

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**FALANTES DE PORTUGUÊS URUGUAIO  
APRENDENDO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ANÁLISE  
DE NECESSIDADES DE AGENTES PENITENCIÁRIOS  
URUGUAIOS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**André Gonçalves Ramos**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2015**

**FALANTES DE PORTUGUÊS URUGUAIO APRENDENDO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO: ANÁLISE DE NECESSIDADES  
DE AGENTES PENITENCIÁRIOS URUGUAIOS**

**por**

**André Gonçalves Ramos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Letras.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. Maria Tereza Nunes Marchesan**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de  
Mestrado.

**FALANTES DE PORTUGUÊS URUGUAIO APRENDENDO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE  
AGENTES PENITENCIÁRIOS URUGUAIOS**

elaborada por  
**André Gonçalves Ramos**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Estudos Linguísticos**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra.** (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)

**Ana Maria Carvalho, Dra.** (AU-EUA)

**Eliana Rosa Sturza, Dra.** (UFSM)

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais, Mary e José Ramos, pela educação que me proporcionaram e pelo amor dedicado a mim desde sempre.

A minha esposa Ethiana pelo companheirismo e pelo amor incondicional.

A minha orientadora, Maria Tereza Marchesan, pela orientação e por ser um exemplo de vida para mim.

Às participantes da banca, professoras Ana Maria Carvalho, Eliana Rosa Sturza e Vanessa Ribas Fialho por aceitarem tão gentilmente o convite.

A CAPES e CNPq, que apoiaram e financiaram esta pesquisa.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, minha sincera gratidão.

Ainda que eu falasse  
A língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos  
Sem amor eu nada seria

(Renato Russo)

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **FALANTES DE PORTUGUÊS URUGUAIO APRENDENDO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE AGENTES PENITENCIÁRIOS URUGUAIOS**

AUTOR: ANDRÉ GONÇALVES RAMOS

ORIENTADORA: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

A Abordagem Instrumental de ensino de línguas é a base teórica utilizada pelo Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI) na elaboração e execução dos cursos relacionados aos projetos do Ministério das Relações Exteriores do Brasil para a capacitação em português como língua estrangeira instrumental de agentes do governo uruguaio. O projeto que se desenvolve atualmente diz respeito à capacitação de agentes penitenciários, com o intuito de lhes proporcionar conhecimento instrumental de português para interagir em português com brasileiros residentes ou de passagem pelo Uruguai. Nesse contexto, tendo em vista o fato de que grande parte dos agentes penitenciários fronteiriços é falante de uma variedade de português, o português uruguaio (PU), consideramos relevante investigar mais a fundo suas necessidades de aprendizagem do português utilizado no Brasil (PB). Assim, este trabalho teve como objetivo apresentar uma Análise de Necessidades para o ensino/aprendizagem de PB a falantes de PU. Para tanto, inicialmente procedemos ao estudo das características da fronteira Uruguai-Brasil e do português uruguaio em seus aspectos histórico, linguístico, social e político (CARVALHO, 2003a, 2003b, 2007, 2008, 2010; MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996; e STURZA, 2005, 2006, 2014; etc.). Também buscamos como referência teórica os pressupostos da abordagem instrumental, seu histórico, suas características gerais e seu vínculo com o ensino de português como língua estrangeira para o público em geral e para falantes de PU (HUTCHINSON e WATERS, 1987; e DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; etc.). Com relação à metodologia, utilizamos o estudo de crenças (BARCELOS, 1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007; PAJARES, 1992, etc.) para levantar as crenças de falantes de PU sobre o uso e a aprendizagem de português; e a Análise de Erros (CODER, 1967, 1971; SANTOS GARGALLO, 2004; etc.) para analisar a produção linguística em português de agentes penitenciários uruguaio, falantes de PU, em contraste com o PB. Os sujeitos participantes desse estudo foram quatro agentes penitenciários uruguaio, homens, funcionários da penitenciária *Cerro Carancho*, localizada na cidade de Rivera-ROU. Os resultados indicaram que os sujeitos precisam aprender a variedade brasileira do português (PB) com fins específicos para se comunicar com brasileiros que se encontram em situação de privação de liberdade nas penitenciárias uruguaio; evidenciou também que os sujeitos acreditam que precisam aprender a escrever em português; corrigir alguns aspectos da fala; e aprender (“melhorar”) português para usar com brasileiros que não são da fronteira. Por último, as análises evidenciaram que os sujeitos necessitam aprimorar seus conhecimentos sobre a origem de sua língua materna; sobre as variedades do português e alguns problemas linguísticos e sociolinguísticos relacionados ao uso de formas estigmatizantes e erros de pertinência e/ou discursivos.

**Palavras-chave:** Ensino Instrumental. Análise de Necessidades. Crenças. Análise de Erros.

## **ABSTRACT**

Master Thesis  
Post-Graduation Program in Linguistics  
Federal University of Santa Maria

### **SPEAKERS OF URUGUAYAN PORTUGUESE LEARNING BRAZILIAN PORTUGUESE: NEEDS ANALYSIS OF URUGUAYAN CORRECTIONAL OFFICERS**

**AUTHOR: ANDRÉ GONÇALVES RAMOS**  
**ADVISER: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN**  
Defense Place and Date: Santa Maria, February 26, 2015.

Language for Specific Purposes (LSP) is the approach used in the Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI/UFSM) for the development and implementation of Portuguese courses to Uruguayan Federal Agents, supported by Brazil's Ministry of Foreign Affairs. The current project aims at teaching Portuguese to correctional officers in order to prepare them to interact with Brazilians convicts either when living or passing by Uruguay. In this context, given the fact that most of the border prison guards are native speakers of Uruguayan Portuguese (PU), a variety of Brazilian Portuguese, we found it relevant to investigate further their learning needs in learning that variety. Hence, this study aims to present a Needs Analysis for teaching/learning Brazilian Portuguese to/by Uruguayan Portuguese speakers. For that purpose, we initially proceeded to study the characteristics of the border Uruguay-Brazil and Uruguayan Portuguese in their historical, linguistic, social and political aspects (CARVALHO, 2003a, 2003b, 2007, 2008, 2010; MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996; e STURZA, 2005, 2006, 2014). Since we also based our research on the Language for Specific Purposes Approach, we present its history, characteristics and a review of the bibliography on the teaching of Portuguese as a Foreign Language according to this approach (HUTCHINSON e WATERS, 1987; e DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998). Regarding the methodology to identify the UP speakers' beliefs we followed Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007) and Pajares (1992); and Error Analysis (CORDER, 1967, 1971; SANTOS GARGALLO, 2004) to analyze the linguistic production in Portuguese of Uruguayan PU speakers, in contrast to the Brazilian Portuguese. The subjects of this study were four Uruguayan prison officers, all men, at Cerro Carancho, in Rivera-ROU. The results indicate that the correctional officers should learn the Brazilian Portuguese variety specifically to communicate with Brazilians who are in Uruguayan prisons; it also showed that subjects believe they need to learn to write in Portuguese, fix some aspects of their speech and learn ("improve") their Portuguese to speak to Brazilians who are not from the border area. Finally, the analysis shows that the subjects ignore the origins of their native language, what might be useful in the learning of Brazilian Portuguese as well as it would be to know about some varieties of Portuguese; that they need to cope some linguistic and sociolinguistic problems related to the use of stigmatized forms and errors of relevance and/or discursive errors.

**Keywords:** Teaching languages for specific purposes. Needs Analysis. Beliefs. Error Analysis.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas de mestrado sobre a Análise de Necessidades, a partir do ano 2000. ...	53
Quadro 2 – Pesquisas de doutorado que abordam a Análise de Necessidades, a partir do ano 2000. ....	54
Quadro 3 – Relação trabalhos/língua nas comunicações apresentadas no II LinFE 2012. ....	57
Quadro 4 – Trabalhos publicados na revista <i>The ESPECIALIST</i> . ....	58
Quadro 5 – Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas. ....	74
Quadro 6 – Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas. ....	75
Quadro 7 – Definições de erros na AE I. ....	84
Quadro 8 – Definições de erros na AE II. ....	84
Quadro 9 – Uso da língua I. ....	98
Quadro 10 – Uso da língua II. ....	98
Quadro 11 – Uso da língua III. ....	98
Quadro 12 – Interação com brasileiros I. ....	99
Quadro 13 – Interação com brasileiros II. ....	100
Quadro 14 – Problemas de comunicação I. ....	101
Quadro 15 – Problemas de comunicação II. ....	101
Quadro 16 – Problemas de comunicação III. ....	101
Quadro 17 – Problemas de comunicação IV. ....	101
Quadro 18 – Problemas de comunicação V. ....	102
Quadro 19 – Problemas de comunicação VI. ....	102
Quadro 20 – Necessidade de aprendizagem de PBLA I. ....	107
Quadro 21 – Necessidade de aprendizagem de PBLA II. ....	107
Quadro 22 – Necessidade de aprendizagem de PBLA III. ....	108
Quadro 23 – Necessidade de aprendizagem de PBLA IV. ....	108
Quadro 24 – Necessidade de aprendizagem de PBLA V. ....	108
Quadro 25 – Vocalização do <lh>. ....	112
Quadro 26 – Formas rurais. ....	113
Quadro 27 – Concordância verbal. ....	114
Quadro 28 – Concordância nominal. ....	117
Quadro 29 – Concordância nos participios passivos. ....	118
Quadro 30 – Concordância verbal de acordo com a noção de saliência fônica. ....	121
Quadro 31 – Concordância nominal de acordo com a noção de saliência fônica. ....	122
Quadro 32 – Concordância nos predicativos de acordo com a noção de saliência fônica. ....	123
Quadro 33 – Metaplasmo - síncope. ....	123
Quadro 34 – Transferência formal literal. ....	128
Quadro 35 – Diferença semântica. ....	129
Quadro 36 – Palavras e expressões híbridas. ....	129
Quadro 37 – Pronúncia dental de oclusivas. ....	132
Quadro 38 – Pronúncia africada palatal de <ch>. ....	132
Quadro 39 – Pronúncia não vocalizada de <l> em final de sílaba. ....	132
Quadro 40 – Erros morfológicos. ....	134
Quadro 41 – Regionalismos. ....	135
Quadro 42 – Uso informal que não segue as normas culturais do discurso (considerando o contexto da interação). ....	137
Quadro 43 – Traços variáveis e categóricos. ....	141
Quadro 44 – Traços graduais. ....	144
Quadro 45 - Necessidades para o ensino-aprendizagem de PB a agentes penitenciários do. ....	151
Quadro 46 – O que os informantes já sabem com relação aos objetivos de aprendizagem. ...	152



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação de diglossia entre práticas discursivas (língua A) e práticas discursivas (língua B).....	26
Figura 2 – <i>Continuum</i> dialetal do português uruguaio rural e do português brasileiro urbano. ....	28
Figura 3 – Programas de ensino de português no Uruguai.....	37
Figura 4 – <i>Continuum</i> dos cursos de línguas.....	46
Figura 5 – Imagem utilizada por Corder (1971, p. 68).....	93
Figura 6 – Exemplo de síncope do <lh>.....	124

## **LISTA DE APÊNDICES**

**Apêndice A – Roteiro de Entrevista: Agentes penitenciários**

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Origem da pesquisa .....	13
1.2 Justificativa da pesquisa .....	16
1.3 Objetivo da pesquisa.....	17
1.3.1 Objetivo Geral .....	17
1.3.1.1 Objetivos Específicos .....	17
1.4 Contexto de Pesquisa.....	18
1.4.1 A fronteira Uruguai-Brasil e o português uruguaio (PU).....	18
1.5 Organização da dissertação .....	20
2 REVISÃO TEÓRICA .....	21
2.1 Português uruguaio .....	21
2.1.1 Aspectos linguísticos da fronteira .....	21
2.1.2 Interações desequilibradas: diglossia.....	23
2.1.3 Política linguístico-educativa no/do Uruguai .....	28
2.2 Abordagem Instrumental .....	41
2.2.1 O Ensino Instrumental.....	41
2.2.2 Análise de Necessidades.....	47
2.2.3 Ensino Instrumental de PLE (PLEI).....	55
2.2.4 Ensino Instrumental de Português para falantes de PU .....	58
3 METODOLOGIA.....	63
3.1 Parâmetro de pesquisa .....	63
3.2 Validade e triangulação .....	65
3.3 O estudo de crenças .....	66
3.3.1 Histórico .....	66
3.3.2 Definição .....	71
3.3.3 Crenças, ações e mudanças.....	76
3.3.4 Crenças sobre ensino-aprendizagem de PBLE.....	78
3.3.5 Crenças de brasileiros e uruguaios sobre o PU.....	81
3.4 A Análise de erros .....	82
3.4.1 Histórico .....	82
3.4.2 Definição de erro .....	83
3.4.3 Etapas da análise de erros .....	86
3.4.4 Análise de erros de aprendizes de PLE .....	87
3.4.5 Análise de erros da interlíngua de falantes de PU .....	88
3.5 Sujeitos da pesquisa.....	90
3.6 Procedimentos Metodológicos .....	91
3.6.1 Crenças .....	91
3.6.2 Análise de Erros .....	92
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	97
4.1 Crenças de uruguaios em relação à aprendizagem de PBLA .....	97
4.1.1 Uso da língua.....	98
4.1.2 Interação com brasileiros.....	99
4.1.3 Problemas de comunicação .....	101
4.1.4 Necessidade de aprendizagem de PBLE .....	107
4.2 Análise de erros da produção linguística dos informantes .....	110
4.2.1 Identificação, descrição e classificação dos erros .....	110
4.2.1.1 Erros estigmatizantes.....	111
4.2.1.2 Erros de pertinência/discursivos.....	125

4.2.1.3 Erros linguístico-culturais.....	135
4.2.1.4 Acertos.....	137
4.2.2 Implicações didáticas.....	145
5 CONCLUSÕES .....	148
5.1 As necessidades de ensino-aprendizagem .....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	157

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Origem da pesquisa

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é a instituição executora de três projetos do Ministério das Relações Exteriores do Brasil para a capacitação em português como língua estrangeira instrumental de agentes do governo uruguaio. Esses projetos, ligados à Polícia Rodoviária, à Polícia Penitenciária e à Polícia Migratória, foram firmados em 2009 e 2010 como Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre os Governos do Brasil e do Uruguai, que vigora desde 1975. Sua principal finalidade é a capacitação de agentes do governo uruguaio em língua portuguesa para ser usada, principalmente, nas interações com cidadãos brasileiros dentro das suas áreas de competência profissional. Para isso, a UFSM planeja e ministra cursos intensivos de português língua estrangeira instrumental (PLEI), através do Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI). O primeiro projeto foi concluído em 2011, com a capacitação de, à época, todos os agentes da Polícia Rodoviária Uruguaia (*Policía Caminera*), sendo, os agentes, em um total de 328 policiais/alunos. O segundo projeto, da qual participo em conjunto com mais três profissionais, está em andamento e abrange, atualmente, a capacitação em PLEI de agentes penitenciários uruguaio. Em seguida, o terceiro projeto deverá abranger a capacitação de Agentes da Polícia Migratória.

A realização desses projetos, na verdade, corresponde a uma etapa inicial de uma proposta mais ampla; a qual consistirá na implantação da disciplina de PLE na formação inicial e continuada dos agentes dos governos dos países do MERCOSUL. Dessa forma, o projeto atua não somente no desenvolvimento e aperfeiçoamento de aspectos como as abordagens e modalidades de ensino, material didático e formação de professores, mas, também, no estreitamento das relações internacionais entre os países participantes.

No que se refere ao desenvolvimento dos cursos para agentes penitenciários, as primeiras atividades do procedimento de Análise de Necessidades – através de visitas a presídios e entrevistas informais com funcionários e apenados – revelaram que os agentes penitenciários, de modo geral, precisam da língua portuguesa para se comunicar com brasileiros presos no Uruguai, para atender seus pedidos, passar informes da Direção, dar

comandos para estabelecer a ordem em casos de tumulto ou baderna, etc. Nesse levantamento inicial, destacou-se também o fato de que a maioria dos agentes penitenciários são homens com baixa escolaridade, provenientes da região norte do país que faz fronteira com o Brasil, sobretudo, dos departamentos de Rivera e de Artigas. Esse fato deve-se, segundo o relato dos próprios agentes uruguaios, à situação socioeconômica dessa região, a qual apresenta altos índices de desemprego.

Dessa forma, essa última característica nos remeteu à situação linguística peculiar dos habitantes da região norte do Uruguai. Segundo Trindade, Behares e Fonseca (1995, p. 20-21), a língua usada por grande parte dos uruguaios da fronteira com o Brasil é um dialeto de português, principalmente os cidadãos das chamadas “classes sociais baixas”. Essa peculiaridade se torna especial na medida em que a variedade de português do Uruguai (PU), em muitos casos, se configura como a língua materna (LM) da população uruguia da fronteira, enquanto o espanhol existe como segunda língua (L2) (TRINDADE, BEHARES e FONSECA, 1995; CARVALHO, 2007).

Isso tudo implica em reconhecer que muitos dos alunos do projeto de capacitação de agentes penitenciários<sup>1</sup>, embora não sejam nativos brasileiros, utilizam uma variedade do português cotidianamente. Essa característica colocou-nos frente a um contexto totalmente diferente do quadro ordinário de ensino-aprendizagem de português brasileiro como língua estrangeira (PBLE). Os resultados da análise de necessidades empreendida, nesse momento inicial, foram limitados pelo fato de que não se trata de aprendizes que nunca tiveram contato com o português. Deparamo-nos, na verdade, com uma tarefa bastante peculiar: o ensino de português (na sua variedade falada no Brasil, o português brasileiro (PB)), para falantes nativos adultos de uma variedade do português falada no Uruguai, o português uruguio (PU).

A rotina – as condições e as situações em que o agente interage com o detento, sobretudo, o brasileiro – foi analisada nessa primeira etapa da Análise de Necessidades e serviu de base para uma proposta inicial de sequência didática para os cursos. Porém, no que diz respeito aos aspectos propriamente linguísticos a serem incluídos no material, essa análise inicial não foi capaz de identificá-los, uma vez que não investigou o repertório linguístico em português dos alunos e nem suas concepções, crenças e sentimentos em relação à aprendizagem formal dessa língua.

O contexto descrito acima apresentou-nos o desafio de investigar as necessidades linguísticas dos agentes da polícia penitenciária que tem o PU como sua língua materna.

---

<sup>1</sup> Ao contrário do projeto da Polícia Rodoviária, o Projeto voltado aos Agentes Penitenciários não prevê cursos para todos os agentes, e sim, a capacitação de um grupo inicial de 40 alunos, apenas.

Nesse sentido, a questão que enfocamos nesta pesquisa está relacionada ao fato de o PU não apresentar as características linguísticas entendidas, pela sociedade brasileira em geral, como pertencentes ao modelo de língua “cultura” do PB. Essa constatação, além de ser resultado de minha vivência como cidadão fronteiro (apesar de ser santa-mariense, vivi meus primeiros dezenove anos em Santana do Livramento, fato que me oportunizou estabelecer fortes ligações, inclusive empregatícias, com uruguaios), mostra-se evidente nas descrições de aspectos linguísticos da fronteira Uruguai-Brasil, elaboradas por estudiosos ao longo dos últimos sessenta anos (CARVALHO, 2010).

Diante disso, e considerando o papel do agente penitenciário na (re)socialização dos apenados, entendemos que o ensino de português deve proporcionar aos alunos meios de conhecer e aprender a variedade *standard*<sup>2</sup> do PB. Dessa forma, organizamos esta pesquisa acreditando que uma análise da produção linguística em PU, através da metodologia de Análise de Erros, apresentada por Santos Gargallo (2004), que investigasse aspectos sociolinguístico-culturais em contraste com o PB *standard*, deveria indicar algumas implicações didáticas para o processo de ensino-aprendizagem de português para esses alunos.

É interessante salientarmos, ainda, uma hipótese inicial que orientou o desenvolvimento deste trabalho: a de que os uruguaios fronteiros acreditam que não encontram (ou encontrariam) problemas de comunicação e/ou adequação na hora de falar em português com brasileiros que não são da fronteira. Essa hipótese também é fruto de minha experiência fronteira e foi colocada como tal pelo fato de não estar confirmada por estudos prévios. A importância dessa hipótese para a pesquisa de análise de necessidades reside no fato de que essa crença poderia influenciar o posicionamento dos alunos sobre a necessidade de aprendizagem do PB e, conseqüentemente, sua motivação e a aceitação com relação ao curso que estamos elaborando. Sendo assim, uma análise de crenças de acordo com Barcelos (2001) caracterizou a primeira etapa desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Optamos pela utilização do termo “*standard*” no lugar de “cultura”, pois nos colocamos de acordo com Faraco (2008, p. 64), quando argumenta que a expressão “norma culta” carrega enorme carga de elitismo e não apresenta uma ideia muito precisa da realidade linguística brasileira. Dessa forma, com este termo nos referimos à linguagem urbana comum, evitando relacioná-la com a “escala axiológica” que interpreta a expressão “norma culta” como a melhor em relação às outras normas do espaço social (FARACO, 2008, p. 57).

