL – Overview of Second Language Acquisition Theory, *In*: **NWREL - Strategies and Resources for Mainstream Teachers of English Language Learners**. Northwest Regional Education Laboratory, Portland, Oregon, maio, 2003, pp. 15-20, [Consult. 15 de julho de 2009] Disponível em: <http://www.nwrel.org/request/2003may/overview.html>

OLIVEIRA, A.M.R. **Acesso ao Léxico a Alternância de Línguas em Bilíngües**, *In*: Educação & Comunicação. 7, 86-101, Docente da Escola Superior de Educação de Viseu, 1994. Consult. 02 de maio de 2009] Disponível em:

www.esel.ipleiria.pt/files/f1417.1.pdf

OLIVEIRA, G. M. (2000): "**Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico**" *In*: Silva, Fábio L. da/Moura, Heronides M. de M. (Eds.). O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 83-92.

OLIVEIRA, M., MAÇADA, A.C.G., GOLDONI, V. **Análise da Aplicação do Método Estudo de Caso na Área de Sistemas de Informação**. *In*: 30º Encontro da ANPAD. 23 a 27 de setembro de 2006. [Consult. 21 maio de 2009] Disponível em:

<http://www.ea.ufrgs.br/professores/acgmacada/pubs/enanpad Mirian macada 2006.pdf>

PEREIRA, D. **Projecto Diversidade Lingüística na Escola Portuguesa**, *In*: Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, a 7 de Novembro de 2006, [Consult. 08 junho de 2009] Disponível em:

www.iltec.pt/divling/pdfs/cd2_dpereira-divling.pdf

PESSINI, M. **A Aquisição Do Português Escrito Por Alex, Entre O Paraguai E Brasil: Um Estudo De Caso**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2003

PORTUGAL, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural-SCOPREM, **Base de Dados Entreculturais**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

REDLINGER, W. E. A. **Bilingual Language Development in Preschool Mexican-American Children**. Tese de Doutorado. Tucson: The University of Arizona, 1977.

RICCI, R. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, *In: Educação Inclusiva*. Instituto Cultiva, 2003, pp. 18, [Consult. 04 de abril de 2009] Disponível em: www.w.cultiva.org.br/texto_public/educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva_semg.pdf

RODRIGUES, A. D. **A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras**, Laboratório de Línguas Indígenas, IL, UnB 1999, Brasília, Consultado em 01 de agosto de 2009, Disponível em: http://www.unb.br/il/lali/publicacoes/publ_001.html

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 1st ed., Oxford, Basil Blackwell Ltd., 1989.

SÁ, E. **Inclusão Escolar** *In: Educação Inclusiva*. Instituto Cultiva, p. 24, Consultado em 01 de agosto de 2009, Disponível em: [www.w.cultiva.org.br/texto_public/educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva_semg\[2\].pdf](http://www.w.cultiva.org.br/texto_public/educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva_semg[2].pdf)

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: Quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.

SANTOS, H. "Ensaio" **Antropológico - Etnocentrismo em Sala de Aula – Fatores que Dificultam um Olhar Relativista**. São Paulo, 2008, [Consult. 10 de junho de 2009] Disponível em: <http://oindioemo.blogspot.com/2008/05/antropologia-etnocentrismo.html>

SANTOS, P. **Período Crítico: Prós e Contras**. Mimeo, 2001.

_____. **Aculturação na Aquisição de L2**. Mimeo, 2005.

SOARES, I. **Cidadania Cultural E Direito à Diversidade Lingüística: A Concepção Constitucional das Línguas e Falares do Brasil como Bem Cultural**. *In: Revista Internacional de Direito e Cidadania*. n.1, p. 83-101, junho/2008, Consultado em: 01 de agosto de 2009, Disponível em: www.iedc.org.br/REID/.../00000039-REID001_InesSoares.pdf

SCOVEL, T. **A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech**. 1st ed., New York: Newbury House Publishers, 1988.

STAKE, R. E. Case studies, *In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). The Sage Handbook of qualitative research*. 3rd edition, London: Sage, 2006. pp. 443-466. University of Illinois at Urbana-Champaign University of Illinois at Urbana-Champaign

_____. Case studies, *In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). The Sage Handbook of qualitative research*. 3rd edition, London: Sage, 1994. pp. 236-247.

_____. **The Art of Case Study Research**. 6th edition, University of Illinois, at Urbana Champaign, Sage, 1999.

TELLES, N. **A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora**. *In: Aracy Lopes da Silva (organizadora), A questão indígena sala de aula*. São Paulo, Brasiliense, 1987, p.75-6

TRAMONTE, C. **Ensino de língua estrangeira e socialização do saber: abrindo caminhos para a cidadania.** *In:* Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología. [Consult. 24 de maio de 2009] Disponível em:
www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/cristiana_tramonte2.htm. Acesso em: 14/02/2003.

WU, J. e BILASH, O. **Empowering Minority Students Through Bilingual Education, A Multifunctional English-Chinese Bilingual Program in Western Canada.** University of Alberta, pp.1-24 [Consult. 24 maio de 2009]
Disponível em: www.hiceducation.org/edu_proceedings/Joe%20Wu.pdf

YIN, R.K. **O estudo de caso: Planejamento e Métodos.** 3ªed. Porto Alegre, Bookman, 2005
_____. **Applications of case study research.** 2nd.ed. London: Sage, 2003.

ANEXO 1 - Listagem dos Alunos estrangeiros Ativos na rede de Ensino do Distrito Federal - 2008

Total Geral de alunos Ativos: 233						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
BRAZILÂNDIA	CAIC Professor Benedito Carlos de Oliveira	MARCOS BRAZ PEIXOTO	VIVIANE SOARES MONTEIRO	4/8/99	2EF	SURINAME
BRAZILÂNDIA	CE02 de Brasília	MARIA APARECIDA MONTE TABOR DOS SANTOS	JUNIOR ALVES DA SILVA	23/6/94	7EF	GUIANA FRANCESA
BRAZILÂNDIA	CE02 de Brasília	MARIA APARECIDA MONTE TABOR DOS SANTOS	SAMUEL SHIGEKI UEJO	2/7/94	5EF	JAPÃO
BRAZILÂNDIA	CE01 de Brasília	LIGIA MARIA DE CASTRO	RAFAEL DA SILVA FRUTUOSO	22/9/85	OP	REPÚBLICA ÁRABE DO EGITO
BRAZILÂNDIA	CEF Inra 08	SOLANGE DA CUNHA PEREIRA	GABRIELA YUKINATI	27/8/97	5EF	JAPÃO
BRAZILÂNDIA	CEM 01 de Brasília	ANDERSON SANTANA LIMA	RODRIGO KEYTINOYASHI	25/6/92	2EM	JAPÃO
BRAZILÂNDIA	EC Inra 06	LUCMAR ORNELAS JUSTINO OLIVEIRA	PRINCE NERES	12/7/01	1EF9	ÍNDIA
Total de Alunos: 07						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
CELÂNDIA	CE06 de Ceilândia	JEFFERSON REGES LOBATO	ARETHA SILVA DE SOUZA	20/12/93	8EF	BAHREIN
CELÂNDIA	CEF 17 de Ceilândia	ANDERSON PEREIRA DE SOUZA	MONIQUE NASARÉ LIMA	31/3/92	3EM	BOTSUANA
CELÂNDIA	CEF 20 de Ceilândia	ROBERVANIA TEKERAF FERREZ	PRASE OLUWASEYI ADEWONUOLA	23/1/96	7EF	NGÉRIA
CELÂNDIA	CEF 20 de Ceilândia	ROBERVANIA TEKERAF FERREZ	RUTH ITUNU ADEWONUOLA	11/10/93	8EF	NGÉRIA
CELÂNDIA	CEF 26 de Ceilândia	NEDE APARECIDA FARIAS DE PAULA	EDJUNIOR DIAS MARTINS	26/12/94	6EF	PORTUGAL
CELÂNDIA	CEM 09 de Ceilândia	JOSÉ CADELHA LOUREIRO	BLUKENE QUEROZ DA SILVA	20/3/92	2EM	GRÉCIA
CELÂNDIA	CEM 10 de Ceilândia	HELEN MATSUNAGA	GLAUCIA RODRIGUEZ FARIAS	13/9/86	3EM	BOLÍVIA
CELÂNDIA	CEM 10 de Ceilândia	HELEN MATSUNAGA	HERMES RODRIGUEZ FARIAS	11/10/87	3EM	BOLÍVIA
CELÂNDIA	CEM 12 de Ceilândia	EDSON CASTRO DA ROCHA	GEORGY OVCHINNIKOV	7/3/92	1EM	RÚSSIA
CELÂNDIA	CEM 12 de Ceilândia	EDSON CASTRO DA ROCHA	ANTONIO JAERDEL ARAUJO BARROS	22/4/93	1EM	SARDA ESPANHOL
CELÂNDIA	EC 06 de Ceilândia	VALERIA LOPES BARBOSA	LUIS ENRIQUE LARA MOREIRA	10/1/02	1EF9	ESPANHA
CELÂNDIA	EC 13 de Ceilândia	JOANA LIMA FREITAS DOS SANTOS	FIAMA ABIGAIL RODRIGUES JARDIM	24/8/01	2EF9	PARAGUAI
CELÂNDIA	EC 33 de Ceilândia	EDLMA MOREIRA DIAS SILVESTRE	LANA ALJARAMANI	19/8/03	1PE	SÍRIA
CELÂNDIA	EC 39 de Ceilândia	MARLENE FIDELIS DA SILVA BARROS	MIGUEL FELIPE COSTA DOS SANTOS	22/7/01	1EF9	COLÔMBIA
CELÂNDIA	EC 40 de Ceilândia	MARNALVA ROSA DE LIMA FERREIRA	ELIABE VALE QUEROZ	24/10/00	2EF9	BOLÍVIA
CELÂNDIA	EC 40 de Ceilândia	MARNALVA ROSA DE LIMA FERREIRA	SARAI ESTHELY FLORES QUEROZ	19/10/02	2PE	BOLÍVIA
CELÂNDIA	EC 43 de Ceilândia	RENATA FAGUNDES CAMPOS	LUZ-DARY DURÃES BATISTA	9/2/98	3EF9	ALEMANHA
CELÂNDIA	EC 43 de Ceilândia	RENATA FAGUNDES CAMPOS	ANTONIO DIAZ DURAES	8/7/96	4EF	ALEMANHA
CELÂNDIA	EC 63 de Ceilândia	JOEL TELES RIBEIRO	DANIEL SANTOS BARBOSA	14/4/01	2EF9	BOTSUANA
Total de Alunos: 19						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
GAMA	CEE 01 do Gama	ADELMO DE JESUS DE A LBUQUERQUE	HUSSEIN ALI BASSIS	4/9/90	DMu	PALESTINA
GAMA	CEE 01 do Gama	ADELMO DE JESUS DE A LBUQUERQUE	DAVI RAFAEL BONDI	13/12/05	EP	ITÁLIA
GAMA	CEF 05 do Gama	LUIZ ANTONIO GUMARAES AJDAR	NESTOR JOSE VIACABA MARQUEZ	13/12/92	7EF	PERU
GAMA	CEF 08 do Gama	FERNANDO FREIRE DA SILVA	LEVI SILVA DIAS	25/7/97	5EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
GAMA	EC 01 do Gama	IRINEIDE TELES BRITO	CAROLINA YUMI HIRAKO NICI	22/8/98	2EF	JAPÃO
GAMA	EC 07 do Gama	FRANCISCO ASSIS DE SOUSA	JAMES DAVID MOSQUERA RAMOS	11/1/01	1EF	COLÔMBIA
GAMA	EC 15 do Gama	JOSE WRIGELL MENEZES RODRIGUES	BRUNA DE FREITAS FERNANDES	29/5/98	4EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
GAMA	J105 do Gama	MARIA LUCIA OLIVEIRA DUARTE	ROGERIO ANTONIO DE FREITAS JUNIOR	25/7/03	1PE	INGLATERRA
Total de Alunos: 08						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
GUARÁ	CE01 do Guarã	EUSTÁQUIO PESSOA JUNIOR	TÍAGO ALEXANDRE GUERRA TRINDADE	8/12/88	3EM	PORTUGAL
GUARÁ	CE01 do Guarã	EUSTÁQUIO PESSOA JUNIOR	CRISTOFER JUNIOR CASTILLO VERA	31/1/93	1EM	PERU
GUARÁ	CE02 do Guarã	TARCISIO ARAUJO	MISAEEL CORDEIRO DA SILVA	20/9/90	2EM	URUGUAI
GUARÁ	CE02 do Guarã	TARCISIO ARAUJO	NICOLE DANIELA LIMA BUCUR	21/7/93	1EM	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
GUARÁ	CE02 do Guarã	TARCISIO ARAUJO	MICHAEL CAEIRO FUJISHIMA	29/4/93	8EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
GUARÁ	CE02 do Guarã	TARCISIO ARAUJO	MICHAEL STEPHEN LIMA BUCUR	21/7/93	1EM	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
GUARÁ	CE02 do Guarã	TARCISIO ARAUJO	ANDREW ANTONIO PEREIRA SODRE DIAS	14/1/93	1EM	CANADÁ
GUARÁ	CE03 do Guarã	MARIA DO S F DA PAIXAO	GENO MAGNANO MARNELLI	15/10/93	8EF	ARGENTINA
GUARÁ	CE03 do Guarã	MARIA DO S F DA PAIXAO	JANA SCLIFROS	22/4/92	1EM	AUSTRÁLIA
GUARÁ	CEF 08 do Guarã	FLAVIA PATRICIA GOMES ROCHA	MARCIO ISSAMU SAITO JUNIOR	6/6/95	5EF	JAPÃO
GUARÁ	CEF 08 do Guarã	FLAVIA PATRICIA GOMES ROCHA	BIANCA TERUMI SAITO	6/6/98	4EF	JAPÃO
GUARÁ	CEF 10 do Guarã	SANDRA DA COSTA RODRIGUES	LUIS ARMANDO JACOB ESTREMADOYRO RAMOS	9/5/93	2EF	PERU
GUARÁ	CEF 10 do Guarã	SANDRA DA COSTA RODRIGUES	ANA CLAUDIA CARMELA LIMA	18/6/96	2EF9	PERU
GUARÁ	EC 01 do Guarã	MARTA REGINA GONCALVES RESENDE	VINICIUS RYOSUKE OTSUKA	21/8/02	2PE	JAPÃO
GUARÁ	EC 06 do Guarã	MARIA DA GLORIA SILVA ANDRADE	LUIGI FERNANDES MONTEIRO	24/1/04	1PE	INGLATERRA
GUARÁ	EC 07 do Guarã	FERNANDO GABRIEL DE VASCONCELOS	GNAWO MARCOS GNAHOUA	5/6/03	1PE	COSTA DO MARFIM
GUARÁ	EC 07 do Guarã	FERNANDO GABRIEL DE VASCONCELOS	PATRICK ROCHA DOS SANTOS	1/1/04	1PE	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
Total de Alunos: 17						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
N. BANDEIRANTE	CEF 01 do Núcleo Bandeirante	MERCIA APARECIDA DE SOUZA	MARINA WAKRI	27/2/95	7EF	JAPÃO
N. BANDEIRANTE	CEF 01 do Núcleo Bandeirante	MERCIA APARECIDA DE SOUZA	KARINA NATSUE FRIMNO SAKURAI	4/12/96	5EF	JAPÃO
N. BANDEIRANTE	CEF 01 do Núcleo Bandeirante	MERCIA APARECIDA DE SOUZA	DANIELLI MAYUMI KIDA OGAWA	6/12/94	7EF	JAPÃO
N. BANDEIRANTE	CEF 03 do Riacho Fundo	HOSANA MARIA DE VASCONCELOS MENESES	GABRIEL ALVES CHAQUI BARROSO	25/7/96	6EF	INGLATERRA
N. BANDEIRANTE	CEF 03 do Riacho Fundo	HOSANA MARIA DE VASCONCELOS MENESES	SOFIA FARIAS DE SANTANA	2/9/95	6EF	MÉXICO
N. BANDEIRANTE	CEF 03 do Riacho Fundo	HOSANA MARIA DE VASCONCELOS MENESES	VINCENT JAMAL CHACUI BARROSO	3/2/94	8EF	INGLATERRA
N. BANDEIRANTE	CEF 03 do Riacho Fundo	HOSANA MARIA DE VASCONCELOS MENESES	CARINA AYUMI OGAWA	14/11/96	5EF	JAPÃO
N. BANDEIRANTE	CEI do Núcleo Bandeirante	SILVANA PALHANO DE SOUZA	ALICE SASAKI OGAWA	21/11/03	1PE	JAPÃO
N. BANDEIRANTE	CEI do Núcleo Bandeirante	SILVANA PALHANO DE SOUZA	GUILIA CARVALHO NORONHA	28/7/03	1PE	ITÁLIA
N. BANDEIRANTE	CEM 01 do Núcleo Bandeirante	MONIA MARIA MARTINS LEMES	ALEJANDRA IVETTE PEREZ CASTILLO	5/6/92	1EM	VENEZUELA
N. BANDEIRANTE	CEM 01 do Núcleo Bandeirante	MONIA MARIA MARTINS LEMES	KEVIN REIFURUKAWA	18/4/91	2EM	JAPÃO
N. BANDEIRANTE	EC 01 do Riacho Fundo	GEONILDA BORGES ALVES	BRUNO EMANUEL BUSTAMANTE	26/9/99	2EF	ARGENTINA
N. BANDEIRANTE	EC 01 do Riacho Fundo	GEONILDA BORGES ALVES	KAREN FARIAS	12/1/99	3EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
N. BANDEIRANTE	EC 05 do Núcleo Bandeirante	GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA	MAURÍCIO JUN WAKRI	15/6/99	3EF	JAPÃO
N. BANDEIRANTE	EC 05 do Núcleo Bandeirante	GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA	BRENNO DA SILVA TEMPERINE GOIS	13/6/97	3EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
N. BANDEIRANTE	EC 05 do Núcleo Bandeirante	GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA	RAISSA CONTINI	11/7/00	1EF	ITÁLIA
Total de Alunos: 16						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
PARANÓ	CE0 do PAD/DF	CELIO ANTONIO CLAUDIJO DIAS	ANA LUISA ALBRING ROYER	7/7/00	1EF	PARAGUAI
PARANÓ	CEF Darcy Ribeiro	ALDENIDE CONCEICAO DOS SANTOS ROCHA	WENDY EMILY PORTAL RAYME	4/1/96	6EF	PERU
PARANÓ	EC 02 do Paranó	VANDER GONCALVES DA SILVA	WANDERSON MOURA DE LIMA	10/9/95	ASI	NAMÍBIA
PARANÓ	EC 05 do Paranó	LEAZIR ARAUJO DE SOUZA PEREIRA	MARCOS ROBERTO LAZARIN BATISTA	18/6/98	4EF	PARAGUAI
Total de Alunos: 04						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
PLANALTINA	CAIC Assis Chateaubriand	ODITH CHAMONE FARAGO	GABRIEL TOSHIYUKI FURUCHO TAKAKI	8/11/03	1PE	JAPÃO
PLANALTINA	CEF 01 de Planaltina	MERCIA APARECIDA DE LIMA	JENIFER NOELIA COZZANI GUEDES	20/3/95	7EF	URUGUAI
PLANALTINA	CEF 02 de Planaltina	MARLICE REZENDE VEIRA	WILLIAMS BATISTA DO NASCIMENTO	5/12/94	ASI	BRUNEL
PLANALTINA	CEM 02 de Planaltina	SONARA LIANA MARTINS OLIVEIRA	JESSICA NATALI COZZANI CORADO	11/8/92	1EM	URUGUAI
PLANALTINA	EC 05 de Planaltina	ANTONIO TAVARES DA SILVA NETO	HELLEN HAYUMI TAKAKI DA SILVA	8/7/97	3EF	JAPÃO
PLANALTINA	EC 06 de Planaltina	PATRICIA PEREGRINO MONTENEGRO	BRUNO ALEXANDRE GOMES ITA	17/3/99	3EF	JAPÃO
Total de Alunos: 06						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARA VEGAS	HAN SONG I	22/12/94	7EF	CORÉIA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARA VEGAS	MARIA CAMILA GONZALES DONDERIS	26/2/94	ASF	CUBA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARA VEGAS	PATAJALO VILLALTA SHEILA JISSELA	18/2/96	7EF	EQUADOR
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARA VEGAS	ARTUR GOUVEIA	30/6/96	7EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARA VEGAS	GUILIETA FERREIRA FERNANDEZ	8/12/94	8EF	BOLÍVIA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARA VEGAS	LITIANYU	11/8/94	8EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	CE0 GÍSNO	SEBASTIAO OLIVEIRA BRABO RIBEIRO	DEBORA CELESTINA MIGUEL PEREIRA	4/3/90	3EM	ANGOLA
P.PILOTO/CRUZERO	CE0 GÍSNO	SEBASTIAO OLIVEIRA BRABO RIBEIRO	GEORGES OBIED	10/1/92	2EM	SÍRIA
P.PILOTO/CRUZERO	CE0 GÍSNO	SEBASTIAO OLIVEIRA BRABO RIBEIRO	ANTONIO OBIED	10/1/92	2EM	SÍRIA
P.PILOTO/CRUZERO	CE0 01 do Cruzeiro	ANTONIO JOSE RODRIGUES NETO	LEVI ISAAC BERESNITZKY	5/12/91	2EM	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA IV	KÁTIA DIAS	VIVIANE PASSOS	25/2/91	1EM	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA IV	KÁTIA DIAS	CHEN JINHAO	1/4/90	2EM	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA IV	KÁTIA DIAS	MARCOS LIMA	28/6/93	1EM	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	CEE de Deficientes Visuais	ILNA HARDMANN DE ARA UJO	HENRIQUE DIAS PEIXOTO	20/11/04	EP	JAPÃO
P.PILOTO/CRUZERO	CEE de Deficientes Visuais	ILNA HARDMANN DE ARA UJO	MARIA TORELLI DE SOUZA	6/10/23	DV	ITÁLIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEE de Deficientes Visuais	ILNA HARDMANN DE ARA UJO	MARIA TORELLI DE SOUZA	6/10/23	DV	ITÁLIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEE de Deficientes Visuais	ILNA HARDMANN DE ARA UJO	HENRIQUE DIAS PEIXOTO	20/11/04	EP	JAPÃO
P.PILOTO/CRUZERO	CEE de Deficientes Visuais	ILNA HARDMANN DE ARA UJO	MARIA TORELLI DE SOUZA	6/10/23	DV	ITÁLIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF CASEB	EDIMILSON RODRIGUES	KIMBERLY COSTA DIAS	3/3/95	7EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)