## 1.2 Justificativa da pesquisa

Destacamos, em primeiro lugar, para justificar o desenvolvimento desta pesquisa, a forte relação que estabelece com o desenvolvimento do Projeto de Capacitação de Agentes Penitenciários Uruguaios em português. Como mencionado anteriormente, a proposta do projeto dessa pesquisa se originou a partir da participação da UFSM na execução do acordo de cooperação técnica bilateral entre Brasil e Uruguai, mediante a capacitação em português dos agentes do governo uruguaio. Dessa forma, desenvolvemos a pesquisa acreditando que os resultados poderão contribuir para o planejamento e desenvolvimento dos cursos de capacitação em português para agentes penitenciários do governo uruguaio.

Em segundo lugar – considerando que o projeto executado pela UFSM se refere ao maior programa de capacitação do serviço público uruguaio nos últimos tempos e que o pioneirismo da Universidade Federal de Santa Maria nas relações de integração com outros países a coloca como referência na construção futura de outros trabalhos e ações no MERCOSUL – entendemos que o desenvolvimento dessa pesquisa contribui com a consolidação do papel da UFSM como instituição de destaque na remoção das barreiras existentes no que se refere à integração internacional. Referimo-nos, mais especificamente, à contribuição que os resultados da pesquisa poderão oferecer para a elaboração do programa de língua portuguesa a ser incluído na formação inicial e continuada dos agentes do MERCOSUL.

Podemos considerar, ainda, o aspecto social envolvido nessa proposta, uma vez que a integração pode ser entendida como um mecanismo social pelo qual se facilita o acesso das coisas, dos serviços e das pessoas para além das fronteiras do território onde são produzidos. Entretanto, a integração não é um processo natural. Para que ela de fato ocorra, é preciso muito investimento e trabalho, no sentido de fazer com que as sociedades entendam os benefícios desse processo. Certamente, esse esforço deve passar também pela questão linguística. Nesse ponto, nosso trabalho tem a colaborar, já que focaliza um aspecto da realidade tipicamente fronteira que envolve, portanto, duas formações sociais distintas e que se caracteriza por ser uma área onde a integração tem um papel fundamental na sua constituição.

Outro fator que justifica uma investigação das necessidades de alunos de português falantes de PU reside no fato de não haver estudos no Brasil que tratem do ensino de português para falantes estrangeiros adultos que têm outra variedade de português como sua



língua materna. Esse espaço pode começar a ser ocupado por um trabalho que descreve as necessidades dos aprendizes nessa condição.

Por último, considerando a característica de a fronteira brasileira estar quase que inteiramente em contato com países de idioma espanhol, acreditamos que os resultados poderão ser aproveitados para embasar outros programas de ensino de português ou até mesmo outras pesquisas dessa mesma natureza.

### **1.3 Objetivo da pesquisa**

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Apresentar uma análise de necessidades para o ensino-aprendizagem de PB a falantes de PU, a partir de um levantamento das crenças sobre o uso e a aprendizagem de português e da análise de erros da produção linguística de agentes penitenciários do governo uruguaio falantes de PU.

##### 1.3.1.1 Objetivos Específicos

- Levantar as crenças de falantes de PU sobre o uso e a aprendizagem de português;
- Analisar a produção linguística em português de agentes penitenciários uruguaio, falantes de PU, em contraste com o PB;
- Sistematizar as necessidades de ensino-aprendizagem encontradas a partir da análise das crenças e da produção linguística.

## 1.4 Contexto de Pesquisa

### 1.4.1 A fronteira Uruguai-Brasil e o português uruguaio (PU)

Para uma compreensão das atuais características linguísticas da região da fronteira Uruguai-Brasil é necessário, primeiramente, tomá-la sob seu caráter histórico, uma vez que as situações linguísticas são resultados de processos histórico-culturais. Para isso, no caso de investigação sobre questões linguísticas em zonas de fronteira, torna-se importante conhecer o contexto de formação histórica das fronteiras políticas.

A partir do final do século XV, antes mesmo de os portugueses pisarem em solo americano, os reinos de Espanha e de Portugal começaram a disputar os territórios do “Novo Mundo”. O Tratado de Tordesilhas, o primeiro dos acordos, foi assinado em 1494. Durante os séculos seguintes houve verdadeiras guerras pela conquista e demarcação de terras entre portugueses e espanhóis, principalmente ao sul do continente. Nos séculos XVI e XVII, os portugueses avançaram para o que hoje é o sul do Brasil, chegando a ocupar toda a região nordeste do Uruguai, que culminou com a fundação da Colônia do Santo Sacramento, nas margens do Rio da Prata, em frente à cidade de Buenos Aires (TRINDADE; BEHARES e FONSECA, 1995).

No século XVIII, foram firmados muitos tratados diplomáticos, modificando várias vezes o traçado dos limites entre terras portuguesas e espanholas. A aparente calma foi quebrada, no século seguinte, com uma explosão de várias guerras nas regiões fronteiriças. No entanto, a partir do segundo quarto do século XIX, após os processos de independência, as linhas demarcatórias não mudaram em sua estrutura. Segundo Trindade, Behares e Fonseca (1995, p. 14), apesar disso, grande parte do já território uruguaio ficou “nas mãos de brasileiros”. Esses autores trazem dados do primeiro censo uruguaio de 1860, que revela a presença de 40.000 brasileiros localizados, principalmente, no nordeste do país, o que representa 20% dos 200.000 habitantes uruguaio à época. Se observarmos sob o ponto de vista da distribuição das terras, a presença brasileira em solo uruguaio, nessa época, aumenta ainda mais. Recorrendo a dados apresentados por Mena Sergara, os autores Trindade, Behares e Fonseca (1995) apontam que mais de 25% do território eram propriedades de brasileiros, divididos em 430 fazendas.

É nesse contexto que o governo uruguaio promove a construção de cidades uruguaias em frente a cidades brasileiras que já haviam se instalado sobre a linha divisória. Surgem assim, as “cidades gêmeas”, como é o caso de Cuareim (atual Artigas) em frente a Quarai, Villa Artigas (atual Rio Branco) em frente a Jaguarão e Villa Ceballos (atual Rivera) em frente a Sant’ana do Livramento (TRINDADE; BEHARES e FONSECA, 1995).

A partir da criação dessas cidades, o governo uruguaio passou a incentivar a colonização da fronteira, enviando colonos uruguaios, italianos e de outras origens para a região. Nesse momento, a escola passou a ter um importante papel para a criação de uma “identidade uruguaia”. A partir de 1880 foram criadas escolas nas quais o ensino de espanhol ganhou importância e primazia sobre o português. No entanto, a presença da língua portuguesa permaneceu como língua materna para a maioria dos moradores de origem lusitana, gerando um contexto de línguas em contato (TRINDADE; BEHARES e FONSECA, 1995).

Podemos perceber, assim, que a fronteira, ou melhor; a formação da fronteira política, deu-se através de um processo complexo, resultado de intrincadas relações sociais entre os habitantes. Podemos afirmar, então, que a fronteira não é mera linha demarcatória que separa dois países. De acordo com Sturza (2005, p. 47), “as fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social”, mesmo quando os agrupamentos são menores e menos populosos. Mota (2010), que empreende uma discussão desde um ponto de vista linguístico sobre o conceito de fronteira, propõe o termo “território fronteiriço” para melhor designar as relações linguísticas que aí se estabelecem. Segundo a autora,

Ao considerarmos que a fronteira pode constituir uma zona, uma região, composta por uma parcela dos territórios de dois Estados diferentes, onde se estabelecem trocas diversas entre as populações de ambos, podemos pensar que estamos diante de formas de apropriação que conduzem ao estabelecimento de um novo território: o **território fronteiriço** (MOTA, 2010, p. 21, grifo no original).

Nesse sentido, é possível substituir a noção de fronteira pela de zona de fronteira (território fronteiriço) e alargarmos, com isso, o campo de visão para as múltiplas interpenetrações que ocorrem nesses espaços. Estamos nos referindo ao que Mota (2010) designa como hibridação. Para essa autora, o aspecto linguístico da região fronteiriça Uruguai-Brasil é um dos mais evidentes casos de hibridação, pois, aí é comum o uso de uma língua mista, comumente chamada de portunhol<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para uma melhor discussão a respeito do termo portunhol, aconselha-se a leitura de Lipski (2006) e Sturza (2006).

Como vimos, o português foi a língua dos colonizadores de grandes porções de terras que acabaram ficando, na delimitação final, do lado uruguaio. Isto explica a presença da língua portuguesa no Uruguai. No entanto, com o passar dos anos, as diversas questões histórico-culturais e o contato entre português e espanhol, nessa região, provocaram o surgimento de uma variedade linguística do português próprio desse contexto: o português uruguaio.

### **1.5 Organização da dissertação**

Esta dissertação compõe-se de seis capítulos, a contar dessa introdução – que apresenta a origem, a justificativa, os objetivos, o contexto de pesquisa e a organização da dissertação. O segundo capítulo traz o referencial teórico utilizado como parâmetro para as análises dos dados desta pesquisa. Primeiramente, aborda o português uruguaio em seus aspectos linguístico, social e político. Em seguida, trata dos pressupostos da Abordagem Instrumental, seu histórico, suas características gerais e seu vínculo com o ensino de português como língua estrangeira para o público em geral e para falantes de PU.

O segundo terceiro capítulo expõe base teórico-metodológica – o estudo de crenças e a Análise de Erros – e os procedimentos metodológicos utilizados. Apresenta ainda as características dos sujeitos da pesquisa.

O quarto trata da discussão dos resultados da pesquisa. Apresentamos, nesse capítulo, a análise das crenças dos sujeitos sobre a aprendizagem de português e os erros da sua produção linguística.

O quinto capítulo traz as conclusões alcançadas com base no objetivo deste trabalho, apresentando uma sistematização das necessidades de ensino-aprendizagem encontradas a partir da análise das crenças e da produção linguística dos informantes.

Ao sexto e último capítulo ficam reservadas as considerações finais, onde expomos algumas reflexões e encaminhamentos que esta pesquisa evidenciou ao longo do processo de investigação. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e o apêndice.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

### 2.1 Português uruguaio

#### 2.1.1 Aspectos linguísticos da fronteira

Os aspectos linguísticos da região fronteira Uruguaio-Brasil têm recebido bastante atenção de linguistas e sociolinguistas, principalmente uruguaios. Os pesquisadores brasileiros demoraram um pouco mais para encontrar aí um campo para a pesquisa linguística. Apesar de um visível aumento de pesquisas brasileiras nessa área, no século XXI, a linguística brasileira talvez não tenha produzido ainda trabalhos suficientes para que se tenha um mapa completo da questão linguística fronteira, como já alertava Sturza (2005). De fato, a forte presença da língua portuguesa em território uruguaio despertou o interesse, primeiramente, dos linguistas uruguaios, os quais passaram a estudar a situação das línguas na fronteira Uruguaio-Brasil a partir da década de 1950.

A primeira obra que apresentou resultados de pesquisas nessa região foi “*Dialecto fronterizo en el norte del Uruguay*”, de José Pedro Rona, publicado em 1965 (STURZA, 2005). Suas pesquisas sobre o português no território uruguaio desenvolveram-se sob uma perspectiva descritivista, abordando a questão a partir da noção de bilinguismo. A preocupação principal era distinguir variedades dialetais dessa língua (MOTA, 2010). Assim, ao pesquisar áreas rurais da fronteira, Rona concluiu que o contato histórico entre português e espanhol culminou no surgimento de três zonas dialetais: uma zona com uso de português; outra com uso de espanhol (com influência do português) e uma terceira, onde se usaria um dialeto misto, com características do espanhol, porém com base portuguesa, o qual denominou “*dialecto fronterizo*” (MOTA, 2010; STURZA, 2005; 2006).

Na metade da década de 1960, segundo Sturza (2005), as pesquisas de Hensey se pautaram na questão linguística das comunidades fronteiriças urbanas. Os resultados mostraram que o bilinguismo ocorre somente do lado uruguaio (MOTA, 2010). De acordo com Mota (2010), os brasileiros fronteiriços pesquisados por Hensey não falavam outra língua, mesmo aqueles que conseguiam compreender o espanhol. Por outro lado, os muitos

uruguayos bilíngues haviam aprendido o espanhol somente durante a fase escolar, como uma segunda língua (MOTA, 2010).

Como “o ponto chave do trabalho de Hensey foi ter abordado a questão linguística na fronteira centrando na questão do bilinguismo” (MOTA, 2010, p.55), os aspectos histórico-linguísticos da constituição do sujeito não foram considerados. No entanto, Hensey detectou uma característica funcional na escolha do código; isto é: a opção por uma ou outra língua estava em relação com a circunstância da interação (STURZA, 2006). Apesar disso, os resultados dos seus trabalhos não consideraram que “o bilinguismo fronteiriço não está equilibrado, dada a diferença no nível de domínio de uma das línguas e também por suas características enquanto línguas em situação de contato (...)” (STURZA, 2006, p. 60).

No início dos anos 80, Elizaincín e Behares, pesquisadores uruguayos, uniram em seus estudos as perspectivas rural e urbana das pesquisas anteriores e concluíram que a situação linguística do norte do Uruguai se caracteriza pelo contato entre dialetos. Segundo Sturza (2005, p. 49), para esses autores, predominam, na zona rural e nas periferias urbanas, os falantes monolíngues de um dialeto do português (*fronterizo*). Já o bidialetismo ocorre, na cidade, através do uso alternado de um dialeto do espanhol padrão e de um dialeto do português. Esses autores propõem, então, que não há apenas um português no Uruguai, mas sim, distintos dialetos de base portuguesa denominados *Dialectos portugueses del Uruguay* (DPU).

A designação de DPU, proposta por Elizaincín e Behares, em 1981, indica, segundo (STURZA, 2006, p. 60), que “o português dominado pelos uruguayos fronteiriços já não é um português brasileiro, mas um português uruguaio afetado pelas transformações diacrônicas do português em território uruguaio”.

No final dos anos 90, a pesquisadora Ana Maria Carvalho defendeu, em sua tese de doutorado, uma definição do português uruguaio que se assemelha a de Elizaincín e Behares. No entanto, a autora exclui a noção de dialetos em convivência (STURZA, 2005). De acordo com Sturza (2005), a pesquisa de Carvalho revelou que o português usado na zona rural não seguiu a mesma rota que o português urbano, pois continua sendo usado por monolíngues. Assim, essa variedade corresponderia, segundo Sturza (2005), ao *fronterizo* de base portuguesa proposto por Rona na década de 50. Já o português falado pelos bilíngues, nas cidades, seria um dialeto do português brasileiro urbano<sup>4</sup>. Diante disso, Carvalho (2003a;

---

<sup>4</sup> Há em Mota (2010) uma discussão sobre a relação entre definições/denominações e as filiações teóricas e políticas. Estas determinam o uso e o surgimento das outras segundo os “modos de significar a relação política

2003b) propõe um *continuum* em que em uma das extremidades estaria o português uruguaio rural e na outra o português brasileiro urbano. Esse *continuum* explicaria a movimentação em curso no português dos falantes riveirenses. Para a autora, os falantes de Rivera estariam em uma posição intermediária entre os dois extremos.

Como vimos, as peculiaridades e características das relações sociolinguísticas da região fronteira Uruguai-Brasil são muitas e complexas. Para a discussão que propomos estabelecer nesse trabalho, no entanto, é de maior interesse o reconhecimento das diferenças das funções designadas a cada língua da fronteira.

Sturza (2006, p. 59) alerta que os falantes da fronteira utilizam “línguas com níveis de prestígio e funcionamento diferentes e as utilizam segundo os contextos em que estão inseridos: escolar, familiar, social”. Os pesquisadores não ignoraram essa realidade. Segundo Sturza (2006), Rona e Hensey já haviam percebido que as variedades do português do Uruguai,

(...) por serem menos prestigiosas e restritas ao uso familiar, entravam em **conflito** com a obrigatoriedade de aprender a língua nacional, o espanhol, tomada sempre como referência de língua padrão além da oficialidade que marcava a importância de seu aprendizado nas escolas da região (STURZA, 2006, p.59, grifo nosso)

Ao referirem à noção de conflito, estes autores nos abrem o campo para a discussão sobre a divisão funcional dos usos das línguas. Referimos-nos ao conceito de diglossia e outros que dele decorrem como deslocamento e normalização.

### 2.1.2 Interações desequilibradas: diglossia

Falar em interações desequilibradas em contexto de relações entre línguas é falar de conflito linguístico. Conflito linguístico é um termo usado para contrapor a noção de contato entre línguas, partindo do pressuposto de que este não dá conta do caráter de luta e contradição da qual a relação entre as línguas faz parte (HAMEL, 1988). Essa disputa, segundo Hamel (1988), muitas vezes, pode não surgir como uma guerra declarada, mas expressar-se como uma relação de forças transitoriamente equilibradas. Ainda assim, mudanças sociais abruptas podem desencadear um conflito aberto. Conflito linguístico,

---

que se dá entre as línguas e os sujeitos que as praticam (e a estudam, acrescentamos) em diferentes condições sócio-históricas”. (MOTA, 2010, p. 58).

entretanto, não diz respeito a uma disputa entre línguas, mas sim ao aspecto linguístico de uma “luta” entre “grupos diferenciados por fatores socioeconômicos, étnicos e/ou socioculturais” (HAMEL, 1988, p.52)<sup>5</sup>.

Há um termo próprio para designar a relação desequilibrada entre línguas em conflito. Este termo chama-se diglossia. Apesar de ser concebida, primeiramente, para designar a situação em que diferentes variedades de uma língua, coexistentes, especializam-se em determinadas funções servindo para propósitos específicos, esse termo foi estendido, posteriormente, para comunidades em que as variedades em conflito têm status de línguas distintas (ROMAINE, 1996). De qualquer modo, segundo Romaine (1996), diglossia se refere ao fato de uma língua, com mais prestígio social, ser usada para funções “altas” (conferências, leitura, escrita, meios de comunicação), enquanto a outra é reservada para funções “baixas” (conversas com amigos, familiares, etc.).

As sociedades diglósicas, dessa forma, não se caracterizam somente pela alternância funcional de variedades ou línguas diferentes, mas também, pelas restrições que essa situação impõe, principalmente onde o bilinguismo não se constitui uma regra, mas sim, exceção (ROMAINE, 1996). Meliá (1988), por exemplo, discutindo a situação diglósica do Paraguai na década de 70 afirma que se trata de um caso de *di-linguismo*, uma vez que, apesar de o Paraguai ser bilíngue (espanhol e guarani), poucos paraguaios o eram. A importância dada pelos membros de uma sociedade ao fato de se usar a variedade adequada no contexto adequado é característico da compartimentalização que a diglossia provoca. Porém, a questão conflituosa surge quando os habitantes consideram a variedade alta superior à outra ou às demais (ROMAINE, 1996). Assim, aquele que usa uma variedade baixa em contexto errado será ridicularizado (ROMAINE, 1996, p. 66).

Podemos concordar, então, com Hamel (1988, p. 51) quando afirma que a diglossia é “parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes (...) e práticas discursivas dominadas”. Para esse autor, a diglossia se refere a uma relação de poder entre grupos sociais, na qual a sociedade dominante tenta impor seus padrões através de diversas formas de comunicação.

Entendida dessa forma, a noção de diglossia implica considerar as consequências linguísticas das disputas entre os grupos sociais dominantes que utilizam as variedades prestigiadas e os grupos sociais dominados, que utilizam as variedades estigmatizadas. A

---

<sup>5</sup> Todas as citações diretas feitas de Hamel (1988) são traduções minhas.



pressão causada pelo lado dominante chega, em alguns casos, a convencer muitos que estão do lado dominado, causando constrangimento e vergonha. Romaine (1996) cita o fato de pessoas chegarem ao ponto de negar que falam as variedades “baixas”. No entanto, é possível que uma variedade ou língua “baixa” se mantenha. Essa situação está ligada ao caráter, muitas vezes, de pertencimento ou identidade. Mas essa questão não é tão simples. Segundo Hamel (1988), programas específicos de investigação precisam ser criados para estudar essas questões.

Apesar disso, esse autor propõe um esquema que permite ordenar os conceitos que estão em jogo nessas relações. A Figura 1 revela que não há uma separação estrita entre língua “alta” e “baixa”. Há sim uma zona em que as línguas se entrecruzam, sobrepõem-se, e lutam por posição. As interações dadas nesse espaço constituem, segundo o autor, formas específicas e indissociáveis das práticas sociais e culturais. É nesse espaço central que a disputa se materializa. Línguas (e pessoas) de diferentes espaços discursivos interagem num espaço onde se pode observar um “constante jogo de apropriação e refuncionalização, tanto na “superfície” como nos padrões de interação e interpretações subjacentes” (HAMEL, 1988, p. 55).

Entretanto, essa zona central não é estática. Pelo contrário, ela está sempre variando de acordo com a movimentação resultante das interações desequilibradas, da disputa por status. Para explicar melhor esse movimento, precisamos considerar os conceitos de deslocamento e normalização<sup>6</sup> propostos por Hamel (1988).

O processo histórico dos conflitos linguísticos, segundo Hamel (1988), tem a tendência a dissolver a diglossia, para um ou para outro polo, ainda que muitos processos nunca cheguem a exterminar uma das línguas por completo. Apesar disso, os conceitos de deslocamento e normalização são empregados do ponto de vista da língua “baixa”. Assim, deslocamento refere-se ao processo de substituição da língua dominada pela dominante e normalização corresponde ao processo de contenção do avanço da língua “alta”, e extensão da língua “baixa” para os âmbitos prestigiados.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa para *desplazamiento* e *normalización*, respectivamente.

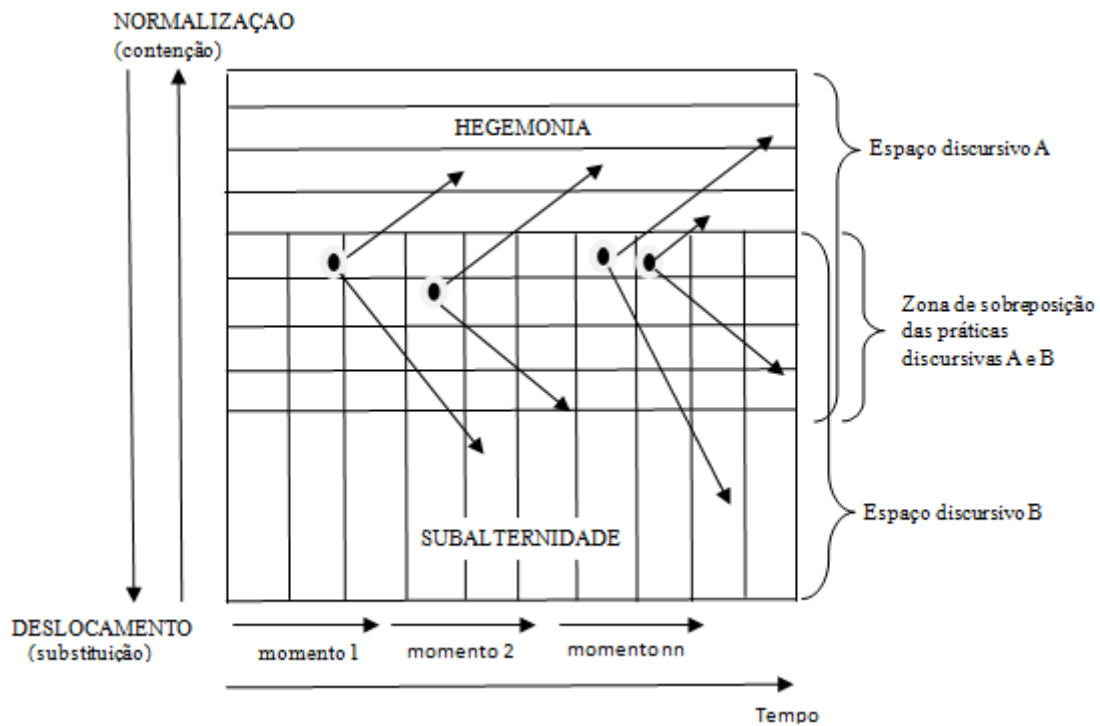


Figura 1 – Relação de diglossia entre práticas discursivas (língua A) e práticas discursivas (língua B).

Fonte: Adaptado de Hamel (1988)

Como dissemos anteriormente, a diglossia faz parte dos processos socioculturais. Assim, para Hamel (1988, p. 64), o deslocamento e, principalmente, a consequente substituição “implica uma aculturação crescente dos grupos minoritários que se expressa como conflito entre experiência e práticas discursivas na língua B e em uma remodelação das bases interpretativas que sustentam essa experiência”. Já o conceito de normalização é definido como relegitimação e reinstitucionalização da língua dominada em determinados âmbitos sociais como, por exemplo, escolas, administração, reuniões de autoridades, etc. Hamel (1988) ainda assevera que o deslocamento é bastante comum, enquanto a normalização é mais rara, pois, exige uma verdadeira “virada de mesa” na disputa por hegemonia que caracteriza a maioria das situações diglössicas. A Catalunha, segundo esse autor, apresenta um caso exemplar de normalização.

Ainda que proposta mais especificamente para discutir a questão diglössica entre o espanhol e línguas indígenas autóctones em países andinos da América, o esquema de Hamel nos dá uma boa noção de como as questões socioculturais e linguísticas se relacionam de modo geral.

Entretanto, encontramos em Carvalho (2003a; 2003b) um estudo que aborda as noções de deslocamento e normalização, referindo-se, especificamente, sobre a fronteira Uruguai-Brasil. Os termos *focusing* e *diffusing* utilizados pela autora têm grande relação com o que discutimos acima sobre normalização e deslocamento. Colocados sob o ponto de vista da língua ou variedade “baixa”, esses termos vão se referir, respectivamente, a uma situação de manutenção das formas típicas desvalorizadas e à movimentação no sentido da mudança para outras formas menos estigmatizadas. A autora conclui que a transição de uma situação de “*dialect focusing*”, que consistisse em uma forte incidência de variantes locais estigmatizadas, para uma situação de “*dialect diffusing*”; implicaria numa limitação de espaço discursivo para aqueles que não acompanham essa mudança.

Sobre o caso específico da fronteira Rivera-Livramento, Carvalho (2003a; 2003b) expõe que o português falado em Rivera está sendo afetado pelas recentes mudanças sociais, tais como a urbanização e a alta exposição ao português brasileiro *standard*. Há, assim, uma mudança em curso que caminha, na ótica da autora, de um dialeto com forte influência rural para uma versão mais urbana e menos estigmatizada.

Diante disso, temos condições de compreender melhor a noção de diglossia no uso do português uruguaio e do espanhol em Rivera. Se retomarmos, agora, a explicação de Sturza (2006, p. 59) no tocante a argumentação de que os falantes da fronteira, de modo geral, utilizam “línguas com níveis de prestígio e funcionamento diferentes (português e espanhol) e as empregam segundo os contextos em que estão inseridos: escolar, familiar, social”, podemos compreendê-la não como uma situação estática, mas como relações diglósicas de conflito e luta que apresentam tendência para o deslocamento da variedade mais rural em favor de uma variedade com características mais urbanas e com melhor aceitação social.

No entanto, Carvalho (2003a), vai além, propondo um *continuum* (Figura 2) que explica a movimentação em curso no português dos falantes riveirenses. Para a autora, os falantes de Rivera estariam em uma posição intermediária entre os dois extremos. As variações encontradas mostrariam uma tendência para um ou para outro lado, sempre de acordo com as características sociais e de estilo, as quais incentivam a normalização (*focusing*) ou o deslocamento (*diffusing*).

	PUR -----	-----PBU
Léxico:	Formas rurais Empréstimos do espanhol Neologismos de fronteira	Sem formas rurais Sem empréstimos do espanhol Sem neologismos de fronteira
Morfologia:	Características rurais Interferência do espanhol	Sem características rurais Sem interferência do espanhol
Fonologia:	Formas rurais Interferência do espanhol	Sem formas rurais Sem interferência do espanhol

Figura 2 – *Continuum* dialetal do português uruguaio rural e do português brasileiro urbano.  
Fonte: Adaptado de Carvalho (2003a).

Gostaríamos de assinalar ainda que todas essas considerações sobre o uso do português uruguaio não excluem, de modo algum, a posição muito forte (*focusing*) que o espanhol vem ganhando, também, a partir dessas mudanças sociais. Como vimos anteriormente, Elizaincín, Behares e Barrios já haviam sinalizado a presença urbana de um bidialetismo no qual ocorre um uso alternado de um dialeto do espanhol padrão e de um dialeto do português do Uruguai; o PU, que mantém uma semelhança estrutural com as variantes populares do português do sul do Brasil, no entanto, é “altamente estigmatizado nessas comunidades onde o espanhol é a variedade de prestígio” (CARVALHO, 2010, p. 45).

### 2.1.3 Política linguístico-educativa no/do Uruguai

O estigma e o preconceito para com os falantes do PU originaram-se a partir de uma política nacionalista que começou a vigorar com a conquista da independência uruguaia e a necessidade de consolidar a demarcação das terras e de conformar uma identidade nacional uruguaia.

A partir da criação das cidades gêmeas, instaurou-se uma política de defesa de território e criação de uma soberania nacional. Nesse momento, a escola ganhou grande importância na criação da “identidade uruguaia”, pois até o final do século XIX a língua portuguesa falada no nordeste do Uruguai não havia encontrado “obstáculos” para seu livre desenvolvimento (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996, p. 123). Em todo o país, desenvolveram-se ações de planejamento de uma sociedade homogênea e monolíngue,

através, principalmente, de uma grande rede de escolas de alfabetização em espanhol (ANEP, 2008).

O sucesso do planejamento de uma sociedade monolíngue foi possível, segundo Behares e Brovotto (2009, p. 96-97), graças a um consenso entre a política linguístico-educativa nacionalista que se instaurava e uma atitude de mesma ordem da sociedade uruguaia em geral. A consolidação da república independente recém-instaurada impelia os governantes a desenvolverem ações no sentido de assegurar a unidade nacional; e o linguístico - desde sempre - foi visto como um meio de aplicação de um projeto geral de homogeneização social e cultural da população uruguaia (BEHARES e BROVETTO, 2009).

Assim, essa política linguística se materializou no que se considera atualmente como o primeiro ato de planejamento linguístico do Uruguai: o artigo 38 do *Decreto-Ley de Educación Común*, redigida por José Pedro Varela, aprovado pelo parlamento em 1877 (ANEP, 2008). O referido artigo estabelece que em todas as escolas públicas o ensino se dará no idioma nacional<sup>7</sup>, ou seja, em espanhol. Segundo Behares e Brovotto (2009, p. 96), esse artigo teve um “alto valor simbólico”, uma vez que, até a década de 1950, o ideário monolíngue imperou absoluto no cenário político-social uruguaio. A referida política linguístico-educativa resultou em uma situação de monolingüismo em quase todo o território uruguaio. No entanto, no norte, a presença da língua portuguesa permaneceu como língua materna da maioria dos moradores de origem lusitana, gerando um contexto de línguas em contato (TRINDADE; BEHARES e FONSECA, 1995). A pressão exercida pelo espanhol sobre o português - aí instalado - fez com que aquele se sobrepusesse a este tornando o contexto de contato linguístico em contexto de conflito linguístico (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996, p. 123), ou, mais precisamente, em um contexto de diglossia. Isso ocorreu porque, nas escolas, a partir de 1880, após a instauração da *Ley de Educación Común*, o ensino de espanhol ganhou importância e primazia sobre o português.

Com o passar dos anos, o contato entre português e espanhol no norte uruguaio, imposto pelo planejamento de sociedade homogênea e monolíngue que se seguiu, provocou o surgimento de características linguísticas muito peculiares desta região. Nas zonas de fronteira, o contato humano e a mobilidade das populações também contribuíram para intensificar o cruzamento das línguas praticadas, criando, dessa forma, uma “dinâmica muito particular” no que diz respeito à extensão e o uso das línguas (STURZA, 2005).

---

<sup>7</sup> O uso do termo *idioma nacional* está relacionado com o espanhol, por ser esta a língua materna da maioria da população, mas carrega consigo outros sentidos possíveis como, por exemplo, que existem no Uruguai outras línguas não oficiais e que o uso delas deve ser excluído inclusive como língua de instrução.

O trabalho de Hensey (1972 citado em STURZA, 2005) constatou o aumento do bilinguismo nas localidades estudadas. O autor relacionou esse aumento à difusão da educação monolíngue em espanhol para as camadas pobres da população (falantes que tinham no português sua língua materna) (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996). É interessante verificar que o planejamento linguístico-educativo, que visava uma sociedade homogênea e monolíngue, foi justamente um dos principais promotores de uma realidade bilíngue no norte uruguaio. O sistema educativo teve papel determinante no estabelecimento de uma matriz diglósica na zona de fronteira uruguaia (ANEP, 2008).

Em 1967, discutiu-se pela primeira vez um plano de reforma das práticas escolares no âmbito do planejamento linguístico-educativo. A professora Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo apresentou um projeto de educação bilíngue para ser aplicado na zona fronteira ao Conselho Nacional de Ensino Primário e Normal (ANEP, 2008). O projeto previa a pesquisa e avaliação de três métodos de educação bilíngue aplicados em escolas rurais de Rivera/Livramento. O primeiro deles seria um grupo de alunos que iniciaria a alfabetização em espanhol com metodologia de ensino de segundas línguas; outro grupo iniciaria a alfabetização em português como segunda língua e o terceiro ingressaria em uma série pré-escolar, na qual receberiam “estímulo e treinamento das funções cognoscitivas” (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996, p. 153).

No entanto, o projeto, apesar de aprovado pelo Parlamento, nunca foi aplicado devido a uma grande repercussão negativa que se originou sob a alegação de que “não se podia ensinar uma língua estrangeira a crianças uruguaias sem vulnerar a soberania nacional” (ANEP, 2008, p. 19).

Nesse sentido, os anos 1970 seriam marcados pelo autoritarismo pedagógico próprio da ditadura militar, que se instaurou em 1973 (até 1984). A Lei 14.101, de 1973, conhecida como Lei Sanguinetti, foi, segundo Behares e Brovetto (2009), a primeira lei de educação de caráter geral do país. Nela, assim como na *Ley de Educación Común*, de 1877, não há menção explícita ao espanhol, há somente o estabelecimento de que a Educação Primária seria responsável pela “alfabetização integral do povo” e que deve “afirmar o uso da língua materna”. Por língua materna subentendia-se que se referia à língua espanhola, a língua oficial do país, uma vez que após quase cem anos do início do planejamento de uma língua comum para o povo uruguaio, nesse momento, já se dava por certo que o espanhol era a língua materna dos uruguaio. Dessa forma, tacitamente, segue-se, nesse período, privilegiando um modelo de educação monolíngue e excluindo qualquer consideração de outra(s) língua(s) materna(s) no território uruguaio.

O período da ditadura militar no Uruguai foi marcado pela colocação em prática de uma série de ações de planejamento linguístico que evidenciaram uma exacerbação de um espírito nacionalista e purista (BARRIOS e PUGLIESE, 2004). Essa política de defesa da língua foi levada a cabo por campanhas idiomáticas que se apoiaram no sistema educativo e nos meios de comunicação. No sistema educativo, buscava-se defender o espanhol da “ameaça” do português, aumentando a carga-horária do ensino da disciplina de língua espanhola. Nos meios de comunicação, o objetivo maior era de preservar a pureza da língua frente à “contaminação” de expressões incorretas em geral (não exclusivamente de origem lusitana). Para isso, buscou-se limitar a influência da rádio e televisão brasileiras no Uruguai (BARRIOS e PUGLIESE, 2004).

Além disso, uma verdadeira campanha contra o português foi desenvolvida através de um discurso nacionalista xenófobo exposto, principalmente, nos jornais mais populares do país (BARRIOS e PUGLIESE, 2004). Segundo a *Administración Nacional de Educación Pública* do Uruguai,

Durante 1978 la prensa uruguaya dedicó más espacio al tema lingüístico fronterizo que durante toda su historia. El Ministerio de Educación y Cultura de la época desarrolló una intensa campaña de “Corrección Idiomática” y promovió variadas declaraciones respecto al “problema fronterizo”, entre las cuales las del Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria de 1978 (...) las de múltiples educadores que manifestaron actitudes lingüísticas ultranacionalistas de derecha y las de miembros de la Academia de Letras con el mismo tono de orientación. EL *leit motiv* central de esta campaña lo constituye la “penetración de Portugués” y la “defensa del Idioma Nacional” (ANEP, 2008).

Como exemplo do discurso que sustentou essa campanha, podemos citar alguns trechos de publicações em jornais da época, apresentados por Barrios e Pugliese (2004, p. 156-158):

“El Gobierno de la República consideró necesario limitar esa penetración en defensa de nuestra soberanía, idioma y estilo de vida” (El País, 23/8/1978);  
 “[El Portugués] es sin duda, una realidad, contra la cual estamos luchando para mantener lo que debe ser nuestro idioma. La afirmación nacional es una preocupación a todos los niveles, tanto en los centros de enseñanza como en los órganos de centros de gobierno” (El Día, 17/9/1978).

A pesar de, nessa época, já existirem resultados publicados de pesquisas linguísticas nas áreas de fronteira, o discurso de que o português penetrava em solo uruguaio através dos meios de comunicação e propaganda brasileiros preponderou tanto no âmbito das autoridades como no das pessoas usuárias comuns da língua (BARRIOS e PUGLIESE, 2004). Tentou-se,

inclusive, segundo essas autoras (2004), proibir o uso de língua não oficial em propagandas escritas.

Dessa forma, a política adotada pelo governo uruguaio, no período militar, voltou-se para a exclusão e eliminação das diferenças linguísticas existentes dentro de seu território, como um modo de fomentar a unidade e fortalecer a nacionalidade. Para isso, considerou-se necessário acabar com as línguas minoritárias e proceder de forma a resguardar o que se considerou como “bom espanhol”.

Para Barrios e Pugliese (2004, p. 164), as ações político-linguísticas correspondentes ao período da ditadura militar evidenciam uma exacerbação dos objetivos tradicionais (já em prática desde a *Ley de Educación Común*), e são o “lógico resultado da ideologia do momento histórico em que foram implementadas: nacionalismo, xenofobia, patriotismo, exaltação da autoridade, preservação da moral e dos bons costumes”. Essa ideologia encontrou na presença do português no norte do país uma “ameaça” a um patrimônio nacional, a língua espanhola, pela qual se deviam empreender todas as ações possíveis para preservá-la.

No entanto, apesar das campanhas repressivas da ditadura, eminentes linguistas seguiram desenvolvendo pesquisas sobre o português na área fronteiriça. O curioso é que a maioria não pôde escapar da questão educativa, apesar de a corrente inicial se preocupar com descrições de cunho exclusivamente linguísticos. Segundo Milán, Sawaris e Welter (1996), José Pedro Rona foi o primeiro linguista a se preocupar com a problemática educativa em seu texto “*Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna*”, de 1965, onde ilustra o conflito gerado pela educação formal que não leva em conta as realidades linguísticas da região. Em 1976, Elizaincín publicou o texto chamado “*Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo*”, no qual afirmava que os professores pesquisados, apesar de se mostrarem cientes da existência do bilingüismo, acreditavam que era prejudicial ao trabalho docente e sugeriam soluções através da intensificação do ensino de espanhol (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996).

Em 1979, foi criado o projeto “*Estudio sociolingüístico de la región fronteriza Uruguay-Brasil*” coordenado pelo linguista Adolfo Elizaincín. O projeto tinha como objetivo descrever a realidade linguística da zona de fronteira sob o ponto de vista sociolingüístico e sociogeográfico. Os resultados das investigações empreendidas no âmbito do projeto revelaram a base estrutural preponderantemente portuguesa da língua falada naquela região.

Em suma, apesar dos grandes avanços no campo da pesquisa no contexto linguístico da fronteira, no que se refere às ações de planejamento linguístico empreendidas durante o período ditatorial, este terminou, em 1984, com resultados, de modo geral, indefinidos.



Entretanto, atualmente, a questão mais importante não é contar os logros e as derrotas, os acertos e os erros cometidos, mas sim, buscar uma reflexão sobre a necessidade de reforma no ideário “equivocado” sobre a questão linguística da região fronteira e sobre os prejuízos causados pelas práticas que dele resultam. Segundo Barrios e Pugliese (2004), a funcionalidade das ações empreendidas pelo governo militar do Uruguai deve ser interpretada como simbólica. Para essas autoras (2004), mais importante que a qualidade e sensatez das ações de planejamento linguístico é a existência de uma campanha com o teor que teve.