P.PILOTO/CRUZERO	CEF CASEB	EDIMILSON RODRIGUES	KRYSTEN COSTA DIAS	22/8/97	5EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	CEF GAN	ROSANE NAIR DE FREITAS MOREIRA	COLETTE CAMARA	12/2/95	7EF	GUINÉ
P.PILOTO/CRUZERO	CEF GAN	ROSANE NAIR DE FREITAS MOREIRA	RIKUM HYANG	1/4/87	5EF	COREIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF Polivalente	FABIO PEREIRA DE SOUZA	VICTOR HUGO RECALDE VAZ	9/8/95	6EF	PARAGUAI
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 01 de Brasília	MARIA AUXILIADORA DE S BEZERRA	GABRIEL ANDRES CABRAL	12/5/96	5EF	ARGENTINA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 01 de Brasília	MARIA AUXILIADORA DE S BEZERRA	PIERO ALEXIS NAZARO CASTRO	3/6/94	8EF	PERU
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 01 de Brasília	MARIA AUXILIADORA DE S BEZERRA	DEGO YAIR DIAZ CAICEDO	1/6/94	7EF	COLOMBIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 02 de Brasília		GABRIELA VILLA REAL NASCIMENTO	9/5/96	6EF	INGLATERRA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 02 de Brasília		RAPHAEL VILLA REAL NASCIMENTO	30/3/94	7EF	INGLATERRA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 02 do Cruzeiro	MARIA ELIZABETE MARTINS	YE WENXIAO	23/1/96	5EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 02 do Cruzeiro	MARIA ELIZABETE MARTINS	ZHU SHANSHAN	25/12/92	6EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 02 do Cruzeiro	MARIA ELIZABETE MARTINS	CHEN WEIUE	7/6/95	6EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 02 do Cruzeiro	MARIA ELIZABETE MARTINS	KU ZHOU	18/11/93	6EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 04 de Brasília	CARMEM LUCIA SILVA R IBAS	MAYRA PATRICIA NAKAGOMI	12/9/95	7EF	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 04 de Brasília	CARMEM LUCIA SILVA R IBAS	YADO CHIRITABUKALL BRICENO	7/10/95	6EF	VENEZUELA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 06 de Brasília	JULIANA GUILARDE VIL ELA	JO HYOK JU	31/7/99	5EF	COREIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 06 de Brasília	JULIANA GUILARDE VIL ELA	TRAN THI PHUONG THAO	12/11/00	1EF	VIETNA DO NORTE
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 06 de Brasília	JULIANA GUILARDE VIL ELA	LEONARD SNUKWELA SUBULWA	11/9/96	5EF	ZAMBIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 07 DE BRASÍLIA	JOVANDIR BOTELHO DE ANDRADE	JHADY CAMPOS DE QUEIROZ	14/10/94	7EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 104 Norte	MARCUS VINICIUS COSTA VIANNA	PAULO RICARDO ROJAS TEODORO	11/9/93	7EF	CHILE
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 104 Norte	MARCUS VINICIUS COSTA VIANNA	ANA MARIA HERRERA VELOZA	22/2/95	8EF	COLOMBIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 104 Norte	MARCUS VINICIUS COSTA VIANNA	ERIKA BEATRIZ PEÑA ROMERO	6/9/96	6EF	PERU
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Asa Norte - CEAN	ANDRE TOSTA MENDES	LORENA MORENO PAIVA DOS SANTOS	17/9/93	1EM	PORTUGAL
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Asa Norte - CEAN	ANDRE TOSTA MENDES	YESSICA FERREIRA DOS SANTOS	29/12/91	2EM	ARGENTINA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Asa Norte - CEAN	ANDRE TOSTA MENDES	PEDRO MIGUEL BANQUART DIAS L DO COUTO	20/6/92	1EM	PORTUGAL
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Elefante Branco	TANIA MARIA GONCALVE S	AMIR HASSAN DE OLIVEIRA KASAB	29/2/92	1EM	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Elefante Branco	TANIA MARIA GONCALVE S	MAYRA FERNANDA DA SILVA BALESTRINI GODOY	7/9/89	3EM	VENEZUELA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	CHRISTIANNE DE OLIVEIRA ABRÃO	17/3/89	3EM	TANZÂNIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	ERICK JOSÉ COLINA ROMERO	20/11/92	1EM	VENEZUELA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	PEDRO TUPÁ BENEZ SILVA	20/2/91	2EM	ALEMANHIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	THAMARA BEATRIZ GONZALEZ SOTTO	29/7/92	2EM	PARAGUAI
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	DOMNIC PATRICK DA COSTA - MAHA	24/1/93	1EM	TRINIDAD E TOBAGO
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	DANIELA A SETSUKO HIGA	16/3/91	2EM	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	SHANA RAMELLA SCHULER	11/5/91	3EM	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	CHOE L JUN	15/5/91	1EM	COREIA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Oeste	JULIO GREGORIO FLHO	RIS MARWELL COSTA	3/5/92	2EM	ESPANHA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Oeste	JULIO GREGORIO FLHO	MIKE BRYANT TJECK	23/4/89	3EM	CAMARONESA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Oeste	JULIO GREGORIO FLHO	ORELINDA LA VEGA GALIMBERTI	20/9/91	3EM	PERUANA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Setor Oeste	JULIO GREGORIO FLHO	PRISCILA MIZUKI KUDA	9/5/92	1EM	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	CEE	ADRIANA MARIA CRUZ RAMOS	MOHAMMED BELLO	7/7/08	PCT	NGERIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	CRESENCIO OBAMA TOM	31/3/95	3EF	GUINE EQUATORIAL
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	ROSA LINDA OBONO NDONG MOKUY	10/12/200	1EF	GUINE EQUATORIAL
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	ESTHER MATHIAS MAJIGE	28/2/97	3EF	TANZÂNIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	MISORI AMOS MKWAYA	27/2/97	3EF	TANZÂNIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 04 do Cruzeiro	RIVANIA LIMA DE OLIVEIRA	ZHU JIEQU	20/8/98	3EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 06 do Cruzeiro	CLAUDIA MENEZES BORG ES	JUAN EMILIO DUARTE CHAPARRO	12/6/96	4EF	PARAGUAI
P.PILOTO/CRUZERO	EC 08 do Cruzeiro	ANGELA CRISTINA RODRIGUES DOS SANTOS	IAN PATRICK SILVA GONÇALVES	7/3/98	2EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 08 do Cruzeiro	ANGELA CRISTINA RODRIGUES DOS SANTOS	MICHELLE-ANGEL SILVA GONÇALVES	16/5/01	1EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 106 Norte	ISABEL GULHERMINA MGLIO COSTA	GUILIA ARIANNA GHAWANLOO	20/12/00	1EF	ITÁLIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 106 Norte	ISABEL GULHERMINA MGLIO COSTA	LUIS ALFREDO OLIVER SUDBRACK	15/1/99	2EF	FRANÇA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA II	MIRTES PACHECO	GUILHERME SHIMABUKURO FUZITA	17/5/02	1EF9	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	EC 204 Sul	LUCIA MAGDA B ZACARIAS	GABRIEL BORG FERRIS SAMPAIO	6/9/96	4EF	DINAMARCA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 206 Sul	DORIS DE PAIVA AMARA L	MARTIN ALEJANDROSORIA MAZA	14/3/02	1EF	EQUADOR
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA III	SALETE RAMOS	KATHERINE NASCIMENTO SANTOS	24/5/00	2EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Norte	ROBERTA CALLACA G FARAGE	CLAUDIO CÉSAR DE ALMEIDA FERNANDEZ	11/6/99	3EF	CUBA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Norte	ROBERTA CALLACA G FARAGE	NINA LUZA SÁ FISCHER	14/10/98	3EF	ALEMANHIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Norte	ROBERTA CALLACA G FARAGE	GABRIEL FRAZEO DE LIMA	18/8/00	1EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Sul	SANDRA CRISTINA DE BRITO	VICTOR SALVADOR IGNACIO ARAYA PEREIRA	16/9/99	3EF	CHILE
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Sul	SANDRA CRISTINA DE BRITO	FATEMEH SADAT FOROUGHI ARANI	31/10/58	4EF	IRÁ
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Sul	SANDRA CRISTINA DE BRITO	JULIAN PABLO GUIO CAICEDO	15/7/95	3EF	COLOMBIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 305 Sul	ALDENORA MARIA LIRA R NUNES	LILIAN ALEJANDRO TELLEZ LIRANZO	12/1/01	1EF	REPUBLICA DOMINICANA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 312 Norte	CRISTIANA ALMEIDA MAGELA COSTA	JOÃO VITOR MENDONÇA SOUZA JANGOLA	28/8/01	1EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 312 Norte	CRISTIANA ALMEIDA MAGELA COSTA	TONG ZHOU	21/11/00	1EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 403 Norte	ANGELA DE FATIMA A S OUSA	FABIO AKRA DOS SANTOS	19/9/99	2EF	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	EC 405 Sul	MIRIAN NERECI BESSA FIDELIS	YENFER GISELA SAAVEDRA CLAVIJO	15/6/96	6EF	PERU
P.PILOTO/CRUZERO	EC 405 Sul	MIRIAN NERECI BESSA FIDELIS	ANDRE BORG FERRIS SAMPAIO	28/3/94	6EF	DINAMARCA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 409 Norte	CLECI TEREZINHA LOPES ALMEIDA	JOÃO GABRIEL ARAUJO PIMENTA	9/12/94	5EF	BELGICA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 415 Norte	NAILDA MARIA DA ROCHA	CAMELA SUERTEGARAY BATISTA	30/6/02	1EF9	ARGENTINA
P.PILOTO/CRUZERO	Ji 106 Norte	GLORIA DE FATIMA VIEIRA TExEIRA	MARIA GABRIELA FERNANDES SILVERIO	2/6/03	2PE	INGLATERRA
P.PILOTO/CRUZERO	Ji 108 Sul	FRANCINE DE ALVES COELHO	ALICE CAMPOS BARBOSA	31/10/03	1PE	FRANÇA
P.PILOTO/CRUZERO	Ji 303 Sul	RUBIA CARLA LOPES PALMEIRO	MATEUS DE MIRANDA PALMA DIAS	8/3/04	1PE	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	Ji 305 Sul	REGINA CELIA PERCIB ASTOS	CAMLO DAVID TELLEZ LIRANZO	28/8/02	2PE	REPUBLICA DOMINICANA
P.PILOTO/CRUZERO	Ji 314 Sul	ANITA AYRES DA FONSECA	ARYAN GABRIEL NAKAHARA HAJILOU	8/2/04	1PE	CANADÁ
P.PILOTO/CRUZERO	Ji 314 Sul	ANITA AYRES DA FONSECA	ASEMAN DANIELA NAKAHARA HAJILOU	24/10/02	2PE	CANADÁ
P.PILOTO/CRUZERO	Ji 404 Norte	ROSIMARA MORESCHI DE ALBUQUERQUE	GABRIEL SAMUEL LUCENA SOARES	21/1/04	1PE	PARAGUAI
P.PILOTO/CRUZERO	Ji 404 Norte	ROSIMARA MORESCHI DE ALBUQUERQUE	MATTEO ALEXANDER JOKO VELTMAN	1/3/02	1EF9	JAPAO
Total de Alunos: 92						
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
RECANTO DAS EMAS	CEF 101 do Recanto das Emas	ISA SILVA BARROS	JULIO CESAR LITWIN LIMA	2/8/96	5EF	ARGENTINA
RECANTO DAS EMAS	CEF 101 do Recanto das Emas	ISA SILVA BARROS	JENIFFER ALVES LISBOA	27/4/95	7EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
RECANTO DAS EMAS	CEF 301 do Recanto das Emas	YATSIYO MACHADO	MARCOS FELIPE DA ROCHA	13/6/95	5EF	ABSSÍNIA
Total de Alunos: 03						
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
SAMAMBÁIA	EC 410 de Samambaia	MARCOS VINICIUS RODRIGUES JANUARIO	GABRIEL YUKI SAKAMITI PAZINI	14/12/00	2EF9	JAPAO
SAMAMBÁIA	EC 412 de Samambaia	ALESSANDRA MARTINS ROSA	PAULA PRISCILA CORDANO MAGALHAES	10/3/94	6EF	BOLÍVIA
Total de Alunos: 02						
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
SANTA MARIA	CEF Santos Dumont	ALBERTO VIEIRA DO NASCIMENTO	JUAN DE DIOS JIMÉNES PERAL	15/3/97	4EF	ESPANHA
SANTA MARIA	CEF Santos Dumont	ALBERTO VIEIRA DO NASCIMENTO	CLARA ESTRELLA JIMÉNES PERAL	5/4/98	3EF	ESPANHA
SANTA MARIA	CEF Santos Dumont	ALBERTO VIEIRA DO NASCIMENTO	SALVADOR JIMÉNES PERAL	27/6/99	2EF	ESPANHA
SANTA MARIA	CEF Santos Dumont	ALBERTO VIEIRA DO NASCIMENTO	CARMEN CELESTE JIMENEZ Y PERAL	29/3/95	6EF	ESPANHA
SANTA MARIA	CEF 416 de Santa Maria	EDUARDO RODRIGUES DOS REIS	GLAUCO RAFAEL DO NASCIMENTO BARRETO	3/8/94	5EF	GANÁ
SANTA MARIA	CEF 416 de Santa Maria	EDUARDO RODRIGUES DOS REIS	REBECA DA SILVA FARAS	2/9/95	6EF	GANÁ
Total de Alunos: 06						

DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
SÃO SEBASTIÃO	CEM 01 de São Sebastião	INEIDÉ TEREZINHA SAN TINI CUNHA	ANA KAROLINA REZENDE LOPES	15/9/90	3EM	PORTUGAL
SÃO SEBASTIÃO	CEM 01 de São Sebastião	INEIDÉ TEREZINHA SAN TINI CUNHA	ELSA CRISTINA GL RAPOSO	3/6/89	3EM	PORTUGAL
SÃO SEBASTIÃO	CEM 01 de São Sebastião	INEIDÉ TEREZINHA SAN TINI CUNHA	CRISTIAN JEFFERSON SOUSA CRUZADO	25/10/91	1EM	PERU
SÃO SEBASTIÃO	EC Jataí	MARA SILVA PEREIRA	MIGUEL ANGELO DE OLIVEIRA PITTA SIMÕES	2/4/01	1EF	ANGOLA
SÃO SEBASTIÃO	EC 104 de São Sebastião	JUSCELINO LUZIA REIS	SOPHIA SANTOS	27/8/00	2EF	INGLATERRA
Total de Alunos: 05						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
SOBRADINHO	CAIC Júlia Kubitschek de Oliveira	MABIA VERONICA NEVES MARTINS	REBECCA DOS SANTOS	27/6/01	1EF	INGLATERRA
SOBRADINHO	CE02 de Sobradinho	AFONSO CELSO BONFIM	DANIELA FERNANDA DE JESUS COSTA	27/11/99	2EM	URUGUAI
SOBRADINHO	CEF 03 de Sobradinho	VILMEY FRANCISCO ROMANO	EVELYN MAMEDE DE PAULA	16/9/96	6EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
SOBRADINHO	CEF 03 de Sobradinho	VILMEY FRANCISCO ROMANO	JUAN DE LA CRUZ JEREZ MOLINAS	26/12/93	7EF	PARAGUAI
SOBRADINHO	CEF 04 de Sobradinho	RONALDO LOPES BEZERRA	YUDI LMEIRA HONDA	4/2/97	3EF	JAPÃO
SOBRADINHO	CEF 06 de Sobradinho	TANIA MARIA DE OLIVEIRA SANTOS	AISHA NICOLE DA COSTA NKALA	31/10/97	3EF	ZIMBÁBWE
SOBRADINHO	CEF 06 de Sobradinho	TANIA MARIA DE OLIVEIRA SANTOS	ALEJANDRO DAVID RODRIGUES	16/12/99	2EF	ARGENTINA
SOBRADINHO	CEM 01 de Sobradinho	EDENIR JOSE DOS SANTOS	PAULO HIROYUKI MARUNO JUSTINO	7/10/91	2EM	JAPÃO
SOBRADINHO	CEM 01 de Sobradinho	EDENIR JOSE DOS SANTOS	BRAULA PATRICIA AUGUSTO BARBOSA	29/6/93	1EM	ANGOLA
SOBRADINHO	EC 01 de Sobradinho	CLEMENTINA MARTINS P EREIRA	GRACE ALEJANDRA ORTEGA RUPAY	20/4/02	1EF9	PERU
Total de Alunos: 10						
DRE	NOME_ESCOLA	NOME_DIRETOR	NOME_ALUNO	DT_NASCIMENTO	SERIE	NACIONALIDADE
TAGUATINGA	CEE 01 de Taguatinga	JOSE ANTONIO DE ARAUJO	LEONARDO ATHAYDE SANTANA DOS ANJOS	5/12/87	OP	BOLÍVIA
TAGUATINGA	CEF 08 de Taguatinga	SILVANA LEITE F DE A NDRADE	DANIEL ALEXANDER BALMONT ARAUJO	28/5/97	5EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
TAGUATINGA	CEF 08 de Taguatinga	SILVANA LEITE F DE A NDRADE	HYO WON KANG	14/2/97	5EF	CORÉIA
TAGUATINGA	CEF 08 de Taguatinga	SILVANA LEITE F DE A NDRADE	SN WON KANG	12/12/94	7EF	CORÉIA
TAGUATINGA	CEF 08 de Taguatinga	SILVANA LEITE F DE A NDRADE	HADASSA QUEREN CAMACHO TEIXEIRA DOS SANT	7/6/95	7EF	PORTUGAL
TAGUATINGA	CEF 11 de Taguatinga	ROSANA SANTOS SOUSA	MARIA FERNANDA ALMEIDA FLORENCIANI	26/6/93	8EF	PARAGUAI
TAGUATINGA	CEF 11 de Taguatinga	ROSANA SANTOS SOUSA	LAURA MARIA FLORENCIANO LOPEZ	21/11/94	6EF	PARAGUAI
TAGUATINGA	CEF 11 de Taguatinga	ROSANA SANTOS SOUSA	FRANKLING PAUL LOZANO DIEGO	1/7/94	8EF	PERU
TAGUATINGA	CEF 12 de Taguatinga	NATASHA SANTOS DE ALMEIDA COSTA	SARA RAQUEL FLORENCIANO	24/11/94	7EF	PARAGUAI
TAGUATINGA	CEF 14 de Taguatinga	EDRIANE ANDRADE CAMPINA	PHILLIPI EDWARD SOUSA CASADO	8/11/95	7EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
TAGUATINGA	CEF 15 de Taguatinga	JOSE VANDERVAL C DE OLIVEIRA	PEDRO HENRIQUE FERNANDES BORGES	21/9/96	5EF	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
TAGUATINGA	CEF 18 de Taguatinga	PERCILA GOMES SOARES	EMY SAKI WATANABE	24/7/98	3EF	JAPÃO
TAGUATINGA	CEI01 de Taguatinga	HELIANA DE SOUSA GONCALVES	YOHANI ANDRENA DE JESUS REVERON VELASQU	10/7/03	1PE	VENEZUELA
TAGUATINGA	CEI02 de Taguatinga	MARIZE QUEIROZ PACHECO REIS	GESELE MAYUMI FUKUSHIMA	12/10/02	2PE	JAPÃO
TAGUATINGA	CEI02 de Taguatinga	MARIZE QUEIROZ PACHECO REIS	RODRIGO MASAHIRO FUKUSHIMA	9/4/04	1PE	JAPÃO
TAGUATINGA	CEI04 de Taguatinga	NADIR DA TRINDADE CHAVES OLIVEIRA	VIKTOR HUGO HAHN TELES	17/10/03	1PE	CANADÁ
TAGUATINGA	CEM Ave Branca	FRANCISCO ROZA FILHO	FRANCISCO DIDGENES LOZANO DIEGO	12/1/92	2EM	PERU
TAGUATINGA	CEM Ave Branca	FRANCISCO ROZA FILHO	KELLYN TAVITA DUARTE CARDOZO	9/11/89	3EM	URUGUAI
TAGUATINGA	CEM Eif	ZENAIDE ATAIDE RAMOS	JOSHUA BEZERRA BATISTA ARAUJO	18/3/91	3EM	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
TAGUATINGA	CEM Taguatinga Norte	WILSON DE SOUSA FILHO	JONATHAS RAFAEL CAMACHO T. DOS SANTOS	30/11/81	3EM	PORTUGAL
TAGUATINGA	CEM Taguatinga Norte	WILSON DE SOUSA FILHO	SHARON OLIVEIRA DA SILVA	27/8/92	2EM	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
TAGUATINGA	EC 01 de Taguatinga	KARLA ADRIANA CAMILL O	KOUADIO ELIE SCHILLEM	7/7/01	1EF9	COSTA DO MARFIM
TAGUATINGA	EC 08 de Taguatinga	ELLEN RODRIGUES DE ARAUJO CAMPOS GUEDES	PABLO DIAS AUGUSTO RIBEIRO	2/7/97	4EF	PORTUGAL
TAGUATINGA	EC 10 de Taguatinga	REGINA DO NASCIMENTO	LUANA VICTORIA GODOY	1/3/02	1EF9	ARGENTINA
TAGUATINGA	EC 15 de Taguatinga	LEONOR ALVES COELHO	THOMAS HIROYUKI FUKUSHIMA	19/6/99	3EF	JAPÃO
TAGUATINGA	EC 16 de Taguatinga	NEIVA MOTA TORQUATO	LEONARDO FERRAZ DE ARAÚJO	16/10/01	1EF9	PORTUGAL
TAGUATINGA	EC 17 de Taguatinga	MARLIA DE FATIMA OLIVEIRA PEREIRA	HEY WON KANG	14/12/99	3EF9	CORÉIA
TAGUATINGA	EC 18 de Taguatinga	RAQUEL VLAR DOS REIS	JONATHAN SILVA FERREIRA	27/7/01	1EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
TAGUATINGA	EC 24 de Taguatinga	JARA MOREIRA DA SILVA	LZANDRA FARIA BONTEMPO	2/10/99	3EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
TAGUATINGA	EC 29 de Taguatinga	MARCIA FORECHI CRISPIM	STEPHANIE COMBRA SOARES LEITE	26/7/01	1EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)
TAGUATINGA	EC 39 de Taguatinga	LLIAN DA SILVA VEIIRA	FELIPE YUKIO MURAKAMI	28/12/01	1EF9	JAPÃO
TAGUATINGA	EC 40 de Taguatinga	WARLY COSTA DEPOLLO	BRUNO KENDY ALVES IJATA	5/5/03	2PE	JAPÃO
TAGUATINGA	EC 49 de Taguatinga	MARIA DOS REMEDIOS RODRIGUES	NATHAN HIROAKI FURUCHO	15/4/98	4EF	JAPÃO
TAGUATINGA	EC 50 de Taguatinga	CELA REGINA BATISTA DA LUZ	DANIELA ARISSA SAYAMA TASHIRO	1/12/99	3EF9	JAPÃO
TAGUATINGA	EC 50 de Taguatinga	CELA REGINA BATISTA DA LUZ	NATALIA REYNOSO NUNES	27/9/99	PCT	ARGENTINA
Total de alunos: 35						

ANEXO 2 - Listagem dos Alunos estrangeiros Ativos na rede de Ensino do Distrito Federal - 2009

Total Geral de alunos Ativos: 284							
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE	
BRASILANDIA	CEB 02 de Brasília	MARIA APARECIDA MONTE TABOR DOS SANTOS	SAMUEL SHIGEKI UEJO	02/07/1994	5EF	JAPAO	
BRASILANDIA	CEB 02 de Brasília	MARIA APARECIDA MONTE TABOR DOS SANTOS	JUNIOR ALVES DA SILVA	23/06/1994	7EF	GUAYANA FRANCESA	
BRASILANDIA	CEB 01 de Brasília	LUCIA MARIA DE CASTRO	RAFAEL DA SILVA FRUTUOSO	22/06/1995	CP	REPUBLICA ARABE DO EGITO	
BRASILANDIA	CEF Hra 06	SOLANGE DA CUNHA PEREIRA	GABRIELA YUKI NATI	27/08/1997	6EF	JAPAO	
BRASILANDIA	CEF 13a Maria Regina Vilanes Regis	LILIAN KELLY DE OLIVEIRA SILVA	DANIELE BIDI SCHMELZER	05/06/1998	6EF	PARAGUAI	
BRASILANDIA	CEF 13a Maria Regina Vilanes Regis	LILIAN KELLY DE OLIVEIRA SILVA	DAIANE BIDI SCHMELZER	17/03/1997	6EF	PARAGUAI	
BRASILANDIA	CEM 01 de Brasília	RODRIGO SANTANA LIMA	RODRIGO KEVYI NOBAYASHI	25/08/1992	3EM	JAPAO	
BRASILANDIA	EC Chapadina	JACIRENE DE OLIVEIRA CARDOSO	PRINCE NERES	12/07/2001	2EF9	INDIA	
BRASILANDIA	EC 01 de Brasília	CINTHYA PEIXOTO VALA DARES	VIVIANE SOARES MONTEIRO	04/08/1999	3EF	SURINAME	
BRASILANDIA	EC 01 da Hra 08	CRISTIANE APARECIDA MEDEIROS LIMA	LUIZ ANTONIO DE ARAUJO	11/09/2001	1PE	JAPAO	
BRASILANDIA	EC 05 de Brasília	MARIA FERRERA DO NASCIMENTO	CAREM HARUNA SUTO	07/11/2004	1PE	JAPAO	
BRASILANDIA	EC 05 de Brasília	MARIA FERRERA DO NASCIMENTO	MARK KATSUNORI SUTO	01/05/2003	1EF9	JAPAO	
Total de Alunos: 12							
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE	
CELANDIA	CAC Bernardo Sayão	NUBIA SILVA MIRANDA	JENIFER LACERDA	30/04/2005	1PE	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
CELANDIA	CEB 06 de Celândia	JEFFERSON REGES LOBATO	RAFAELA SILVA DE SOUZA	20/12/1993	1EM	BAHREN	
CELANDIA	CEF 11 de Celândia	VANIA APARECIDA DE A AMARAL	ANTONIO DIAZ DURAES	08/07/1996	5EF	ALEMANIA	
CELANDIA	CEF 20 de Celândia	ROBERVANIA TEIXEIRA FERRER	PRASE OLUWASEYI ADEWUNJOLA	23/01/1996	8EF	NGERIA	
CELANDIA	CEM 02 de Celândia	ANTONIO WILSON VE ARAUJO	RUTH TUNJI ADEWUNJOLA	11/10/1983	1EM	NGERIA	
CELANDIA	CEM 06 de Celândia	JOSE GABRIEL LOUREIRO	BURKNE QUIEROZ DO SILVA	20/03/1992	3EM	GRECIA	
CELANDIA	CEM 12 de Celândia	EDSON CASTRO DA ROCHA	ANTONIO JARDEL ARAUJO BARROS	22/04/1993	2EM	SAARA ESPANHOL	
CELANDIA	CEM 12 de Celândia	EDSON CASTRO DA ROCHA	GEORGY OVCHINIKOV	07/03/1992	2EM	RUSSIA	
CELANDIA	EC 06 de Celândia	VALERIA LOPES BARROS A	LUIS ENRIQUE LARA MOREIRA	10/01/2002	2EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
CELANDIA	EC 13 de Celândia	JOANA LIMA FREITAS D OS SANTOS	FIANA ABIGAL RODRIGUES JARDIM	24/08/2001	3EF9	PARAGUAI	
CELANDIA	EC 30 de Celândia	NEDE APARECIDA FARIA DE PAULA	EDJUNIOR DIAS MARTINS	28/12/1994	7EF	PORTUGAL	
CELANDIA	EC 33 de Celândia	EDILMA MOREIRA DIAS SILVESTRE	LANA ALJARAMAN	19/08/2003	2PE	SRIA	
CELANDIA	EC 39 de Celândia	MARLENE FIDELIS S LIMA BARROS	MCQUEL ESTE COSTA DOS SANTOS	22/07/2001	2EF9	COLOMBIA	
CELANDIA	EC 40 de Celândia	MARNALVA ROSA DE LIMA FERRERA	ELIABE VALE QUEIROZ	24/10/2000	3EF9	BOLIVIA	
CELANDIA	EC 40 de Celândia	MARNALVA ROSA DE LIMA FERRERA	SARAI ESTHELY FLORES QUEIROZ	19/10/2002	1EF9	BOLIVIA	
CELANDIA	EC 43 de Celândia	RENATA FAGUNDES CAMPOS	LUIZ DARY DURAES BARBOSA	08/02/1998	3EF9	ALEMANIA	
CELANDIA	EC 63 de Celândia	JOEL TELES RIBEIRO	DANIEL SANTOS BARBOSA	14/04/2001	3EF9	BOTSUANA	
Total de alunos: 17							
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE	
GAMA	CEB 01 do Gama	ADELMO DE JESUS DE A LBUQUERQUE	HUSSEN ALI BASSIS	04/09/1990	DM	PALESTINA	
GAMA	CEF 01 do Gama	LUCEY TAVARES DE BRITO	BRUNA DE FREITAS FERNANDES	29/05/1998	5EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
GAMA	CEF 05 do Gama	LUIZ ANTONIO OLIVEIRA AIDAR	NESTOR JOSE VACABA MARQUEZ	13/10/1992	1EF	JAPAO	
GAMA	CEF 08 do Gama	FERNANDO FREIRE DA SILVA	LEVI SILVA DIAS	20/07/1997	8EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
GAMA	EC 07 do Gama	FRANCISCO ASSIS DE SOUSA	JAMES DAVID MOSQUERA RAMOS	11/01/2001	2EF	COLOMBIA	
GAMA	EC 19 do Gama	MARIA APARECIDA MORAIS GOMES	MARC ELINO YOSHIKAI PEREIRA HAMADA	09/12/2001	2EF9	JAPAO	
GAMA	EC 22 do Gama	SONIA CLEA SOUZA DE OLIVEIRA	RICARDO JOSÉ ALMEIDA CRUZ	08/08/2001	2EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
GAMA	EC 22 do Gama	SONIA CLEA SOUZA DE OLIVEIRA	JOAO VICTOR VERISSIMO TERRA	27/03/2001	2EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
GAMA	JI 03 do Gama	RAQUEL SALES DE OLIVEIRA SANTOS	JENNY CARLA VALDES IRRATE DE LIMA	14/03/2005	1PE	FRANCA	
GAMA	JI 05 do Gama	MARIA LUCIA OLIVEIRA DUARTE	ROGERIO ANTONIO DE FREITAS JUNIOR	25/07/2003	2PE	INGLATERRA	
Total de alunos: 10							
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE	
GUARA	CEB 01 do Guará	EUSTAGIO PESSOA JUNIOR	CRISTOPHER JUNIOR CASTELO VERA	08/12/1995	1EM	BAHREN	
GUARA	CEB 01 do Guará	EUSTAGIO PESSOA JUNIOR	GABRIELA ROXANNE FONSECA SANCHES	10/12/1992	1EM	SURINAME	
GUARA	CEB 02 do Guará	TARCISIO ARAUJO	ALAN BRUNO CAMPINA MOTA ANUNCIAÇÃO	30/06/1995	8EF	URUGUAI	
GUARA	CEB 02 do Guará	TARCISIO ARAUJO	ISAEL CORDERO DA SILVA	20/09/1989	3EM	URUGUAI	
GUARA	CEB 02 do Guará	TARCISIO ARAUJO	ANDREW ANTONIO FERREIRA SODRE DIAS	20/01/1993	3EM	ANGOLA	
GUARA	CEB 02 do Guará	TARCISIO ARAUJO	MICHAEL CAERO FLUSHIMA	29/04/1993	1EM	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
GUARA	CEB 02 do Guará	TARCISIO ARAUJO	NICOLE DANIELA LIMA BIGUIR	21/07/1993	2EM	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
GUARA	CEB 02 do Guará	TARCISIO ARAUJO	ALICE GABRIEL LIMA BIGUIR	21/07/1993	2EM	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
GUARA	CEB 03 do Guará	MARIA DO S F DA PAIXAO	GINO MAGNANO MARINELLI	15/10/1993	1EM	ARGENTINA	
GUARA	CEF 04 do Guará	IVANILDA MARIA SANTIAGO DOS SANTOS	YE WENXAO	23/01/1996	6EF	CHINA	
GUARA	CEF 08 do Guará	FLAVIA PATRICIA GOMES ROCHA	BIANCA TERUMI SATO	06/06/1998	5EF	JAPAO	
GUARA	CEF 08 do Guará	FLAVIA PATRICIA GOMES ROCHA	ROGERIO ESSAMI SATO JUNIOR	06/06/1995	5EF	JAPAO	
GUARA	CEF 10 do Guará	SANDRA DA COSTA RODRIGUES	ANA CLAUDIA CARMELA LIMA	18/06/1996	3EF	PERU	
GUARA	CEB 10 do Guará	SANDRA DA COSTA RODRIGUES	LUIS ARMANDO JACOB ESTREMADOYR ROAMOS	09/05/1993	4EF	PERU	
GUARA	EC 01 do Guará	MARTA REGINA COELHO RESENDE	VINICIUS RYOSUKE OOTSUKA	02/08/1992	1EF9	JAPAO	
GUARA	EC 02 do Guará	ELIANA ALVES DE SOUZA SIMÕES	BEATRIZ HIKARI KOBAYASHI HIGA	06/03/2001	3EF	JAPAO	
GUARA	EC 03 do Guará	SARA ROSA VIEIRA BALDUNO	VICTOR YUJI FUJII MARUNO	17/06/2003	1EF9	JAPAO	
GUARA	EC 07 do Guará	FERNANDO GABRIEL DE VASCONCELOS	SNAYO MARCOS GUAHOURA	05/06/2003	2PE	COSTA DO MARFIM	
GUARA	EC 07 do Guará	FERNANDO GABRIEL DE VASCONCELOS	PATRICIA ROCHA DOS SANTOS	27/01/2004	2EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
GUARA	JI Lúcio Costa	LUCIANA PAES DE OLIVEIRA	LETICIA ARISA KOBAYASHI HIGA	12/02/2005	1PE	JAPAO	
Total de Alunos: 20							
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE	
N. BANDERANTE	CEB 01 do Riacho Fundo	LIMA MARIA FILIZOLA SALMTO	VINCENT JAMAL CHAGUI BARROSO	03/02/1994	1EM	INGLATERRA	
N. BANDERANTE	CEF Metropolitana	JANDIRA TATIANA DA CO STA PEREIRA DANTAS	IGOR NAKAMICHI GONDIM	19/09/1996	8EF	JAPAO	
N. BANDERANTE	CEF Varsom Brasília	MARLENE ALVES ROCHA	ALBE NUNES DE SOUZA	08/01/1999	1EF	JAPAO	
N. BANDERANTE	CEF 01 do Núcleo Bandeirante	MERCIA APARECIDA DE SOUZA	DANIELLI MAYUM KIDA OGAWA	09/12/1994	8EF	JAPAO	
N. BANDERANTE	CEF 01 do Núcleo Bandeirante	MERCIA APARECIDA DE SOUZA	MARINA MAKIRI	27/02/1995	8EF	JAPAO	
N. BANDERANTE	CEF 03 do Riacho Fundo	HOSANA MARIA DE VASCONCELOS MENESES	SOFIA FARIAS DE SANTANA	02/08/1995	7EF	MEXICO	
N. BANDERANTE	CEF 03 do Riacho Fundo	HOSANA MARIA DE VASCONCELOS MENESES	GABRIEL ALVES CHAGUI BARROSO	03/07/1998	6EF	INGLATERRA	
N. BANDERANTE	CEF 03 do Riacho Fundo	HOSANA MARIA DE VASCONCELOS MENESES	CARINA AVILA OGAWA	14/11/1996	6EF	JAPAO	
N. BANDERANTE	CEB da Candangulândia	SILVANA LOPES DE S O UZA VELEZ	MARIO GABRIEL LINHARES APONTE	01/03/2004	2PE	BOLIVIA	
N. BANDERANTE	CEB do Núcleo Bandeirante	SILVANA PALHANO DE S O UZA	ALICE SASAKI OGAWA	27/01/1993	2EM	JAPAO	
N. BANDERANTE	CEB do Núcleo Bandeirante	SILVANA PALHANO DE S O UZA	GUILIA CARVALHO NORONHA	26/07/2003	2PE	ITALIA	
N. BANDERANTE	CEM 01 do Núcleo Bandeirante	MONA MARIA MARTINS LEMES	KEVIN REI FURUKAWA	18/04/1991	3EM	JAPAO	
N. BANDERANTE	CEM 01 do Núcleo Bandeirante	MONA MARIA MARTINS LEMES	LUIS FERNANDO HERRERA AREVALO	29/07/1993	1EM	COLOMBIA	
N. BANDERANTE	CEM 01 do Núcleo Bandeirante	MONA MARIA MARTINS LEMES	ALEXANDRA NETTE PEREZ CASTELLO	06/08/1992	1EF	ARGENTINA	
N. BANDERANTE	EC 01 do Riacho Fundo	GEONILDA BORGES ALVES	BRUNO EMANUEL BUSTAMANTE	26/09/1999	3EF	ARGENTINA	
N. BANDERANTE	EC 03 do Núcleo Bandeirante	ANDREA BASILIO DA SILVA BASTOS	VICTOR LOPES DUTRA	05/03/2003	1EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
N. BANDERANTE	EC 05 do Núcleo Bandeirante	GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA	LEANDRO DA SILVA FERREIRA GOIS	08/01/1997	4EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
N. BANDERANTE	EC 05 do Núcleo Bandeirante	GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA	DAVID CIPRIANO SAMPAIO	25/09/1997	4EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
N. BANDERANTE	EC 05 do Núcleo Bandeirante	GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA	RAISSA CONTINI	11/07/2000	2EF	ITALIA	
N. BANDERANTE	EC 05 do Núcleo Bandeirante	GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA	MARCO POLO CINTRANO SAMPAIO	15/08/1999	4EF	JAPAO	
N. BANDERANTE	EC 05 do Núcleo Bandeirante	GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA	MARCO POLO CINTRANO SAMPAIO	19/08/1999	3EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
Total de alunos: 21							
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE	
PARANOÁ	CEB do PAD/DF	CELO ANTONIO CLAUDIO DIAS	ANA LUISA ALBRING ROYER	07/07/2000	2EF	PARAGUAI	
PARANOÁ	CEF Darcy Ribeiro	ALDENEDY CONCEIÇÃO DOS SANTOS ROCHA	WENDY EMILY PORTAL RAYME	04/01/1996	7EF	PERU	
PARANOÁ	CEF Darcy Ribeiro	ALDENEDY CONCEIÇÃO DOS SANTOS ROCHA	MARCOS ROBERTO LAZARINI BATISTA	18/08/1998	5EF	PARAGUAI	
PARANOÁ	EC 01 de Itapoá	EDILENE FERREIRA DE OLIVEIRA	WANDERSON RIBEIRO DE LIMA	12/09/1995	2EF	ANGOLA	
PARANOÁ	EC Caruru	EDILENE FERREIRA DE OLIVEIRA	LUCAS PACHECO NUNES	04/03/2004	2PE	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
PARANOÁ	EC Córrego do Sobradinho	MARIA APARECIDA DE O RODRIGUES	NHIA VANNEY FARIAS RUTLEDGE	30/07/2002	1EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
Total de Alunos: 6							
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE	
PLANALINA	CEF Pompílio Marques de Souza	WELTON RABELO DA SILVA	CATIANE DE ARAUJO NERI	23/02/1994	7EF	BOTSUANA	
PLANALINA	CEF 01 de Planaltina	MARLENE REZENDE VIEIRA	JENIFER NEUSA COZZANI QUEDES	08/01/1999	1EF	URUGUAI	
PLANALINA	CEF 02 de Planaltina	MARLENE REZENDE VIEIRA	WILLIAMS BATISTA DO NASCIMENTO	05/12/1994	5EF	BRUNEL	
PLANALINA	CEM Stella dos Cherubim Guimarães Tróis	ORION TAVARES DE LIMA	MARIA DE LOURDES FRANCA DE OLIVEIRA NETA	23/03/1994	7EF	BAHREN	
PLANALINA	CEM 02 de Planaltina	SONARA FAGUNDES OLIVEIRA	LESSICA NATALI COZZANI CORADO	11/09/1992	4EF9	URUGUAI	
PLANALINA	EC Barra Alta	LUCINEA VICENTINA MOREIRA MARTINS VEIRA	MARIA VANESSA DIAZ MAYER	24/09/2002	1EF9	PARAGUAI	
PLANALINA	EC 01 de Planaltina	JEANE CHAGAS DE SOUSA	ESTEBAN CARNEIRO CAMPANALAS	30/08/2003	2PE	ESPAHNA	
PLANALINA	EC 05 de Planaltina	ANTONIO TAVARES DA SILVA NETO	HELLEN YAMUMI TAKARI DA SILVA	08/07/1997	4EF	JAPAO	
PLANALINA	EC 13 de Planaltina	PATRICIA FERREIRO MONTENEGRO	BRUNO ALEXANDRE GOMES ITA	17/03/1999	4EF	JAPAO	
PLANALINA	EC 13 de Planaltina	ELMA DE CASTRO	KELLY BONIFACIO DOS SANTOS	31/01/1998	3EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
Total de alunos: 10							
DRE	NOME ESCOLA	NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE	
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARIA VEGAS	GUILIETA FERREIRA FERNANDEZ	08/12/1994	8EF	BOLIVIA	
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARIA VEGAS	HENRIQUE NOVAES	12/04/1996	7EF	VIETNA DO NORTE	
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	SILMARIA VEGAS	ARTUR SOUZA	03/08/1999	5EF	CHINA	
P.PILOTO/CRUZERO	CEB do Lago Norte	GLEDISMAR GOMES DAMA SIO	PATAJALO VILLALTA SHELA JISSELA	18/02/1996	8EF	EQUADOR	
P.PILOTO/CRUZERO	CEB GISNO	SEBASTIAO OLIVEIRA BRABO RIBEIRO	JANETTE HADELS CENTURION ACOSTA	07/01/1994	1EM	PARAGUAI	
P.PILOTO/CRUZERO	CEB GISNO	SEBASTIAO OLIVEIRA BRABO RIBEIRO	ANTONIOS OBIED	10/01/1992	2EM	SRIA	
P.PILOTO/CRUZERO	CEB 01 do Cruzeiro	ANTONIO JOSE RODRIGUES NETO	LEVI ISAAC BERESNITZKY	05/12/1991	3EM	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA IV	KATA DIAS	XU JUN	13/08/1991	1EM	CHINA	
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA IV	KATA DIAS	MARCOS LIMA	28/03/1993	2EM	CHINA	
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA IV	KATA DIAS	MARIA GABRIELA DUARTE CHAPARRO	31/01/1994	1EM	PARAGUAI	
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA IV	KATA DIAS	VIVIANE PASSOS	25/02/1991	2EM	CHINA	
P.PILOTO/CRUZERO	CEB do Educandos Visuais	LUA HANOWANN DE ARA LIO	CHEN JINHAO	01/04/1990	3EM	CHINA	
P.PILOTO/CRUZERO	CEF CASEB	EDMILSON RODRIGUES	EMILY NOGUEIRA ROSOLIA	08/11/1996	6EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
P.PILOTO/CRUZERO	CEF CASEB	EDMILSON RODRIGUES	KIMBERLY COSTA DIAS	03/03/1995	8EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
P.PILOTO/CRUZERO	CEF CASEB	EDMILSON RODRIGUES	KRYSTEN COSTA DIAS	22/09/1997	6EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)	
P.PILOTO/CRUZERO	CEF GAN	ROSANE NAR DE FREITAS MOREIRA	COLETTE CAMARA	12/02/1995	8EF	GUINE	
P.PILOTO/CRUZERO	CEF Polivalente	FABIO PEREIRA DE SOU SA	VICTOR HUGO RECALDE VAZ	09/08/1995	7EF	PARAGUAI	
P.PILOTO/CRUZERO	CEF Polivalente	FABIO PEREIRA DE SOU SA	ALICIA FERNANDA NAKAGOMI	23/06/1998	5EF	JAPAO	
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 01 de Brasília	MARIA AUXILIADORA DE S BEZERRA	GABRIEL ANDRES CARVALHO	12/02/1999	3EF	ARGENTINA	
P.PILOTO/CRUZERO	CEF 01 de Brasília	MARIA AUXILIADORA DE S BEZERRA	ANDREA FABIANA DA CRUZ PINHEIRO	08/07/1998</			

P.PILOTO/CRUZERO	CEM Paulo Fraire	MARIA DENAURA DA SILVA SOUZA	AMON FRANCINE KOVADIA	10/03/1991	3EM	COSTA DO MARFIM
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Sefor Leste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	DOMINIC PATRICK DA COSTA - MAHA	24/01/1993	2EM	TRINIDAD E TOBAGO
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Sefor Oeste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	DANIELA SETSURO HIGA	16/03/1991	3EM	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Sefor Oeste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	CHIE	13/05/1994	3EM	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Sefor Oeste	ANA LUCIA MARQUES DE PAULA MOURA	THAMARA BEATRIZ GONZALEZ SOTTO	29/07/1992	3EM	PARAGUAI
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Sefor Oeste	JULIO GREGORIO FILHO	IRIS MARWELL COSTA	03/05/1992	3EM	ESPANHA
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Sefor Oeste	JULIO GREGORIO FILHO	LUIS RIKARDO YASUDA NAKAGOMI	05/03/1994	3EM	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	CEM Sefor Oeste	JULIO GREGORIO FILHO	PRISCILA MIZUKI KUDA	09/05/1992	2EM	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	ROSALINDA OONO NDONG MOKUY	10/12/2000	2EF	GUINE EQUATORIAL
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	TRAN THI PHUONG THAO	12/11/2000	2EF	VIETNAM DO NORTE
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	MERLIANOS MKWANA	27/07/1997	4EF	TANZANIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	CRESENCIO OBAMA TOM	31/03/1995	4EF	GUINE EQUATORIAL
P.PILOTO/CRUZERO	EC 01 SHI - Sul	MARCELO RIBEIRO SILVA	ESTHER MATHIAS MAIJE	28/02/1997	AS1	TANZANIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 04 do Cruzeiro	MIRTES PACHECO	LIANA NGUEIRA	02/08/1998	1PE	JORDANIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 106 Norte	ISABEL GUILHERMINA MGLIO COSTA	ISABELA VERDI PEREIRA	19/04/2002	2EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 106 Norte	ISABEL GUILHERMINA MGLIO COSTA	VICTOR ANDRE VERDI PEREIRA	10/07/2000	2EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 106 Norte	ISABEL GUILHERMINA MGLIO COSTA	TAGO MORENO SARAVIA	22/05/2002	2EF9	BOLIVIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 106 Sul	SUZANA SALOMONI	CASPAR GABRIEL RAMIREZ IGLESAS	11/07/2001	2EF9	ARGENTINA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA I	MIRTES PACHECO	GUILHERME SHIMABUKURO FLUTA	17/05/2002	2EF9	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA II	MIRTES PACHECO	PAULO MONTENEGRO	22/11/2004	1PE	JORDANIA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA III	MIRTES PACHECO	LIANA NGUEIRA	11/11/2001	2EF9	IRAOUE
P.PILOTO/CRUZERO	EC 204 Sul	LUCIANA MAGDA B ZACARIAS	DILLAN SEBASTIAN SOSA SANCHEZ	15/10/2002	1EF9	COLOMBIA
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA III	SALETE RAMOS	JULIANA MARTINS	09/06/2002	2EF9	PERU
P.PILOTO/CRUZERO	ESCOLA III	SALETE RAMOS	ISABELA GONCALVES	27/04/2002	2EF9	ITALIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Norte	ROBERTA CALLACA G FARAGE	KATHERINE NASCIMENTO SANTOS	24/05/2000	3EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Norte	ROBERTA CALLACA G FARAGE	CLAUDIO CESAR DE ALMEIDA FERNANDEZ	11/08/1999	4EF	CUBA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Norte	ROBERTA CALLACA G FARAGE	GABRIEL FRAZAO DE LIMA	18/08/2000	2EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Sul	ROBERTA CALLACA G FARAGE	INAIL LUZZA SA FISCHER	14/10/1998	4EF	ALEMANHA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 304 Sul	SANDRA CRISTINA DE BRITO	FATENEH BEHATI FOROUGH ARANI	23/10/1998	4EF	IRAO
P.PILOTO/CRUZERO	EC 305 Sul	SANDRA CRISTINA DE BRITO	JUAN PABLO GUIDO CAICEDO	15/07/1995	4EF	COLOMBIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 305 Sul	ALDENORA MARIA LIRA R NUNES	CAMILLO DAVID TELLEZ LIRANZO	28/08/2002	2EF9	REPUBLICA DOMINICANA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 305 Sul	ALDENORA MARIA LIRA R NUNES	KATHERINE VERONICA LUCERO BENAVIDES	10/09/2001	2EF	ECUADOR
P.PILOTO/CRUZERO	EC 305 Sul	ALDENORA MARIA LIRA R NUNES	JULIAN ALEJANDRO TELLEZ LIRANZO	12/01/2001	2EF	REPUBLICA DOMINICANA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 306 Norte	ANA PAULA SALIM BASTOS DE LIMA SANTOS	ANTONIO CARLOS FRAZAO DE LIMA	29/01/1997	5EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 312 Norte	CRISTIANA ALMEIDA MAGELA COSTA	JOAO VITOR MENDONÇA SOUZA JANGOLA	28/08/2001	2EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 312 Norte	CRISTIANA ALMEIDA MAGELA COSTA	TONG ZHOU	21/11/2000	2EF	CHINA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 312 Norte	CRISTIANA ALMEIDA MAGELA COSTA	PAOLA GONZALEZ VIRGINIA	24/09/2001	2EF9	ESPANHA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 403 Norte	ANGELA DE FATIMA S OULIS	MATTEO ALEXANDER JOKO VELTMAN	01/03/2002	2EF9	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	EC 403 Norte	ANGELA DE FATIMA S OULIS	FABIO ABRAS DOS SANTOS	18/08/1998	2EF	JAPAO
P.PILOTO/CRUZERO	EC 405 Sul	MIRIAN NERECI BESSA FIDELIS	MIGUEL FRANCISCO PATAJALO VILLALTA	03/05/1998	5EF	ECUADOR
P.PILOTO/CRUZERO	EC 405 Sul	MIRIAN NERECI BESSA FIDELIS	JONG CHUNG JIN	19/01/1998	5EF	COREIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 405 Sul	MIRIAN NERECI BESSA FIDELIS	JO HYOK JU	31/07/1999	5EF	COREIA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 409 Norte	MIRIAN NERECI BESSA FIDELIS	DANIEL ANTONIO DIAS DOS SANTOS	19/09/1999	5EF	ANGOLA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 409 Norte	MIRIAN NERECI BESSA FIDELIS	AZUCENA SUERTEGARAY BATISTA	16/07/1997	5EF	ARGENTINA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 411 Norte	CLECI TEREZINHA LOPES ALMEIDA	JOAO GABRIEL ARAUJO PIMENTA	09/12/1994	6EF	BELGICA
P.PILOTO/CRUZERO	EC 411 Norte	CLECI TEREZINHA LOPES ALMEIDA	CLAUDIA MORENO BERNARDI DOS SANTOS	02/08/1999	6EF	PERU
P.PILOTO/CRUZERO	EC 411 Norte	SIMONE DE MORAES VEIRA SILVA	MELANIE BRITO DE OLIVEIRA	23/02/2002	2EF9	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 411 Norte	SIMONE DE MORAES VEIRA SILVA	GREISLEIA ANTONIA FELIZARDA DIAS SANTOS	24/02/2000	3EF	TIMOR
P.PILOTO/CRUZERO	EC 415 Norte	MALDA MARIA DA ROCHA	DAVID DEAN RODRIGO TOSTES R MCLAUGHLIN	17/02/2005	1PE	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	EC 416 Sul	MALDA MARIA DA ROCHA	CLAUDIA SUERTEGARAY BATISTA	02/08/1999	2EF	PERU
P.PILOTO/CRUZERO	EC 708 Norte	REDUZINA PROCOPIO TR INDADE	MICHAEL GOBELER	05/03/2002	1EF9	ALEMANHA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 102 Sul	FRANCISCA VANIA FILHO	SRINORI JHANNI	11/01/2005	1PE	INDIA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 106 Norte	GLORIA DE FATIMA VEIRA TEIXEIRA	SADORA DE ALMEIDA FERNANDEZ	07/01/2004	2PE	CUBA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 106 Norte	GLORIA DE FATIMA VEIRA TEIXEIRA	MARIA GABRIELA FERNANDES SILVERIO	02/06/2003	1EF9	INGLATERRA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 106 Norte	GLORIA DE FATIMA VEIRA TEIXEIRA	ISIDORA ALEXANDRA ASPE GALVEZ	26/03/2003	1EF9	CHILE
P.PILOTO/CRUZERO	JI 106 Norte	GLORIA DE FATIMA VEIRA TEIXEIRA	CAMILA TERESA ALONSO GONZALEZ	03/09/1999	4EF	PARAGUAI
P.PILOTO/CRUZERO	JI 108 Sul	FRANCINE DE ALVES COELHO	ALICE CAMPOS BARBOSA	31/10/2003	2PE	FRANCA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 208 Sul	JANAINA MONICI SOUZA	GABRIEL SANCHEZ FLORES	25/09/2003	2PE	PARAGUAI
P.PILOTO/CRUZERO	JI 208 Sul	JANAINA MONICI SOUZA	JANE RAUL ROBLES MARIN	08/06/2005	1PE	PERU
P.PILOTO/CRUZERO	JI 208 Sul	JANAINA MONICI SOUZA	ROSE-ANGEL PINO SANCHEZ	03/09/1999	2EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	JI 302 Norte	SHELLA OLIVERIA LAYTYNER	THAGO LUCCHINO	22/11/2003	2PE	ITALIA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 303 Sul	RUBIA CARLA LOPES PALMEIRO	MATEUS DE MIRANDA PALMA DIAS	08/03/2004	2PE	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	JI 303 Sul	RUBIA CARLA LOPES PALMEIRO	CAIO FERRAZ VERONEZ MALCHER LOPES	02/08/2005	2PE	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
P.PILOTO/CRUZERO	JI 304 Norte	MARIA HELENA FERREIRA BORGES	DANIELA SALOME CARLOSAMA GUEVARA	21/05/2003	1EF9	ECUADOR
P.PILOTO/CRUZERO	JI 305 Sul	REGINA CELIA PERCI B ASTOS	KATHERINE SOFIA BRAVO HERRERA	11/01/2004	2PE	COLOMBIA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 305 Sul	REGINA CELIA PERCI B ASTOS	ELEONOR INACIOLA LUCERO BENAVIDES	22/05/2005	1PE	ECUADOR
P.PILOTO/CRUZERO	JI 308 Sul	MARLY VALDREZ MORAES TEIXEIRA	MICHAEL DOUGHERTY	10/05/2006	1PE	ARGENTINA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 308 Sul	MARLY VALDREZ MORAES TEIXEIRA	MUHAMMAD A BENAHMID	24/10/2004	1PE	LIBIA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 314 Sul	ANITA AVRES DA FONSECA	ASEMAN DANIELA NAKAHARA HAJIULOU	24/10/2002	1EF9	CANADA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 314 Sul	ANITA AVRES DA FONSECA	KANYAN GABRIEL NAKAHARA HAJIULOU	08/02/2004	1EF9	CANADA
P.PILOTO/CRUZERO	JI 404 Norte	ROSAMARA MOREIRA DE ALBUQUERQUE	GABRIEL SAMUEL LUCENA SOARES	02/01/2004	2PE	PARAGUAI
Total de Alunos: 119						
DRE						
NOME ESCOLA		NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE
RECANTO DAS EMAS		ISA SILVA BARROS	JULIO CESAR LITVIN LIMA	02/08/1996	6EF	ARGENTINA
RECANTO DAS EMAS		ISA SILVA BARROS	JENNIFER ALVES LISBOA	27/04/1995	8EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
RECANTO DAS EMAS		YATSIYO MACHADO	MARCOS FELIPE DA ROCHA	13/06/1995	AS5	ABISSINIA
Total de alunos: 3						
DRE						
NOME ESCOLA		NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE
SAMAMBÁIA		MARCO CARVALHO DUARTE	MARCELO HENRIQUE SOUSA DEL SOLAR	03/07/1989	1PE	ARGENTINA
SAMAMBÁIA		MARCOS VINÍCIUS RODRIGUES JANUARIO	GABRIEL YUKI SAKAMITI PAZINI	14/12/2000	3EF9	JAPAO
SAMAMBÁIA		ALESSANDRA MARTINS ROSA	PAULA PRISCILA CORDANO MAGALHAES	10/03/1994	AS5	BOLIVIA
Total de Alunos: 3						
DRE						
NOME ESCOLA		NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE
SANTA MARIA		ALBERTO VIEIRA DO NASCIMENTO	EZEQUIEL JIMENEZ PERAL	09/02/2003	1EF9	ESPANHA
SANTA MARIA		ALBERTO VIEIRA DO NASCIMENTO	CLAARA ESTRELA JIMENEZ PERAL	02/08/1999	6EF	PERU
SANTA MARIA		ALBERTO VIEIRA DO NASCIMENTO	CARMEN CELESTE JIMENEZ Y PERAL	29/03/1995	7EF	ESPANHA
SANTA MARIA		ALBERTO VIEIRA DO NASCIMENTO	JUAN DE DIOS JIMENES PERAL	15/03/1997	5EF	ESPANHA
SANTA MARIA		EDUARDO RODRIGUES DOS REIS	GALVADOR JIMENES PERAL	27/08/1999	4EF	ESPANHA
SANTA MARIA		EDUARDO RODRIGUES DOS REIS	REBECA DA SILVA FARIAS	02/08/1996	7EF	GANA
SANTA MARIA		EDUARDO RODRIGUES DOS REIS	GLAUCO RAFAEL DO NASCIMENTO BARRETO	03/08/1994	AS5	GANA
SANTA MARIA		JEFFERSON CASSIANO S LVA JUNIOR	CARLOS EDUARDO DE SOUSA SILVA	02/08/1991	2EM	GANA
Total de Alunos: 8						
DRE						
NOME ESCOLA		NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE
SAO SEBASTIAO		BETIANA MORA ALVES PINHEIRO	MERCI MARTINS SCHMIDTCH	12/05/1995	8EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
SAO SEBASTIAO		NELSON TEREZINHA SANTINI CUNHA	HERNAN JEFFERSON SOUSA CRUZADO	23/10/1991	6EM	PERU
SAO SEBASTIAO		MARA SILVA PEREIRA	MIGUEL ANGELO DE OLIVEIRA PITTA SIMOES	02/04/2001	2EF	ANGOLA
SAO SEBASTIAO		JUSCELINO LUZIA REIS	SOPHIA SANTOS	27/08/2000	3EF	INGLATERRA
Total de Alunos: 4						
DRE						
NOME ESCOLA		NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE
SOBRADINHO		CAC Julia Kubitzchek de Oliveira	MARIA VERONICA NEVES MARTINS	27/06/2001	2EF	INGLATERRA
SOBRADINHO		ED 02 de Sobradinho	ROSEBECCA DOS SANTOS	27/11/1990	6EM	URUGUAI
SOBRADINHO		CEF Professor Carlos Ramos Mota	KATHERINE DANIELA RAMOS SASSI	26/09/1995	6EF	HONDURAS
SOBRADINHO		CEF Professor Carlos Ramos Mota	JORGE DANIEL RAMOS SASSI	08/10/1993	AS5	HONDURAS
SOBRADINHO		CEF 02 de Sobradinho	JOSE VANDERVAL C DE OLIVEIRA	02/08/1996	6EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
SOBRADINHO		CEF 03 de Sobradinho	VILMEY FRANCISCO ROMANO	02/08/1996	6EF	PARAGUAI
SOBRADINHO		CEF 04 de Sobradinho	JUAN DE LA CRUZ JEREZ MOLINAS	26/12/1993	6EF	PARAGUAI
SOBRADINHO		CEF 04 de Sobradinho	YUDJI MEIRA HONDA	04/02/1997	6EF	JAPAO
SOBRADINHO		CEF 06 de Sobradinho	TANIA MARIA DE OLIVEIRA SANTOS	31/10/1997	4EF	ZIMBABUE
SOBRADINHO		CEF 06 de Sobradinho	ALEXANDRO DAVID RODRIGUES	08/04/1999	0EF	ARGENTINA
SOBRADINHO		CEM 01 de Sobradinho	EDENIR JOSE DOS SANTOS	07/10/1991	3EM	JAPAO
SOBRADINHO		CEM 01 de Sobradinho	CLEMENTINA MARTINS P FERREIRA	20/04/2002	2EF9	PERU
SOBRADINHO		CEM 12 de Sobradinho	SEVERINO RAMOS ARAUJO DE SA	05/03/1999	2EF	JAMICA
SOBRADINHO		JI 01 de Sobradinho	MANOELA APARECIDA DA SILVA COSTA	03/03/2004	2PE	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
Total de Alunos: 13						
DRE						
NOME ESCOLA		NOME DIRETOR	NOME ALUNO	DT NASCIMEN	SERIE	NACIONALIDADE
TAGUATINGA		CAC Professor Walter José de Moura	ISAAC SAWEL TERANI GUTERREZ	15/04/2000	1EF9	BOLIVIA
TAGUATINGA		CEE 01 de Taguatinga	MARIA DE JESUS F AMORIM	05/12/1987	15G-1EE	BOLIVIA
TAGUATINGA		CEF 03 de Taguatinga	LEONARDO ATHAYDE SANTANA DOS ANJOS	09/12/1987	6EF	BOLIVIA
TAGUATINGA		CEF 04 de Taguatinga	YRGENA MARIA B DE OLIVEIRA	03/11/1993	8EF	PARAGUAI
TAGUATINGA		CEF 08 de Taguatinga	NATHAN HIRAKI FURUCHO	15/04/1998	5EF	JAPAO
TAGUATINGA		CEF 08 de Taguatinga	HADASSA QUEREN CAMACHO TEIXEIRA DOS SANT	07/06/1995	8EF	PORTUGAL
TAGUATINGA		CEF 08 de Taguatinga	SILVANA LEITE F DE ANDRADE	14/02/1997	6EF	COREIA
TAGUATINGA		CEF 08 de Taguatinga	HYO WON KANG	12/10/1994	8EF	COREIA
TAGUATINGA		CEF 08 de Taguatinga	SILVANA LEITE F DE ANDRADE	28/05/1997	6EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
TAGUATINGA		CEF 09 de Taguatinga	HARADNEY MACHADO DE SOUZA	07/03/1993	5EF	BAHREIN
TAGUATINGA		CEF 11 de Taguatinga	ROSANA SANTOS SOUSA	01/07/1994	8EF	PERU
TAGUATINGA		CEF 11 de Taguatinga	FRANKLING PAUL LOZANO DIEGO	06/06/1993	8EF	PERU
TAGUATINGA		CEF 12 de Taguatinga	MARIA FERNANDA ALMEIDA FLORENCIANI	26/06/1993	8EF	PARAGUAI
TAGUATINGA		CEF 14 de Taguatinga	NATASHA SANTOS DE AL MEIDA COSTA	24/11/1994	7EF	PARAGUAI
TAGUATINGA		CEF 15 de Taguatinga	EDRANE ANORADE CAMP-INA	08/11/1995	8EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
TAGUATINGA		CEF 15 de Taguatinga	JOSE VANDERVAL C DE OLIVEIRA	02/08/1996	6EF	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA (EUA)
TAGUATINGA		CEF 18 de Taguatinga	PERCILA GOMES SOARES	04/07/1998	4EF	JAPAO
TAGUATINGA		CEI 01 de Taguatinga	HELENA DE SOUSA GONCALVES	10/07/2003	2PE	VENEZUELA
TAGUATINGA						

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIOS

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada




Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Prezado aluno,

O objetivo desse questionário é conhecer sua opinião sobre o que pode estar dificultando seus estudos e sua adaptação à escola em que estuda.