Luis Behares, em trabalho publicado em 1985, chamado “*Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*”, também observou que os professores tinham atitudes negativas em relação ao bilinguismo. Segundo esse autor (1985, citado em MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996, p. 155), para os professores, o bilinguismo é um problema a ser combatido em sala de aula assim como os demais: indisciplina, ortografia, etc. Nesse sentido, destaca-se a afirmação de Milán, Sawaris e Welter (1996, p. 155) sobre a forte ligação entre o discurso docente e a ideologia de país homogêneo e monolíngue:

*Es sencillo percibir cierta continuidad entre los discursos fundadores de la identidad nacional uruguaya, defensores del ideal monolingüe, y los emergentes del discurso pedagógico sobre el bilingüismo recién referidos. Ellos muchas veces sirven como justificación para las iniciativas y acciones más conservadoras.*

Através do discurso pedagógico, evidencia-se um estado de opinião geral negativa em relação às características sociolinguísticas e, conseqüentemente, ao surgimento de modelos de práticas educativas conservadoras e prescritivas. Essas práticas, sem dúvida, sustentaram a construção de um imaginário em que os significados para a língua materna (português) dos fronteirizos se apresentam como “*una mezcla*” ou “*una deformación*” do espanhol ou do português.

Esse tipo de atitude linguística começou a ser modificada somente depois do fim do período militar, em 1984. No que diz respeito ao discurso pedagógico, aquele ideário negativo em relação às características sociolinguísticas da região fronteira apresentou novos nuances. O relato de Trindade, Behares e Fonseca (1995, p. 22) ilustra esse movimento de mudança de sentidos no discurso docente:

A partir de 1985, a situação mudou bastante. É possível afirmar que, num grande grupo de professores e autoridades uruguaias, as atitudes, quanto aos DPU, têm melhorado muito, no sentido da aceitação da diversidade. Ainda que a pedagogia utilizada continue sendo monolíngüe, a repressão praticamente desapareceu, deixando lugar ao relativo respeito a essa marca que se vincula à origem das crianças. Em algumas escolas, sobretudo na periferia da cidade de Rivera, os

professores permitem o uso do dialeto, mesmo dentro da sala de aula, embora esses professores não o usem.

Entretanto, as contradições entre os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais das atitudes linguístico-educativas são, segundo Milán, Sawaris e Welter (1996), muito frequentes e, portanto, seria preciso salientar que esse cenário não é garantia de uma completa mudança. Esses processos, geralmente, demandam determinado tempo e determinadas condições sócio-históricas para se realizarem. Em matéria de política linguística, os comportamentos refletem os acontecimentos culturais, sociais e políticos (BARRIOS e PUGLIESE, 2004).

Nesse período de reabertura, alguns projetos binacionais foram desenvolvidos na e sobre a região fronteiriça. Em 1987, surgiu o projeto “*El continuo lingüístico portugués de Río Grande – español del Uruguay y su influencia en la educación*”. O projeto – que contava com a participação da Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da *Universidad de la República*, através dos pesquisadores Aldema Menine Trindade, Luis Behares e Adolfo Elizaincín – não chegou a ser colocado em prática. Porém, sua existência contribuiu para a criação de futuros projetos binacionais (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996). Com efeito, depois dessa primeira investida vários projetos binacionais surgiram, ainda na década de 1980. Entre eles destacamos dois: “*Atlas lingüístico Diatópico y diastrático del Uruguay*” e “O cotidiano das atividades linguísticas das escolas rurais fronteiriças Uruguai-Brasil”.

O projeto “*Atlas lingüístico Diatópico y diastrático del Uruguay*”, de 1989, realizado em conjunto por pesquisadores uruguaios e alemães, visou a analisar o contato espanhol-português através de dados fonéticos, léxicos, morfossintáticos e etnográficos (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996).

O projeto “O cotidiano das atividades linguísticas das escolas rurais fronteiriças Uruguai-Brasil” foi executado entre 1989 e 1990, na região do município de Bagé (Brasil) e do Departamento de Cerro Largo (Uruguai), contando com pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da *Universidad de la República* (UdelaR) (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996). Segundo Trindade, Behares e Fonseca (1995, p. 9), esta pesquisa integrou efetivamente duas instituições de dois países. A base da pesquisa foi montada na UFSM. A UdelaR participou cedendo o professor Luis Behares para trabalho de consultoria e estágios em Santa Maria e na região estudada. O projeto teve como objetivo fazer um levantamento da situação sociolinguística e pedagógica de duas escolas rurais da fronteira. Os resultados revelaram que as causas do “fracasso escolar”, nessa região, estão em

função de um “afastamento entre a experiência pedagógica e a experiência de vida das crianças” e de “um notório desnível das relações entre as línguas favorecidas (espanhol e português *standard*) e as variedades desfavorecidas (DPU e PGF<sup>8</sup>)”. Essa situação, segundo os autores (idem, p. 85), causa no Uruguai uma atitude de supervalorização do espanhol e, no Brasil, um isolamento do PGF, ficando, o português (considerado) padrão como virtualidade inatingível.

Nos anos 1990 importantes acordos de cooperação internacionais em pesquisa foram firmados. Em consequência, vários projetos foram criados. Entre 1993 e 1995, um grupo de pesquisadores da Argentina, do Uruguai e do Brasil firmou um acordo de trabalho para o estudo da educação em áreas de fronteira. As linhas de pesquisa definidas, de acordo com a *Acta de constitución de acuerdo interuniversitario* (1993), citado em Milán, Sawaris e Welter (1996, p. 177-178), foram as seguintes:

*Estudio comparativo de las prácticas educativas en escuelas fronterizas (argentino-brasileñas) con especial referencia a la problemática sociolingüística y su incidencia en los aprendizajes iniciales; el discurso oficial hegemónico, referido al concepto de integración en zonas de frontera; la educación bilingüe en las escuelas fronterizas del MERCOSUR; formación de docentes para actuar en el nivel primario, secundario y terciario; estudios comparativos entre los tres países de los sistemas educativos.*

Em 1995, o “Seminário sobre educação em área de fronteira”, realizado em Santa Maria-RS, foi realizado com o objetivo de divulgar as investigações realizadas no âmbito do acordo (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996).

No que diz respeito à fronteira Uruguai-Brasil, destacam-se, nessa década, dois projetos desenvolvidos em conjunto por pesquisadores brasileiros e uruguaios. São eles: os projetos “Educação em área de fronteira: a formação do professor-alfabetizador” e “*La formación del maestro primario para actuar en el área fronteriza Uruguay-Brasil*”, que tiveram como objetivo estudar as modalidades e os conteúdos de formação de professores nos países envolvidos.

Ainda na década de 1990 surgiram as primeiras pesquisas sobre a questão linguística fronteiriça no âmbito de pesquisas em pós-graduação no Brasil. Segundo Milán, Sawaris e Welter (1996), destacam-se nesse contexto os trabalhos de dissertação de mestrado de Fonseca, defendido em 1993 e de Sturza, defendido em 1994. O trabalho de Fonseca apresenta o estado da arte, apresentando dados referentes a aspectos históricos, geográficos, sócio-econômico-culturais, sociodialetoológicos, sociolinguísticos e educativos. Já a

---

<sup>8</sup> Português Gaúcho de Fronteira, de acordo com Milán, Sawaris e Welter (1996).

dissertação de Sturza descreve as divergências entre o espanhol falado cotidianamente, adquirido em contexto informal e o espanhol falado na escola, oferecido como língua estrangeira (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996).

No século XXI, houve um grande aumento nas pesquisas sobre questões linguísticas de fronteira. Nesse sentido, a região da fronteira Uruguai-Brasil continuou tendo destaque. A partir disso, diversas publicações contribuíram para o avanço no conhecimento dos diferentes aspectos que envolvem o linguístico nessa região. A ANEP (2008) apresenta, junto aos documentos elaborados pela Comissão de Políticas Linguísticas, uma grande lista bibliográfica referente às obras relacionadas com políticas linguísticas no Uruguai. Entre as que foram publicadas na década de 2000, elencamos abaixo todos os que dizem respeito à fronteira Uruguai-Brasil: Aguerre (2003; 2004); Aguerre e Suárez (2002a; 2002b; 2002d; 2003); Asencio (2006); Barrios (2001a; 2001b; 2006); Barrios e Pugliese (2004); Barrios e Behares (2006); Behares (2000; 2001a; 2001c; 2003b; 2003c; 2007; 2007a); Behares, Díaz e Holzmann (2004); Bertolotti et. al. (2005); Bertolotti e Coll (2005); Broveto (2005; 2006); Broveto et. al. (2004); Broveto, Geymonat e Brian (2007); Burbaquis-Vinson et. al. (2002); Carvalho (2003a; 2003b; 2004; 2006); Colombo (2001); Colombo e Blezio (2007); De BittencourtBrum (2004); Elizaincín (2000; 2003a; 2004); Elizaincín e Thun (2000); Geymonat, Brian, Broveto (2007); Gutiérrez Bottaro (2002); Lipski (2006); Sturza (2004; 2005); Suárez (2003; 2004).

Além da pesquisa, a área político-administrativa também apresentou avanços no que tange à questão linguística da fronteira Uruguai-Brasil. A partir de 2002, a ANEP desenvolve uma experiência de educação bilíngue na região de fronteira com o Brasil. Os objetivos são desenvolver a diversidade cultural particular dessa região, promovendo o bilinguismo e o bidialetismo; promover a melhora de resultados acadêmicos dos alunos; impulsionar a oralidade e escrita do espanhol e do português *standard*; promover atitudes positivas entre a escola e a comunidade, entre outros (ANEP, 2008).

Depois da realização de consultorias com linguistas especialistas em áreas de fronteira, a experiência prática de educação bilíngue teve início no ano de 2003. A primeira proposta desenvolvida, chamada de *Programa de inmersión dual español-portugués*, foi implementada em três *Escuelas de Tiempo Completo* dos departamentos de Artigas, Rivera e Cerro Largo. Atualmente, o programa é aplicado em sete escolas e se caracteriza por reunir, em uma mesma sala de aula, alunos com diferentes línguas maternas (espanhol e português), os quais são atendidos por dois professores em jornadas escolares divididas entre as duas línguas. Nesse sistema, o português e o espanhol são utilizados como língua de instrução, isto é, os

conteúdos programáticos do currículo oficial são utilizados como veículo para propiciar comunicação significativa em ambas as línguas (ANEP, 2008).

A segunda proposta colocada em prática foi o “*Programa de português por conteúdos curriculares*”, que se desenvolve atualmente em escolas de fronteira em seis departamentos e em escolas de contexto monolíngue em espanhol em dois departamentos, totalizando trinta e uma escolas. Em geral, o programa por conteúdos curriculares é semelhante ao programa por imersão dual, apresentando algumas modificações no que diz respeito às diferenças de frequência e duração das aulas. Nesse sistema, os alunos contam com três ou quatro horas semanais de português (ANEP, 2008).

Esses programas juntos atendiam, segundo ANEP (2008, p.49), mais de três mil alunos em 2007. A distribuição dos dois programas em relação à presença nos departamentos uruguaios é a seguinte: trinta e oito escolas localizadas em seis departamentos diferentes, de acordo com o mapa a seguir.

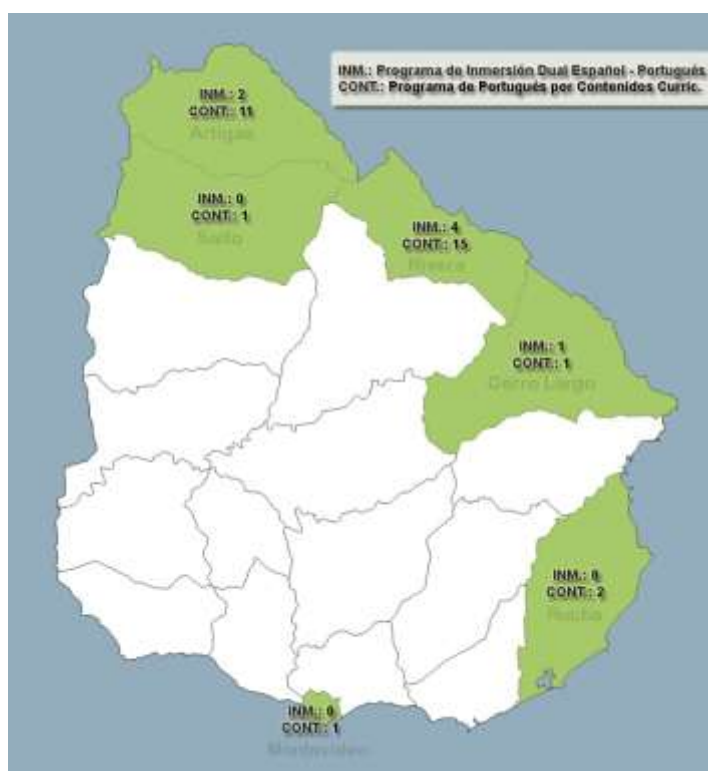


Figura 3 – Programas de ensino de português no Uruguai.

Fonte: <http://cep.edu.uy/index.php/programas-segundas-lenguas/mapas/portugues>

Em 2006, uma resolução do Conselho Diretivo Central, da Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai, criou a Comissão de Políticas Linguísticas na Educação Pública, responsável pela elaboração de documentos e informes técnicos. Entre eles, destacamos o Documento 2, “*Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico de los tres Subsistemas*”, que objetivou apresentar uma análise da situação linguística do momento seguida de uma proposta de reestrutura educativa.

No que diz respeito à proposta de reorganização dos componentes linguísticos específicos para a região de fronteira com o Brasil, a recomendação dos especialistas inclui três línguas, além do espanhol, no currículo escolar: inglês e português, em caráter obrigatório, e outra língua, não obrigatória, de eleição do aluno. Enquanto o inglês deve ser incluído apenas no 5º ano escolar, o português deve ser incorporado nas aulas desde os primeiros anos escolares. A terceira língua, de opção obrigatória, deve ser incluída somente na *Enseñanza Media Básica* (ANEP, 2008).

Entretanto, a principal característica da proposta para a educação em áreas de fronteira assenta-se na modalidade de ensino na *Educación Primaria*. Os especialistas recomendam a Educação Bilíngue Espanhol-Português como modelo pedagógico mais adequado para as escolas de tempo integral (*Escuelas de Tiempo Completo*) da região. Para a ANEP (2008),

Un modelo de educación bilingüe implementado desde el nivel de Educación Inicial asegura que todos los niños vean contemplada su lengua materna en la escuela, al tiempo que adquieren y desarrollan niveles más formales y cultos tanto del Portugués (primera lengua para algunos alumnos y segunda lengua con presencia en la sociedad, para otros), como de la lengua mayoritaria del país, el Español (ANEP, 2008).

Essa proposta se sustenta no argumento de que o domínio do espanhol não deve chegar através do desconhecimento ou da repressão da língua materna dos falantes de PU. Pelo contrário, acreditam que a valorização das variedades linguísticas locais e da introdução do espanhol como segunda língua contribuirá para alcançar melhores resultados educativos (ANEP, 2008).

Por outro lado, a valorização do português uruguaio não implica no ensino dessa língua nem no seu uso como língua de instrução. A variedade do português indicada, no Documento 2, para ensino e uso de instrução, ou seja, em sala de aula, é o português brasileiro *standard* (PB). Há ainda uma recomendação para o trabalho em aula com o PU, utilizando-o

como forma de analisar as diferenças dialetais e gerar um espírito de respeito e valorização das características culturais próprias da região fronteira (ANEP, 2008).

Essa proposta vem, com um pouco de atraso, embasar administrativamente o desenvolvimento do *Programa de inmersión dual español-portugués* implementado no país em 2003 e ativo até hoje.

No que se refere às escolas regulares, cuja jornada diária corresponde a quatro horas, o documento sugere que, na impossibilidade da implementação de uma educação bilíngue, o ensino de português seja introduzido desde os primeiros anos, com carga horária mínima de cinco horas semanais, com metodologia de ensino através de conteúdos curriculares (ANEP, 2008).

Da mesma forma, essa proposta também propicia uma base administrativa legal para a continuidade do *Programa de português por contenidos curriculares*, em atividade desde 2006.

Outro aspecto que apresentou avanço na área político-linguística na década de 2000 foi a criação da Lei 18.437 em 2008, conhecida como *Ley General de Educación*. Essa lei estabelece em seu artigo 40, entre outras coisas, que um dos propósitos da educação linguística é desenvolver no aluno o respeito pelas variedades linguísticas, a consideração das diferentes línguas maternas existentes no país (Espanhol do Uruguai, Português do Uruguai, Língua de Sinais Uruguiaia) e a formação plurilíngue através do ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras. Behares e Brovetto (2009) destacam que nessa lei, pela primeira vez na história legislativa do Uruguai, há o reconhecimento de que o país não é homoganeamente monolíngue em espanhol e que existem grupos de cidadãos uruguaios que têm outras línguas que não o espanhol como língua materna. Também, são mencionadas, pela primeira vez, a formação plurilíngue e o ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras. Segundo Behares e Brovetto (2009, p. 99),

El término "plurilingüe" hace alusión en este caso a la oferta de varias lenguas en el sistema educativo, lo que significa un cambio importante en las políticas educativas, ya que la Reforma Educativa de la década de 1990 había priorizado fuertemente al Inglés.

Com efeito, essa lei representou uma grande virada na história da política linguístico-educativa do Uruguai.

Em 2009, O Uruguai passou a integrar o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, criado em 2005, envolvendo, primeiramente, apenas Brasil e Argentina. De acordo com

informações disponibilizadas no site do Ministério da Educação do Brasil<sup>9</sup>, esse Programa envolve atualmente, além desses países, a Bolívia, o Paraguai e a Venezuela e deverá ser expandido, também, à Colômbia, ao Peru, à Guiana e à Guiana Francesa. Apesar de ser um programa multilateral, o Brasil é o elemento-chave uma vez que todos os países participantes envolvem suas escolas em parceria com escolas brasileiras. Dessa forma, desde 2009, o Uruguai conta com a participação de quatro escolas das cidades de Chuy e Río Branco e, mais recentemente, em 2014, de uma escola da cidade de Rivera que trabalham em conjunto com escolas brasileiras de Chuí, Jaguarão e Santana do Livramento, respectivamente. O objetivo é criar um modelo de escola baseado na realidade linguística, cultural, social e educacional da região fronteiriça (STURZA, 2014). Utilizando-se de uma metodologia através de projetos, o programa tem trabalhado no sentido de aproximar as comunidades fronteiriças através da escola, abordando temas de interesse sob uma ótica intercultural. Os professores atravessam a fronteira para lecionar na escola parceira, num procedimento chamado, por Sturza (2014), de *cruce*. Além disso, os alunos também são estimulados a “cruzar a fronteira”; isto é, o programa prevê a inserção dos alunos em uma vivência linguística, cultural e social através de visitas, participações em eventos culturais, cívicos e esportivos (STURZA, 2014). Essas experiências certamente contribuem para uma mudança no entendimento da fronteira, que deixa de ser uma barreira que separa o outro, para tornar-se um ambiente integrado, valorizando, assim, a cultura e a identidade da comunidade fronteiriça.

Em suma, podemos considerar que a zona uruguaia de fronteira com o Brasil se caracteriza pela presença de duas línguas: o espanhol e o português, formando uma região bilíngue. Considerando que essa região apresenta o contato entre o português e o espanhol com *status* social e âmbito de uso diferentes, denomina-se como área diglósica. Apesar disso, por muito tempo, essa complexa situação sociolinguística não foi levada em conta no planejamento linguístico-educativo da região fronteiriça.

No Uruguai, a escola foi uma das principais promotoras de um ideário de nação homogênea e monolíngue, o que estimulou e reforçou o uso do espanhol e a correção das “falas incorretas” típicas dos nativos da região. Desde o século XIX, houve campanhas sistemáticas de repressão do uso do português, intensificadas ao extremo durante a ditadura militar na segunda metade do século XX. No século XXI, vive-se um momento de abertura político administrativa, surgida muito em função dos diversos trabalhos de pesquisa desenvolvidos na região fronteiriça desde a década de 1950.

---

<sup>9</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article)  
Acesso em set/2014.



Atualmente, os programas de educação bilíngue na fronteira indicam um novo rumo para o desenvolvimento do português uruguaio. A pesquisa e as políticas linguístico-educativas seguirão tendo importante papel no estabelecimento dessa rota, porém, o novo caminho só se revelará ao longo das próximas décadas.

## 2.2 Abordagem Instrumental

### 2.2.1 O Ensino Instrumental

Embora se possa pensar que o ensino de línguas para fins específicos<sup>10</sup> seja algo recente no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, não o é. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998, p.1), essa modalidade de ensino remonta à Antiguidade greco-romana. Para Howatt (1984, citado em DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998), a necessidade dos refugiados protestantes que chegavam à Inglaterra, no século XVI, de aprender inglês para uso comercial, levou o ensino de inglês como língua estrangeira a focar os negócios.

No entanto, o grande impulso dessa abordagem a nível mundial deu-se a partir de mudanças no âmbito da economia nas décadas de 1950 e 1960: o crescimento da área de ciência e tecnologia; o aumento do uso do inglês como língua internacional da ciência, tecnologia e negócios; o crescimento da economia de certos países ricos em petróleo; e um número cada vez maior de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. Como se pode notar, essa expansão está intimamente relacionada ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira, chamado por Dudley-Evans e St. John (1998, p. 19) de “*ESP*<sup>11</sup> *movement*”. O *ESP*, entretanto, faz parte de um movimento mais geral de ensino de línguas para fins específicos (*LSP*<sup>12</sup>). Esse movimento tem focado o ensino de línguas como o francês e o alemão, usando abordagens muito semelhantes com as usadas no *ESP* (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

Para Hutchinson e Waters (1987) foram três os principais fatores que influenciaram a emergência do *ESP*: (i) o aumento da demanda por cursos de inglês adequados às necessidades

---

<sup>10</sup> Nesta pesquisa usamos os termos “ensino instrumental” e “ensino para fins específicos” indistintamente. Para uma discussão sobre o uso desses termos cf. Cintra (2009).

<sup>11</sup> *English for Specific Purposes*

<sup>12</sup> *Language for Specific Purposes*

particulares; (ii) novos desenvolvimentos na área da Linguística; e (iii) novos desenvolvimentos na área da Psicologia Educacional.

No que se refere ao aumento da demanda por cursos de inglês para fins específicos, destaca-se como marco histórico o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, que propiciou a ascensão de duas superpotências: EUA e União Soviética (atual Rússia). O poder econômico assumido pós-guerra pelos EUA fez com que a língua inglesa adquirisse um papel de língua internacional, aumentando a procura de cursos voltados para o ensino deste idioma (HUTCHINSON e WATERS, 1987). Além disso, no período pós-guerra houve uma grande necessidade de capacitar imigrantes de outros continentes que trabalhavam para a reconstrução da Europa (RAMOS, 2005). Dessa forma, é na Inglaterra, nos anos 1960, que a abordagem instrumental transforma-se em uma das mais importantes áreas de pesquisa e ensino, sendo “exportado” para vários países do mundo.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), ao mesmo tempo em que a demanda por cursos de inglês adaptados para necessidades específicas aumentou, novas ideias começaram a emergir no cenário dos estudos linguísticos. Novos estudos deslocaram a atenção das características formais da língua para os usos linguísticos em contextos de uso real. Em outras palavras: a língua começou a ser tratada desde o ponto de vista do uso.

No que se refere a novos desenvolvimentos na Psicologia Educacional, que também contribuíram para o desenvolvimento da abordagem instrumental, destaca-se a ênfase dada ao aprendiz e suas estratégias de aprendizagem. Os alunos passaram a serem vistos como tendo diferentes necessidades e interesses, os quais teriam grande influência na sua motivação para aprender (HUTCHINSON e WATERS, 1987). Em outras palavras, o aluno passou a ser percebido como sujeito principal do processo ensino-aprendizagem. Justifica-se, dessa forma, o surgimento de uma abordagem que tem o foco nas necessidades dos alunos como característica principal (RAMOS, 2005).

Do ponto de vista de seu desenvolvimento histórico, o período que compreende desde seu estabelecimento até o final da década de 1980 é caracterizado, segundo Hutchinson e Waters (1987), por cinco fases sucessivas: análise de registro; análise do discurso ou retórica; análise da situação-alvo; habilidades e estratégias; e abordagem centrada na aprendizagem.

Dudley-Evans e St. John (1998), por sua vez, elencam quatro tendências no desenvolvimento do *ESP*: análise de registros; análise do discurso e retórica; análise de competências de estudo; e análise de necessidades de aprendizagem. Para esses autores, essas

tendências se deram tanto no âmbito do inglês para fins acadêmicos (EAP<sup>13</sup>) quanto no âmbito do inglês para fins ocupacionais (EOP<sup>14</sup>).

Atualmente, há uma aceitação de diferentes abordagens e uma disposição para misturar diferentes tipos de material e metodologias (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998). A produção de materiais e análise de textos, tanto sobre língua escrita quanto sobre língua falada, ainda predomina no *ESP*. Entretanto, a análise de textos escritos e orais vem recebendo grande influência da análise de gêneros, principalmente a partir dos anos de 1990, e assumiu uma importante posição no *ESP*. Apesar da importância dessa ferramenta para análise de textos, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 31) afirmam que seria um erro pensar a análise de gêneros como um “novo movimento em *ESP*”. Entretanto, segundo Carvalho K. (2008), a tendência da análise de gênero, que ganhou força no ensino de línguas estrangeiras a partir das pesquisas de Martin (1984; 2000), Swales (1990) e Bhatia (1993), pode sim ser consideradas como uma “nova fase de desenvolvimento da abordagem instrumental” (CARVALHO K. 2008, p, 21). Um exemplo de trabalho, nessa perspectiva, encontramos em Ramos (2004), que apresenta uma proposta de aplicação de gêneros textuais em cursos de inglês para fins específicos.

No Brasil, a abordagem instrumental de línguas introduziu-se - de fato - na década de 1970. Com apoio do Conselho Britânico e da CAPES, foi desenvolvido o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, sob a coordenação da Professora Maria Antonieta Alba Celani (cf. CELANI, FREIRE e RAMOS, 2009). Esse projeto disseminou a nova abordagem de ensino para os quatro cantos do país. A justificativa do projeto se baseava na necessidade de contato com a bibliografia especializada que, majoritariamente, era de língua inglesa. Sendo assim, o Projeto *ESP*, como ficou conhecido, oportunizou no Brasil, durante mais de duas décadas, à pesquisa e ao ensino instrumental para leitura de textos acadêmicos, prioritariamente em inglês.

Em algumas universidades, esporadicamente, o ensino de outras línguas voltou-se para o instrumental, focado na habilidade de leitura, à semelhança da prática de inglês. Contudo, essa abordagem não se restringe somente à habilidade de leitura, pois em seu fundamento está o princípio de “atender a necessidade dos alunos” (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p.4). A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por exemplo, desde a década de 80, ensina espanhol para fins específicos. Primeiramente, o foco recaía sobre o ensino de leitura para fins acadêmicos, entretanto, atualmente, desenvolve-se ensino para fins profissionais e,

---

<sup>13</sup> *English for Academic Purposes*

<sup>14</sup> *English for Occupational Purposes*

inclusive, voltado para as áreas de lazer e intercâmbio, com a criação de cursos para viajantes (MARCHESAN et al, 2009). Masin (2009, p. 29) afirma que, já na década de 70, o *ESP* passou a se preocupar com o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita).

A Abordagem Instrumental – apesar de ter seu início e desenvolvimento vinculado ao inglês, com origem na teoria de ensino centrada no aluno, ou na aprendizagem, como preferem Hutchinson e Waters (1987) – pode ser utilizada para o ensino instrumental de qualquer idioma. No Brasil, isso se confirma na medida em que, com o fim do financiamento britânico, o Projeto foi ampliado e se transformou no Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais (CELANI, FREIRE e RAMOS, 2009).

Atualmente, verifica-se que a Abordagem Instrumental abrange, no Brasil, entre outras línguas estrangeiras, o francês (AVOLIO, 2009), o espanhol e o português (MARCHESAN et al, 2008; 2009). A língua portuguesa é contemplada ainda no ensino instrumental de língua materna (CINTRA, 2009). No entanto, são ainda poucos os trabalhos que registram esses desenvolvimentos.

Para Hutchinson e Waters (1987) *ESP* é uma abordagem de ensino de línguas baseada na necessidade do aprendiz e não simplesmente um tipo de linguagem, metodologia ou material de ensino. Segundo esses autores, a questão “Por que o aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?” é a que fundamenta a abordagem instrumental. Dessa questão derivam outras tantas que se relacionam com o perfil do aprendiz, com a natureza da linguagem que o aprendiz precisará utilizar e com o contexto de aprendizagem. Toda análise, entretanto, resulta de uma identificação inicial das necessidades dos alunos para aprender uma língua. Dessa forma, segundo Hutchinson e Waters (1987), as decisões sobre o conteúdo e o método de ensino estão baseadas nesse levantamento de necessidades dos alunos e, portanto, *ESP* pode ser visto não como um produto de determinada língua, mas como uma abordagem de ensino direcionada pelas razões específicas de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), Strevens (1988) define *ESP* através da distinção de quatro características absolutas e duas características variáveis. As características absolutas são: (i) é projetado para atender às necessidades específicas do aluno; (ii) está relacionado ao conteúdo de disciplinas, ocupações e atividades particulares; (iii) centra-se na linguagem apropriada para aquelas atividades na sintaxe, léxico, discurso, semântica, análise do discurso, etc.; e (iv) está em contraste com o inglês geral. As características variáveis são: (i) pode ser restringido quanto às habilidades de aprendizagem a serem aprendidas; e (ii) não pode ser ensinado de acordo com qualquer metodologia pré-

ordenada. Dudley-Evans e St. John (1998) também apresentam a definição de Robinson (1991), segundo o qual *ESP* é normalmente dirigido a um objetivo e que os cursos de *ESP* se desenvolvem a partir de uma análise de necessidades.

Para Dudley-Evans e St. John (1998), estas definições têm certa validade, porém, apresentam também falhas. Esses autores enfatizam dois aspectos da metodologia do *ESP*: (i) todo ensino de *ESP* reflete a metodologia das disciplinas e profissões em que se desenvolve; e (ii) no ensino mais específico de *ESP*, a natureza da interação entre professor e aluno pode ser muito diferente daquela que se dá em um curso mais geral. No que diz respeito à definição de *ESP* fornecida por Dudley-Evans e St. John (1998), ela também é colocada em termos de características absolutas e variáveis. As características absolutas são: (i) projetado para atender às necessidades específicas do aprendiz; (ii) faz uso da metodologia subjacente às disciplinas e atividades em que atua; (iii) está centrado na língua (gramática, léxico e registro), habilidades, discursos e gêneros apropriados a estas disciplinas. As características variáveis são: (i) pode ser relacionado ou projetado para disciplinas específicas; (ii) pode usar diferentes metodologias, usadas inclusive no ensino de inglês geral; (iii) pode ser projetado para alunos adultos, seja em uma instituição de ensino superior ou em contexto de trabalho profissional. Entretanto, pode ser concebido para alunos de nível secundário; e (iv) é geralmente projetado para estudantes de nível intermediário e/ou avançado, contudo, pode ser aplicado para iniciantes.

Dudley-Evans e St. John (1998) propõem um *continuum* para facilitar a classificação dos cursos instrumentais. Segundo a posição nesse *continuum*, os cursos podem ser classificados como mais ou menos gerais ou específicos. Baseados nesse *continuum*, os autores citam cinco posições como parâmetros para a classificação. Assim, na posição 1 estariam os cursos mais gerais, como inglês para iniciantes. As posições 2 e 3, mais no centro do *continuum*, compartilham muitas características, o que pressupõe uma análise do contexto global do programa para a devida classificação. Seriam cursos que podem compartilhar unidades inteiras, mas que mantêm focos e objetivos diferentes, mais ou menos específicos. Na posição 2, estariam cursos gerais com foco em alguma habilidade linguística em particular. Na posição 3, localizam-se cursos com certo fim específico, por exemplo, cursos para fins acadêmicos ou para negócios, mas que não estão voltados para determinada disciplina ou profissão. Já a posição 4 indicaria uma clara vocação para fins específicos. As tarefas, habilidades, disciplinas e/ou profissões estão aí bem definidas. Porém, nesses casos, as áreas específicas de interesse dos alunos ainda podem ser díspares. Como exemplos, teríamos um curso para viajantes, sem a determinação do destino, ou para médicos, sem

definição da área de especialidade. Na posição 5 do *continuum* se encontram os cursos realmente específicos. Trata-se de cursos que abrigam alunos com as mesmas necessidades específicas, áreas de interesse/atuação e situações de uso da língua meta. Seriam cursos como os para patrulheiros de rodovias, que exercem a mesma função.

Abaixo, reproduzimos o *continuum* sugerido por Dudley-Evans e St. John (1998).

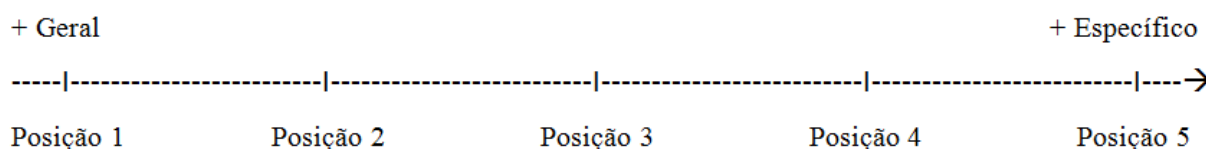


Figura 4 – *Continuum* dos cursos de línguas  
Adaptado de Dudley-Evans e St. John (1998, p. 9).

No Brasil, convencionou-se em usar a expressão abordagem instrumental para se referir ao ensino de línguas para fins específicos. O termo instrumental se refere à visão de língua como instrumento/meio para um desempenho eficaz na situação-alvo. Isso implica assumir que o ensino instrumental sempre caminha com um objetivo claro e bem definido, o que possibilitará a aprendizagem de uma língua para o cumprimento de tarefas específicas em contextos específicos (RAMOS, 2005). Como vimos, falar em ensino instrumental não é falar de um método, mas sim, de uma abordagem de ensino. Silva M. (2007, p. 18) afirma que há dentro do *ESP* atualmente “(...) uma forte tendência em aceitar diferentes abordagens e misturar tipos diferentes de metodologia”. Assim, no âmbito do ensino instrumental, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem pode ser qualquer uma, dependendo da necessidade do grupo.

Para Ramos (2005, p.112), o ensino instrumental baseia-se no pressuposto de que a aprendizagem é centrada no aluno e um levantamento de suas necessidades é o ponto de partida para a elaboração de cursos. Dessa forma, destaca-se, dentro desta abordagem, um processo chamado “Análise de Necessidades”, o qual serve para realizar o levantamento das necessidades de aprendizagem dos aprendizes (VIAN JR., 2008).

Outros aspectos importantes dessa abordagem são, de acordo com Diniz e Marchesan (2010): a produção de material didático específico; o grupo de alunos homogêneo em relação aos objetivos a serem alcançados; e, geralmente, ser constituído por pessoas adultas em cursos

de curta duração. Geralmente, em comparação com os cursos de orientação geral, os cursos instrumentais de línguas apresentam uma carga horária reduzida, o que contribui para a configuração de um caráter ágil e focado, o que, por sua vez, lhe confere a designação de curso intensivo. Outro aspecto de destaque é que a definição de objetivos, a criação/eleição do material didático e o planejamento do curso devem ocorrer somente depois de concluída a análise das necessidades dos alunos. O professor tem, então, modificado seu papel: além de suas funções em sala de aula, ele deve ser também pesquisador, *designer* e criador/avaliador de material didático (RAMOS, 2005).

Essas características reforçam o fato de que a Abordagem Instrumental adota uma visão de ensino centrado no aluno. Entretanto, este deve ser corresponsável pela aprendizagem, adotando atitudes autônomas na busca por sua capacitação (RAMOS, 2005). Marchesan (2012), citando Nicolaidis (2003), define a noção de aluno autônomo:

(...) que saiba definir suas metas; que entenda e seja responsável pelo seu progresso de aprendizagem; que desenvolva independência para dar continuidade a aprendizagem após o curso; que tenha consciência de suas dificuldades e procure superá-las; e, por fim, que desenvolva capacidade para ser agente no seu meio social. (p.180)

Em síntese, a Abordagem Instrumental se refere ao enfoque de ensino que tem como objetivo principal capacitar os alunos, em um curto período de tempo, a desempenharem tarefas específicas na língua-alvo. Os cursos serão mais ou menos instrumentais de acordo com suas características globais. As habilidades a serem desenvolvidas são definidas previamente pelo processo de Análises de Necessidades que antecede a todo curso instrumental e que também define a(s) metodologia(s) de ensino mais apropriada(s) para o tipo de tarefa de ensino e para o perfil de aluno que será capacitado.

### 2.2.2 Análise de Necessidades

A Análise de Necessidades se caracteriza por ser a etapa inicial e obrigatória que precede a elaboração de um curso instrumental de línguas. Consiste em uma tarefa prática que visa a levantar as necessidades dos alunos que desejam/precisam estudar uma língua estrangeira. Maciel (2005, p. 115), define Análise de Necessidades como um “processo de coletar e interpretar informações para um direcionamento no planejamento de cursos para o

ensino de línguas”, assim, os resultados da análise devem ser usados para definir os objetivos da aprendizagem e os conteúdos, auxiliando na definição de estratégias e métodos de ensino, da avaliação, dos materiais e dos recursos.

Ao empreender uma análise de necessidades, é preciso levar em consideração vários fatores para que as informações sejam suficientes para a estruturação de um curso. Para Vian Jr. (2008, p. 149) a análise de necessidades deve “focar a eficiência”. Nesse sentido, diferentes autores apresentaram o que consideram fundamental para um levantamento de necessidades eficiente.

Segundo Masin (2009), o primeiro teórico a desenvolver um modelo para guiar a análise de necessidades foi Munby, em 1978. O conjunto de procedimentos criado pelo autor, chamado de Processador de Necessidades de Comunicação, tornou-se referência na área do ensino instrumental. Foi a partir dele que novos desenvolvimentos na área de Análise de Necessidades foram feitos.

Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que os professores conduzem o processo de Análise de Necessidades levando em consideração **a análise da situação alvo, a análise das necessidades de aprendizagem e a análise da situação atual**. De modo semelhante, Huchthinson e Waters (1996) apontam que esse processo deve abranger a **análise das necessidades da situação alvo** e a **análise das necessidades de aprendizagem**. Esses autores acrescentam ainda que a análise, de forma geral, precisa cumprir três objetivos fundamentais: a) determinar o que o aluno realmente precisa aprender (necessidade propriamente dita); b) determinar o que ele ainda não sabe (lacunas) e c) determinar o que ele acredita que precisa ou gostaria de aprender (desejos ou crenças).

Assim, além de determinar as necessidades a partir de dados mais ou menos objetivos (para que precisa da língua-alvo; onde e quando vai utilizá-la; qual a função exercida quando do emprego da língua-alvo, etc.), é preciso considerar também as crenças dos alunos em relação à aprendizagem da língua-alvo, pois, somente assim, será possível descobrir aspectos mais subjetivos como, por exemplo, o grau de identificação dos aprendizes com a língua-alvo, com a cultura e com a tarefa de aprender essa língua.

Na área do ensino instrumental, há um número considerável de trabalhos de pesquisa que abordam a Análise de Necessidades nos últimos anos. Recorrendo a dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES<sup>15</sup>, buscamos trabalhos através do termo “análise de necessidades” nas categorias “título” e “palavras-chave”, a partir do ano 2000. Na análise dos trabalhos

---

<sup>15</sup> Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>



encontrados, visamos identificar os objetivos, a língua em foco e os instrumentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores.