Suas respostas irão ajudar na construção de uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade de Brasília.

Obrigada, pela sua participação!

QUESTIONÁRIO ALUNO ESTRANGEIRO

Escola:

Nome:

Nacionalidade:

Nível e Série:

Idade:

Idioma(s) que fala:

1. Que língua você fala?
 2. Que língua fala em casa? E fora da escola?
 3. Que língua fala com os amigos na escola?
 4. Que língua mais gosta de falar?
 5. Em que língua gosta mais de ler?
 6. Gosta de aprender o português?
 7. Já viveu em outro país? Em caso afirmativo, por quanto tempo?
 8. Quando chegou ao Brasil?
 9. Quando começou a estudar nessa escola?
 10. Por que veio ao Brasil?
 trabalho dos pais pós-graduação dos pais intercâmbio outros
-

11. Já falava português antes de vir ao Brasil?
- não sim, falava bem sim, falava um pouco
12. Em caso afirmativo, como aprendeu o português antes de vir ao Brasil?
- aprendi com amigos que falam português
 na escola
 tive aulas de português em casa
13. Durante quanto tempo estudou português?
- menos de 01 ano mais de 01ano
14. Você sente dificuldades para acompanhar a explicação do professor em sala de aula?
- sim, tenho um pouco de dificuldade sim, muita dificuldade
 não, nenhuma dificuldade
15. Você tem facilidade para:
- ler em português escrever em português falar em português
16. Você entende melhor:
- o português falado o português escrito não entendo português
17. Você acha que se conhecesse melhor a língua portuguesa ajudaria na sala de aula?
- sim, ajudaria bastante um pouco não
18. Como foi sua adaptação na escola com relação ao conhecimento da língua portuguesa?
- fácil, não tive problemas sim, tive alguns problemas
 difícil, tive muitos problemas
19. Você recebeu ajuda para superar as dificuldades encontradas em sala de aula?
- sim, recebi ajuda dos professores para esclarecer as dúvidas
 sim, recebi ajuda dos colegas para esclarecer as dúvidas
 sim, recebi ajuda da escola com aulas de reforço em português.
 não
20. Qual a sua sugestão para diminuir suas dificuldades em sala de aula?
-

Prezado (a) professor (a),

A aplicação desse questionário visa recolher informações para uma análise dos aspectos da adaptação do aluno estrangeiro à escola e as dificuldades por ele encontradas durante esse processo.

Suas respostas a esse questionário fornecerão subsídios à elaboração de uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade de Brasília e serão de grande ajuda para fornecer o diagnóstico das dificuldades de adaptação pedagógica do aluno estrangeiro na escola.

Agradecemos sua participação!

QUESTIONÁRIO

PROFESSOR (A)

Nome:

Escola:

Nível/Série que leciona:

1. Qual disciplina você leciona? _____
 2. Já lecionou para alunos estrangeiros anteriormente?
 sim
 não, é a primeira experiência com AE
 3. Quantos alunos estrangeiros geralmente freqüentam a sua turma?
 01 02 03 ou mais
 4. Você acha que o fato de não saber português interfere na aprendizagem do aluno estrangeiro em sala de aula? Por quê?
 sim não
-

5. Você considera que o baixo nível de proficiência na língua portuguesa está relacionado ao baixo rendimento escolar do aluno estrangeiro?

- sim, com certeza
- sim, mas tem pouca influência
- não, não há nenhuma relação

6. Você encontra dificuldades para ensinar ao aluno estrangeiro com pouco domínio da língua portuguesa? Em caso afirmativo, qual é a dificuldade?

- sim
 - não
-

7. Em sala de aula, você adota uma metodologia diferenciada para ensinar seus alunos estrangeiros? Qual?

- sim
 - não
-

8. Você acha que aulas de reforço na língua portuguesa melhorariam o desempenho desse aluno em sala de aula?

- sim, ajudaria bastante
- não

9. Que sugestões você daria para diminuir as dificuldades em sala de aula ao ensinar o aluno estrangeiro?

10. Em sua opinião, que experiências positivas ou negativas/ acréscimos (vantagens e desvantagens) traz ao processo de ensino/aprendizagem, ter em sala de aula, alunos estrangeiros, cuja língua materna não é o português?

Prezada diretora,

A aplicação desse questionário visa recolher informações para uma análise dos aspectos da adaptação do aluno estrangeiro à escola e as dificuldades por ele encontradas durante esse processo.

Suas respostas a esse questionário fornecerão subsídios à elaboração de uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade de Brasília e serão de grande ajuda para fornecer o diagnóstico das dificuldades de adaptação pedagógica do aluno estrangeiro na escola.

Agradecemos sua participação!

QUESTIONÁRIO

DIRETORA

Nome:

Escola:

1. Há uma avaliação do nível de proficiência lingüística em português do aluno estrangeiro na época de sua admissão à escola?

- sim não

2. Quando é feita a equivalência de estudos do aluno estrangeiro?

- antes da efetivação da matrícula
 no ato da matrícula
 após o resultado da prova de nivelamento
-

3. Como é feita a distribuição dos alunos por nível e série?

4. Quais são os critérios empregados pela escola para estabelecer essa equivalência? _____

5. Que iniciativas a escola adota para ensinar ao aluno estrangeiro a língua portuguesa?

- oferece aos alunos aula de recuperação
- sugere aos pais ou responsável aulas de reforço de português com acompanhamento particular
- dá curso de formação aos professores na área de português para estrangeiros
- adota estratégias pedagógicas diferenciadas
- outras

6. Há quantos anos esse aluno estrangeiro estuda nesta escola?

7. O tempo de permanência do aluno estrangeiro na escola melhora a proficiência em língua portuguesa?

8. A falta de proficiência em português interfere no resultado escolar do aluno estrangeiro? Por quê?

9. Que sugestões você daria para melhorar a integração do aluno estrangeiro na escola?

10. Quais as dificuldades enfrentadas pela escola que impedem oferecer um atendimento mais adequado às necessidades destes alunos estrangeiros?

ANEXO 4 – RESOLUÇÃO Nº 1/2005-CEDF, de 02/08/2005¹

RESOLUÇÃO Nº 1/2005-CEDF, de 2 de agosto de 2005

Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso de suas competências, tendo em vista as disposições da Lei nº 9.394/96, da Lei Orgânica do Distrito Federal e do seu Regimento,

RESOLVE:

TÍTULO IV – DO REGIME ESCOLAR

CAPÍTULO III – DA TRANSFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 118, e seus §1º e §2º, e o Art. 119.

Art. 118. O aluno provindo de instituição educacional de outro país merecerá tratamento especial para efeito de matrícula e adaptação de estudos.

§ 1º O processo de adaptação não precisa, necessariamente, ser concluído no mesmo período letivo, e, neste caso, a avaliação será específica, abrangendo os estudos realizados pelo aluno.

§ 2º É de competência da instituição educacional a análise da documentação dos alunos procedentes do exterior, para fins de prosseguimento de estudos.

Art. 119. A equivalência de curso ou estudos de nível médio realizados integral ou parcialmente no exterior obedecerá às normas definidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

¹ Resolução Nº 1/2005-CEDF, de 02/08/2005, **In: Conselho de Educação do Distrito Federal, Coletânea de Normas** – Brasília-DF, 2006, pp. 54-55

Anexo 5 – Equivalência de Estudos (MANUAL DE SECRETARIA ESCOLAR, p. 32-33)

10 EQUIVALÊNCIA DE ESTUDOS

Processo pelo qual se estabelece a correspondência entre os estudos realizados no exterior e os previstos pela estrutura educacional brasileira, bem como entre os realizados no próprio País.

10.1 Procedimentos Básicos

10.1.1 Orientar o interessado quanto à documentação exigida para proceder à equivalência de estudos, a fim de efetivar a matrícula do aluno.

10.1.2 Receber a documentação do aluno, a seguir especificada, e examiná-la, criteriosamente, com o intuito de certificar-se de sua autenticidade e regularidade:

- a) Histórico Escolar, Boletim, Currículo, Certificado ou documento equivalente, com o visto consular emitido por Consulado Brasileiro no país de origem ou pelo Ministério das Relações Exteriores;
- b) Tradução Oficial dos documentos acima citados, realizada por tradutor público juramentado ou tradução que mereça fé, realizada por embaixadas, consulados, repartições públicas, escolas de línguas ou particulares, exceto parentes (constando nome do tradutor por extenso, assinatura, nº da identidade e CPF);
- c) Histórico Escolar e/ou Ficha Individual das séries ou períodos cursados no Brasil, quando for o caso;
- d) Cópia da certidão de nascimento ou da carteira de identidade.

10.1.3 Encaminhar a documentação à Direção da instituição de ensino, que designará comissão composta de professores para analisar o caso. Essa comissão deve:

- a) considerar a correspondência dos níveis e modalidades cursadas no exterior com a estrutura educacional brasileira, bem como a faixa etária do aluno e os aspectos pedagógicos, de acordo com as Estruturas Educacionais dos diversos países, **anexo XVIII**;
- b) indicar a série a ser cursada;
- c) registrar em Ata esses procedimentos.

10.1.4 Efetivar a matrícula na série indicada pela comissão, registrando na Ficha de Matrícula Escolar as adaptações a serem cumpridas.

10.1.5 Arquivar as cópias dos documentos escolares, devidamente autenticadas, na pasta individual do aluno.

10.1.6 Nos campos referentes aos níveis e séries, na Ficha Individual, Histórico Escolar, Diploma e/ou Certificado deve ser registrado: “Vide Observações”.

Em campo próprio para observações deve constar:

“O(A) aluno(a) cursou os estudos correspondentes a(s) _____ série(s) do Ensino _____ (*Fundamental/Médio*) em _____ (*cidade/estado/país*), no(s) ano(s) de _____.”

10.2 Observações

10.2.1 De acordo com a legislação vigente, o aluno procedente do exterior merece tratamento especial para efeito de matrícula e adaptação de estudos.

10.2.2 É de competência das direções das instituições de ensino efetuar a equivalência de estudos, que deve ser realizada antes da efetivação da matrícula.

10.2.3 No caso de a instituição encontrar dificuldade para efetivar a equivalência de estudos realizados no exterior, com vistas à continuação de estudos, poderá solicitar a assistência técnica do órgão próprio de inspeção, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

10.2.4 Compete ao Conselho de Educação do Distrito Federal deliberar sobre equivalência de estudos de nível médio para prosseguimento de estudos em nível superior (Resolução nº 09/78-CFE e Resolução nº 2/97-CEDF).

10.2.5 Em caso de dúvidas quanto à equivalência de estudos de alunos procedentes do ensino militar, o Conselho de Educação do Distrito Federal deliberará sobre a questão para os alunos residentes na sua área de competência.

ANEXO XVIII
ESTRUTURAS EDUCACIONAIS DE DIVERSOS PAÍSES²
EQUIVALÊNCIA DE ESTUDOS

BRASIL	Ensino Fundamental								Ensino Médio			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	
ESTADOS UNIDOS	Elementary						High School					
							Junior			Senior		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
FRANÇA	Escola Elementar				Collège				Licée			
	Cours Elementar		C. Moyer									
	CP	1º	2º	1º	2º	6º	5º	4º	3º	2º	1º	
PARAGUAI	Educação Geral Básica									Bachillerato		
	Primário						Ciclo Básico					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
URUGUAI	Primário						Ciclo Básico			Segundo Ciclo Bachillerato		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	2º	1º	2º	3º
ANGOLA	Primário						Secundário					
	1º Nível			2º Nível			3º Nível			Médio		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
ARGENTINA	Educação Geral Básica									Polimodal		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
CHINA	Escola Primária						Esc. Secundária Inferior			Esc. Secundária Superior		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
JAPÃO	Primária						Ginasial Secundária Inferior			Ginasial. Secundária Superior		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
ESPANHA	Educación General Básica											
	Etapa de Iniciaçón						Etapa Média			Bacharelato		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
GRÃ-BRETANHA	Educação Primária						Educação Média			Estudos Diversif. Profissionalizantes		
	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
PORTUGAL	Ensino Básico									Ensino Secundário		
	1º Ciclo				2º Ciclo			3º Ciclo				
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
COLÔMBIA	Educação Básica									Vocacional		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	
ITÁLIA	Instrução Primária					Instrução Sec. de 1º Grau			Instrução Secundária de 1º Grau			
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º

² ANEXO XVIII – Estruturas Educacionais de diversos países – Equivalência de Estudos, *In: Manual De Secretaria Escolar Do Sistema De Ensino Do Distrito Federal – SEDF e COSINE, 2002, pp.74-75*(Ver página seguinte).

ANEXO 6 – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO DO ALUNO ESTRANGEIRO						
Questionários	ARTUR	HENRIQUE	ISABELA	JULIANA	VIVIAN	MARCOS
Nacionalidade	China	Vietnam	Itália	Peru	China	China
Série	8 EF	7 EF	2 EF	2 EF	2 EM	2 EM
Escola	ESCOLA I	ESCOLA I	ESCOLA III	ESCOLA III	ESCOLA IV	ESCOLA IV
Idade	13	13	7	7	17	16
1. Que língua(s) você fala?	Chinês	Vietnamita	Italiano e PT	Espanhol e PT	Chinês e um pouco PT	Chinês e PT
2. Que língua fala em casa?	Chinês	Vietnamita	Italiano	Espanhol	Chinês	Chinês
3. Que língua fala com os amigos na escola? E fora da escola?	PT e chinês	PT	PT	PT e espanhol (quando os colegas pedem)	PT e chinês	PT
4. Que língua mais gosta de falar?	Chinês	Vietnamita	Italiano	Os dois	Chinês	Os dois
5. Em que língua gosta mais de ler?	Chinês	Vietnamita	PT	Os dois	Chinês	Chinês
6. Gosta de aprender o português?		Sim	Sim	Sim	Sim	Mais ou menos
7. Já viveu em outro país? Em caso afirmativo, por quanto tempo?	China	Vietnam	Itália e Brasil	Não	China, 14 anos	China, 13 anos
8. Quando chegou ao Brasil? Há quanto tempo estuda no Brasil?	2007, 2 anos e 3 meses	2009	1a vez, bebê; 2a vez, 5 anos; 3a vez 7 anos	Aos 5 anos	2006, 2 anos e meio	2006, quase 3 anos
9. Quando começou a estudar nessa escola?	2008	2009	2009	2008	2008	2008
10. Por que veio ao Brasil?	Trabalho dos pais	Trabalho dos pais	Trabalho dos pais	Trabalho dos pais	Para ficar perto da minha família	Porque minha família está aqui
11. Já falava português antes de vir ao Brasil?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
12. Em caso afirmativo, como aprendeu o português antes de vir ao Brasil?						
13. Durante quanto tempo estudou português?	Mais de um ano	Menos de um ano	Menos de um ano	Menos de um ano	Mais de um ano	Mais de um ano
14. Você sente dificuldades para acompanhar a explicação do professor em sala de aula?	Não, nenhuma dificuldade	Sim, tenho um pouco de dificuldade	Não, nenhuma dificuldade	Sim, tenho um pouco de dificuldade	Sim, muita dificuldade	Sim, tenho um pouco de dificuldade
15. Você tem facilidade para:	Ler, escrever e falar em PT	Ler em PT	Ler, escrever e falar em PT	Ler, escrever e falar em PT	Escrever em PT	Falar em PT
16. Você entende melhor:	PT falado e escrito	PT escrito	PT falado	PT falado e escrito	PT falado	PT falado
17. Você acha que se conhecesse melhor a língua portuguesa ajudaria na sala de aula?	Um pouco	Sim, bastante	Sim, bastante	Sim, bastante	Sim, bastante	Um pouco
18. Como foi sua adaptação na escola com relação ao conhecimento da língua portuguesa?	Sim, tive alguns problemas	Sim, tive alguns problemas	Sim, tive algumas dificuldades no começo	Fácil, não tive problemas	Difícil, tive muitos problemas	Sim, tive alguns problemas
19. Você recebeu ajuda para superar as dificuldades encontradas em sala de aula?	Não	Não	Sim, da mãe brasileira	Não	Sim, recebi ajuda dos colegas para esclarecer as dúvidas	Sim, recebi ajuda dos colegas para esclarecer as dúvidas
20. Qual a sua sugestão para diminuir suas dificuldades em sala de aula?			Falar com o aluno estrangeiro que está chegando no Brasil		Aprender PT	Estudar mais PT

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Questionário	JÚLIA	FERNANDA	ELEONORA	MÔNICA	CELESTE	MOISÉS	MÍRIAM	JOSELITO	INGRID
Escola	ESCOLA I	ESCOLA I	ESCOLA II	ESCOLA II	ESCOLA III	ESCOLA IV	ESCOLA IV	ESCOLA IV	ESCOLA IV
Nível/Série	7, 8 séries	7, 8 séries	2 ano	1 ano	2 ano	EM	EM	EM	EM
1. Disciplina	Matemática	LP	Atividades	Alfabetização	Atividades	LP	LP	Física/Química	Inglês
2. Já lecionou para AE antes?	S	N	S	N	N	N	S	S	S
3. Quantos AE frequentam a turma?	2	2	1	1	2	3+	2	1	1
4. Não saber PT interfere na aprendizagem?	S	S	N	S	N	S	S	S	S
Por quê?	Não consegue interpretar as questões.	O ensino de português para estrangeiros requer uma metodologia um pouco diferente da usada para os que o tem como língua materna. Na aprendizagem de outras disciplinas, imagino que o domínio do vocabulário seja fundamental.			Nessa idade, há facilidade de assimilar a língua. O que ocorre com frequência é a troca de letras.	O aluno tem dificuldade em assimilar os conteúdos por conta da barreira da língua	Encontram dificuldades para entender as explicações, os comandos das questões, interpretação dos textos e vocabulário.		
5. O pouco domínio da língua está relacionado com o baixo rendimento?	S, pouco	S	S, pouco	S	S, pouco	S	S	S	S

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

6. Há dificuldades para ensinar AE que não sabem PT?	S	S	N	S	N	S	S	S	S
Quais?	Temos de ter uma atenção maior nas explicações. Muitas vezes temos que fazer as provas do lado deles, explicando as questões.	O problema é que a gramática da língua portuguesa, que já é difícil para o falante, torna-se insuportável para o estrangeiro. Não há currículo adaptado a ele, como ocorre por exemplo em relação aos portadores de necessidades especiais.	As crianças tem um jeito muito peculiar de comunicação. Utilizam formas não verbais e conseguem se comunicar.	Tenho dificuldade na comunicação com o aluno.	Por ser fase inicial da alfabetização, o domínio da língua portuguesa é mais fácil	A comunicação fica comprometida pelo fato do aluno não entender plenamente o idioma	O aluno tem dificuldade na língua e temos muitos alunos em sala de aula, dificultando o atendimento individualizado.	Falta interpretação dos problemas	Porque a aula é ministrada na língua portuguesa, justamente para tentar elevar a compreensão na língua alvo.
7. Adota prática pedagógica diferenciada para AE?	N	N	N	S	N	S	N	N	N
Qual?		Infelizmente, não há condições para isso.	Às vezes utilizo gestos e um pouco de inglês.	Exercícios específicos para o aluno.	Não há necessidade	Utilizamos muito a encenação quando o contexto permite. Utilização da língua inglesa também.			

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

<p>8. Sugestões para diminuir as dificuldades para ensinar AE</p>	<p>Eles terem um acompanhamento externo em relação à língua portuguesa e interpretação.</p>	<p>É importante incentivar os colegas a ajudá-lo e aceitá-lo. O professor precisa estar atento para corrigi-lo com deferência.</p>	<p>Ter na rede um professor bilíngue para assessorar os professores que têm esses alunos em sala.</p>	<p>Atividades diferenciadas: músicas, palavras, material adequado à dificuldade apresentada</p>		<p>O ideal seria que esses alunos tivessem antes um ensino elementar da língua; alfabetização mesmo. Principalmente para orientais.</p>	<p>Diminuir o número de alunos em sala de aula, aula de reforço em LP (alfabetização, vocabulário).</p>	<p>Aulas particulares na língua</p>	<p>Que antes de ser inserido no contexto, ele fosse preparado para o ambiente, ou seja, tivesse reforço na LP para poder estar inserido numa sala com tantos alunos, na qual ele é só mais um.</p>
<p>9. O reforço em PT melhoraria o desempenho?</p>	<p align="center">S</p>	<p align="center">S</p>	<p align="center">N</p>	<p align="center">S</p>		<p align="center">S</p>	<p align="center">S</p>	<p align="center">S</p>	<p align="center">S</p>
<p>10. Quais as vantagens e desvantagens de ter AE em sala de aula?</p>	<p>A nova cultura que nossos alunos vivenciam com eles é muito bom para a convivência de ambos os lados. É um novo conhecimento, tanto da língua quanto dos costumes.</p>	<p>Penso que seja proveitoso para o aluno estrangeiro e para os colegas de classe o relacionamento social. Há uma troca de experiências. Para o professor, é uma preocupação a mais. Embora esse aluno seja muito bem-vindo, não temos a certeza que fazemos o melhor por ele.</p>	<p>As outras crianças usam de várias estratégias para se comunicar com os colegas, aumentando a habilidade de comunicação. Respeito a uma cultura diferente, o que é interessante para ampliar a visão de mundo do aluno.</p>	<p>Na alfabetização, as crianças adaptam-se muito rapidamente a uma segunda língua. O aluno estrangeiro contribui com o vocabulário da turma. Considero uma vantagem ter um aluno estrangeiro em sala de aula.</p>	<p>As vantagens são maiores para os alunos brasileiros. Com a convivência, aprendem vocabulário e cultura estrangeiras.</p>	<p>Considero importante a experiência uma vez que permite ao professor usar a criatividade e facilita o aprendizado do aluno estrangeiro.</p>	<p>Conhecimento de nova cultura, vocabulário, maior integração.</p>		<p>No caso da língua inglesa, que para esse aluno está sendo ensinada paralelamente à LP, seria apenas a questão cultura, onde ele pode fazer comparações e passar para os outros colegas.</p>

QUESTIONÁRIO DO DIRETOR				
Questionários	MIRTES	SALETE	SILMARA	KÁTIA
ESCOLA	ESCOLA II	ESCOLA III	ESCOLA I	ESCOLA IV
1. Há avaliação do nível de LP na admissão do aluno?	N	N	N	S
2. Quando é feita a equivalência de estudos do AE?	Antes da matrícula	No ato da matrícula	Antes da matrícula	Após o resultado da prova de nivelamento
3. Como é feita a distribuição por nível e série?	Pela idade/série ou documentação apresentada.	DRE/ faixas etárias/ série, de acordo com o BIA	O mesmo critério para os alunos brasileiros. Também de acordo com a documentação apresentada com a equivalência de estudos.	Após o resultado da prova de nivelamento
4. Quais os critérios para estabelecer equivalência?	Triagem na DRE antes de vir para a escola	Faixa etária	Legislação vigente, aproveitamento de estudos e distribuição na série pertinente.	Análise do currículo é feita na SUBIP, que indica a série e as adaptações que o aluno deverá cursar.
5. Que iniciativas a escola adota para ensinar LP ao AE?	Aulas de recuperação. Adota estratégias pedagógicas diferenciadas. Uma delas é o acompanhamento durante a aula por um aluno bolsista.	Aulas de recuperação. Adota estratégias pedagógicas diferenciadas.	Aulas de recuperação. Adota estratégias pedagógicas diferenciadas. Outras: oferece ajuda ao aluno.	Oferece aos alunos aula de recuperação. Outras: aulas complementares em LP no contraturno.
6. Há quanto tempo o AE estuda nesta escola?	Atualmente, palestinos (4 meses) e indígenas (4 anos).	5 meses	5 meses (7a série), 1 ano e 5 meses (8a série)	3 anos
7. O tempo de permanência do AE na escola melhora a proficiência em LP?	Sim, o contato com as outras crianças e profissionais ajuda.	Sim.	Com certeza. O aluno estrangeiro que consegue se socializar com certa eficiência, naturalmente, faz com que se desenvolva esta proficiência.	Sim
8. A falta de proficiência em LP interfere no resultado escolar do AE?	Em alguns casos sim. A criança sente dificuldade na compreensão de alguns comandos, o que dificulta a execução de exercícios e atividades propostas.	Sim, porque dificulta o entendimento da comunicação e integração do aluno.	Depende da facilidade do aluno com a assimilação da nova língua.	Interfere na interpretação das questões das avaliações, mas até o momento não houve reprovações.
9. Sugestões para melhorar a integração do AE	Sensibilização prévia da turma para que o acolhimento a este aluno seja feito da forma mais natural possível	Pedir aos AE que tragam curiosidades de seus países para os colegas brasileiros, e vice-versa (músicas, poesias, brincadeiras, fotos, etc)	Há uma integração que é feita naturalmente, de forma espontânea.	Se a escola tivesse um intérprete ou se o aluno pudesse ter um curso intensivo de LP.
10. Quais as dificuldades enfrentadas pela escola que impedem um atendimento adequado às necessidades do AE?	A maior dificuldade encontrada é a comunicação com os pais que não compreendem português. Às vezes é a falta de visão dos pais sobre a importância da escola na vida de seus filhos. As crianças faltam muito, no caso dos indígenas a prioridade é a vida cotidiana na tribo, as questões políticas e os deslocamentos para outros estados, para os rituais e festas.	A falta de formação dos professores na área de português para estrangeiros.	Falta de conhecimento da língua deles.	No geral a dificuldade é o aluno não entender a língua. Se não tivermos um professor para ensinar a língua, atuando como um apoio, não poderemos aprender adequadamente.

ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO PARCIAL DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O ALUNO ARTUR, DA CHINA, NA ESCOLA I, EM 19/06/09

P: Quantos anos você tem, Artur?

ARTUR: 12

P: – Artur, eu queria saber quando você chegou aqui nessa escola?

ARTUR: Nessa, 2008.

P: Ano passado?

ARTUR: Ano passado. Mês de fevereiro.

P: Vocês chegaram no Brasil, quando?

ARTUR: 2 anos e sete meses.

P: Esta foi a primeira escola em que você estudou?

ARTUR: Não, segunda.

P: Qual foi a primeira escola?

ARTUR: Mackenzie.

P: Você gosta daqui?

ARTUR: Não sei, é igual na ÁGUA.

P: Igual?

ARTUR: Abaixo da ÁGUA

P: Abaixo da ÁGUA?

ARTUR: hum hum. Fica abaixo da ÁGUA

P: Abaixo da ÁGUA? Não entendi, Artur.

ARTUR: Porque acho melhor

P: Melhor aqui?

ARTUR: Também

P: E o Mackenzie, você gostava de estudar lá?

ARTUR: Não, aqui é muito caro.

P: Artur, você falava alguma coisa de português? Naquela época?

ARTUR: Ainda não

P: Foi muito difícil?

ARTUR: Pouco difícil.

P: O que você fez para facilitar a sua vida na sala de aula? Quem ajudou, como você se ajudou?

ARTUR: Não precisa falar muito, não precisa estudar muito português, pode conversar.

P: Os colegas ajudaram?

ARTUR: Tem pouco.

P: Os professores ajudaram?

ARTUR: hum, hum.

P: Como?

ARTUR: Como. Não precisa.

P: Estou querendo saber quando você chegou aqui.

ARTUR: Eu já saber falar pouco português

P: E você aprendeu onde?

ARTUR: No Brasil

P: Na época do Mackenzie?

ARTUR: Também

P: Você tinha uma professora só de português?
ARTUR: Não.
P: E como você aprendeu?
ARTUR: Eu estudei um pouco com brasileiros, eles me ensinaram.
P: Foi na embaixada?
ARTUR: Embaixada
P: Vocês vão ficar no Brasil até quando?
ARTUR: Não sei, meu pai vai sair, voltar pra China e eu também.
P: Quando?
ARTUR: Não sei. Vou ficar alguns meses.
P: Você tem mais facilidade pra escrever ou pra falar em português?
ARTUR: Não, é sim
P: Pra escrever ou pra falar?
ARTUR: Também, todos
P: Como é que você, nas outras matérias, numa aula de geografia, por exemplo, entende o que o professor fala?
ARTUR: Entende
P: Na aula de matemática?
ARTUR: Também. Também estudei matérias da China, matemática
P: Os seus colegas ajudam você na língua com o português?
ARTUR: Não. Eu estudo sozinho. Minha mãe também me ajuda. Ela usa dicionário, escreve as palavras no caderno, deixa e depois eu lembra as coisas.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O ALUNO HENRIQUE, DO VIETNÃ, NA ESCOLA I, EM 19/06/09

P: Você quer ler?
HENRIQUE: Aqui leitura, muito melhor.
P: Que série você estuda? 7ª?
HENRIQUE: 7ª C. Idade?
P: Quantos anos você tem?
HENRIQUE: Hum, hum. 13 anos.
P: Que língua você fala?
HENRIQUE: Português.
P: Que língua você fala em casa?
HENRIQUE: (∩∩)
P: Não. Não, Henrique. Em casa você fala português?
P: Você fala inglês?
HENRIQUE: é (∩∩) eu não fala
P: Francês?
HENRIQUE: É
P: Fala francês?
HENRIQUE: não... eu aqui não falo (∩∩)
P: Que língua fala com os amigos aqui na escola?
HENRIQUE: hã, hã. é... Rafael (∩∩)
P: Você fala português com ele?
HENRIQUE: Eu fala português. Ele fala português com eu.
P: E fora da escola? Que língua? Na brincadeira, em casa?
HENRIQUE: Estudo? Estudo, brincadeira (∩∩) Eu fala português.

P: Você gosta de falar português?
HENRIQUE: Eu gosto de falar português.
P: Você gosta de ler em português?
HENRIQUE: Hum, Hum. Muito bom. Eu falo é... oi, é bom dia, falo boa tarde.
P: Gosta de aprender o português?
HENRIQUE: É.
P: Você já viveu em outro país, além do Brasil?
HENRIQUE: É ... no Brasil. (¡¡)
P: Você já morou em outro país?
HENRIQUE: hum hum.
P: Qual?
HENRIQUE: Embaixada. Embaixada. Cristina estava aqui.
P: Aqui você mora em Brasília.
HENRIQUE: É. Eu moro.
P: Antes você morava onde?
HENRIQUE: Eu moro no Brasil.
P: Você morava no Vietnã?
HENRIQUE: Eu? Eu moro aqui no Brasil. Ah! Ta. Entendeu.
P: Quando você chegou no Brasil?
HENRIQUE: Só três.
P: Há três anos?
HENRIQUE: Ah, tá, é só três anos? É?
P: É.
HENRIQUE: Ah! tá, entendeu.
P: Onde? Antes? Pra trás?
HENRIQUE: Vietnã.
P: Não morou em outro país?
HENRIQUE: É o Brasil.
P: Tem outro?
HENRIQUE: Só três.
P: Não. Dois.
HENRIQUE: Só um.
P: Vietnã, Brasil? Tem outro?
HENRIQUE: É...Nada.
P: Nada.
HENRIQUE: hum, hum.
P: Já viveu em outro país?
HENRIQUE: Sim.
P: Vietnã?
HENRIQUE: É. Só um.
P: Quando começou aqui no CEL?
HENRIQUE: Só dois anos.
P: Um ano?
HENRIQUE: Dois.
P: Ano passado você estava aqui?
HENRIQUE: Só um ano... É? E depois de 01 ano (¡¡)
P: Mas você estudou aqui quantos anos? Começou esse ano?
HENRIQUE: Hã. Hã.
P: E o outro ano onde você estudava?
HENRIQUE: é só um.
P: Mas em que escola?

HENRIQUE: Eu? Eu estudo só um ano. Depois o ano é... vai Vietnã na Escola

P: Henrique, deixa eu ver se eu entendi. Você chegou no Brasil em 2008?

HENRIQUE: Eu é. Só oito e eu vou agora embora... Brasil... eu vou é... Escola Vietnã, né? Entendeu?

P: Você veio e depois voltou pro Vietnã. Agora voltou para cá.

HENRIQUE: Não. Vai lá... Só Vietnã (¡¡)

P: Ah! Sim. Em 2011?

HENRIQUE: Hã. Hã.

P: Por que veio ao Brasil? Trabalho dos pais? Pós Graduação dos pais? Intercâmbio?

HENRIQUE: Trabalho dos pais.

P: Como você aprendeu o português?

HENRIQUE: Eu aprendi.. amigo fala em português.

P: Há quanto tempo você estuda português?

HENRIQUE: Menos de um ano.

P: Você sente dificuldades para acompanhar a explicação do professor em sala de aula?

HENRIQUE: Hum. Hum. É... Um pouco. Professor fala em português

P: Sim. Mas você entende?

HENRIQUE: Hã. Hã.

P: Você tem facilidade para ler ou falar em português?

HENRIQUE: (¡¡) É melhor eu ler pouco... mais, maior...

P: Mais ou menos?

HENRIQUE: Mais... maior.

P: Mais?

HENRIQUE: Hã. Hã. É mais.

P: Mais o que? Falar?

HENRIQUE: Hã hã?

P: Você escreve ou lê melhor em português?

HENRIQUE: Hã hã?

P: Você lê em português?

HENRIQUE: Não. Mais ou menos.

P: Mas você estava lendo aqui.

HENRIQUE: Hã hã.

P: Lê em português. Fala em português?

HENRIQUE: É só duas.

P: Henrique, você acha que se conhecesse melhor a língua portuguesa, ajudaria na sala de aula?

HENRIQUE: Sim. Sim.

P: Ajudaria bastante? Um Pouco?

HENRIQUE: É sim. Ajudaria bastante.

P: Henrique, como foi a sua adaptação aqui na Escola? Com relação ao conhecimento da língua portuguesa? Fácil? Não teve problema?

HENRIQUE: Sim. Tive problema.

P: Henrique, você recebeu ajuda para superar as dificuldades encontradas em sala de aula?

HENRIQUE: Hã hã.

P: Quem ajudou?

HENRIQUE: (¡¡), em português.

P: Em que mês você começou? Janeiro, fevereiro, março? Quando começou a aula aqui?

HENRIQUE: Segunda?

P: Segunda foi o dia da semana. O mês?

HENRIQUE: Segunda.

P: Não. Vem cá para você ver uma coisa³. Janeiro, fevereiro, março, abril, junho, estamos em junho. Quando que você começou aqui? Que mês? Foi janeiro? Foi fevereiro?

HENRIQUE: Foi⁴.

P: Quando? Que dia? Dia 09?

HENRIQUE: Foi⁵.

P: Seu primeiro dia aqui foi dia 09? Então você só tem 05 meses aqui nessa escola. Então tá. Muito obrigada.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA JULIANA, DO PERU, NA ESCOLA III, EM 26/06/09

P: Como é o seu nome?

JULIANA: Juliana Martins

P: A sua idade, Juliana?

JULIANA: 7 anos.

P: 7 anos. Que série você estuda?

JULIANA: No 2º ano.

P: Juliana, onde você nasceu?

JULIANA: Na Lima do Peru.

P: Que línguas você fala?

JULIANA: Espanhol.

P: E português?

JULIANA: É.

P: Em casa, fala que língua?

JULIANA: Espanhol.

P: Juliana, quando você está em casa conversando com papai e mamãe, você nota que escapa uma palavrinha de português?

JULIANA: Hã?

P: às vezes entra uma palavra de português na conversa?

JULIANA: É, sempre.

P: Sempre?

JULIANA: Já *se me há dado*, umas quantas palavras estão na minha boca agora.

P: Juliana, sua mãe e seu pai falam português?

JULIANA: Não, não falam muito bem.

P: Estão estudando?

JULIANA: Não.

P: Então vocês vieram para o Brasil porque seu pai veio a trabalho?

JULIANA: É. É que meu, o trabalho do meu pai, diz que podemos ficar uns quantos dias aqui.

P: Juliana, que língua você fala na escola com os amigos?

JULIANA: Português e quando eles me pedem que eu fale em espanhol, eu falo.

P: Juliana, do espanhol e português, qual você gosta mais de falar?

JULIANA: Os dois.

³ Neste ponto pedi que o aluno se dirigisse a um calendário e apontasse o mês em que começou na escola.

⁴ O aluno apontou o mês de fevereiro.

⁵ O aluno apontou o dia 9 de fevereiro.

P: E ler, você prefere ler numa língua ou na outra?

JULIANA: Também os dois.

P: Gosta de aprender o português?

JULIANA: Gosto.

P: Já morou em outro país?

JULIANA: Em outro país, não.

P: Juliana, você sabe dizer quando chegou no Brasil?

JULIANA: Isso é que eu não sei.

P: Quantos anos você tinha?

JULIANA: Cinco.

P: Na escola você começou o ano passado?

JULIANA: É.

P: Já falava português?

JULIANA: Não. Eu chorei.

P: Por que você chorou?

JULIANA: Porque eu não sabia, e eu queria ir daqui.

P: Queria falar e não sabia?

JULIANA: Então eu queria ir. Então eu aprendi e não queria mais ir.

P: Foi difícil começar a aprender?

JULIANA: Não.

P: Alguém ajudou você a aprender?

JULIANA: Ninguém. Sozinha eu aprendi. Eu que aprendi na escola, na rua também, com os meus pais.

P: Quando a professora está explicando na sala de aula, você sente dificuldade para entender o que a professora fala?

JULIANA: É. Um pouco.

P: O que é mais fácil pra você, ler em português ou escrever em português? Ou falar?

JULIANA: Os dois. Direi os três.

P: Você entende melhor quando falam com você ou quando você lê nos livros?

JULIANA: Também os dois.

P: O que te ajudou a acostumar logo na escola?

JULIANA: Os amigos, a professora.

P: Você recebeu alguma ajuda para as coisas na sala de aula ficarem mais fáceis?

JULIANA: Não.

P: Se hoje chegasse uma menininha lá do Peru, da sua idade, para entrar na sua sala, o que você falaria pra ela para ajudar a aprender o português mais rápido?

JULIANA: Falaria espanhol.

P: E você acha que ela ia aprender mais rápido?

JULIANA: É.

P: Sempre, ou alguma hora você ia falando português para ela ir se acostumando?

JULIANA: Sempre e também ajudando.

P: Com o português?

JULIANA: É

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA ISABELA, DA ITÁLIA, NA ESCOLA III, EM 26/06/09

P: Isabela, como é que foi quando você chegou ao Brasil? Qual era a sua dificuldade?

ISABELA: Falar português.

P: Que língua você falava?

ISABELA: Italiano

P: Você fala italiano até hoje?

ISABELA: Falo

P: Com quem você fala italiano?

ISABELA: Com a minha mãe e meu pai e com meus irmãos

P: Quantos anos você tem?

ISABELA: Sete.

P: Você fala duas línguas?

ISABELA: É.

P: Fala outra língua, Isabela?

ISABELA: Não.

P: Que língua fala na escola com os amigos?

ISABELA: Português. Como é que eles vão entender italiano?

P: Qual que você gosta mais de falar?

ISABELA: Italiano.

P: Qual que você gosta mais de ler?

ISABELA: Português.

P: Você gosta de aprender o português?

ISABELA: Gosto.

P: Você já morou em outro país?

ISABELA: Não.

P: Quando você chegou ao Brasil? Com quantos aninhos?

ISABELA: Ainda era um bebê. Eu cheguei a 1ª vez ainda eu estava bebê. Eu cheguei a 2ª vez eu já tinha 5 anos e essa é a 3ª vez que eu vou aqui. Agora a gente vai morar aqui.

P: Você chegou ano passado, não foi?

ISABELA: É. Espera aí. Eu cheguei aqui bebê. Depois vim de novo aqui, depois voltei. E depois vim de novo.

P: Você começou a estudar em que ano nessa escola?

ISABELA: Que ano? É. Ano passado.

P: Isabela, por que vocês vieram para o Brasil?

ISABELA: Porque minha mãe é portuguesa. E meu pai e eu e meus irmãos somos italianos.

P: Mas seu pai veio trabalhar?

ISABELA: Veio

P: Vieram a trabalho. Aí, a família mudou, né?

ISABELA: É. Até porque eu gosto da minha avó, que ela é sempre engraçada comigo. Ela me deixa sempre ir pra casa dela.

P: Onde ela mora, Isabela?

ISABELA: Na 302 norte, Bloco F, não sei que apartamento.

P: Isabela, quando você está em sala de aula, que a professora faz uma explicação, você entende tudo?

ISABELA: Entendo.

P: Foi sempre assim?

ISABELA: Hum.... Foi.

P: Lembra do comezinho?

ISABELA: Lembro.

P: Como é que era, Isabela? Explica pra tia como é que era.

ISABELA: É que eu não entendia muito bem o português ainda.

P: E quem ajudou você?

ISABELA: Minha mãe. Aí ela... eu, naquela vez, ela sempre falava o português pra eu aprender mais português, pra eu entender mais o português.

P: E agora?

ISABELA: E agora eu to falando português e italiano.

P: Quando você está em casa, falando com papai, mamãe e os seus irmãos, às vezes sai uma palavrinha de português?

ISABELA: Hum. Hum.

P: Você tem facilidade pra ler em português?

ISABELA: Tenho. Muita facilidade. Eu leio muito rápido já.

P: Escrever em português? É difícil ou fácil?

P: Se hoje chegasse uma menina da sua idade, vindo da Itália, não sabendo falar nada de português, o que você acha que ia ajudar pra ela começar a entender o português

ISABELA: Falar. Falando com ela português

P: Certo. Você acha que se ela lesse ajudaria?

ISABELA: Não. Que ela ainda não sabia falar em português.

P: Quando você aprendeu, você acha que aprendeu primeiro a falar ou primeiro a ler?

ISABELA: Falar.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA VÍVIAN, DA CHINA, NA ESCOLA IV, EM 26/06/09

P: Quais as dificuldades que sentiu com relação ao Português quando você iniciou na escola?

VÍVIAN: Eu estudei a 8^a também.

P: Onde?

VÍVIAN: Centro Educacional (¶) fundamental.

P: Você já sabia falar português?

VÍVIAN: Não

P: Como você conseguiu fazer a 8^a série?

VÍVIAN: As colegas me ajudou e os professores também.

P: As colegas falam chinês?

VÍVIAN: Não. Eu cheguei aqui foi em 2006 aí teve uma feira e

P: Você já teve aula só de português?

VÍVIAN: Sim, mas também é pública, no Guará

P: Onde no Guará?

VÍVIAN: Eu não lembro o nome, porque tava sabe (¶) de nada, não sei, só, porque lá peguei aula de primeira série.

P: Em que ano?

VÍVIAN: 2007, à noite.

P: Se fosse por idade, não era pra você ir pra primeira série, mas como não tinha a língua portuguesa teve que voltar para primeira série?

VÍVIAN: Isso.

P: Quais foram as dificuldades? Foi na leitura, na escrita, no falar?

VÍVIAN: Tudo

P: você teve que começar pela alfabetização, lá naquela escola do Guará?

VÍVIAN: Não, foi o meu primo.

P: Ele já falava o português?

VÍVIAN: mas também não fala muito, não. Só coisa mais básica.

P: E agora você está cursando que série?

VÍVIAN: Segundo ano.

P: Como está a dificuldade agora?

VÍVIAN: Melhor do que antes, mas também tá ruim.

P: Você entende tudo?

VÍVIAN: Não.

P: Eu estou falando com você em português e você está entendendo.

VÍVIAN: Diferente! Coisa de aula é muito diferente. Quando é coisa de aula é muito... As palavras são diferentes.

P: Vamos dizer que se Marilena fosse pra China hoje. Veja, eu não falo chinês, não conheço uma palavra de chinês, a não ser o nome de vocês, seu eu chegasse lá o que você me aconselharia a fazer primeiro?

VÍVIAN/MARCOS: Alfabeto (!!)

P: Quer acrescentar mais alguma coisa de sua experiência com a língua?

VÍVIAN: Como?

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O ALUNO
MARCOS, DA CHINA, NA ESCOLA IV, EM 26/06/09

P: Qual a sua idade?

MARCOS: Eu, 16.

P: Marcos, vou repetir a pergunta que fiz para Vívian. Digamos que um brasileiro fosse morar na China sem saber nada de chinês. Qual a primeira providência que ele tomaria para poder se comunicar com as pessoas?

MARCOS: Aprender alfabeto.

P: A primeira coisa?

MARCOS: Alfabeto. No Brasil também.

P: Mas o alfabeto é escrito. Você precisa disso pra poder escutar, entender e falar?

MARCOS: Para ler, é preciso saber alfabeto. Depois, tem que treinar palavras com as pessoas.

P: Quando você chegou aqui no Brasil?

MARCOS: 2006.

P: Então você chegou aqui com 13 anos?

MARCOS: Já tem 3 anos.

P: Em que escola você começou?

MARCOS: Mesma dela.

P: Você já me deu um dado muito importante quando falou que a primeira ferramenta é o alfabeto.

MARCOS: Tem que falar primeiro, depois entender com as pessoas, porque eu não consigo entender sozinho, tem que perguntar pra eles.

P: Eu estou conversando, você está entendendo tudo o que eu estou falando e eu estou entendendo tudo o que você está falando.

MARCOS: Por causa que recorda sempre o que aprendi, já ta aqui já tem 3 anos, as coisas mais simples já sei, só que falta agora matéria mais difícil, as palavras bem diferentes, fica difícil pra mim.

P: Você participa daquele curso com o Prof. Moisés, à noite?

MARCOS: É.

P: E está adiantando?

MARCOS: Tá. É pouco, mas dá pra entender, saber mais coisa.

P: Vocês estão aprendendo inglês aqui?

MARCOS: Também. Tem um pouco difícil pra pegar outra língua.

P: É um pouco diferente do português porque português você tem mais contato, toda hora, todo momento,

MARCOS: ta falando

P: Além da escola você faz outra atividade, algum esporte?

MARCOS: Faz um pouco, mas ...

P: Você estuda só aqui?

MARCOS: Só aqui mesmo e talvez um pouco em casa.

P: Marcos, quando terminar o terceiro ano. Você pensa em fazer vestibular pra continuar aqui no Brasil?

MARCOS: Estou fazendo, (¡¡) entrar no terceiro.

P: Você pensa em fazer faculdade?

MARCOS: Acho que tem um pouco difícil pra entrar faculdade.

P: Por quê?

MARCOS: Por causa do português. Não entendo muito bem.

P: Você sabe que com o PAS também você pode entrar na faculdade sem fazer vestibular?

MARCOS: Sei, (¡¡) não precisa fazer mais prova.

P: Tem alguma área em que você se interessa? Matemática, área de línguas?

MARCOS: Matemática é mais fácil pra mim porque caso não tem muito língua ali dentro e é letra normal.

P: O que você acha de um aluno que passou por essa dificuldade de não saber a língua. Você tem alguma sugestão pra ficar mais fácil para as pessoas que ainda vão vir?

MARCOS: As crianças teria que pegar todo. Pra nós tem que ser como criança, esquece a primeira língua primeiro e aprender a segunda língua como primeira língua. É mais fácil pra aprender.

P: Falar na escola?

MARCOS: Sim. Fala toda hora pra não esquecer as palavras, perguntar para não ter dúvida, (¡¡) aprender mais rápido.

P: Você acha que a escola também poderia oferecer mais cursos?

MARCOS: Acho que pode.

P: O processo ficaria mais rápido.

P: Seus pais também estão aprendendo a língua?

MARCOS: Tá. Mas eles ta difícil porque já chegou numa idade maior....

P: Quando você está em sua casa você nota, às vezes, você soltando uma palavra em português?

MARCOS: Quase toda vez.

P: Toda vez?! Por exemplo, seus pais falam com você em chinês e às vezes você responde em português?

MARCOS: É. Talvez fala chinês tá ficando esquisito

P: ta ficando esquisito?

MARCOS: É, talvez. Porque você fala chinês talvez não consigo falar um palavra chinês e falando português não é fácil, porque estou no Brasil falando toda hora em português.

P: Seus pais, você, seus irmãos falam em chinês em casa?

MARCOS: Não

P: Você acha que essa aula com o Prof. Moisés deve continuar?

MARCOS: Continua.

P: Tá adiantando, tá melhorando para você?

MARCOS: Tá.

P: Marcos, quantos são os chineses aqui nessa escola?

MARCOS: 3

P: De manhã?

MARCOS: 3.

P: E o outro aluno chinês está em que ano?

MARCOS: Não sei, não. Mas ele tá no primeiro.

P: Ele tem mais dificuldade?

MARCOS: Não sei.

P: Ele é mais novo?

MARCOS: É mais novo. Acho que ele é bem melhor do que eu português porque ele chegou mais cedo.

P: Quando você chegou no Brasil em 2006, já falava alguma palavra em português?

MARCOS: Nem uma.

P: Familiares que já estavam aqui ajudaram você?

MARCOS: Meu pai já estava aqui e quando chegou aqui minha mãe me ensina as coisa mais simples tipo “bom dia” (¡!) e depois eu ia falar com brasileiro lá e aprender mais palavra e falar como macete e (¡!) aprender mais e agora tenho escola, né? Aprender mais. Agora em casa eu sou melhor em português.

P: Seus irmãos estão na escola?

MARCOS: Tão. Um ano já.

P: Que idade eles têm?

MARCOS: Um 7, outro 6.

P: Você nota que eles têm mais facilidade para aprender português?

MARCOS: Bem mais rápido que mim. O caso dele é criança ainda. Criança pega qualquer coisa e aprende na hora.

P: Vocês tem mais amigos brasileiros?

MARCOS: Tem.

P: Que saem juntos, fazem coisas juntos?

MARCOS: Tem. Assim mais rápido pra aprender. Quando fala errado ele corrige. Fica mais fácil pra mim aprender e fica como primeira língua também.

P: Vocês já tiveram nessa escola uma oportunidade de trazer a cultura de vocês para a sala de aula?

MARCOS: Não.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA GIULIA, DE MATEMÁTICA DE 5ª A 8ª SÉRIE DO EF, NA ESCOLA I, EM 01/07/09

P: Como é sua experiência em sala de aula com os alunos Henrique, do Vietnã e Artur, da China?

GIULIA: Bem, eles têm muita dificuldade na parte de interpretação das questões. Até se eu chegar e resolver pra eles como se faz, eles acompanham o desenvolvimento da questão como é matemática, é mais números, a partir de um exemplo numérico, e eles vão e acabam conseguindo, vêem como realmente faz e lembram o que já estudaram.

P: E a questão de enunciado?

GIULIA: A questão de enunciado realmente é mais complicado pra eles, sabe? Eles não conseguem interpretar o enunciado. Até que o Artur que é da China, ele sim, ele consegue, pela questão, desenvolver, pela expressão numérica ele consegue desenvolver. Agora se for uma coisa de interpretação mais detalhes da questão aí ele não consegue fazer, não. Porque ele não sabe o que está pedindo. Já o Henrique que é do Vietnã, ele tem muita dificuldade mesmo, só realmente eu fazendo um exemplo que ele tenta e consegue fazer e se desenvolver. Fora isso não, é muito difícil pra eles.

P: Eles chegam alguma vez a verbalizar que gostariam de ter uma ajuda diferente, uma assistência mais individualizada?

GIULIA: O Henrique, sim, ele vem, pergunta, pede uma ajuda, fala que não entende e eu vou lá e tento explicar para ele. Agora o chinezinho, não. O Artur, não, ele é muito retraído, muito tímido, ele não vem, é muito difícil vir perguntar.

P: Entre os colegas, eles têm uma comunicação boa?

GIULIA: Sim.

P: Mas é o mesmo português, não é?

GIULIA: É. Português.

P: Como fica essa dificuldade? A comunicação aluno/aluno é uma coisa e professor/aluno é outra?

GIULIA: Eu acho que com eles ali, eles tentam, os amigos aqui tentam entrar em contato com eles, aprender até mesmo a língua deles, como se escreve, como se fala determinadas coisas. Aí entra a parte da curiosidade porque ele quer saber uma língua e o outro quer saber a outra. É uma troca aí, e já acho que com o professor eles já ficam mais retraídos, mais receosos, com vergonha de chegar e perguntar. Ainda mais o Artur que é da China por conta de uma educação lá, ele se sente mais retraído pra poder chegar ao pé do professor não sei se é medo ou respeito. É cultural também. Acho que é até uma questão de respeito. Ontem nós fomos à orquestra sinfônica, ele ficava assim todo quieto no canto dele esperando a fila seguir pra ir. Não ficava naquele tumulto que a maioria dos meninos fica, conversando, brincando, ele ficava ali na fila reto, esperando todo mundo andar, ele entrou sentou no lugarzinho dele e ficou quieto. Acho que realmente é a cultura deles, como se comporta, como ele respeita.

P: Você acha que poderia ser feito algo mais em relação à língua, uma iniciativa fora da sala de aula para melhorar o desempenho desses alunos?

GIULIA: Sim. Acho que se eles tivessem um acompanhamento fora, muito deles são de embaixadas também, terem um reforço na própria embaixada para poder estar ensinando português pra eles ajudaria sim. A gente já teve um aluno que veio da China e ele tinha esse acompanhamento de português.

P: Fez diferença?

GIULIA: Fez uma diferença total, ele entrou no segundo bimestre e chegou ao final do ano com notas máximas em todas as matérias.

P: Venceu a barreira lingüística e foi em frente!

GIULIA: Foi em frente. Ele saiu daqui para poder voltar pra China, mas enquanto ele esteve aqui foi excelente aluno, tanto na socialização porque ele se socializava muito bem quanto nas disciplinas até mesmo no português acabou surpreendendo a gente.

P: No começo não foi assim?

GIULIA: Não, em um mês totalmente assim apático, não falava nada. A gente também não entendia nada. Até que na parte da matemática a gente conseguia fazer alguma coisa, mas na parte de interpretação, com as outras disciplinas, era muito difícil. Com o passar do tempo estava tendo um acompanhamento semanal até mais de uma vez por semana, ele acabou realmente aprendendo português, a escrever e a interpretar.

P: A matemática, por ser uma linguagem universal o aluno pode se sentir motivado? Isto é, se está dando conta do conteúdo da matéria pode-se esforçar um pouco mais pra fazer a ponte e a língua da sala de aula?

GIULIA: Exatamente. A matemática é universal, as expressões são do mesmo jeito, os números são os mesmos, então a forma de resolver a matemática não tem problema. Eles têm o raciocínio mais rápido, alguns, mas isso não importa, o que importa é que ele consegue se desenvolver ali. No português é que há o grande problema deles.

P: Há momento na sua aula que você poderia conversar sobre a cultura dele, há espaço pra isso?

GIULIA: Geralmente quando eu acabo de explicar o conteúdo ou então ele já fez o dever dele, o Artur, não, o chinês, não, agora o Henrique, sim, eu já chego e pergunto pra ele, algumas coisas ele entende o que estou falando, outras coisas ele não entende o que estou perguntando. O que seu pai faz, o que você fazia? Ele vem, responde, conversa comigo, tenta conversar, tentamos entrar em contato. Acho que o Henrique está há mais de ano aqui no Brasil. Com o Henrique ainda consigo, com o Artur não. Até com os próprios colegas ele é meio fechado.

P: Como fica a comunicação com os pais?

GIULIA: Tem uns que realmente nem a língua fala. A mãe do Artur também não fala português. A do Henrique também pelo que a gente conhece, também não se comunica muito bem em português.

P: Nas brincadeiras, entre os colegas, eles também aprendem, não é?

GIULIA: O Artur não tem esse tipo de brincadeira com os meninos. Até a parte da amizade é mais difícil. A própria socialização dele é mais, ele é mais sério, não gosta de brincadeira. O Henrique já entra na onda dos meninos, brinca, corre, já tem essa malícia e isso ajudou mais ele a não ter essa inibição de perguntar as coisas, chegar ao professor.