Os Quadros 1 e 2 apresentam uma síntese dessas informações.

continua

Ano	Autor/ Orientador/ Instituição	Título	Lín gua	Objetivos	Instrumentos de coleta
2002	PINTO/ Rosinda Ramos PUC/SP	Inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngue: uma análise de necessidades	Ingl	Identificar as necessidades dos dois polos que compreendem a elaboração de um programa de curso dentro da abordagem instrumental de ensino de línguas: os alunos aos quais o curso se destina e o uso que esses futuros profissionais farão da língua inglesa no mercado de trabalho	Questionário e entrevista semiestruturada
2003	ANDRADE/ Leila Bárbara PUC/SP	Inglês instrumental para comissários de voo: análise de necessidades	Ingl	Realizar uma análise de necessidades do uso da língua inglesa pelos comissários de voo brasileiros, para a futura elaboração de um programa de curso destinado a estes profissionais	Questionário; entrevista e material autêntico
2003	BELMONTE/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades na área de turismo: em busca de subsídios para uma adequação da disciplina língua inglesa	Ingl	Fazer um levantamento de necessidades da situação de aprendizagem e da situação-alvo, comparando-as com uma proposta já existente de um curso superior de turismo, a fim de verificar se tal proposta atende às necessidades do aluno e do mercado	Questionário e entrevista
2003	CARDOSO/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades no setor de recepção de hotéis: primeiro passo para uma proposta de curso	Ingl	Análise de necessidades em suas duas perspectivas: a situação-alvo de uso da língua inglesa em um contexto de trabalho de recepção de hotéis e a situação de aprendizagem dos funcionários em serviço e em pré-serviço em cursos profissionalizantes para hotelaria	Questionário; entrevista semiestruturada; observação e material autêntico
2003	SERAFINI/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades para um curso de compreensão oral na área médica: apresentação de trabalho científicos	Ingl	Levantar subsídios para a elaboração de cursos de inglês instrumental voltados para as necessidades reais de aprendizagem dos membros da comunidade científico-acadêmica de uma instituição da área médica de grande porte em São Paulo	Questionário; observações de campo e material autêntico
2004	VACCARI/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades de alunos de um curso de tecnologia em processos de produção	Ingl	Conhecer as necessidades da situação de aprendizagem e da situação-alvo de um grupo de alunos do curso superior de tecnologia em processos de produção de um centro universitário localizado no ABC paulista	Questionário e entrevista semiestruturada

continuação

Ano	Autor/ Orientador/ Instituição	Título	Lín gua	Objetivos	Instrumentos de coleta
2005	PRADILLAS/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades na área de publicidade e propaganda para adequação de um curso de inglês	Ingl	Apresentar os resultados de uma análise de necessidades de uso da língua inglesa de estudantes de um curso universitário de publicidade e propaganda, bem como de profissionais dessa área atuantes no mercado de trabalho. Comparando-se os dados obtidos com a proposta pedagógica de um curso de inglês instrumental existente, esta pesquisa pretende verificar se tal proposta atende às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho.	Questionário; entrevista semiestruturada; documentos
2006	GALLO/ Leila Bárbara PUC/SP	Inglês para Pilotos: Análise de Necessidades das Situações – Alvo	Ingl	Análise de necessidades de uso da língua inglesa por pilotos brasileiros de linhas domésticas e internacionais	Questionário; entrevista informal e semiestruturada; excertos de notícias da aviação; bibliografia específica; documentos normativos e instrucionais; relatórios e transcrições de interações entre pilotos e controladores.
2006	LOPES/ Leila Bárbara PUC/SP	Análise de necessidades em língua inglesa para alunos de administração de empresas: um estudo sob a perspectiva sistêmico-funcional	Ingl	Realizar uma análise de necessidades do uso da língua inglesa por administradores de empresa, comparando o que dizem os alunos com o que dizem os profissionais consultados a respeito do uso do inglês no seu trabalho	Questionário
2006	TORRES/ Anna Maria Marques Cintra PUC/SP	O ensino de produção de textos para fins específicos	Port LM	Diagnosticar dificuldades dos alunos do 1º ano noturno de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais a partir de Análise de Necessidades; e elaborar proposta de um trabalho destinado a melhorar o desempenho comunicativo dos usuários, em situações reais de análise e produção de texto.	Questionário; análise documental; e análise da produção de textos.

continuação

Ano	Autor/ Orientador/ Instituição	Título	Lín gua	Objetivos	Instrumentos de coleta
2007	SILVA M./ Bárbara Hemais PUC/RJ	Inglês para a área de turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem	Ingl	Identificar as necessidades da situação de aprendizagem (necessidades dos alunos) da língua inglesa dos estudantes de um curso técnico em turismo e hotelaria em uma escola técnica estadual, e da situação-alvo (necessidade do mercado de trabalho), comparando- as com a proposta curricular existente.	Questionário e entrevista semiestruturada
2009	MASIN/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades na disciplina de inglês em um curso superior de tecnologia em automação industrial	Ingl	Fazer uma análise de necessidades em língua inglesa no centro federal tecnológico de São Paulo (CEFET- SP), no curso superior de tecnologia em automação industrial	Questionário e entrevista
2009	SOUZA/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional: área editorial	Ingl	Identificar quais são as funções desempenhadas por profissionais do ramo editorial, (2) investigar quais são as tarefas comunicativas que esses profissionais desempenham em língua inglesa, (3) investigar quais são as necessidades de aprendizagem desses profissionais e (4) identificar quais subsídios são trazidos por esta pesquisa para delineamento de curso	Questionário, entrevista semiestruturada; descrições dos cargos e anúncios de empregos oferecidos no mercado de trabalho
2010	BREGEIRO/ Maximina Freire PUC/SP	Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da eja: necessidades, expectativas e preferências do 1º termo médio	Ingl	Identificar as necessidades, expectativas e preferências de aprendizagem da língua inglesa, na visão de alunos da EJA, e (2) descrever e interpretar o fenômeno aprender o inglês sob a perspectiva de alunos do 1º termo médio da EJA	Questionário
2010	ONODERA/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional	Ingl	Fazer a análise de necessidades do uso de língua inglesa junto aos diversos departamentos de empresa multinacional de sistemas de energia (Guarulhos-SP) e identificar tanto as tarefas que os funcionários desempenham utilizando essa língua nas diversas situações de trabalho, quanto as tarefas que oferecem dificuldades em sua execução	Questionário e entrevista

continuação

Ano	Autor/ Orientador/ Instituição	Título	Lín gua	Objetivos	Instrumentos de coleta
2011	AMORIM / Rosely Perez Xavier UFSC	Uma análise de necessidades comunicativas de profissionais do eixo tecnológico hospitalidade e lazer: subsídios para um programa de ensino de inglês baseado em tarefas	Ingl	Realizar uma análise de necessidades conduzida como primeiro passo para o desenho de um currículo baseado em tarefas para alunos adultos do eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	Entrevista; observação não- participativa e questionário
2011	COELHO/ Silvia Damião Universidade de Taubaté	Análise de necessidades: planejamento de um curso de inglês para fins específicos para o ensino técnico de informática	Ingl	Identificar as necessidades de uso da língua por alunos de um curso técnico de informática	Questionário
2012	MOREIRA/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades para um curso de espanhol no ensino superior tecnológico	Esp	Conhecer as necessidades de um grupo de alunos do curso superior de tecnologia em gestão empresarial, bem como de professores que atuam como profissionais dessa área no mercado de trabalho; saber qual a avaliação dos alunos em relação ao plano de curso da disciplina espanhol e apontar subsídios que possam contribuir com a reelaboração do plano de curso dessa disciplina	Questionário; entrevista semiestruturada e documentos
2012	SARMENTO/ Orlando Vian Jr. UFRN	Análise de necessidades de inglês para fins específicos em um curso de graduação em turismo	Ingl	Identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos de um curso de turismo, seus desejos e carências, numa universidade federal, quanto ao uso de inglês; (2) as necessidades da situação atual dos professores e do coordenador do referido curso quanto ao idioma; (3) as necessidades da situação-alvo dos profissionais (egressos) e empresas com relação a essa língua.	Questionário; entrevista semiestruturada e documentos
2012	SILVA F./ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de necessidades de inglês jurídico para advogados	Ingl	Desenvolver uma análise de necessidades de inglês para advogados de uma cidade do interior do estado de São Paulo e para alunos de cursos de leitura e redação jurídica.	Entrevista e questionário

conclusão

Ano	Autor/ Orientador/ Instituição	Título	Lín gua	Objetivos	Instrumentos de coleta
2013	OLIVEIRA/ Anna Maria Marques Cintra PUC/SP	Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos	Port LM	Traçar um perfil dos alunos do Curso Técnico de Contabilidade; apresentar os resultados da Análise de Necessidades que traz procedimentos quantitativos e qualitativos e elaborar uma proposta pedagógica para o ensino de leitura e escrita concernente aos conceitos sobre a competência metagenérica.	Questionário
2013	SANTOS/ Anna Maria Marques Cintra PUC/SP	Português para fins específicos e seu ensino no curso técnico de contabilidade	Port LM	Identificar, mediante Análise de Necessidades, as dificuldades dos alunos, em particular as relativas às habilidades de leitura e produção de textos; trabalhar com gêneros presentes no universo da especialidade em foco; identificar estratégias de leitura e de produção de textos facilitadoras para os alunos; elaborar proposta de ensino na abordagem para fins específicos a qual contemple leitura e produção de textos na área contábil.	Questionário
2013	SILVA BRASIL/ Maria Luisa Ortiz Alvarez UnB	¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un castillo! Necessidades e interesses de aprendizes de espanhol de um curso técnico integrado	Esp	Identificar e analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola de alunos de um Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio.	Análise documental, questionário semiabertos, questionários abertos e entrevista semiestrutur ada
2014	PETRASSO/ Anna Maria Marques Cintra PUC/SP	Português para fins específicos: uma proposta para um curso de Nivelamento acadêmico	Port LM	Identificar e discutir princípios norteadores para uma proposta de ensino de português para fins específicos; discutir a relevância da Análise de Necessidades como base para o desenho de cursos de português para fins específicos; refletir sobre a formação do professor de português para fins específicos; discutir a relevância (i) do trabalho com gêneros textuais relacionados à área de atuação dos alunos, (ii) do ensino de estratégias de leitura, (iii) do ensino da escrita na perspectiva processual; propor alternativas para o trabalho com leitura e produção de texto no âmbito do Nivelamento Acadêmico em Língua Portuguesa do curso de Pedagogia.	Questionário

Quadro 1 – Pesquisas de mestrado sobre a Análise de Necessidades, a partir do ano 2000.

Ano	Autor/ Orientador	Título	Lín gua	Objetivo	Instrumento s de coleta
2008	CARVALHO/ Rosinda Ramos PUC/SP	Análise de Necessidades para a Disciplina Língua Inglesa em Um Curso de Letras	Ingl	Investigar as necessidades de aprendizagem de alunos da disciplina Língua Inglesa de um curso de Letras de uma faculdade particular da cidade de São Paulo	Questionário
2012	DIVARDIN/ Michael Alan Watkins UFPR	Elaboração e validação de um modelo padrão de avaliação para exames de proficiência de leitura em inglês para ingressantes de um programa de pós-graduação na UTFPR- campus Ponta Grossa	Ingl	Elaborar e validar um exame de proficiência em língua inglesa com alto coeficiente de confiabilidade para ser usado com os alunos matriculados em ambos os programas de pós- graduação - Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) e Programa de Pós- Graduação de Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Ponta Grossa.	Questionário; análise de produção linguística (tradução)

Quadro 2 – Pesquisas de doutorado que abordam a Análise de Necessidades, a partir do ano 2000.

A partir dos Quadros 1 e 2, é possível afirmar que os trabalhos que abordam a AN são, principalmente, pesquisas em nível de mestrado (vinte e quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado), concentrados em sua maioria no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Destaca-se nesse cenário, o trabalho de orientação de teses e dissertações desenvolvido pela pesquisadora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, responsável por guiar grande parte dessas pesquisas. Quanto aos objetivos, a maioria dos autores centraliza seu estudo na identificação das necessidades e levantamento de subsídios para a elaboração de cursos específicos. A língua inglesa é amplamente privilegiada, com vinte trabalhos, enquanto que o português é abordado em apenas quatro. Não há trabalhos em PLE, pois, todos os quatro abordam a língua portuguesa desde o ponto de vista da LM. O espanhol aparece ainda em dois trabalhos. No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, verifica-se um uso majoritário dos questionários e das entrevistas.

Esses dados evidenciam a importância da Análise de Necessidades na área de ensino instrumental e demonstram uma busca por suprir a falta de referências para a criação de

cursos para áreas específicas. Assim, essas pesquisas demonstram um caminho para a consolidação do ensino instrumental através da produção de conhecimento voltado para os contextos profissionais específicos. Em 2009, a professora Rosinda Ramos afirmou que esses contextos ainda não tinham recebido a atenção devida, pois, segundo a autora,

(...) novos conhecimentos precisam ser elaborados (sobre contextos e linguagens utilizadas neles, materiais didáticos, desenhos de curso, estratégias de aprendizagem eficientes, etc.) para que os grupos e/ou professores possam criar cursos que realmente contemplem as necessidades dos aprendizes (RAMOS, 2009, p. 44).

Esse cenário, atualmente, parece estar em mudança, justamente impulsionado pela importante contribuição da própria pesquisadora, que, como vimos, é orientadora de grande parte das pesquisas nesse âmbito. Em outras palavras: o ensino instrumental parece passar por um momento de consolidação no campo da pesquisa, o que vem a contribuir para o desenvolvimento de parâmetros mais precisos para a elaboração de cursos para fins específicos. No entanto, há falta de trabalhos que analisem as necessidades de aprendizes de PLE nos diversos contextos específicos de aprendizagem.

Em suma, no que diz respeito à língua inglesa, há todo um caminho percorrido, traçado muito em função das pesquisas desenvolvidas pelo LAEL da PUC-SP. Os professores dessa área têm recebido, assim, maiores subsídios para pensarem a elaboração de seus cursos, a partir dessas pesquisas. Entretanto, no que tange ao português, principalmente ao PLE, ainda é preciso a abertura de espaços na Academia para que mais pesquisas forneçam elementos que ajudem na construção dessa área como espaço propício para os professores de PLE para fins específicos recorrerem ao buscarem planejar seus cursos.

### 2.2.3 Ensino Instrumental de PLE (PLEI)

Apesar da expansão de publicações na área de PLE no Brasil (cf. ALMEIDA FILHO, 2007; PACHECO, 2006), no campo da pesquisa, poucas produções têm tratado das especificidades do ensino de PLEI. Essa situação fica ainda mais evidente se comparada com a abundância de produções envolvendo o ensino de inglês para fins específicos (*ESP*).

Ao verificarmos o volume de trabalhos sobre PLEI na base de dados do Banco de Teses da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP, através dos termos “português”, “instrumental” e “fins específicos”, encontramos apenas seis (6)

trabalhos sobre PLEI (TORRES, 2006; DINIZ, D., 2012; OLIVEIRA, G., 2012; OLIVEIRA, T., 2013; SANTOS, 2013; PETRASSO, 2014). Por outro lado, alterando o termo “português” por “inglês”, localizamos dezenove (19) trabalhos relacionados com o inglês para fins específicos (PINTO, 2002; LOPES, 2006; SOUZA, R., 2009; ONODERA, 2010; COELHO, 2011; DUARTE, 2011; JUNIOR, 2011; LORENZONI, 2011; SILVA, W., 2011; ALMEIDA, 2012; CARDOSO, 2012; GUEDES, 2012; LIMA, 2012; RAYMUNDO, 2012; SOUZA, 2012; SARMENTO, 2012; SILVA, F., 2012; ARAKI, 2013; LOPES, 2014). Quando o termo foi modificado para “espanhol”, encontramos dois (2) trabalhos (GALVÁN, 2005; MOREIRA, 2012).

Outra forma de averiguar o volume de produção acadêmica na área de PLEI que utilizamos foi uma análise das comunicações apresentadas no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (LinFE), realizado em São Paulo no ano de 2012. Foi possível verificar que a grande maioria dos trabalhos se dedica à língua inglesa. Dos 155 trabalhos apresentados no evento, 110 se referem a essa língua. O espanhol foi a segunda língua mais tratada em trabalhos com 16 apresentações no total. Em seguida, vêm a língua francesa e o português língua materna (PLM), com 08 apresentações cada uma. Há ainda trabalhos que envolvem mais de uma língua, sendo que uma delas sempre era o inglês. Assim, foram 03 trabalhos centrados no inglês e PLM e 02 que trataram do inglês e do espanhol concomitantemente. O PLE foi representado por apenas 01 trabalho, da mesma forma que o alemão e o italiano. Outros 05 trabalhos não se enquadraram em nenhuma das classificações por língua, pois apresentavam foco em outros campos relacionados com a área de línguas para fins específicos como, por exemplo, a história da abordagem instrumental, a leitura em aulas de línguas com fins específicos e aspectos teóricos da Análise de Necessidades.

O quadro 3 apresenta a relação entre os trabalhos apresentados e as diferentes línguas enfocadas.



LÍNGUA	Nº DE TRABALHOS	%
Inglês	110	70,96
Espanhol	16	10,32
Francês	08	5,16
Português LM	08	5,16
Inglês/Português LM	03	1,93
Inglês/Espanhol	02	1,29
Alemão	01	0,64
Italiano	01	0,64
<b>Português LE</b>	<b>01</b>	<b>0,64</b>
Outros	05	3,22
<b>TOTAL</b>	<b>155</b>	<b>100</b>

Quadro 3 – Relação trabalhos/língua nas comunicações apresentadas no II LinFE 2012.

Outro índice que pode ser considerado para aferir a dimensão do ensino instrumental de PLE no Brasil são as publicações de artigos científicos na Revista *The ESpecialist*, dedicada exclusivamente à pesquisa em línguas para fins específicos. Uma breve pesquisa na sua base de dados *online*, que contém um acervo que conta com todas as publicações desde o ano de 1983, revelou dados convergentes com os apresentados acima. No *site* da revista, buscamos por trabalhos que abordassem a língua portuguesa para fins específicos da seguinte forma: utilizamos o termo “português” nas categorias “título” e “assunto”. Os resultados apresentaram apenas três trabalhos para a categoria “título” com o termo “português”. Para as demais buscas, nenhum trabalho foi encontrado. Os três artigos encontrados, no entanto, não tratam especificamente sobre o português instrumental: o trabalho de Sardinha (2007) relata a história da compilação do *corpus* de linguagem autêntica do português, hospedado no Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL/PUC-SP); Moritz, Kuerten e Dellagnelo (2008) abordam a conclusão como um componente do gênero acadêmico escrito em inglês e português; e o artigo de Mauad (2010) trata de aspectos prosódicos de uma expressão idiomática do inglês norte-americano e do português brasileiro.

Para chegar a um parâmetro mais claro para avaliar a quantidade de publicações sobre português instrumental na revista *The ESpecialist*, procedemos a busca, nas mesmas categorias, utilizando o termo “inglês” e “espanhol” para identificar o volume de produção relacionado ao inglês e ao espanhol. Na categoria “título”, encontramos cinquenta e dois

artigos relacionados ao termo “inglês” e três relacionados ao termo “espanhol”. Já na categoria “assunto”, foram quarenta e um artigos de inglês e quatro relacionados ao espanhol.

O Quadro 4 apresenta uma síntese desses dados.

Termo pesquisado	Trabalhos encontrados na categoria “Título”	Trabalhos encontrados na categoria “Assunto”
Inglês	52	41
Espanhol	03	04
Português	03	00

Quadro 4 – Trabalhos publicados na revista *The ESPecialist*.

Mais uma vez, verificamos um descompasso entre o desenvolvimento da área do ensino de línguas para fins específicos no que respeita às línguas enfocadas. Considerando o volume de produções realizadas em torno da língua inglesa como parâmetro, é possível vislumbrar um vasto campo em potencial a ser explorado no que diz respeito à área de PLEI no Brasil.

#### 2.2.4 Ensino Instrumental de Português para falantes de PU

A pouca expressão da área de PLEI que verificamos acima parece não estar em conformidade com o avanço da área de ensino de PLE no Brasil. Para Almeida Filho (2007), a área de ensino de português como língua estrangeira tem crescido ultimamente, apesar do muito que ainda há de se fazer para que alcance padrões desejáveis de desenvolvimento. Apesar de apresentar um desempenho “mediano” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.47), o autor assevera que há iniciativas para a consolidação da área em todos os critérios arrolados como necessários para a avaliação. Destacam-se nesse rol as bolsas concedidas pela CAPES para alunos de países conveniados; o exame nacional de proficiência em língua portuguesa; o CELPE-BRAS; teses sobre PLE defendidas em programas de pós-graduação; a organização de eventos científicos específicos de divulgação e existência de uma associação de professores; a SIPLE. O índice geral de 4.14 numa escala que vai até 10, no entanto, evidencia, segundo Almeida Filho (2007, p. 47) a necessidade de uma política linguística

mais consistente, principalmente, no que respeita a criação de estratégias para o ensino de língua portuguesa e da cultura brasileira para falantes estrangeiros. Tanto no país quanto no exterior.

Almeida Filho (2007) também apresenta um quadro ilustrativo das pesquisas concluídas no âmbito específico de PLE em programas brasileiros de pós-graduação até 2003. Nesse quadro, destaca-se um maior número de pesquisas centradas na área de processos de aquisição. Ao analisar o quadro é possível notar que, apesar de um grande interesse pela investigação do processo de ensino-aprendizagem em contextos específicos, não há trabalhos que abordem o ensino de português em contextos de fronteira.

Uma análise das pesquisas concluídas, desde 2003, disponíveis no Banco de Teses da CAPES, evidenciou o mesmo cenário até o momento. Encontramos, através da busca pelo termo “português” no campo “palavras-chave”, dez trabalhos relacionados à área de PLE (CORREA, 2011; FERREIRA, 2011; LEROY, 2011; SILVA, L, 2011; SILVA, M, 2011; DINIZ, L., 2012; KRAEMER 2012; SILVA, A, 2012; SILVA, R, 2012; PETRUCELLI, 2012). Da mesma forma, como nos dados apresentados por Almeida Filho (2007), nenhuma destas pesquisas enfoca o ensino de português na fronteira.

Apesar disso, temos conhecimento de projetos que abordam o ensino de português nas comunidades bilíngues da fronteira (cf. seção sobre PU). Estes, porém, são destinados a crianças e em contexto de ensino regular básico. As práticas de ensino-aprendizagem, nesses projetos, “*Programa de inmersión dual español-portugués*”, “*Programa de portugués por contenidos curriculares*” e “Programa Escolas Interculturais de Fronteira”, utilizam diferentes abordagens: português como língua de instrução; aulas de português com carga horária elevada; e abordagem intercultural; respectivamente. Contudo, não são programas que atendem a um público semelhante ao que temos no projeto de capacitação para agentes penitenciários.

Dessa forma, embora tenhamos encontrado trabalhos no âmbito do ensino de português nas zonas de fronteira, não temos à nossa disposição referências ao ensino de português abordado desde o ponto de vista do ensino instrumental de língua para falantes adultos de português uruguaio dessas regiões.

Diante do contexto de pesquisa sobre o qual nos debruçamos e a partir dos pressupostos teóricos do ensino instrumental de línguas que nos embasam, sustentamos a opinião de que as características dos alunos e do contexto sociolinguístico da região fronteiriça Uruguai-Brasil devem ser consideradas no desenvolvimento do currículo de ensino

de português para falantes adultos de PU. Nesse sentido, nos colocamos de acordo com Carvalho (2010) quando afirma que

Ao buscar uma pedagogia sensível às diferenças culturais e linguísticas do alunato, o repertório linguístico da comunidade, assim como os diferentes valores sociais e símbolos identitários atribuídos a ele, deve ser considerado no desenvolvimento de objetivos, métodos e materiais didáticos (CARVALHO, 2010, p. 58).

Entendemos que, se por um lado, as abordagens de ensino de português utilizadas nas comunidades bilíngues diferem da abordagem do ensino de PLEI; por outro, as abordagens de PLEI para falantes de outras línguas tampouco coincidem com as peculiaridades de um ensino de português para falantes uruguaios adultos de PU. Vislumbramos, aqui, a necessidade de buscar novos subsídios para sustentar essa abordagem. A questão que se destaca, a partir dessas considerações, é a necessidade de se encontrar uma abordagem adequada para um programa de ensino de português brasileiro para falantes adultos de português uruaio que leve em consideração as necessidades dos alunos, destacando as características linguísticas e contextuais peculiares a que nos referimos anteriormente.

Assim, a questão que se colocou ao longo das reflexões sobre os cursos de português para os agentes uruguaios falantes de PU foi a de que o ensino de língua portuguesa instrumental para esse público não seria ensino de uma língua estrangeira, já que, o português, sendo língua materna, faz parte de sua identidade sociocultural.

No entanto, o uso da expressão LE está consagrado na bibliografia sobre aquisição, aprendizagem e ensino de línguas não maternas de modo a ser comumente usado para representar uma área da linguística aplicada. Isso se vê refletido nos mais variados títulos de livros, programas de pós-graduação, eventos e instituições que levam o nome de língua estrangeira. Um exemplo importante pode ser encontrado no centro que elabora e realiza cursos para os agentes uruguaios no âmbito do Acordo de Cooperação entre os Governos de Brasil e Uruguai: o CEPESLI - Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais - o qual é, por sua vez, um órgão ligado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM.

Apenas mais recentemente tem-se buscado encontrar termos mais precisos que deem conta das particularidades dos diferentes contextos de ensino de línguas (ROTTAVA e DA SILVA, 2012). Nesse sentido, o termo “português língua adicional” (PLA) tem sido usado em artigos, teses e dissertações e, inclusive, dando nome a evento científico como o I Simpósio de Português como Língua Adicional (I SINEPLA), que ocorreu no mês de novembro de 2012 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nos trabalhos que encontramos em

nossa pesquisa bibliográfica, o termo PLA tem sido usado com algumas pequenas diferenças conceituais. Além disso, alguns trabalhos que utilizam esse termo não explicam as razões pela opção (ALVES et. al., 2011; PERNA e SUN, 2011; DELL'ISOLA, 2012), pois, aproveitando-se do fator autoexplicativo do termo LA, utilizam-no como termo substituto à LE.

Dentre os autores que explicam os motivos pela escolha do termo PLA, destacamos Rottava e Da Silva (2012), que o utiliza para se referir a contextos em que o português é mais uma língua, num repertório linguístico que já tem estabelecido outras línguas. Por sua vez, Martins (2013, p.77) afirma que “a língua adicional (LA) é aquela que o indivíduo aprende em seguida [da língua materna], por ser a língua oficial de seu país ou por aprendê-la estando no país em que ela é língua nacional e/ou oficial”.

No entanto, a referência mais utilizada nos trabalhos que justificam a adoção do termo LA (ROEHE, 2011; KRAEMER, 2012; HAUPT e VIEIRA, 2013; MENDES, 2014) é o texto dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, referente à disciplina curricular “Língua Estrangeira”, escrito por Schlatter e Garcez (2009). Neste documento, a aprendizagem de uma língua não materna é entendida como a adição a outras línguas que o aluno já tenha adquirido. Evita-se o uso do termo língua segunda (L2), pois, no RS, muitas vezes outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Para esses autores, a escolha pelo termo LA se justifica quando a língua aprendida faz parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea.

Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade (SCHLATTER e GARCEZ, 2009).

Diante disso, optamos por utilizar a expressão “português língua adicional” (PLA) ao invés de “português língua estrangeira” (PLE) para fazer referência específica ao ensino de português brasileiro (PB) a falantes de português uruguaio (PU), por acreditarmos que o primeiro é mais adequado à situação de aprendizagem colocada, tendo em vista que a aprendizagem do PB configura-se, para esse público, como acréscimo de uma variedade no seu sistema de português já adquirido previamente e que a língua portuguesa não é estrangeira para eles, uma vez que faz parte da sua identidade cultural. Apesar disso, continuaremos a usar o termo LE para fazer referência à bibliografia pesquisada, pois esse termo tem sido usado por extensa tradição bibliográfica e se consagrou na literatura sobre o ensino de línguas não maternas.

Entendemos que, no âmbito do ensino de línguas, a diferença conceitual mais marcante é a entre língua materna (LM) e língua não-materna (LNM), sendo que é para esse último termo que as designações língua estrangeira (LE), língua adicional (LA), língua de herança (LH), língua para falantes de outras línguas (LFOL), L2, segunda língua, etc. têm sido usadas como substitutas. No entanto, mesmo com a variação terminológica, a base teórica para o ensino de LNM não é modificada, pois, se trata de ensinar, em todos esses casos, uma língua para quem já tem um sistema adquirido e aprende outro. A Abordagem Comunicativa, por exemplo, que ganhou visibilidade no mesmo momento histórico em que o ensino instrumental de línguas se estabeleceu como proposta de ensino, tem sido desenvolvida, tanto prática como teoricamente, no âmbito do ensino de línguas não maternas. Assim, o conceito de competência comunicativa e os de competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (CANALE, 1983) são elementos integrantes dessa área, sendo comum o seu uso em trabalhos que utilizam qualquer um dos termos relacionados a línguas não maternas.

Dessa forma, neste trabalho, o termo PLE é usado para a referência à bibliografia e à área científica em que nos colocamos enquanto pesquisadores e o termo PLA é usado para fazer referência especificamente ao ensino instrumental de português brasileiro para falantes de português uruguaio.

## 3 METODOLOGIA

### 3.1 Parâmetro de pesquisa

Durante muito tempo, escritores e pesquisadores concordaram sobre uma divisão dicotômica da pesquisa científica: de um lado a pesquisa quantitativa e de outro a pesquisa qualitativa. O paradigma quantitativo é tradicionalmente definido como intrusivo, controlado, objetivo, generalizável; assume a existência de “fatos” que são, de alguma forma, externa e independente do pesquisador. O paradigma qualitativo representa as pesquisas que assumem que o conhecimento é relativo, que há sempre um elemento subjetivo e que apresentam resultados não generalizáveis (NUNAN, 1992).

Entretanto, mais recentemente, muitos questionamentos foram levantados em relação a essa distinção, acusando-a de simplista e ingênua. Entre eles, destacamos o argumento citado por Nunan (1992) de que, em termos práticos, a pesquisa quantitativa e a qualitativa são, em muitos aspectos, indistinguíveis. Ainda, os pesquisadores não seguem os princípios de um paradigma sem assumir métodos e valores de outro.

Nunan (1992) cita diversos autores que apresentaram alternativas para a superação dessa distinção binária. Entre eles, destaca-se Van Lier (1988; 1990), que, segundo Nunan (1992), redefine e reclassifica os paradigmas de pesquisa, focando na área da linguística aplicada. Para van Lier, o que define os tipos de pesquisa nessa área são dois parâmetros: parâmetro intervencionista e parâmetro seletivo.

O primeiro da conta da intervenção do pesquisador no ambiente estudado. O autor sugere um *continuum* em que as pesquisas se localizariam segundo o grau de intervenção: em um extremo, as pesquisas altamente intervencionistas e, na outra ponta, as investigações que apresentam intervenção em menor grau.

O segundo refere-se à pré-especificação do fenômeno investigado. Da mesma forma, a ideia de um *continuum* serve para classificar as pesquisas segundo o nível de pré-especificação ficando, de um lado, os trabalhos altamente seletivos e de outro as pesquisas pouco seletivas.

Esses dois *continua* entrecruzados estabeleceriam, a partir de sua intersecção, quatro espaços semânticos, a saber: *controlling*, *measuring*, *asking/doing* e *watching*. *Controlling* surge da relação: altamente seletivo – com alto grau de intervenção; *measuring* é o resultado

da relação: altamente seletivo – pouca/nenhuma intervenção; *asking/doing* corresponde à relação: pouco/ nada seletivo – com alto grau de intervenção; e *watching* diz respeito à relação: pouco/não seletivo – pouca/sem intervenção.

Nunan (1992) põe-se de acordo com a classificação de van Lier. Porém, ressalta que esta deve ser entendida como um modelo simplificado, pois, uma pesquisa pode transcender o espaço semântico inicial e adotar outro a partir de questões novas surgidas no decorrer da investigação. Apesar disso, o modelo de van Lier tem o mérito de realçar a importância de se estabelecer até que ponto o pesquisador está disposto a controlar e pré-especificar o fenômeno a ser investigado.

Outro pesquisador que sugere uma alternativa para essa questão é, segundo Nunan (1992), Grotjahn (1987). Para Nunan (1992), esse autor argumenta em favor de três variáveis que, combinadas em diferentes arranjos, possibilitariam a geração de dois paradigmas “puros” e seis paradigmas “misturados”. Essas três variáveis são as seguintes: experimental ou não experimental; qualitativo ou quantitativo; estatístico ou interpretativo. Assim, os paradigmas “puros” seriam os que apresentam as seguintes combinações: *não experimental – qualitativo – interpretativo*; e *experimental – quantitativo – estatístico*. As outras combinações possíveis geram as outras seis possibilidades de paradigma, ainda que na prática algumas delas fossem improváveis como, por exemplo, uma pesquisa que conjugasse dados quantitativos com uma análise interpretativa.

Dos três modelos apresentados, esse último parece ser o que estabelece critérios mais claros e objetivos, uma vez que é possível vislumbrar, a partir das três variáveis, três critérios classificatórios: método de coleta de dados empreendido (experimental/não experimental); tipo de dados produzidos (qualitativo/quantitativo); e tipo de análise realizada (estatístico/interpretativo).

Entretanto, assumindo que os três modelos dão conta de aspectos que podem ser entendidos como complementares, podemos estabelecer que, em termos de classificação tradicional, esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo porque não pretende apresentar resultados diretamente generalizáveis, pois assume que os achados não são absolutos e, também, por admitir a existência de elemento subjetivo. No que se refere à classificação de van Lier, o presente estudo relaciona-se com o espaço *measuring*, pois é seletivo na definição dos objetivos e quando estabelece uma hipótese (ver Introdução: Origem da Pesquisa), buscando confirmá-la, porém, pouco intervencionista, já que não tenta controlar o comportamento dos sujeitos, embora utilize entrevistas semiestruturadas. Dentro da distinção da pesquisa proposta por Grotjahn, enfileira-se em um dos paradigmas “puros” (*não*



*experimental – qualitativo – interpretativo*), pois: apresentou um método de coleta de dados não experimental, buscou produzir dados qualitativos e os analisou interpretativamente.

Tendo estabelecido a classificação desse estudo quanto ao paradigma de pesquisa, passamos agora a demonstrar em que termos se estruturam a triangulação e a validade dos dados.

### 3.2 Validade e triangulação

A questão da validade de uma pesquisa independe do paradigma teórico a qual o pesquisador se vincule. Toda investigação científica precisa certificar-se de que atende a critérios básicos de avaliação da validade. Silverman (2009) destaca, em termos gerais, três critérios básicos para a avaliação da validade de investigações científicas: (i) o impacto do pesquisador no local; (ii) os valores pessoais do pesquisador; e (iii) o *status* de verdade dado ao relato de um respondente. Em termos de pesquisa qualitativa, segundo esse autor, pode-se arrolar mais duas formas de validação. A primeira é a triangulação, a qual consiste em comparar tipos diferentes de dados, utilizando diferentes métodos de coleta para certificar-se de que eles corroboram um com o outro. A segunda refere-se à validação do próprio respondente, quando o pesquisador apresenta os resultados aos sujeitos para que avaliem se concordam ou não.

Como nossa pesquisa não utilizou esse segundo instrumento, tratarei, a seguir, da primeira forma de avaliação citada anteriormente: a triangulação.

Diz-se das pesquisas que entrecruzam dados e métodos que se pode ter mais confiança em sua validade. A suposição é a de que “se os achados obtidos com todos estes métodos correspondem e extraem as mesmas conclusões ou conclusões similares, então a validade dos achados e das conclusões foi estabelecida” (SILVERMAN, 2009, p. 261). Entretanto, é preciso cuidar para não dar ao resultado obtido dessa forma um *status* de “verdade”. Aquele que cai nessa armadilha está, por um lado, desconsiderando o caráter vinculado ao contexto do fenômeno estudado e, por outro lado, ignorando uma premissa básica dos estudos sociais, que é a impossibilidade de se olhar o mesmo objeto em perspectivas distintas sem que este deixe de ser o mesmo objeto, pois “na pesquisa cultural(...) o objeto do conhecimento é diferente visto de diferentes perspectivas” (SILVERMAN, 2009, p. 262) (itálico no original). Diante disso, não há como não mencionar o pai da Linguística Moderna, Ferdinand de

Saussure, que já havia afirmado no Curso de Linguística Geral, em 1916 que em Linguística é o ponto de vista que cria o objeto (SAUSSURE, 1995).

A partir dessa perspectiva, a triangulação deixa de ser vista como um meio de se obter uma leitura verdadeira da realidade social. No entanto, não deve ser descartada, pois, se entendida como fonte de rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade, continua sendo de grande valia para o estabelecimento e fortalecimento do conceito de validade que toda pesquisa científica necessita.

Esta pesquisa buscou triangular os dados para que os resultados fossem analisados da forma mais completa possível dentro do parâmetro estabelecido pelos objetivos da investigação.

### **3.3 O estudo de crenças**

#### 3.3.1 Histórico

Os estudos de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas surgiram, no âmbito da Linguística Aplicada, no final da década de 1970. Sua origem está relacionada à mudança da concepção de ensino de línguas focada no produto (linguagem) para uma abordagem centrada no processo (aprendizagem). O aluno passou a ser, naquele momento, considerado como possuidor de diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, capaz de se engajar em processo de aprendizagem autônomo (BARCELOS, 2004). Essa movimentação no conceito de aprendiz coincide com o surgimento da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e com o surgimento da abordagem instrumental. Nesse momento, apareceram as primeiras manifestações reconhecendo as crenças como elemento importante para o processo de ensinar e aprender línguas, embora o termo crença ainda não fosse usado.

Em 1985, a expressão crenças sobre aprendizagem de línguas foi usada pela primeira vez, através de um inventário de crenças utilizado para o levantamento de crenças de alunos e professores (BALLI<sup>16</sup>), criado por Horwitz (BARCELOS, 2004). Segundo Silva K. (2010), o conceito de crenças tem recebido grande atenção por parte de pesquisadores de LA no exterior. Congressos e publicações importantes têm colocado a temática das crenças em

---

<sup>16</sup> *Beliefs About Language Learning Inventory*

evidência no cenário mundial da LA, o que, segundo Silva K. (2010), contribui para o desenvolvimento e a consolidação dessa área. Por exemplo, na Conferência da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) de 1999, houve, pela primeira vez, um simpósio exclusivo sobre crenças de aprendizagem de línguas.

No contexto brasileiro, os primeiros estudos que investigaram crenças não utilizaram esse termo. Segundo Barcelos (2004), três trabalhos configuram marcos teóricos no desenvolvimento da área de estudos de crenças no Brasil: Leffa (1991); Almeida Filho (1993); e Barcelos (1995).

O estudo realizado por Leffa (1991) utilizou uma metodologia experimental para levantar os conceitos de crianças da quinta série do Ensino Fundamental. As questões que nortearam a pesquisa eram as seguintes: quais os conceitos que os estudantes têm da língua que estão prestes a estudar? Quais os *conceitos* que eles têm de uma pessoa que fala essa língua? Qual o *conhecimento* que eles têm daquilo que está envolvido na aprendizagem de uma língua estrangeira? Qual o *conhecimento* que eles têm das possíveis vantagens de conhecer uma língua estrangeira? Trinta e três alunos participaram da pesquisa. Os resultados sugerem que as crianças já possuem crenças sobre aprendizagem de línguas antes mesmo de iniciarem algum tipo de aprendizagem formal de LE.

Almeida Filho (1993) propôs o termo *cultura de aprender* para se referir a uma das forças do aluno, capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. No que diz respeito ao professor, utiliza o termo *abordagem ou cultura de ensinar*, que se caracteriza por ser a força que orienta as decisões e ações do professor na construção de sua prática de ensino (Operação Global do Ensino de Línguas). A abordagem de ensinar encerra todo um “conjunto de disposições, conhecimentos, *crenças*, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 17) (itálico nosso), e se manifesta em, pelo menos, quatro dimensões: no planejamento, na produção de material didático, na experiência de ensinar e na avaliação (dos alunos e a própria autoavaliação do professor).

Barcelos (1995) utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos em Letras. Nesse trabalho, a autora já emprega o termo crença, advindo de Wenden (1986; 1987), embora se baseie no conceito proposto por Almeida Filho (1993). Sua preocupação era sobre o que os alunos diziam ser necessário para aprender uma língua estrangeira. Os resultados destacaram três crenças predominantes: (i) necessidade de adquirir conhecimentos sobre a estrutura gramatical; (ii) responsabilidade do professor pela aprendizagem; e (iii) o lugar ideal de aprendizagem de línguas é nos países onde se fala a

língua-alvo. Para a autora, os alunos de graduação reproduzem as atitudes de aprender características da escola primária e média, limitando-se a ir à aula, prestar atenção e obedecer ao professor.

Como é possível perceber, a pesquisa sobre crenças chegou ao Brasil na década de 1990 e manteve a característica de apresentar diversos termos e definições para o conceito de crenças. Na próxima seção, trataremos especificamente sobre o conceito de crenças e os diferentes termos usados para designá-lo.

Sobre o desenvolvimento da área de crenças, de modo geral, destacam-se três momentos (BARCELOS, 2004), diretamente relacionados com três diferentes abordagens de investigação de crenças (BARCELOS, 2001).

O primeiro momento inicia em 1985, através da publicação do trabalho de Horwitz, e está relacionado com a abordagem normativa descrita por Barcelos (2001). No que diz respeito à metodologia, caracteriza-se pelo levantamento de crenças através de questionários fechados, tipo *Likert-scale* (em que se diz apenas se concorda ou não com afirmações pré-estabelecidas). No que se refere à relação crenças-ação, esta era entendida simplesmente como uma relação de causa e efeito (BARCELOS, 2004); as crenças indicariam o comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e o possível sucesso como aprendizes de línguas. As primeiras pesquisas, dentro desse paradigma, limitavam-se a descrever e classificar as crenças, com foco quase que exclusivo nos alunos. Segundo Barcelos (2001), nesse momento, as crenças são definidas como “opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo”. Destaca-se que a análise recaía frequentemente na crítica aos aprendizes por possuírem certas crenças consideradas errôneas e como empecilhos para o aprendizado autônomo. Para Vieira-Abrahão (2006), as pesquisas desse primeiro momento acham-se dentro do paradigma positivista de pesquisa, pois se voltam, de modo geral, para a quantificação dos dados, gerados através de questionários fechados.