P: Você acompanha os dois desde o ano passado?

GIULIA: O Artur, sim; o Henrique foi esse ano que ele entrou aqui na escola.

P: E com relação ao Artur, você já notou algum progresso principalmente na parte de socialização que é onde ele tem mais dificuldade?

GIULIA: Houve um pequeno progresso, poderia ter sido melhor. Por conta dele mesmo não querer, ele acaba se sentindo mal por conta disso. Não conseguindo pular essa barreira que ele colocou nele.

P: Você acha que a orientação pedagógica dentro da escola pode ajudar nesse sentido?

GIULIA: Acho que pode.

P: Está sendo colocado a questão de adaptação desses alunos?

GIULIA: Já colocamos. Acho que com eles já conversaram também

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA FERNANDA, DE PORTUGUÊS, DE 5ª A 8ª SÉRIE DO EF, NA ESCOLA I, EM 03/07/09

P: Fernanda, o Henrique como o Artur são seus alunos?

FERNANDA: São meus alunos.

P: Esta entrevista é para levantar as dificuldades que estes alunos têm em sua sala de aula por conta da língua materna de cada um ser muito diferente do português.

FERNANDA: Eu vou te falar muito mais pelas coisas que passam pela minha sensibilidade do que propriamente por coisas técnicas até porque eu não tenho um histórico de trabalhar com estrangeiro dentro de sala de aula no ensino regular. É a primeira vez que trabalho. Eu não sei qual o percentual de alunos estrangeiros matriculados na escola pública. Eu não tenho essa noção.

P: Este ano nós temos 286 alunos estrangeiros matriculados na rede pública do Distrito Federal.

FERNANDA: Certo. Aqui nós estamos no Lago Sul, é um bairro que tem muita embaixada, que tem muito diplomata morando, então nós recebemos, os dois meninos são filhos de funcionários das embaixadas dos países de onde eles vêm. A dificuldade que eu vejo em trabalhar com esses meninos é que eles vêm com muita disposição. Agora, existe uma preocupação por parte da professora. Nós observamos que a questão da comunicação com o professor é mais truncada, vamos dizer assim, eles se socializam (‡)

P: Até com os colegas?

FERNANDA: Com os colegas não tem problema nenhum, eles se socializam muito bem. Nós temos observado. O Artur nem tanto porque ele é chinês e o chinês o que a gente imagina, eles têm uma tradição mais rigorosa. O Henrique é do Vietnã e a gente não tem muito contato, até com chineses a gente tem mais contato no Brasil, mas com pessoas do Vietnã, não é comum você ter esse contato. O Henrique, por exemplo, tem determinados comportamentos que até já falei com o nosso coordenador que nós precisamos pesquisar sobre isso que eu não sei, ele tem uma aversão a usar uniforme.

P: O aluno vietnamita?

FERNANDA: É. Ele tem aversão a usar uniforme. Pode ser que tenha alguma coisa cultural que impeça esse menino de, porque ele traz o uniforme dentro da mochila e a gente fala – vamos usar o uniforme? Ele diz que não, está dentro da mochila e ele não quer tirar de dentro da mochila. Ele traz porque é uma obrigação de ele entrar na escola com o uniforme, mas ele entra com o uniforme dentro da mochila. Então pode ter alguma coisa cultural aí que a gente não saiba, essa aversão a uma farda, uniforme, eu não sei. Agora o Artur é excelente aluno em matemática. Ele passa as aulas com o livrinho que ele tem na língua dele, um livrinho de matemática. Tanto é que ele foi aluno destaque e ele foi um dos alunos que receberam a medalha das olimpíadas de matemática. Esse ano ele foi receber junto com dois outros alunos nosso aqui a medalha. Em português já conversei com ele. Já perguntei – Artur, você gosta de português? – ele ficou me olhando e falou – mais ou menos – então, ele é mais fechado. O Henrique é sociável, ele brinca com as meninas, ele conversa. O Artur é aquele aluno introvertido, bem chinês e ele não se mistura. Também não quer se misturar porque, penso eu, isso eu to falando como te disse – coisas que passam pela minha sensibilidade – ele se sente um pouquinho superior. Ele está a cima de todas aquelas pessoas que estão ali com ele. Agora o que nós vamos fazendo é dando suporte pra ele à medida que ele vai necessitando também e eu procuro não fazer grandes cobranças porque nós precisamos levar em conta que a língua portuguesa é uma língua difícil, uma língua que pra eles também é uma coisa, eles não tinham conhecimento, chegaram aqui e pensaram (‡)

P: Coisa do outro mundo, né?

FERNANDA: Do outro mundo. Que, aliás, pra nós mesmos é um código secreto entre português e Brasil, português é uma língua de miseráveis, se a gente for analisar, países da África, que são extremamente pobres, então quem decide as coisas Brasil, Portugal, até pra decidir o acordo foi essa confusão, imagina o estrangeiro que não entende nada então pega as regras então eu não costumo trabalhar muito a questão de regra com eles, trabalhar muito a parte gramatical que é muito difícil, trabalhar essa coisa de oração coordenada, subordinada, isso aí também eu procuro não focar muito. Nós também não temos tradição de receber aluno estrangeiro como te falei, inclusive escrevi no questionário qual é a nossa preocupação. A nossa preocupação é com os alunos especiais, os portadores de necessidades especiais, então para ser muito sincera os meninos, os estrangeiros, como eles vêm e ele vão, esse é o meu pensamento agora que estou trabalhando com eles, a nossa preocupação é que eles consigam se socializar, que eles consigam se comunicar. Se ele vai usar o sujeito, se ele vai usar um verbo no tempo certo, isso não faz muita diferença. Podemos até indicar pra ele qual é o correto mas não fazer uma cobrança dele, fazer prova pra ele cobrando porque talvez isso não faça muita diferença na vida deles. Eu sei muito pouco desses alunos. Tem dois bimestres que trabalho com eles. Foi esse semestre agora. Eu também não sei muito deles. O pai do Henrique, por exemplo, que já veio à escola, ele não fala nada em português, ele também não fala inglês, então a comunicação é muito difícil, você não tem dados sobre o menino. O Henrique me impressiona porque como ele é muito alegre (‡)

P: É uma característica dele?

FERNANDA: É uma coisa da personalidade dele, ele topa tudo. Então por exemplo, eu faço os testes de leitura, os meninos vão e lêem na frente para eles aprenderem postura, se acostumarem com o público, então eles vão lá na frente um por um, escolhem o texto que eles querem e fazem uma leitura para a classe, depois a classe comenta aquele texto que eles leram. Então ele vai, ele pega o textinho dele e lê daquele jeito difícil, aquela dificuldade toda para pronunciar, mas quando ele não sabe ele aponta a palavra pra mim quando ele vê que aquilo ele não consegue mesmo desenvolver, ele aponta a palavra, eu fico do lado dele, eu falo a palavra, ele repete, quando não está bom eu falo de novo até ele acertar aquela pronúncia, sabe? Então é um trabalho assim muito mais de atenção ao aluno do que propriamente um trabalho pedagógico, tudo muito bem estruturado. Isso eu posso te dizer na minha experiência, não tem.

P: Se você tivesse uma situação na sala de aula, onde mais alunos estrangeiros estivessem presentes na classe, você acha que teria outro encaminhamento?

FERNANDA: Mais estrangeiros na classe, misturados? Mais estrangeiros na classe? Não sei te dizer. Pode ser uma coisa boa, mas também isso causa certa preocupação por parte do professor, pelo menos de minha parte, se eu tivesse vários alunos dentro de uma classe falando línguas diferentes e eu não pudesse ter acesso também à língua deles, como eu não tenho acesso à língua do Henrique, nem à língua do Artur, isso me causaria certa preocupação. Eu iria, com certeza, chamar a coordenação e nós teríamos que tomar alguma providência junto com os professores, porque é muita responsabilidade. Como te falei, nós temos alunos especiais, temos alunos com problemas de deficiência física muito grave, problemas mentais, fora os meninos com TDA, com hiperatividade. Eu não quero saber o que esse aluno tem, eu quero saber o que ele me traz pra sala de aula. Então assim eu faço um paralelo com os estrangeiros. O que ele traz pra dentro de sala? Ah, ele traz a vontade, como o Henrique, ele traz a vontade de ler, pessoal, mesmo lendo errado, mas ele se diverte com aquilo, ele acha engraçado, então vamos aproveitar isso e vamos trabalhar com o que o aluno quer trabalhar com o que ele traz pra mim.

P: Você acha que tem um pedaço desse espaço, um pedaço de tempo nessa aula de português pra trazer um pouco também essa diversidade cultural pra sala de aula?

FERNANDA: Muito.

P: Até uma mini-aula, um excertozinho de língua mesmo fazendo uma analogia entre o vietnamita e o português pra que esse aluno não se sinta uma pessoa invisível, sinta que está, de certa forma contribuindo e ao mesmo tempo sentindo-se valorizado.

FERNANDA: Tem, tem espaço. O que acontece, Marilena, é que às vezes nós vamos deixando pra depois algumas coisas que a gente pode fazer porque você pega a sala lotada com 40 alunos e tem aquele menino ali, nossa, às vezes você esquece que ele está ali. Eu preciso ser bem sincera com você. Às vezes eu esqueço que ele está ali. Às vezes os especiais eu esqueço também. Você fica envolvida com a maioria.

P: Quantos alunos você tem em sala de aula?

FERNANDA: A gente tem nas oitavas, 45, você vê que a sala é pequena, nós estamos dentro de uma sala de aula comum, você vê que a sala não é grande, nós não temos ar condicionado, tem esse ventilador que você não pode ligar porque faz um barulho danado, que eu prefiro não ligar.

P: a porta pode ficar aberta?

FERNANDA: A porta pode ficar aberta, mas os meninos não gostam porque à tarde entra sol, e aí alguns ficam com o rosto no sol e pedem pra fechar a porta então a gente fecha a porta, às vezes tem que fechar a janela, então fica aquele calor danado, então os meninos se agitam muito, os alunos da tarde são muito agitados, porque eu tenho experiência, à noite, manhã e tarde, e realmente o turno da tarde é o mais cansativo, tanto para o aluno quanto pro professor. Nas sétimas nós temos uma base de 35 e parece que estamos recebendo mais alguns, quer dizer, entre 30 e 40.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA CELESTE, DE 1ª a 4ª SÉRIE DO EF, NA ESCOLA III, EM 03/07/09

P: Celeste, você é professora do 2º ano do EF?

CELESTE: Hum, hum.

P: São crianças de que faixa etária?

CELESTE: Varia entre 6 e 7 anos e meio. Agora o certo mesmo é assim o maior número de crianças é de 6,5 a 7.

P: Eu gostaria de perguntar sobre essas duas alunas estrangeiras que você tem na sua sala de aula, a Juliana, do Peru e a Isabela, da Itália. Como foi a chegada delas na turma, não falando português?

CELESTE: Juliana veio para o Brasil no ano passado, em 2008, foi matriculada no jardim, a princípio, falando espanhol, sem saber o português, foi numa classe de jardim, 1º ano no espaço físico do jardim aqui da 302, então quando chegou para mim ela já havia aprendido o português com os alunos do jardim.

P: Aprendeu em 1 ano?

CELESTE: Em um ano, em menos de um ano. Assim, fala, troca letras por conta do espanhol, claro, é normal isso, mas ela já veio falando português e que aprendeu com os meninos porque os pais são dois estrangeiros, os dois falam espanhol. Tudo bem. Em relação à Isabela, ela no 1º dia de aula, foi um impacto. Tudo novo, país novo, professora nova, escola nova, porque ela só havia estudado na Itália.

P: Ela veio alfabetizada em italiano?

CELESTE: Não. Conhecendo algumas letras porque é diferente em relação à alfabetização lá na Itália. Então ela conhecia algumas letras e algumas sílabas simples, a princípio. E ela falava português, fala português porque a mãe é brasileira e o pai é italiano, então a mãe ensinou. Ela sabia o italiano porque é a língua do país em que nasceu e estudava, e aprendeu o português em casa porque a mãe era brasileira. Então quer dizer, na realidade, eu não tive o impacto de duas alunas falando só língua estrangeira.

P: Você já se deparou com situação em sala de aula, que você tinha que explicar para essas meninas algum ponto das atividades ou exercício que elas não entendiam?

CELESTE: Eu acho que já parei mais para explicar pros outros do que para elas, em relação a termos que elas usam, assim termos na língua, quando você forma as frases ou quando ela vai participar de uma dramatização, que fala um termo que os alunos não conhecem, que significa a mesma coisa, não estou me lembrando de uma aqui agora para dar um exemplo, mas elas usavam, as duas, alguns termos que usavam no espanhol ou no italiano, muito parecido com o português, mas que aí os meninos riam, perguntavam o que significava, então eu parei mais para explicar pros outros meninos do que para elas propriamente dito. Tive que parar, lógico, mas muito raro. Quando elas não entendem um exercício, ou lê e não entende o que é para fazer, entende? Mas muito pouco mesmo.

P: Você atribui que essas dificuldades são por conta de não saberem português?

CELESTE: Sim, sim. Alguns termos por não saber.

P: Celeste, você já teve alguma outra experiência com aluno estrangeiro que não falava português em sala de aula?

CELESTE: Sim. No Centro Educacional 03, em Sobradinho, eu fui diretora da escola. Então, a escola funcionava com ensino médio no matutino e uma vez nós recebemos um aluno assim da Argentina, (□□□) e, apesar de as línguas serem muito parecidas, as dificuldades eram muito maiores.

P: Que idade?

CELESTE: 17 para 18 anos.

P: Você nota alguma diferença?

CELESTE: As crianças, elas riem, brincam e entre elas nos intervalos elas brincando juntos elas aprendem com muito mais facilidade, o constrangimento, às vezes, de saber ou não saber é muito menor do que com o adulto, adolescente, que já tem assim a concepção, sei lá, ele já é bem mais... assim já tá bem mais solidificada a aprendizagem dele ali entendeu? Aí é bem mais difícil, foi bem mais difícil na época. Inclusive quando ia estudar para prova ou para alguma atividade assim em grupos, era muito problema (¡¡) porque a impaciência dos outros componentes do grupo e a necessidade de auxílio do aluno estrangeiro.

P: Por quê? Esse aluno de 17 anos precisou de muito auxílio?

CELESTE: Muito. A necessidade dele. Mais impaciente. Muito impaciente. E enquanto isso acontece o inverso nas séries iniciais.

P: Como vocês contornaram esse problema na época?

CELESTE: Na época, a primeira oportunidade foi chamar os pais (□□□) eles estavam a serviço também, não eram brasileiros, (□□□) fazer a entrevista, conversar com os pais, e depois, num segundo momento, junto com aluno passar a grade curricular, as matérias para que eles pudessem observar a diferença, como ele estudava lá e como ele estudava aqui no Brasil, os projetos que eram desenvolvidos, a forma de avaliação, então tudo isso a gente deixou bem claro para os pais. Em contrapartida, com os professores a gente pediu assim um pouco mais de atenção, porque como eram turmas muito grandes, 46, 47 alunos, então é difícil o professor estar dando muita atenção individual e havia o constrangimento, como eu falei, da participação do aluno em sala nas atividades tanto de grupo, quanto o professor dando aula para explicar e tudo. Então a gente solicitou aos

professores, junto com o pessoal da coordenação (□□□) dar um pouco mais de atenção, e qualquer informação ou qualquer dificuldade que não fosse suprida, demonstrada de uma forma, passasse para coordenação para ajudar e também nós marcamos um dia na semana, que esse aluno ia no período contrário, para fazer atividades junto com a coordenação, entendeu? Porque aí se ele não entendesse algum enunciado de alguma questão ou algum texto ou alguma pesquisa que era para ser feita, a coordenação ajudava entendeu? Porque outra língua, mesmo que tivesse sido uma assim muito parecida, mas algumas coisas teve necessidade um acompanhamento mais de perto, individual mesmo. E ele ia com todo prazer do mundo, até gostava, assistia vídeo, as meninas ajudavam as coordenadoras a responder os exercícios, a explicar e ele saiu assim tendo aprendido bem o português no final do ano, já falava com desenvoltura.

P: E como foi com as alunas estrangeiras?

CELESTE: Hoje a gente aqui conversando, e lembrando e lembrando das meninas, são excelentes alunas, as duas meninas, e de repente, a diferença fez com que o interesse em aprender, em participar, fazer as atividades e tudo, como um desafio, entendeu? Eu sinto hoje tanto a Isabela quanto a Juliana, um desafio na vida delas e que elas queriam mostrar que eram capazes, não com consciência porque elas são pequenininhas, entendeu? Então nossa! Fazem tudo para acertar e se sentem, né, na sala de aula. Eu fiz com elas no início do ano, com a dificuldade que eu estava de relacionamento entre elas e as outras crianças, assim, elas se isolavam no começo, com constrangimento mesmo e pavor de não dar conta de conversar, não dar conta de participar das brincadeiras e aí eu olhando aquilo e pensando que o tempo ia melhorar tudo, aí um dia eu tive uma idéia de ter aula de espanhol e de italiano, depois do recreio, cinco minutinhos, então sentava na época, no começo com os meninos no chão e então tem palavras básicas mamãe, papai, contar de um a dez, por favor, abre a porta, vá ao quadro, vá ao banheiro, alguma coisa, essas coisas bem fáceis, aí eu comecei a (...) um dia ensinava espanhol, outro dia a outra ensinava italiano. Pronto! Foi uns 05 dias, foram 05 dias.

P: Então já estão entrosadas?

CELESTE: É muito engraçado porque, por exemplo, quando a gente entra na sala, professora, que na Itália é *maestra* (¡!) ou *buenos dias* ou *buenas tardes*, aí então eles (...) o que que aconteceu? Esse vocabulário básico de sala de aula, que elas estavam ensinando para os meninos, eles passaram a usar. Então quando chega alguém na sala que eles vão cumprimentar, eles usam sabe, aí oh! hoje é o dia de usar o espanhol! Oh! Hoje é o dia de usar o italiano. Muito lindo. Muito bonitinho mesmo e agora a Isabela está ensinando um hino da Itália para eles, e é bonito, uma melodia fácil de cantar e tudo, de aprender, está ensinando. E a Juliana disse que vai aprender com o pai dela para ensinar depois.

P: E como você vê a reação dos pais, vendo essas crianças com este progresso em sala de aula?

CELESTE: A mãe da Isabela é assim, ela foi... ela ficou surpresa da mudança da menina em relação àqueles primeiros quinze dias de entrosamento e de ensinar e tudo. Engraçado que tudo mudou, inclusive a questão da escrita, da organização, que acho o medo, o impacto da chegada, assim meio que nervosa e tudo, hoje é o caderno mais bem organizado, é a letra mais linda, os erros ortográficos, troca de letra, mas por conta do som da letra, então alguns sons é claro o S, o J, alguns sons elas trocam mesmo, F, V, além de ser uma troca normal no português, por exemplo vai falar faca, escreve vaca ou vice versa, vaca escreve faca (□□□). Inclusive eu vi, a Juliana ela é intérprete, ela, quando o pai ou a mãe vem, é muito engraçado, tem que vir com ela porque aí a gente conversa com os pais dela e fica traduzindo do português para o espanhol, algumas coisas pros pais

entenderem. Tanto que eles evitam assim muita conversa porque não dão conta de entender.

P: A Juliana com certeza, mas você sabe se a Isabela mantém a língua italiana com o pai?

CELESTE: Eu (□□□) conversei com a mãe das duas e falei da importância que era para ela manter a língua, tanto do país de onde ela nasceu quanto o português, porque o português ela já tava aqui convivendo. A Juliana fala espanhol em casa porque pai e a mãe, né? E a mãe da Isabela disse que desde que chegaram ao Brasil, em casa, a família, 2 irmãos da Isabela, o pai e a mãe, 5 pessoas dentro de casa, só falam italiano.

CELESTE: Ideal. Só que na minha opinião assim, pelo pouco que eu convivo com os dois, eu acho que o pai tá aprendendo muito mais o português do que mantendo o italiano, entendeu? Eu acho. Porque ele conversa aqui comigo, pergunta algumas coisas, e a gente né? Então assim no nosso convívio, agora não sei em casa.

P: Inclusive se os pais aprendem a língua do país em que estão vivendo é também um estímulo para os filhos, não é?

CELESTE: Para ela aprender, no caso, né? Eu não to tendo problema assim, questões de gramática, a gramática em si, a questão da leitura, da fala, eu não estou tendo problemas com elas, de jeito nenhum, a não ser a troca de letras, que quando vai... aí vem o caso da escrita, o único problema, que não considero muito grave, na troca de letra, é só na parte escrita porque na oral, há troca, mas entende, né?

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA MÍRIAN, DE PORTUGUÊS DO 1º, 2º E 3º ANOS DO EM, NA ESCOLA IV, EM 03/07/09

P: Você poderia relatar alguma experiência com os alunos chineses Marcos e Vivian?

MÍRIAN: Foi solicitado aos alunos de toda turma, que eles escolhessem em casa, fizessem uma seleção prévia de um artigo, de uma notícia, de qualquer texto para que eles lessem em voz alta para toda turma. E eu achei muito interessante que o Marcos, ele se prontificou, ele leu a reportagem dele, que inclusive foi sobre a gripe suína. E ele leu e explicou por que ele escolheu aquela reportagem, né? A turma toda ficou prestando atenção e aplaudiram, porque para ele foi um desafio (□□□). Tanto a parte oral e quanto a parte da leitura dele também, porque eles encontram muitas dificuldades, até na questão também de interpretação, porque ele leu e explicou depois o que ele leu e porque ele escolheu. Então, eu vi isso daí como um desafio porque geralmente eles, pelo menos assim, nessa parte de história, português, geografia, eles (□□□) têm uma dificuldade maior por causa do vocabulário para interpretar isso daí. A gente percebe também que na parte de matemática, química, física, eles se saem melhor, na parte mais lógica. (□□□) Nós parabenizamos o Marcos por isso, porque eu senti que foi assim um desafio muito grande para ele. Além de ele estar lá na frente, né? Porque muitos têm vergonha de ir até a frente. Ele foi até a frente e leu, né? E explicou tudo o que ele entendeu direitinho e eu achei assim maravilhoso. A Vivian não, ela não foi. Mas o Marcos, ele foi.

P: Foi um desafio, não foi?

MÍRIAN: Para ele eu acho que foi assim uma barreira incrível que ele ultrapassou. (□□□) Não era um texto muito pequenininho não, sabe? Todos os alunos prestaram atenção, né? Ele falou com aquele sotaque, né, que eles têm. Mas foi assim que eu achei incrível. (□□□) E a gente observa também que ele sempre tem um aluno assim (...) no caso lá é o Eduardo, que serve de ponto de apoio para eles, né? Inclusive esse aluno estava até estudando chinês para poder ajudá-los, né?

P: Professora, você vê a necessidade desses alunos passarem por um curso prévio antes de serem inseridos no sistema de ensino?

MÍRIAN: Eu acho que sim, porque a dificuldade é grande.

P: As línguas são muito diferentes.

MÍRIAN: Muito. Muito. Muito. Muito. Só a grafia, né? Eu acho porque inclusive no conselho de classe passado nós estávamos até falando a respeito disso. Ou uma coisa prévia ou paralela, né? Uma aula de reforço e tal, mas a gente não sabe até que ponto a família aceita, né? Porque o que foi comentado no conselho, (□□□) eles preferem investir mais no trabalho do que na escola.

P: A família precisava ter a visão clara que isso é um benefício, né?

MÍRIAN: É verdade, né? Eu acho que a cultura deles é muito trabalho, né? A cultura chinesa que é muito trabalho, né? Eles trabalham muito. E aí, às vezes essa parte escola, né? Para família não é tão importante que ele tenha esse acompanhamento, né? Que ele progrida, né? Mas no resultado deles do 1º bimestre, nas matérias de exatas eles foram bem. Nas matérias que exigem um pouquinho mais de vocabulário e interpretação eles têm mais dificuldade.

P: Com certeza. Você estava falando a respeito dos alunos que deveriam ter uma atenção é mais (!!)

MÍRIAN: Fica difícil a gente dar um atendimento mais individualizado para eles pelo número excessivo de alunos em sala de aula.

P: Quantos são Míriam, geralmente?

MÍRIAN: Ah! Uns 38, 40, não menos que 40, né? Talvez se fosse feito da mesma forma que é feito com os alunos que são deficientes, que são (□□□) que o número de alunos é menor em sala, né? (□□□) talvez desse para gente fazer um trabalho melhor com esses alunos, né? A turma que tiver o aluno estrangeiro tem um número menor de alunos em sala de aula.

P: A dificuldade que os alunos encontram em sala de aula, você acha que tem outra forma de sanar a não ser passando pela aprendizagem da língua portuguesa?

MÍRIAN: Ah! Eu acho que o principal! Fundamental! Fundamental é o aprendizado da língua portuguesa. É a ferramenta básica. É a ferramenta mãe disso daí, porque se eles estão num país, de língua portuguesa, né? Que tudo é feito na língua portuguesa, se eles não souberem, vão ter muita dificuldade de comunicação. Até de eles (□□□) entenderem também a comunicação, né? (□□□) Aí teria que ter uma aula de reforço, ou o sistema de ensino oferecer alguém que soubesse a língua, para que pudesse nos ajudar, né?

P: Um mediador, um intérprete?

MÍRIAN: Um mediador. Exatamente, né?

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR SÓCRATES, DE SOCIOLOGIA DO 1º, 2º E 3º ANOS DO EM, NA ESCOLA IV, EM 03/07/09

P: Professor Sócrates, a questão que está sendo colocada é a do aluno estrangeiro que chega a sala de aula sem a ferramenta básica que é a língua. E a escola garante pelos meios legais a matrícula desse aluno.

SÓCRATES: É interessante ver esse aspecto (□□□) que atinge boa parte das escolas, não na sua maioria, mas sempre tem um número representativo de escolas que tem um aluno estrangeiro. A gente está falando do aluno estrangeiro, né?

P: São 284 esse ano nas escolas no Distrito Federal.

SÓCRATES: Certo. Bem, quando um aluno brasileiro vai estudar num outro país, como é feito isso? Esse aluno, antes de iniciar o curso ou paralelamente ao curso, tem o curso de idiomas.

P: Exatamente.

SÓCRATES: É ponto final. O problema já está resolvido há muito tempo. Só que as pessoas não querem usar as ferramentas certas. Esse aluno deveria freqüentar num horário de aula a matéria que ele aprende no ensino médio, as matérias diferenciadas e no turno oposto ele deveria fazer um curso paralelo de idiomas, como se eu fosse estudar na China, ou no Japão, na Alemanha ou na Itália, eu vou ter que ficar 03 meses estudando, antes ou durante. (□□□) O aluno antes de ingressar na matrícula, ele vai ter a garantia de se matricular, mas ele vai ter que ter um coeficiente de rendimento para começar a iniciar, porque o professor tem 40 alunos, ele tem 600 alunos numa escola e 01 ou 02 estrangeiros. Ele não pode parar sua prática pedagógica para direcionar a ele.

P: E também causa uma situação de angústia para o professor, não fazer absolutamente nada por aquele aluno.

SÓCRATES: O professor já está tão preso aos seus dilemas e problemas que ele sabe que aquele aluno ele vai ter outro tipo de aproveitamento que vai ser presença em sala de aula, comportamento, e caso venha fazer uma atividade, vai fazer em parceria com alguém para auxiliar. (□□□) Então, o professor não se preocupa muito, ele não dá a devida atenção, porque ele tem uma maioria absoluta de alunos que ele tem que dar orientação, que são os alunos nacionais aqui, os brasileiros, né? Esses alunos estrangeiros, facilmente a Embaixada do país de origem dele deve se comprometer a isso como a nossa Embaixada se compromete junto com a instituição educacional. Eu trabalhei no Ministério das Relações Exteriores e é assim o procedimento. Agora, se a Secretaria não está preocupada, não vai sobrecarregar o professor. Entendeu? Em alguns casos, em escolas de excelência, que a gente pode dizer, são escolas próprias para alunos estrangeiros, com professores políglotas, com professores capacitados, (□□□) então, prepara-se, cria-se uma escola desse tipo e Brasília tem esse perfil, porque Brasília tem organismos internacionais, Brasília tem Embaixadas, Brasília tem instituições educacionais que recebem alunos estrangeiros e esses alunos muitas vezes são pais de família, que vêm com seus filhos. Aí o que eles vão colocar? Vão colocar na Escola das Nações Unidas, na Escola Americana, escolas particulares de alto custo, que é direcionada pras famílias privilegiadas. Agora eu pergunto: A onda que está acontecendo no Brasil inteiro, principalmente nas grandes capitais de levadas e levadas de alunos, oriundos da China, de Cingapura, da Coréia...

P: Da Bolívia

SÓCRATES: É. Da Bolívia também, né? No caso do DF, os bolivianos vão muito mais para São Paulo, porque é um centro comercial, centro produtivo (□□□), mas eu acho que a solução é clara. É evidente. Já existe, vamos chamar assim, uma dinâmica que já foi feita, outros países fazem. Então é só pegar os estudos de caso bem resolvidos e aplicar aqui. Não vejo nenhum problema. Agora, eu vejo que é falta de vontade política. Entendeu? Porque 284 alunos, como você disse, não equivale aos 150 mil do DF.

P: Mas eles estão nas escolas. (!!)

SÓCRATES: É. Mas é um número insignificante que os realizadores de políticas públicas do DF não estão interessados. Agora, sobrecarrega a quem? Ao professor. O aluno, ele não se sente motivado, ele até se sente motivado para conversar com o colega, para aprender, para se aproximar do colega, mas não para aprender a matéria.

P: O senhor não vê essa motivação neles?

SÓCRATES: Não. Até mesmo porque o instrumento que o professor faz é o que? Ah! Passar a mão na cabeça, dizer: não... É... Você tá vindo, eu vou te dar mais pontos pela presença, eu vou te dar o ponto... Ah! Você faz uma tarefa com o fulaninho, que no final

das contas é o outro que faz a tarefa e ele só coloca o nome dele, e aí ele tem aquela nota mediana, aprovada, que é isso que ele pede porque os próprios pais sabem da situação dele, que ele tem dificuldade com o idioma, que os pais devem saber que a escola não oferece nenhuma alternativa. Então, ele tirando a nota, que no final é aprovado por ser aluno estrangeiro, faz com que a família, ele e até os pais e até a própria Secretaria de Educação se sintam, né, aliviada. Diz assim: É um aluno a menos. Já saiu do ciclo escolar. Infelizmente é isso. Agora, esse aluno pode ser um aluno interessante para escola, para criar diversidade, para trazer a questão do multiculturalismo, né? Estamos numa época de globalização, sabemos exatamente os efeitos disso, o processo migratório e não quer aproveitar isso. Aí eu vejo assim, eu vejo com desdém o interesse da Secretaria, o interesse das escolas, o interesse até dos professores e até dos alunos de querer resolver esse problema. Infelizmente é um problema pequeno que não está na lista das prioridades. Torna-se um problema só acadêmico e científico e não um problema de política pública.

P: A escola é que tem que dar uma resposta para sociedade, né? Ela está inserida num contexto político também.

SÓCRATES: Eu vejo que também é uma perda significativa porque esses alunos, vindos de outros países podem trazer um tipo de conhecimento que aqui talvez não tenha. É próprio da realidade deles, né? Talvez o conhecimento histórico, talvez um conhecimento científico, no sentido das ciências da natureza, né? Eles tiveram uma bagagem que talvez dentro da casa deles eles tenham e eles não conseguem se comunicar com a gente, né?

P: Há essas correntes migratórias por conta dessa nova (!!)

SÓCRATES: Configuração do mundo, né?

P: De globalização, de crise que está trazendo essas correntes migratórias. Então a gente não pode fechar os olhos a essa realidade.

SÓCRATES: Cada vez mais que se esquece esse problema, que se coloca esse tipo de situação por debaixo do pano, vai criar uma consequência própria da história, que já mostrou isso, que é a xenofobia, né? Começa pelo estranhamento do outro, para depois vir com a intolerância, para partir para agressão física, agressão verbal, agressão moral. Quer dizer, por que acontece isso? Ah! Porque eu desconheço o outro, né? É (...) Pessoas que tem (...) sei lá relações afetivas: ah! Eu gosto de fulaninho. Ele é chinês. Ah! Mas ele, a minha casa ele não frequenta, ele não participa dos mesmos espaços, eu não dialogo. (□□□) Eu vejo dessa forma. Infelizmente, né? É uma parcela muito pequena para os olhos dos dirigentes políticos é (...) é muito pequeno. Eles não conseguem enxergar e aí eles não se dão conta e não se interessam, né? Eles se preocupam mais com dados maiores, como número de alunos que evadem, número de alunos que repetem, número de alunos que estão fora da idade escolar para idade etária, né? É nesse ponto.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR JOSELITO, DE FÍSICA E QUÍMICA DO 1º, 2º E 3º ANOS DO EM, NA ESCOLA IV, EM 03/07/09

P: O senhor já tem experiências anteriores com alunos estrangeiros?

JOSELITO: Já, tem mais de cinco anos que a gente tem alunos chineses

P: Que problemas eles apresentam quando chegam sem saber a língua?

JOSELITO: O grande problema é que eles têm que começar do zero, aí começam a aprender a falar, geralmente um amigo (□□□) começa a ajudar, mas eles não entendem nada no começo é como se eles estivessem aqui por estar.

P: O senhor pensa que tem alguma atitude que a escola poderia ter, ou mesmo em nível de secretaria, que pudesse prevenir esses problemas, ou então tomar atitudes antes desses alunos chegarem à escola?

JOSELITO: Acho que eles deveriam passar por uma língua assim um intercâmbio entre chinês e português (□□□), mas, que eles tivessem um português básico como tem inglês básico para que eles pudessem interagir antes de entrar realmente na matéria. (□□□) Deveriam ter assim a matéria básica de português, (□□□) depois eles entrassem aqui, porque acho que o grande problema é que ele é matriculado como se fosse normalmente aluno capacitado.

P: Comenta-se que eles são bons em matemática.

JOSELITO: Acho que é pela cultura chinesa, (□□□). Eu percebo que esses alunos têm um aspecto muito bom na exatas. (□□□) Lá na China eles devem explorar muito essa área do raciocínio lógico, essa parte mais científica.

P: O senhor tem alguma estratégia em sala de aula para fazer com que eles entendam os enunciados, que geralmente constitui uma dificuldade?

JOSELITO: A estratégia que mais dá certo é um colega. (□□□) que senta ali do lado, é o amigo que ele conversa que acaba passando os códigos. E teve outro processo que deu muito certo. Foi um chinês que estava avançado na interpretação que pegou um colega que não sabia nada, - ele entendia o que eu falava e traduzia para o colega - aí, ele fazia o exercício, mas tinha um problema: ele não se desenvolveu muito na língua portuguesa. Ele quase (...) o cérebro dele ficava esperando essa tradução, o outro que também já tinha sido meu aluno antes, se virou mais com a língua.

P: Há alternativa.

JOSELITO: Eu te falei, eles são arremessados aqui, tem que ter tido uma triagem, levado ele para um canto, passado primeiro por esse momento para depois ele voltar, mas não é verdade, a gente não é preparado (□□□).

P: E eles falam a língua inglesa (!!)

JOSELITO: Inglesa, não dominam essa língua nossa, com alguns a gente até tentou falar, mas não funcionou muito não. A melhor estratégia foi essa de colegas ou chineses mais avançados (□□□) na língua.

P: Professor se há uma cooperação dos colegas em sala de aula, esse aluno tem mais chance de avançar?

JOSELITO: Tem, pelo menos aqui eu acho que mais dá certo. (□□□) vi que o brasileiro tem um espírito muito solidário, então a gente não tem esse problema de etnia, os nossos alunos os ajudam também.

P: Uma coisa muito interessante foi esse fato (□□□) que o aluno (□□□) consegue se comunicar com o colega estrangeiro?

JOSELITO: Eles têm uns códigos. Eu tenho aluno que está estudando mandarim que ficou muito amigo de um chinês, mas eu não sei até que nível ele está no mandarim, mas no resto a gente vê que é código. Eles vão se comunicando (□□□). E vejo muito essa amizade de código.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR MOISÉS, DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA, DO 1º, 2º E 3º ANOS DO EM, NA ESCOLA IV, EM 03/07/09

P: Professor, antes de falarmos da sua experiência com os alunos estrangeiros, eu pediria que o senhor relatasse como surgiu a idéia desse curso de adaptação à língua portuguesa, no turno contrário às aulas, para estes alunos.

MOISÉS: (□□□) Na verdade é o seguinte, (□□□) surgiu isso aqui (□□□) devido à proximidade física da feira dos importados, onde há um índice elevado de chineses, coreanos, né? E eles, uma vez sabendo da existência da escola e sendo a escola uma instituição aberta à comunidade, então (□□□) nada mais coerente, né, que a escola absorvesse essa demanda, né? Eles procuraram a escola, né? E aqui na escola o pessoal já sabia da minha experiência (□□□) com o estudo de língua inglesa, né? E como, naquele momento, eu estava à disposição, mais de reforço, aí disseram: O candidato é ele. Ele é que já está eleito, que vai cuidar desse pessoal, né? Então não é, não foi e não está sendo, e acho que não será uma tarefa fácil. Por quê? Porque existe uma barreira muito grande da língua. (□□□) Não é nem uma barreira. É um paredão. (□□□) Porque é completamente diferente, né? E nem todos, quer dizer, a idéia inicial era que a gente pudesse usar o suporte da língua inglesa. Até que eu uso com alguns que tem alguma noção. Nem todos têm. (□□□) Eu tenho alunos que estão aqui no Brasil há dois, três meses. O que esses alunos sabem de português? Absolutamente nada. Então, como é que a gente trabalha? Primeiro, né? A primeira dificuldade que eu tive foi... Eu pensei assim, eu vou procurar a Embaixada da China, né? (□□□) A Embaixada da China tem todo o interesse, eu pensei comigo, né, de prover alguma ajuda aos cidadãos deles que estão aqui no Brasil e tudo o mais. Olha, foi uma grande decepção. Primeiro, porque eu não conseguia falar com ninguém. (□□□) Até para falar inglês na Embaixada eu tive dificuldade, porque não encontrava ninguém. A pessoa que falava inglês não estava na Embaixada, né? Por fim, eu consegui, depois de várias tentativas. E qual foi o meu desapontamento, quando esta pessoa, que era tida como adida cultural, (□□□) assim me orientou: Você vai numa livraria e vê se encontra algum material, alguma literatura. Eu disse: – Mas eu imaginei que a Embaixada tivesse. – Por quê? Porque vocês recebem diplomatas lá da origem de vocês, que chegam aqui no Brasil e precisam aprender a língua. Vocês devem ter algum material. – Não. Não tem não. E pronto! Resultado: Eu que tive que (...) aí (...) eu busquei no site, né? Eu vou deixar até uma cópia com você desse material.

P: Esse material tem ajudado?

MOISÉS: O site tem nos ajudado muito. É um site que eu descobri, para ensinar português para chinês. Então, diariamente eu trago uma coisa desse tipo, né? Lá no site você tem diversas (...) digamos assim (...) modalidades de palavras. Por exemplo: essa que eu trouxe agora foi com relação a banheiro. (□□□) Eles pegam todas as palavras relacionadas a banheiro, né? Xampu, sabonete, não sei o que mais, né? E também tem a pronúncia, como se fosse português, né? E aí é que eles identificam. Eles vêem armário, né? Sabem que é *wenchen*, sabem que é armário. Por quê? Porque já que a gente não tem a figura para mostrar do armário, tem pelo menos o nome da palavra em chinês. Isso tem nos ajudado. (□□□) Outra forma que a gente encontrou, há um livro que foi editado aqui no Brasil próprio para chineses aprenderem português. Esse livro começa mesmo do ‘bê-á-bá’. E eles adquiriram esse livro, né? Então, uma parte da aula (□□□) para esses iniciantes, que são aqueles que estão aqui há dois, três meses no Brasil, o que eu faço? Eu trabalho (□□□) essas páginas que eu trago diariamente da internet, com assuntos diferentes, né? E trabalho também esse livro do ‘bê-á-bá’. É ‘pá, pé, pi, pó, pu’. Quer dizer, toda palavra que a gente insere para eles, uma palavra nova, eles fazem essa relação com essas sílabas.

É como se fosse uma criança aprendendo, e de fato é, né? Uma criança mental, quer dizer, (□□□) não aquela criança física, mas, uma criança mental, linguisticamente falando.

P: Aprendendo o alfabeto.

MOISÉS: E eles começaram aprendendo o alfabeto. Tanto que o livro já traz, né, as vogais, as consoantes, né? E eles já identificam, até surpreendentemente, eles identificam bem, né? Fazem muitos questionamentos, porque a língua, pelo fato de ser uma coisa dinâmica, o “r”, que ora tem som de “RE”, ora tem som de “AR”, né? E vai por aí. Então, isso eles questionam demais. O “c”, que tem som de “cê”, tem som de “cá”, né? (□□□) Então, quer dizer, a dificuldade que a gente tem nessa fase, por exemplo, de dar uma explicação dessas, muitas vezes fica assim: – Olha! Não se preocupe, vamos deixar para outro momento que vocês vão entender. Por quê? Porque não adianta a gente falar de uma coisa que eles realmente não têm a menor capacidade de assimilar. Entende? Mas eu diria o seguinte: – Que eu estou muito satisfeito com esse trabalho, porque eu estou vendo o resultado. Eles estão progredindo, entende? Tem interesse, realmente. Não todos, né? Mas de um modo geral, eles tem interesse. (□□□) Naquele dia que você esteve na sala, eu estava trabalhando com alunos que estudam aqui durante o dia, que foram (...) na verdade eles foram colocados em séries do ensino médio, por conta do currículo que eles traziam de lá. (□□□) Só que isso não deu certo. Não deu certo pelo seguinte: – Porque os alunos que começaram a fazer o primeiro ano do ensino médio, né? O segundo ano, depois da 8ª série. Eles não tinham base nenhuma da língua portuguesa, então começaram trabalhando o contexto.

MOISÉS: Então o que foi que aconteceu? (□□□) a Coordenadora aqui pensou: – Olha de repente o Moisés vai poder ajudar esse pessoal. E de fato. Eu estou fazendo um trabalho, que também me surpreendeu muito. O que foi que eu fiz? – Na verdade eu peguei o livro, que eles trabalham no dia a dia, e pedi para que eles lessem um parágrafo. Que eles até conseguem ler, né? Tropeçando, e tudo mais, o que é natural. Mas aí, em seguida eu perguntei: – O que é que vocês entenderam? – Nada. Nada! Um parágrafo mais simples. Foi aí então que eu tomei a decisão de retroagir. (□□□) Vamos trabalhar com esses alunos, o que está faltando. Eles não sabem o que estão lendo, eles não sabem o que estão falando. Eles não entendem, né? Aí, o que a gente fez? Retroagiu. Eu fui buscar um livro da 5ª série, (□□□) tirei cópia, bonitinho, e levei para eles um texto, né? Uma estória bem elementar, uma coisa assim muito fantasiosa, né? Aqueles contos de era uma vez, não sei o quê, na.. na, na... Resultado: – Surpreenderam. Entenderam! Por quê? Porque é exatamente o que está faltando para eles. Então, como é que a gente trabalha? A gente pega um parágrafo, né? (□□□) Começa parágrafo por parágrafo. A gente lê. Eles lêem também em seguida. Qual é a dificuldade? Eles vão apontar: – Ah! O que quer dizer apressado? Aí eu vou explicar. Enceno o que é apressado. O que é uma enxada? Aí eu vou lá e desenho o que é uma enxada, entende?

P: E se ainda assim eles não conseguirem entender?

MOISÉS: (□□□) Na hora não tenho como explicar, né? Já aconteceu. Eu disse: Olha, vamos deixar isso aqui à parte. Quando chegar a outro momento a gente retoma isso aqui, porque vocês vão ter mais subsídios, que vão possibilitar o entendimento que agora não é possível, né? Então, eu fiz uma avaliação. Nós já tivemos 04 encontros, né? Dessa forma, com esse pessoal que está matriculado no curso regular, o progresso deles e a satisfação, principalmente, foram surpreendente, né?

P: Que maravilha!

MOISÉS: E eles falaram o seguinte: Olha! Era exatamente o que a gente estava precisando. E eles ainda trazem dicionário chinês-português. Naquela hora ali, (□□□) aparece alguma coisa que eles não conseguem e que eu também não consigo explicar, né? (□□□) Em função não só da limitação que todos nós temos, mas em função também do vocabulário deles. Como é que eu vou explicar o que é saudade, por exemplo? Oh! Teve

um dia que eu fui explicar platonismo. Como é que você explica platonismo para um estudante, com formação oriental? (□□□) E falando de Platão, como filósofo ocidental? Quer dizer, eu não consegui nada! (□□□) Porque tinha a expressão “amor platônico”. Aí eles perguntaram: – O que é isso? Amor platônico? Eu tentei explicar, né? Através, exatamente da filosofia de Platão. Mas, eu tenho certeza absoluta, que não ficou a coisa bem consolidada, e por razões óbvias, não é? Até porque eles devem ter os Platões deles, milenares, né? Com visões completamente diferentes, porque Platão é uma coisa ocidental, não é?

P: Em relação à idade da cultura é até recente.

MOISÉS: Exatamente! Até muito recente, né? (□□□) Então, é um trabalho que a gente (...) eu fico satisfeito de poder estar participando. (□□□) Foi uma demanda da escola em função do fato de a escola ser uma instituição aberta à comunidade. Surgiu uma demanda, e que a gente, bem ou mal, está tentando suprir, entende? (□□□) O lado que eu acho (□□□) um pouco, digamos assim, desestimulante, é porque você não tem ferramentas para medir, como tem no curso regular. Você pode, a todo o momento, perceber a evolução; você aplica um questionário, você aplica uma avaliação, não é? E ao passo que, por enquanto, isso não é possível. (□□□)

P: É verdade.

MOISÉS: Não é? Nós não temos uma metodologia específica. Nunca trabalhamos com isso. É a primeira vez. A gente tá fazendo (...) tirando leite das pedras. Na verdade é isso, né? E que eu espero que o final seja um resultado bom, como a gente já teve alguns sinais.

P: E está muito no começo ainda?

MOISÉS: Olha, nós começamos a trabalhar no início deste ano, né? (□□□) Então, está no começo sim. (□□□) Então, tá muito cedo ainda para dizer: – olha! Tá um sucesso. Não. O que a gente pode dizer assim em termo de avaliação é que está havendo um progresso. Tá sim. Porque, por exemplo, eu tenho um aluno, acho que ele fazia até engenharia lá, né? Ele fazia engenharia. É um cara que a gente vê que tem certo preparo, é inteligente e tudo o mais, né? E essa pessoa não falava nada, absolutamente nada. E a gente não conseguia se comunicar. No início o que é que eu fazia: – Eu digitava no meu computador algum texto, né? Trazia o disquete ou então em *pen-drive*. Ele trazia o notebook dele, inseria lá um programinha da Google, e colocava para traduzir (□□□) Ele fazia a tradução pro chinês e entendia perfeitamente, né? Foi assim que a gente começou a se comunicar. (□□□) A gente começou desse jeito. Hoje eu trago isso aqui, passo atividade para ele lá no quadro, ele vai lá e em português mesmo responde, né? (□□□) Esse livro ajuda muito também.

P: Fale um pouco mais deste livro.

P: Como que o senhor chegou a esse livro? (□□□) É aqui do Brasil?

MOISÉS: É aqui do Brasil (□□□). Mas foi escrito por um chinês que já estava aqui no Brasil há muitos anos que se preocupou em preparar esse livro voltado exclusivamente para comunidade chinesa.

P: (□□□) Moisés, (□□□) não tem um caminhozinho mais fácil para eles?

MOISÉS: Olha! Eu não vejo (...) não tem como, não tem. (□□□) Uma prima deles, (□□□) que nunca tinha estudado aqui no Brasil, (□□□) sabe falar, mas não sabe ler. Por quê? Porque ela estudou em casa, (□□□) Alguém que já sabia e começou a ensinar. Só que ela não tinha uma coisa sistematizada, né? Então, ela ficou sabendo que a gente tava trabalhando, aí ela veio me pedir para participar das aulas. Claro! Será um prazer! (□□□) Eu acho que é por aí. Tem que começar por algum lugar, né? (□□□) ponto de partida. E eu acho que a gente tá no caminho certo. Até que apareça outro, né? Por enquanto é esse, né? Mas, estamos acreditando. (□□□) A escola é e deve ser uma instituição aberta à comunidade, né? Quer dizer, o que surgir de demanda que for para educação das pessoas, ela tem que dar alguma resposta, né? (□□□) E eles estão evoluindo. Aquele aluno que chegou aqui sem falar absolutamente nada já se comunica comigo. (□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A SUPERVISORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA I, REGINA, EM 19/06/09

P: Regina, quando os alunos estrangeiros chegam aqui na escola como é feita a distribuição deles na turma?

REGINA: Eles já vêm com esse histórico escolar dos países deles. Aí é levado na Secretaria de Educação. Lá eles fazem o estudo em que nível esse aluno deve estar, (□□□) aí esse estudo volta para a escola e nós inserimos esses alunos nessas turmas.

P: Acontece caso em que os alunos não acompanham?

REGINA: Acontece.

P: Há reprovação, Regina?

REGINA: Olha, nós não tivemos ainda reprovação (□□□) porque nós temos aqui a chamada recuperação contínua ao longo desse processo, então, quando a gente percebe que o aluno está tendo muita dificuldade, os professores centralizam e focam mais esse aluno, (□□□) apesar da questão de a língua ser um impedimento desse avanço, os professores dão esse olhar mais atento a esse aluno.

P: E a barreira lingüística? (□□□) Como é que vocês controlam esse problema?

REGINA: É incrível, eles têm dificuldade de aprender, mas se comunicam muito bem, então na sala de aula é como se fosse um aluno normal, como se fosse um aluno brasileiro. O professor não vê tanta dificuldade; ele vai ver dificuldade maior na questão dos exercícios, das atividades mais elaboradas, e o professor vai diagnosticar esse problema (□□□), mas, os professores fazem as atividades que possam interagir esse aluno para que ele possa de alguma forma aprender aquele conteúdo, e as coisas vão indo positivamente. Não vemos muitos problemas a esse respeito. É a questão da inclusão, nós temos que ter um olhar também na questão da avaliação. A avaliação de um aluno estrangeiro não pode ser idêntica à avaliação de um aluno que é nosso.

P: Vocês não cobram tanto de um aluno estrangeiro como cobram de um aluno normal da série?

REGINA: Exatamente. A gente tenta fazer com que esse aluno interaja com os demais coleguinhas. Que ele participe de grupos de estudo, que ele se sente ao lado de um aluno que tenha essa capacidade maior de desenvolver essa capacidade pedagógica. Então a gente está sempre com esse olhar mais voltado pra esse aluno, nesse sentido.

P: Eu pude observar quando entrevistei estes dois alunos estrangeiros, que o Artur é mais tímido. Ele disse que não tem muitos colegas, alguns.

REGINA: (□□□) O Artur tem mais dificuldade mesmo com os alunos da sala dele, (□□□) Então, ele ficou meio antipatizado na turma (□□□). Os meninos brincam muito com ele e ele não aceita, em contrapartida, quando ele vai brincar, ele quer que os meninos entendam então, criou-se essa antipatia, uma antipatia velada, porque não é uma coisa descarada e a gente está tentando trabalhar isso. Mas é complicado porque a mãe não fala nenhuma palavra em português, nem em inglês. (□□□) Eu poderia falar em inglês com ela, mas ela não fala. Então é difícil a abordagem com essa família. Com ele, a gente tem feito o possível; ele entende, ele sabe quando está errado. No início, quando ele chegou, ele saía sem pedir licença ao professor; ele fazia o que queria não se sujeitava nem se submetia às regras da escola. Eu tive que chamá-lo, mostrar, descrever uma por uma as regras da escola para que ele entendesse; e perguntava: você entendeu? - É assim que tem que ser. Quando você for ao toalete você tem que pedir licença, quando for beber água, tem que pedir licença. Ele foi entendendo e foi se adaptando ao ritmo da escola, mas teve muita dificuldade. Ele é um menino, a gente percebe que não gosta de fazer as coisas da idade dele: não gosta de fazer educação física, de jogar bola, de brincar, é um menino mais tímido.

P: É uma característica individual.

REGINA: Individual. O Henrique não, ele é mais solto. O Henrique já aprendeu a falar palavrão, ele gosta de brincar com os alunos. Ele está totalmente inserido. No ano passado, tivemos um aluno que entrou com muita dificuldade. Era o Ming, também um chinês. Saiu daqui como um dos melhores alunos da turma dele. (□□□) Inclusive ele fez (□□□) Olimpíada de Matemática (□□□) em nível nacional, ficou bem classificado e foi premiado.

P: Muitos não ficam no Brasil, né?

REGINA: Alguns ficam. O Artur, provavelmente vá ficar, porque a mãe tem uma banca na Feira do Paraguai. É assim, eles não gostam que nós saibamos da vida deles, não. A vida deles é na escola. Fora da escola, eles não gostam de muita intimidade.

P: O pai é da Embaixada?

REGINA: O pai trabalha na embaixada, placa de embaixada, carro de embaixada (□□□)

P: Vocês têm aqui algum esquema de aula de reforço no turno contrário às aulas?

REGINA: Nós temos sempre que a gente percebe que há necessidade. Porque o turno contrário é destinado às programações (□□□) Mas esse ano, por exemplo, não começamos com essa prática, se houver necessidade nós passamos a ministrar essas aulas.

P: E com relação aos estrangeiros, vocês fazem algum acompanhamento no turno contrário às aulas?

REGINA: Não, eles todos são convidados, eles vêm como os outros alunos. (□□□) Se o pai traz, eles vêm, mas não há um interesse muito grande assim também não; mas eles vêm. Nós, enquanto escola pública temos pouquíssimos incentivos. Nós professores é que temos que nos desdobrar; temos que ser ousados, correr atrás e complementar fora, porque, infelizmente, a realidade é essa: Em termos de materiais didáticos, temos pouquíssimos; Livros? Temos pouquíssimos. Esse próprio atendimento deveria, assim, ser tanto pra os alunos portadores de necessidades especiais quanto pra esses alunos estrangeiros (□□□) a verdadeira inclusão tinha que ser um trabalho mais direcionado, um trabalho mais específico, mas infelizmente nós não possuímos. (□□□) No Brasil ainda estamos engatinhando, quem sabe a gente chega lá. Como educadora estou aberta à inclusão porque acho que é na escola que a gente aprende a respeitar e a aceitar as diferenças.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA ESCOLA II, MIRTES, EM 25/06/09

P: Esta escola tem recebido alunos estrangeiros com frequência?

MIRTES: Bom, a minha experiência com os alunos estrangeiros na escola não foi só desse ano, né? Com o passar do tempo a gente vem percebendo que tem aumentado o número de alunos, né? Já tivemos um aluno chinês no diurno e tínhamos também um chinês no noturno. (□□□) Esses dois chineses, propriamente dito, eles não sabiam, não dominavam a língua, sabiam muito pouco, mas aprenderam com uma facilidade incrível. Aprenderam rápido, rápido.

P: Que idade tinha a criança?

MIRTES: A criança tinha 6 para 7 anos, mais ou menos, estava bem no início da alfabetização, né? Então no início a professora se utilizava de mímicas, gravuras, para ele aprender. (□□□) Os recursos, né? Em seguida, as próprias crianças começaram a conversar com ele: - Tia, o fulano falou tal coisa. Mas como que ele falou? Você entende o que ele falou? - Eu entendo tia, o que ele falou. Então, eles criavam entre

eles um código, que eu não sei qual, mas (□□□) Funcionava porque eles se entendiam naquele código, dentro daquele código ali. Essa criança aprendeu rapidamente, né? Não teve dificuldade de superar isso. Falava meio errado ainda, trocava alguns fonemas, né?

P: Como era com relação às atividades, os exercícios que os professores propunham em sala de aula?

MIRTES: De matemática, não tinha problema, de ciências também não. Ele conseguia entender, ele entendia tudo o que era falado. Ele não conseguia falar. Até por uma questão mesmo de timidez, de falar errado, com medo de alguém ficar rindo dele. Então ele não falava muita coisa. Mas ele entendia, ele tinha uma boa compreensão, né? Então português, ela exigia, mas nem tanto, ela dava a mesma tarefa para ele, mas bem no início mesmo da alfabetização. Talvez por isso, ele não tenha tido tanta dificuldade, porque como as outras crianças também estavam no início da alfabetização, ele acompanhou *pari passo*, as demais. Talvez, se ele tivesse chegado numa série mais avançada, aí a dificuldade seria maior.

P: Mirtes, você não acha que o aluno que chega à escola sem conhecer a língua de escolarização deveria passar primeiro por um período de adaptação?

MIRTES: É porque eu não sei como é que feito o contrário. Eu acho que a criança, quando chega, vai para outro país, ela primeiro aprende a língua, ela é obrigada a aprender durante determinado tempo a língua.

P: Com certeza. Muitos países até reservam o primeiro período de escolarização para isso. A partir do primeiro ano então, ela entra no sistema educacional do País.

MIRTES: Pois é, acho que seria interessante, acho que não tem nada disso aqui, talvez porque não tinha uma demanda tão grande como tem agora. Tinha por exemplo, filhos de embaixadores, mas que já iam todos para Escola Americana. A Escola Americana que recebia esses alunos. Mas, nós temos dentro da rede; eu acho que é uma coisa só de viabilizar, unir as forças. Nós temos os Centros de Línguas, temos o Centro de Língua no Setor Leste e tem no Elefante Branco. Eu acho que esses Centros de Línguas (...) a gente podia até ver se viabilizava a alfabetização dessas crianças nesses Centros de Língua antes deles virem pras escolas. Facilitaria muito o trabalho.

P: Esses Centros de Línguas já tem toda uma pedagogia voltada para o ensino da língua estrangeira. Então porque não abrir mais uma vertente para ensinar o português como segunda língua?

MIRTES: Mas eu acredito que é só uma questão de viabilizar. Agora, eu acho que as escolas também (...) que devem ter uma demanda muito grande; não sei se daria para os Centros de Línguas atenderem a todos os alunos. Eu acho que é uma questão de capacitação também.

MIRTES: Você sabe quantos alunos estrangeiros temos na rede?

P: 284.

MIRTES: É. Mudou muito, né? Um crescimento, né?

P: Um crescimento que a gente observa.

MIRTES: (□□□) É só mesmo fazer os devidos ajustes.

P: Com certeza. É só uma questão de unir forças.

P: Mirtes, esta escola está aberta à diversidade?

MIRTES: É. A gente gosta dessa diversidade, isso enriquece a vida de todo mundo, dos nossos alunos, as nossas vidas também. E foi uma festa quando essas crianças chegaram aqui.

P: Você acha que a personalidade da criança (!!)

MIRTES: Interfere na aprendizagem. Sim, se for um aluno muito tímido é difícil, se ele for introvertido aí fica difícil a professora saber como é que ele está. Isso sim é um

pouco difícil. Esta escola tem uma característica de inclusão de todo mundo que chega, porque a gente tem alunos portadores de necessidades especiais, a gente tem indígenas, temos os nossos alunos estrangeiros, temos crianças que estão em risco de vida.

P: Risco de vida?

MIRTES: Porque tem problemas sérios de saúde. Tem criança aqui que a gente prefere nem lembrar que ela tem esses problemas todos; tem que ter cuidado com elas; a gente não quer ficar lembrando toda hora o que elas têm (...) que elas podem estar aqui agora conosco e podem não estar a qualquer momento. Temos uma criança com problema crônico renal, tem outro que tem um tumor mais ou menos na altura da nuca, (□□□) então tem que ficar atento. (□□□) Então nós temos crianças que tem um poder aquisitivo alto e estão aqui, temos crianças que não tem poder aquisitivo, moram lá na invasão, atrás da igreja, e estão aqui também. Então é uma escola com característica de inclusão.

P: Multicultural também, né?

MIRTES: Multicultural. E eu tenho muito orgulho de falar isso, eu adoro trabalhar aqui nesta escola, adoro, a ponto de ter problema em casa por causa da escola, (□□□) então eu tenho muito orgulho, muito carinho por esta escola.

P: Há quanto tempo você é diretora aqui Mirtes?

MIRTES: Diretora, eu vou completar 02 anos, mas eu já estava na Direção, eu fazia parte da Direção antiga.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A SUPERVISORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA III, SÔNIA, EM 01/07/09

P: Qual é a sua experiência com alunos estrangeiros nesta escola?

SÔNIA: Olha, nós costumamos receber uma média de um, dois, eu não me lembro de um número muito maior do que isso. No ano passado nós tínhamos uma aluna chilena, esse ano nós temos duas crianças, uma da Espanha, se não me engano.

P: Peru, não?

SÔNIA: Peru, e outro (...) não lembro.

P: Da Itália

SÔNIA: Ah! Da Itália. Isabela. Ta.

P: Qual é o número de alunos desta escola?

SÔNIA: Hoje nós temos 240. (□□□) Nós tínhamos 420 alunos, mas como a gente reduziu o horário, porque nós tínhamos que nos ausentar do prédio (!!)

P: A escola funcionava no período integral?

SÔNIA: Não. (□□□) Nós tínhamos esse quantitativo de alunos porque tínhamos 14 turmas. Aí com a mudança da escola para o Cruzeiro, em função da reforma, nós tivemos uma baixa de 200 alunos, mais ou menos, (□□□) então nós temos metade agora no turno vespertino e quando voltarmos para o prédio aqui, pode ser que a gente recupere esse número bom de alunos. Mas geralmente a quantidade é essa.

P: Como é efetuada a matrícula do aluno estrangeiro quando ela foge da alçada da Secretaria Escolar?

SÔNIA: Quando o Jorge recebe as informações e não há como resolver, aí o processo vem para a gente. Aí a gente vai para o grupo, faz adequação curricular, vê o que a criança ta (...) aí faz uma pré-avaliação para enquadramento na turma. (□□□) Quando o

aluno estrangeiro não acompanha o ritmo da série, devido à barreira lingüística, isto é, como o aluno não conhece a língua, olha (...) e consegue avançar. Normalmente eles conseguem. O caso que nós temos é de crianças que acompanham, mas quando vem no momento da alfabetização, a alfabetização é um bloco. Então a criança, na verdade, tem 3 anos para iniciar e concluir o processo de alfabetização. Então, ela não é considerada uma criança que está fora do processo. Ela pode ter chegado no meio ou iniciando, mas ela vai ter esse tempo para adequação. O que a gente faz em todas as escolas de 1ª a 4ª série é fazer o trabalho diversificado. O que é isso? A gente faz um planejamento direcionado à maioria, e faz um plano B, vamos dizer assim, um planejamento específico, não que essa criança fique sem receber o 1º planejamento, mas é um planejamento de suporte, para estar atendendo, porque nós entendemos que a criança evolui a partir dela mesma. Então, nós não temos o pensamento da série, nós temos que trazer a criança para série em que ela está. A série no caso, a fase de alfabetização, vai ao encontro do momento que a criança está vivendo o processo. E aí, a gente investe de três formas: - a gente prepara os agrupamentos; - a criança recebe a informação, junto com toda a turma; - o professor vai introduzir um padrão claro, por exemplo, trabalhar uma palavra, vamos supor: o uso do “X”. O “X” tem vários sons, então ela passa a informação do som do “X” no coletivo e na fixação que é o registro, a gente faz o trabalho diferenciado. Então, temos exercícios para crianças que estão dominando, os que estão em processo e os que estão iniciando. Então, a criança é sempre atendida no momento em que ela está, porque a gente entende alfabetização como o momento individual de cada aluno. Então, dá para fazer esse tipo de adaptação. A outra forma que a gente faz são os reagrupamentos. Nós acabamos de sair do nivelamento, onde a gente parte geralmente da produção escrita da criança, fazemos um ditado de palavras ou ditado de frases e uma produção de texto. A partir da escrita da palavra, da frase, do texto, a gente situa, numa escalazinha que a gente, tem nos níveis de psicogênese e aí a gente monta o reagrupamento. Os professores da série fazem um planejamento voltado para os alunos do alfabético, alfabetizados I, alfabetizados II, porque aí dentro da escola num mesmo horário eles se agrupam com atividades diferenciadas, com cada professor a frente de um planejamento. E essas crianças vão andando nesses níveis e esses níveis geralmente em um ano ela percorre de 3 a 4 níveis, sendo que o nível pretendido, para finalização da alfabetização, é nível A4, que a gente diz que é o nível ortográfico. A criança começa a perceber que para cada som existem as regras ortográficas, para a escrita propriamente dita. Então todo esse processo é acompanhado por todos os professores das séries.

P: Há um intercâmbio entre o grupo de alunos com o professor?

SÔNIA: Há um intercâmbio. Há uma integração com os professores das séries, eles não são alunos só de um professor, apesar de pertencerem a uma turma e ter o professor regente. Eles vão passar pelos outros também, porque a gente entende que outras vezes às vezes ajuda aproximar mais o conteúdo. Tem chance de ouvir de outros professores, às vezes, coisas que não foram apreendidas a princípio, então, estão sempre sendo retomadas. Não que tenhamos um professor melhor que o outro, mas é a oportunidade da criança estar em contato com a mesma referência, sendo que, vinda de outros professores também. A gente tem outro projeto para que a criança não fique à parte. E pode ser estrangeira ou não. Nós nunca tivemos uma dificuldade X em relação a estrangeiros; eles se adaptam bem. Geralmente são crianças com uma prontidão, aprendizagem maravilhosa. A fase, a idade; a idade é a idade ideal, eu acho, para estarem em contato com outra língua. Então, o que acontece? O outro processo é quando a gente tem a criança que está no processo de alfabetização, mas, já tem uma defasagem da idade. Não venceu em um ano, não conseguiu percorrer os níveis; tem caso, pode acontecer. Então, aí a gente entra com um projeto chamado interventivo, que geralmente é um apoio, ou da coordenação ou da supervisão, que seria uma aula específica para dificuldade que ele

apresenta naquele momento, e é dado por uma de nós, aí de uma forma mais lúdica, com jogos, brincadeiras. É um complemento do que o professor está dando em sala de aula. Então a criança tem na verdade quatro oportunidades diferentes de estar em contato com aquele conteúdo. (□□□) Criança estrangeira percorre esses níveis naturalmente.

P: Se ela chega nesse nível na escola, ela tem muito recurso.

SÔNIA: Tem. A escola acompanha onde ela está. É esse o nosso trabalho. (□□□) Então, nesse sentido, você vai ver que elas caminham tranquilamente. A gente faz o diagnóstico, vê onde está e começa o suporte de todo o grupo da série.

P: Esse diagnóstico é feito no comecinho do ano?

SÔNIA: (□□□) No início do ano eu registro aluno a aluno, como chegou. (□□□) Por que a gente tem esse cuidado? Porque nós temos compromisso com o resultado. Nosso aluno não pode chegar aqui e fingir que está aprendendo. (□□□)

P: A gente vê que o aluno estrangeiro quando chega à escola é inserido na realidade da língua majoritária. Há algum momento em que essa criança, como representante legítima de uma cultura diferente da nossa, se torna visível na escola? Ela sente que pode contribuir de alguma forma?

SÔNIA: Nós temos os nossos projetos. (□□□) No projeto do bimestre passado, projeto de maio, nós fizemos o projeto diversidade cultural. O ano passado nós tivemos um projeto que envolveu nações, de bandeiras de todos os países; fizemos um concurso de Hino Nacional Brasileiro, e eles tinham que cantar o nosso hino, e é difícil. Nós tivemos meninos cantando “ouviram do Ipiranga às margens plácidas”, bonitinho demais, eles misturando as duas línguas. E quiseram participar, fizeram questão e foram premiados, todos são premiados. É mais um incentivo. No primeiro bimestre nós temos o projeto cívico que apresentamos os nossos símbolos, a nossa história brasileira, aproveitando o gancho do início do estudo do descobrimento. (□□□) Eles fizeram desenho, fizeram maquete, fizeram poemas sobre o nosso País. Quando temos crianças estrangeiras, a gente sempre realça e faz realçar a pesquisa dela em relação à Pátria também. Então, é o momento de troca. Ela sabe informação nossa e a gente fica sabendo um pouco mais deles. (□□□) Diversidade cultural foi a mesma coisa. Nós queríamos valorizar os costumes, a língua, não só da intenção da colocação do português, o ensino da língua. É tudo, é a música, a dança; teve dança de Portugal e fizemos o navio dos imigrantes e a colaboração de outros povos. (□□□) São os alunos representando cada país. (□□□) Houve um coral cantando em italiano, para incentivar exatamente a (...) a identidade que eles vão criar. (□□□) Mas o da diversidade cultural (□□□) no ano passado, fizemos uma exposição em todo esse pátio de todas as bandeiras e fizemos a entrada das bandeiras, os hinos, inclusive de crianças representantes de outros países. Fomos à Embaixada, pegamos as bandeiras deles, eles entraram como representantes do seu país.

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O SECRETÁRIO ESCOLAR DA ESCOLA III, JORGE, EM 01/07/09

P: Você é Secretário?

JORGE: Secretário Escolar.

P: Como é feita a matrícula desses alunos estrangeiros que chegam à escola? É a Secretaria que determina o nível e a série do aluno? Como é feito esse processo?

JORGE: O processo acontece de várias formas, ele não é um único processo. O aluno quando chega para fazer a matrícula na escola, tem que ser verificado primeiro se ele está dentro das condições instituídas para cursar o ensino fundamental, qual a idade dele. Se

ele é um aluno que tá com 6 anos para iniciar o 1º ano, não há necessidade de escolarização anterior, então, mesmo ele vindo do exterior, não precisa de documentação, aí ele vai (□□□) começar o ensino fundamental. Se ele já tem mais idade, (□□□) a gente verifica a documentação dele. Existe uma tabela da Secretaria de Educação, onde já tem uma equivalência de estudos. A gente pega o documento dele e verifica nessa tabela essa equivalência. Estando dentro da equivalência a gente o insere na turma correspondente, na série correspondente. O trabalho em sala vai depender do pedagógico, do Supervisor, do Professor e do Coordenador Pedagógico, elaborar uma complementação para que ele possa atingir o mesmo nível da turma. Mas ele é inserido de acordo com a classificação nessa tabela. Se ele vier de um País que nós não temos a equivalência, aí surge um problema. A gente pega essa documentação, se o pai tiver como fazer uma tradução, a gente pede a tradução, para poder fazer a avaliação do aluno para encaixá-lo na turma. Quando a escola não tem a possibilidade de avaliar sozinha a gente pede que o pai leve essa documentação até a Subsecretaria de Inspeção de Ensino, a COSINE. (□□□) Chegando lá tem um Setor de Documentação que eles vão providenciar essa margem. Os técnicos lá analisam o documento, fazem o parecer e dizem a série que ele pode cursar. Aí ele volta para escola e faz a matrícula nessa série. Da mesma forma, o trabalho em sala é paralelo; o professor tem que fazer uma adaptação do currículo e tentar trazer o aluno para realidade do Brasil, daquelas matérias que ele não conhece, como por exemplo, geografia e história, que é muito comum os alunos terem mais dificuldade. Quando (□□□) o aluno chega do exterior, mas não está com documentação, a gente aplica (□□□) um teste de avaliação. (□□□) A gente não pode negar vaga por falta de documento. (□□□) Na própria escola essa comissão de professores elabora um teste de avaliação, envolvendo todos os dados de currículo das várias séries, (□□□) de 1º ao 5º ano, e aí o aluno faz essa prova e faz entrevista. Ao fim dessa entrevista, da prova, a comissão se reúne e diz a série a que ele está apto. Aí, é feita uma ata de inclusão e ele é colocado nesta série que se mostrou apto a cursar. Isso se ele não tiver documentação. Se o pai trouxe documentação e exigir que seja feito de acordo com a documentação - é o trâmite da comparação com a tabela para ver a série concomitante, ou a análise pela SUBIP. E aí a gente procede à matrícula normalmente como qualquer outro aluno.

P: Jorge, se ele tiver documentação vocês podem fazer essa equiparação aqui na secretaria da escola?

JORGE: Na própria escola a gente tem o manual do Secretário que vem com a tabelinha de equiparação. (□□□) São 10 países que já tem: França, Estados Unidos, e alguns da América do Sul aqui. Na hora de fazer o histórico escolar quando o aluno sai a gente já coloca a observação no complemento curricular, que ele foi, de acordo com a Secretaria de Educação, equiparado a serie tal, incluso no ano tal, (□□□). É um para todas as escolas da rede pública, então naquela tabela já é de conhecimento público, então (□□□) É feita uma ata para inclusão, (□□□) quando não está nessa tabela, ou seja, foi feito um documento pela SUBIP, veio um parecer técnico dizendo que de acordo com a ementa da matéria cursada lá, equipara-se à série tal aqui. Aí a gente inclui, ta? Fora esse procedimento é tudo normal, aí o aluno é tratado como qualquer outro normal.

P: Essa adaptação pedagógica fica a cargo de quem?

JORGE: (□□□) Geralmente o professor procura junto com a Coordenação Pedagógica um modo de trabalhar esse aluno. A maior dificuldade para os alunos é de linguagem - o português. (□□□) No caso da nossa escola os maiores exemplos foram os de língua espanhola, porque tem que adaptar um pouco a escrita até conseguir se adaptar à nossa língua. Mas aí, o professor é que trabalha isso em sala.

P: É previsto um tempo em sala de aula para se trabalhar com aluno que apresenta dificuldades com a língua portuguesa?

JORGE: Depende da turma e (□□□) do nível máximo de alunos. O professor tem 5 horas de aula, ele tem que fazer um trabalho pedagógico para toda a turma e um atendimento individualizado para o aluno que precisa. Dentro da sala de aula ele tem alguns instrumentos, algumas ferramentas, que chamam vivência, agrupamento de alunos, então ele pode fazer agrupamento de alunos que tenham certa necessidade para trabalhar aquele grupo diferente de outro.

P: No horário de aula?

JORGE: Isso. Ele pode ter atividades diferenciadas e acompanha os grupos na atividade diferenciada. Essa é uma das ferramentas. Outra ferramenta é o reforço escolar; (□□□) ele trabalha a turma por igual e aquele aluno que tem a dificuldade ele indica para o reforço escolar, e no horário contrário ele vem aqui na escola para ter um reforço. (□□□)

P: Você acha que uma professora que tem um aluno estrangeiro, que não fala português, poderia estar indicando esse aluno para o reforço?

JORGE: Ela deve. Na minha opinião, ela deve indicar, porque o aluno tem mais tempo para assimilar as matérias do nosso currículo, principalmente a questão da língua, eu sei que os nossos professores não falam outra língua, não tem obrigação de falar outra língua, mas o aluno se ele chega para cá, ele vai ter que aprender a língua. No caso, (□□□) esses que não falam nossa língua estão nas séries iniciais ainda, vieram de outros (!!)

P: escolas

JORGE: Isso. Nossas séries só até o 5º ano. Então, quando eles chegam, já teve caso de um que não falava o português, mas ele foi para o processo de alfabetização e acabou aprendendo o português, porque também estava sendo alfabetizado na língua portuguesa. (□□□) porque ele teve que fazer aquele reforço escolar no processo de alfabetização.

P: Você sabe se eles já chegam aqui nesta escola alfabetizados em outra língua?

JORGE: Só teve um caso aqui (□□□) até hoje; do tempo que estou aqui na escola, só vi um. Os outros geralmente chegam bilíngües, a maioria já chega bilíngüe.

P: Como assim bilíngüe?

JORGE: Falam o português e falam a outra língua, mesmo sendo crianças. Já chegam aqui bilíngües. Talvez não escrevendo, mas conversando. Principalmente o espanhol. (□□□) O espanhol sim, uma espécie de um portunhol pelo menos eles chegam falando. A gente teve dois casos de alunos do Chile, temos um do Peru agora estudando com a gente, pelo menos, se não falam o português corretamente, falam um pouco o portunhol. Então, (□□□) se consegue a comunicação com o aluno, e o trabalho de insistência do professor só alfabetizando. Dentro da escola, geralmente eu vejo (□□□) o coordenador dar um apoio ao professor, um trabalho a mais, desenvolvendo um material mais específico para esse aluno, mas ele é inserido dentro de sala de aula normal. A gente não tem nenhuma orientação da Secretaria de Educação, nenhum parâmetro que diga que ele tem que ser trabalhado diferente, ou que ele tem que estar em situação diferenciada. Tudo o que a gente tem é que ele é um aluno da rede pública normal. A dificuldade dele é que os professores tentam manipular pedagogicamente.

P: Você sabe que existe uma legislação específica para aluno estrangeiro numa das resoluções do Conselho de Educação aqui do DF?

JORGE: Não. Nunca tive a curiosidade. Eu conheço a legislação que diz com relação à matrícula que é essa que eu te falei e com relação à característica da vaga: que ele tem a vaga mais facilmente, já é garantido a vaga para ele. Mas, como no DF para todos são garantidas as vagas, não faz questão. Mas eu sei que ele tem a vaga garantida, sei que a matrícula dele tem que passar por esses trâmites de equiparação ou de avaliação da documentação pela SUBIP, pela Inspeção de Ensino, para matrícula. Agora, se tem algum ponto em que difere disso, a gente nunca precisou. Os que vieram para nós sempre conseguiram trabalhar normalmente em sala, aí não teve a necessidade de procurar um ponto diferente ainda.

P: A escola se responsabiliza pela adaptação desse aluno?

JORGE: A (□□) escola tem a responsabilidade de adaptar o aluno. Então ela está dentro dos parâmetros curriculares.

P: Ela ajuda aquele aluno e ele sente que está progredindo naquela série.

JORGE: Sim. Esse é o trabalho do professor em sala. E ele tem que trabalhar com o aluno para que ele progrida para a série seguinte. O que ele vai trabalhar são os parâmetros curriculares, dentro do que foi especificado. Existe uma regra, como é que eu vou dizer, as matérias a serem administradas (...), já existe todo um planejamento para aquela série. O professor não inventa da cabeça que naquele ano ele vai falar sobre o Distrito Federal, ou então, que naquele ano ele vai dar advérbio dentro da matéria de português. Para aquela série especificada, já existe um cronograma de atividades mínimas que tem que ser cumpridas, isso já vem do Conselho de Educação, já determinado para aquela série. O aluno que é estrangeiro tem que tentar assimilar isso. Aí, o professor que vai descobrir uma técnica, ferramentas, maneiras de trabalhar para que ele assimile. Mas, a estratégia que o professor vai usar é que ele discute com a coordenação e com o serviço de orientação educacional.

P: Jorge, você mencionou também uma das ferramentas que é a vivência. Você pode explicar melhor sobre isso?

JORGE: É assim, essa vivência, é nova para nós também. Com o processo de alfabetização, (□□) do ano passado para cá no Distrito Federal, foi chamado de ciclo básico de alfabetização que engloba 3 anos de estudo do aluno, dos 6 aos 8 anos mais ou menos. O trabalho de vivência (□□) na série em que estão sendo trabalhadas certas atividades, você encontra um aluno que já venceu essas atividades; ele está além delas e você não tem como trabalhar individualmente ele naquele momento. Você pode fazer com que ele faça uma vivência num outro momento do ciclo, porque os 3 anos é um único ciclo. Um exemplo, o aluno tem 7 anos, está trabalhando conosco agora certo tipo de atividade que está aquém dele, ele está muito além. Você pode fazer com que ele faça a vivência por um período, num outro grupo, por exemplo, no grupo de 8 anos, ou no 3º ano de alfabetização. Não que ele vá ser promovido, mas durante aquele período de atividade, que ele não precisa estar aqui, - porque se não você está segurando o desenvolvimento dele -, ele pode estar vivendo esse período à frente num outro grupo, e ele retorna. Então, essa variação nós chamamos de vivência e o agrupamento também. Você pode agrupar os alunos dentro daquelas dificuldades que ele tem. Você tem assim, por exemplo, uma dificuldade maior em português para ser trabalhada, você vai utilizar um tipo de ferramenta; então, você pode agrupar os alunos que estão precisando daquela ferramenta, naquele momento, para trabalhar com aquele grupo ali. Depois, eles voltam normalmente. Isso é só uma ferramenta, não é uma regra, mas é uma ferramenta que pode ser usada no momento, e da mesma forma, o aluno pode viver um pouco também essa atividade aqui. (□□) Ele não tem os requisitos para essa atividade. Por exemplo, na alfabetização falta um pouco de conhecimento do alfabeto, então, vou botar você para fazer uma vivência num outro grupo para você assimilar melhor isso e depois você retorna. Isso não caracteriza retrocesso do aluno, porque o aluno não pode ser retroagido, ele só pode ser avançado, mas, é uma ferramenta para que ele possa assimilar melhor aquele conteúdo e continuar o trabalho da série em que ele está. Então esses são os trabalhos de vivência e agrupamento, pelo menos do leigo que eu sou. (□□) Ficou conhecido esse trabalho, que está sendo desenvolvido e que o GDF agora chama de BIA, (□□) é o nosso ciclo de alfabetização agora.

P: O que significa BIA?

JORGE: Eu sei que é o ciclo básico de alfabetização, aí tem.... (□□) Eu sei que é o básico de instrumento de alfabetização, (□□). Lembra um pouco aquele antigo CBA, que nós tínhamos em 89, uma estrutura diferente, mas a meu ver, muito parecido ta?

(□□□)

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA ESCOLA IV, KÁTIA, EM 25/06/09

P: Kátia, como foi essa idéia de colocar o reforço de português para os chineses à noite?

KÁTIA: É porque eles estavam tendo dificuldade, né?

P: Que tipo de dificuldade eles estavam tendo em sala de aula?

KÁTIA: Não entendiam direito, né? Aí o professor, às vezes, tinha que parar e ir lá explicar e aí atrapalhava. Ou então ficava aquela angústia - Meu Deus? Não está entendendo. (□□□) não ta entendendo a língua. Aí, como de noite nós temos professor da língua portuguesa (□□□) o Moisés, que pode atender os alunos, a gente pediu pra eles virem à noite e eles estão vindo.

P: Eu conversei com o Prof. Moisés e ele está muito motivado e vendo resultado.

KÁTIA: Agora a intenção é ver se também (...) se ele consegue acompanhar os alunos também nas tarefas. Entendeu? Para auxiliar, né? Porque, por exemplo, de manhã, eles vão à sala de apoio. (□□□) Ainda não tão dando conta de fazer um trabalho de português, ou de geografia. Que eles sabem. Eles têm noção de latitude, longitude, rotação, translação. Eles têm essas noções. (□□□) Quando eles estão vendo os desenhos até vai, mas tem determinada palavra ou outra aí, que eles têm um pouco de dificuldade, aí o professor vai clarear, né?

P: Qual que é o quantitativo de alunos total dessa escola aqui de manhã?

KÁTIA: De manhã? 698.

P: São 05 alunos estrangeiros?

KÁTIA: Quatro chineses, da República da China, e 01 do Paraguai.

P: Essa aluna do Paraguai tem dificuldade?

KÁTIA: Não. Não tem. Essa eu acho assim... Só nasceu lá, né? E foi criada no Brasil, foi alfabetizada aqui. (□□□) Agora, eles não. Eles começaram lá no Ensino Fundamental. Não sei se fizeram todo ou parte. (□□□)

P: Vieram transferidos?

KÁTIA: Isso. Da outra escola.

P: Eles tiveram aula de português na outra escola, Kátia?

KÁTIA: Não sei como é que foi feito lá. Eu acredito que não, pelo nível de dificuldade, né? E também acho que pode não ter sido feito por não ter uma pessoa disponível, né?

P: Kátia, você acha que os CILs poderiam contribuir de alguma forma? Poderiam ajudar os alunos que têm uma barreira lingüística grande como no caso dos orientais?

KÁTIA: Poderia sim, né? No caso, seria um curso intensivo de português pra eles. (□□□) Seria interessante mesmo já que o CIL é uma Escola de línguas, né? Poderia fazer esse trabalho pra Secretaria. Ia ajudar muito. (□□□) Aqui no Cruzeiro (...) nós já tentamos, inclusive, sabe? Mas não conseguimos não. (□□□) A gente chegou a fazer abaixo-assinado pra ter um CIL aqui no Cruzeiro, mas não conseguimos. Teve uma época, que quando não enchia a carga residual, aí elas davam cursinho de inglês numa salinha ali toda ambientada, né? Aí, os professores participavam, a comunidade, era muito bom. Mas aí depois vai apertando, não tem mais sobra na carga, não foi possível mais fazer isso. Mas aqui precisava de um CIL. No Cruzeiro, para atender Cruzeiro Novo e Velho.

P: Tem uma concentração grande de escolas aqui nessa área, né?

KÁTIA: Aqui nós temos 06 escolas classe. 01 jardim de infância, 02 Centros de Ensino Fundamental e 02 Centros Educacionais de Ensino. (□□□) Dava pra ter 01 CIL. (□□□)