O segundo momento surge ainda os anos 1980 e estende-se até o final dos anos 1990. Nessa fase, as crenças são concebidas como conhecimento metacognitivo, caracterizado por ser “estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes” (BARCELOS, 2004, p. 135). O pressuposto é que os sujeitos pensam sobre seu próprio processo de aprendizagem e, por isso, são capazes de articular verbalmente suas crenças. Dessa forma, no campo metodológico, compreende-se possível coletar os dados através de entrevistas e questionários. Esta metodologia permite que se reflita sobre os dados no decorrer

da coleta e da análise dos mesmos. A análise não se baseia, necessariamente, em hipóteses elaboradas previamente, mas sim, em um processo interativo em que estas vão se originando na medida em que se aprofunda a análise. Esse processo é contínuo ao longo da pesquisa, o que pode causar a necessidade de se buscar mais dados ou novas teorias que ajudem a formulação de novas hipóteses e conclusões. Nessa abordagem, há o reconhecimento da existência de uma relação das crenças com o contexto, embora Barcelos (2001), destaque que “essa relação e sua influência nas crenças dos alunos não são consideradas ou analisadas”. Esse momento da pesquisa em crenças se caracteriza por não investigar profundamente a relação entre crenças e ações. As crenças são vistas como indicadores do comportamento futuro dos alunos (BARCELOS, 2001).

O terceiro momento inicia-se no final dos anos 1990 e caracteriza-se por uma maior pluralidade de procedimentos metodológicos (BARCELOS, 2004). As crenças passam a ser investigadas através de observações e analisadas considerando o contexto. Não há preocupação com a quantificação de crenças, mas com a compreensão das crenças em contextos específicos. A relação entre crenças e ação, dessa forma, é vista como mediada pelo contexto, sem o qual não seria viável uma análise adequada. Assim, as crenças são definidas como específicas de um determinado contexto ou grupo de pessoas (alunos, professores, etc.). Barcelos (2000, p. 59), por exemplo, utiliza o seguinte conceito: “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Além do contexto, Barcelos (2004) elenca outros três fatores que se incorporam às pesquisas sobre crenças nesse terceiro momento: identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-históricoculturais.

No que diz respeito especificamente ao contexto brasileiro, Barcelos (2007), recorrendo a bases de dados de teses e dissertações disponíveis, apresenta, também, uma divisão em três momentos da pesquisa sobre crenças. O primeiro momento, denominado período inicial, compreende os primeiros quatro trabalhos defendidos na primeira metade da década de 1990 (três dissertações e uma tese) e outros trabalhos que abordaram a questão das crenças, sem utilizar, no entanto, o termo crenças, como é o caso do estudo de Leffa (1991). Usaram-se, sobretudo, questionários e entrevistas como instrumento de coleta de dados. Nesse período, o trabalho de Leffa (1991) foi o único que investigou alunos. Os demais trabalhos trataram, sobretudo, das crenças com relação ao ensino e aprendizagem de línguas de professores em serviço ou em pré-serviço.

O segundo momento, entendido como período de desenvolvimento e consolidação, abrange os trabalhos desenvolvidos entre 1996 e 2001. Nessa fase, as pesquisas se

disseminaram por várias universidades brasileiras, consolidando um campo de pesquisa na área da linguística aplicada brasileira. Os trabalhos desse período caracterizam-se pela relativa estabilização do uso do termo *crenças*, já que a grande maioria dos trabalhos passa a utilizá-lo como foco de pesquisa. Além disso, é possível perceber, através do quadro resumo apresentado por Barcelos (2007, p. 57-58), que os questionários mantêm-se como instrumento importante para coleta de dados, apesar do aparecimento e o uso conjunto de outras formas de coleta, como observações, diários, narrativas, gravações de áudio e vídeo, etc. Os estudos começaram a especializar-se mais, afastando-se da questão geral do ensino-aprendizagem de línguas e tendendo cada vez mais a focar nas crenças específicas, tais como ansiedade, correção de erros, computador, escola pública, gramática, vocabulário, bom aprendiz, etc., contudo, o foco permaneceu no professor e na influência das crenças nas suas práticas.

O terceiro momento diz respeito ao período posterior a 2001 (até pelo menos 2007, ano da publicação do trabalho de Barcelos<sup>17</sup>) e é caracterizado como período de expansão. Há, a partir desse momento, uma multiplicação de trabalhos, com várias dissertações e teses sendo defendidas em diferentes universidades brasileiras (cf. SILVA K., 2010). Os instrumentos mais usados continuam sendo os questionários, as entrevistas, as observações e gravações, combinados com uma gama de outras possibilidades, tais como histórias de vida, narrativas e desenhos (BARCELOS, 2007), ou, ainda, auto-relatos, sessões reflexivas e visionamento, relatórios escritos, sessões de protocolo verbal, conversas informais, planos de aula, testes e documentos oficiais (SILVA K., 2010). Nesse período, raros são os casos de pesquisas que utilizam outros termos que não *crenças* para se referirem às concepções dos sujeitos investigados. Sobre o foco das pesquisas, a maioria dos estudos continua abordando o professor, embora haja alguns trabalhos que abordam os alunos e ainda outros que tematizam as crenças de ambos. Em suma, para Barcelos (2007) e Silva K. (2010), a pesquisa de crenças tornou-se, ao longo dos anos, no Brasil, um campo produtivo de investigações, o que sugere a importância do tópico para a compreensão mais apurada do processo ensino-aprendizagem de línguas e para a Linguística Aplicada brasileira.

Outra forma de se notar o avanço dos estudos sobre crenças no âmbito da LA brasileira é observando o espaço que essa área vem ganhando nos eventos científicos. Se tomarmos como parâmetro o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), realizado trienalmente desde 1986 e considerado o congresso máximo da área da LA (ARCHANJO,

---

<sup>17</sup> Silva (2010) retoma e expande o quadro ilustrativo apresentado por Barcelos (2007), considerando dentro do período de expansão trabalhos publicados até aquele momento. A última referência citada diz respeito ao trabalho de Souza (2010).

2011), é possível constatar que foi somente em 1998, no V CBLA, realizado em Porto Alegre-RS, que apareceram os primeiros (quatro) trabalhos a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004). No ano de 2001, no VI CBLA, realizado em Belo Horizonte-MG, foram apresentados três comunicações sobre crenças e uma conferência, proferida pela Professora Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (SILVA K., 2010). Em 2004, no VII CBLA, realizado em São Paulo-SP, foram apresentados dez trabalhos individuais e três sessões temáticas sobre crenças (SILVA K., 2010). No ano de 2007, na cidade de Brasília-DF foi realizado o VIII CBLA que contou, assim como na sexta edição, com uma conferência exclusiva sobre pesquisas de crenças. Além disso, foram apresentados doze simpósios, nove comunicações individuais e dois pôsteres (SILVA K., 2010). Por fim, no último congresso, o IX CBLA, realizado em 2011, no Rio de Janeiro-RJ, foram apresentados um simpósio sobre crenças; um trabalho sobre crenças apresentado em simpósio sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais; vinte e duas comunicações individuais e cinco pôsteres sobre pesquisas de crenças. Esse grande número de estudos atesta o potencial que se vislumbra, de modo geral, no estudo de crenças e no retorno ou contrapartida que este pode dar aos diversos contextos de ensino que as pesquisas abrangem.

### 3.3.2 Definição

O conceito de crenças na Linguística Aplicada difere completamente daquela concepção muito difundida relacionada a religiões e/ou mitos populares. Além disso, como conceito teórico, não é exclusivo da LA. Pelo contrário, é um conceito antigo usado em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia (BARCELOS, 2004). No âmbito da LA, existem diversos termos e definições para esse conceito, o que torna a questão um tanto complexa (cf. BARCELOS, 2004; SILVA K., 2007). Almeida Filho (1993, p. 13), por exemplo, aponta as crenças como parte do “conjunto de disposições que o professor (e alunos) dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar (e aprender) uma língua estrangeira”. Barcelos (2001, p. 72), por sua vez, define crenças como “opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. No entanto, essa profusão de termos e definições exprime a importância do conceito para os estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004; SILVA K., 2007; 2010).

Pajares (1992), Barcelos (2004; 2006; 2007) e Silva K. (2007; 2010) apresentam discussão sobre essa profusão de termos e definições. Silva K. (2010), por exemplo, utiliza a expressão “floresta terminológica”, tomado de Woods (1993), para se referir ao grande número de termos utilizados nas pesquisas sobre crenças. Pajares (1992) afirma que a variedade de definições advém do fato de as crenças serem estudadas em diversas áreas. Para a autora, a maioria das definições se baseia na distinção entre crença e conhecimento. Para Barcelos (2004), a existência de diferentes termos está relacionada com as diferentes agendas e maneiras de investigar as crenças. Para Silva K. (2010), apesar das divergências entre termos e definições, o conceito não é alterado. A opção por um ou outro termo deve-se, sobretudo, ao referencial teórico adotado nos trabalhos, “uma vez que não parece haver diferenças conceituais dicotômicas entre eles” (p. 27).

Dessa forma, recorro aos trabalhos de Pajares (1992), Barcelos (2004; 2006; 2007) e Silva K. (2007; 2010) para apresentar uma discussão dos diferentes termos e conceitos já utilizados em pesquisas de crenças.

Pajares (1992) afirma que a psicologia educacional nem sempre se coloca de acordo sobre a definição do conceito de crenças. Essa imprecisão revela-se através de uma infinidade de termos utilizados: atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias implícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social. Apesar disso, a maioria das definições simplesmente apresentam palavras diferentes que significam a mesma coisa. Abelson (1979), por exemplo, define crenças em termos de pessoas que manipulam conhecimento para um propósito particular ou em uma circunstância necessária. Já para Brown e Cooney, (1982), crenças representam disposições para a ação e as maiores determinantes do comportamento, embora sejam de um tempo e contexto específicos. Sigel (1985), por sua vez, define crenças como construções mentais da experiência, frequentemente condensadas e integradas em esquemas ou conceitos que guiam o comportamento. Para Harvey (1986), crenças são representações da realidade dos indivíduos que tem validade suficiente, verdade ou credibilidade para orientar pensamento e o comportamento. A definição de Rokeach (1968) coloca crenças como qualquer proposição, consciente ou inconsciente, inferida do que uma pessoa disse ou fez, podendo ser captada através da frase: “Eu acredito que...”, podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas geralmente apresentam características em comum. Rokeach (1968) assume que o conhecimento é um componente da crença, assim, quando um aglomerado de crenças está organizado em torno de uma situação,



esse construto holístico transforma-se em atitude. Ainda de acordo com Rokeach (1968), as crenças estão relacionadas com valores, os quais abrigam funções avaliativas, comparativas e de julgamento, o que recoloca as crenças como predisposição para a ação. Crenças, conhecimento, valores e atitudes formam, segundo esse autor, um sistema de crenças. Pajares (1992) destaca, ainda, o conceito de perspectivas definido por Janesick (1977) como uma interpretação, socialmente definida, da experiência que serve como uma base para uma ação subsequente; uma combinação de crenças, intenções, interpretações e comportamentos que interagem continuamente.

Para Pajares (1992), o conceito de crenças compreende um julgamento individual do que é verdadeiro e do que é falso em uma proposição, uma conclusão que apenas pode ser inferida através de uma compreensão geral do que os sujeitos “dizem, pretendem fazer e fazem” (p.314). O desafio do pesquisador consiste, então, em avaliar cada componente de modo a ter confiança de que a crença inferida é uma representação razoavelmente precisa do que venha a ser de fato uma crença.

Barcelos (2004) apresenta uma lista extensa que contém os termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas usados por diversos pesquisadores do Brasil e do exterior. O Quadro 5 apresenta um resumo desses dados.

continua

<b>Termos</b>	<b>Definições</b>
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino”.
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham e Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida”.
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas”.
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem”.

conclusão

Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”.
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o conhecimento de aprendizagem dos alunos”.

Quadro 5 – Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.

Fonte: adaptado de Barcelos (2004).

A análise das definições apresentadas evidencia o foco no aspecto cultural e a natureza social das crenças. As crenças são vistas como algo mais que um construto cognitivo, elas são também sociais porque nascem das experiências. Outro ponto que está presente em algumas definições é a relação das crenças com as ações.

Silva K. (2007; 2010) também apresenta longos relatórios de termos e definições já utilizados para se referir às crenças. Dentre os que não aparecem na lista de Barcelos (2004), destacamos os seguintes:

continua

<b>Termos</b>	<b>Definições</b>
Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar par o isso da língua-alvo consideradas como normais pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.”
Crenças (André, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes.”
Crenças (Mastrella, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.”

conclusão

Crenças (Perina, 2003)	“As crenças (...) são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crenças de outros.”
Crenças (Barcelos, 2004)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes ‘construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca’”.
Crenças (Lima, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não.”

Quadro 6 – Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.

Fonte: adaptado de Silva K. (2007; 2010).

Analisando as definições destacadas, é possível verificar que as crenças são definidas em função de sua relação com o contexto social, com as ações subsequentes e de sua possibilidade de ser mudada. No que diz respeito a outros termos empregados, segundo Barcelos (2007, p. 47), no terceiro período do desenvolvimento da pesquisa em crenças, outros conceitos passam a ser utilizados: Garbuio (2005), por exemplo, utiliza o termo “competência implícita”; Bandeira (2003), utiliza “teoria informal” e Silva K. (2005), “aglomerados de crenças” (BARCELOS, 2007, p. 47).

Uma das definições mais completas que temos a disposição está em Barcelos (2006), que, recorrendo ao um trabalho publicado em conjunto com Kalaja (BARCELOS e KALAJA, 2003), apresenta as seguintes características das crenças: (i) *dinâmicas*, isto é, elas mudam com o passar do tempo; (ii) *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*, ou seja, nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais, ao mesmo tempo em que representam uma realidade social, elas constroem essa realidade; (iii) *experienciais*, pois são parte das construções e reconstruções de experiências; (iv) *mediadas*, pois podem ser vistas como instrumentos a nossa disposição, os quais usamos ou não de acordo com a

situação de interação, tarefa, contexto, etc. Podem servir para mediar nossa relação com o aprendizado e para solucionar problemas; (v) *paradoxais e contraditórias*, pois, podem funcionar como instrumentos de empoderamento, ou como obstáculos para o ensino-aprendizagem de línguas, pois são, ao mesmo tempo, sociais e individuais, compartilhadas e emocionais, diversas e uniformes; (vi) *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*, visto que há uma relação interativa, onde não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança ou a formação de crenças; (vii) *não tão facilmente distinta do conhecimento*, pois alguns fatores como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem não são facilmente separados.

Apesar de os vários termos e definições utilizados demonstrarem o potencial (e a importância) do estudo de crenças no âmbito da LA, destacamos a posição de Pajares (1992), que afirma que as definições são basicamente convenções, acordos gerais entre pesquisadores sobre o conceito específico que um termo irá representar. Para Pajares (1992), os pesquisadores de uma mesma área têm a responsabilidade de apresentar seus resultados da forma mais clara possível, por isso, é importante o uso de termos comuns, de forma consistente, precisa e adequada. A nosso ver, atualmente, parece haver uma tendência ao uso do termo crenças, definidas, geralmente, como sociais, dependentes do contexto e intimamente relacionadas com as ações.

Dessa forma, a partir de análise das definições apresentadas, foi possível encontrar a uma definição para o conceito crenças, através da qual nos orientamos durante o desenvolvimento desta investigação. Crenças sobre ensino de línguas é tudo aquilo que acreditamos (consciente ou inconscientemente) a respeito de ensino-aprendizagem de línguas, resultantes da nossa experiência social e individual, influenciadas pela idade e por pessoas influentes (que respeitamos), e que se relacionam de forma complexa com nossas ações.

### 3.3.3 Crenças, ações e mudanças

Na área da Linguística Aplicada, o interesse sobre o estudo de crenças aumentou consideravelmente nos últimos anos (cf. BARCELOS, 2004; 2007; SILVA K., 2007). Esse fenômeno, segundo Madeira (2008), deve-se à consideração da influência que as crenças exercem na maneira como professores e alunos encaram o processo ensino-aprendizagem. De

fato, muitos autores da área têm destacado a importância desse pressuposto para o desenvolvimento da pesquisa de crenças na área de letras como, por exemplo, Almeida Filho (1993) e Barcelos (2006).

Barcelos (2001) aponta outros autores (RICHARDS & LOCKHART, 1994; HORWITZ, 1987; WENDEN, 1987) que atribuem às crenças um papel definitivo na tomada de decisões de alunos e professores. Mais tarde, Barcelos (2006), ao discutir as tendências recentes na pesquisa de crenças, reafirma o consenso entre os estudiosos da área de que as crenças exercem grande influência nas ações. Entretanto, destaca que nos últimos anos, houve um deslocamento na forma de entender essa relação. De acordo com Woods (2003, citado em BARCELOS, 2006), em um primeiro momento, a relação crenças/ação foi percebida como direta, uma simples relação de causa e efeito. Recentemente passou-se a admitir que não só as crenças podem influenciar as ações, mas também que as ações, ou seja, as experiências, podem influenciar as crenças, tanto no sentido de originá-las como no de reformulá-las.

Há ainda uma outra forma de encarar essa relação: segundo Richardson (1996, citado em BARCELOS, 2006), alguns estudos têm buscado entender as crenças em suas relações com as ações e os contextos, levando em conta os desencontros entre crenças e ações e a influência dos fatores contextuais.

O entendimento dessas considerações é fundamental para esta pesquisa. Uma vez que admitimos que as crenças influenciem as ações, compreendemos que nossos atos são, de certa forma, dirigidos por tudo aquilo que acreditamos ser verdade. Por outro lado, quando consideramos a possibilidade de modificarmos nossas crenças, aceitamos, também, que elas podem ser (re)significadas, a partir de novas experiências.

Assim, quando tomamos consciência do que realmente acreditamos, temos a chance de refletir sobre nossas crenças. Esse momento, que pode desencadear um processo de mudança de crenças, é definido por Barcelos (2006, p. 26) como “momentos catalisadores de reflexão”.

Para a autora:

(...) a mudança tem a ver com a existência de momentos catalisadores de reflexão, e de conseqüente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática. Defino esses momentos (...) como gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. (BARCELOS, 2006, p. 26, grifos da autora).

Esses momentos podem se dar em meio a um processo organizado e provocado, como no caso das investigações sobre mudança de crenças de Pessoa e Sebba (2006) e Arruda (2008). Entretanto, Barcelos (2006) acrescenta, através de um exemplo, que esses momentos

podem ocorrer também através de um breve questionamento sobre as crenças. Uma simples pergunta como “mas o que há de errado com o sotaque brasileiro?” (BARCELOS, 2006, p. 26), feita para um aluno que acredita que precisa obter um sotaque nativo, pode se converter em um momento catalisador e possibilitar a mudança dessa crença.

### 3.3.4 Crenças sobre ensino-aprendizagem de PBLE

Apesar da expansão e consolidação dos estudos de crenças na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, são poucos os trabalhos que abordam as crenças relacionadas ao português como língua estrangeira. Rottava e Da Silva (2011) afirma que não há estudos que se concentraram em crenças sobre PBLE. Entretanto, recorrendo ao Banco de Teses da CAPES, é possível encontrar trabalhos já concluídos nessa área: três teses (PAZ, 2006; SOUZA, 2009; DUTRA, 2010) e quatro dissertações (FURTOSO, 2001; JUCÁ, 2002; BERWIG, 2004; DINIZ, D. 2012).

O trabalho de Paz (2006) teve como objetivo investigar como se processa a formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua (PL2) em três professoras em formação inicial do Curso de Letras da UFSM. Utilizando o termo “conceito” para se referir às crenças, a autora as entende como elemento cognitivo. A metodologia utilizada foi a análise de diários. Os resultados evidenciam que o estabelecimento de uma rotina de leituras e reflexões permite transformações conscientes nas crenças e nos comportamentos relacionados com as práticas pedagógicas dos professores. Destaca-se, nesse sentido, o uso de diários como instrumento de construção pedagógica. Souza (2009) aborda o tema crenças, através do conceito de estereótipos. A pesquisa investigou os estereótipos sobre o brasileiro construídos por alunos estrangeiros de Português como segunda língua (PL2) da PUC-Rio e a possível interferência na comunicação intercultural. Os resultados sugerem que são criados estereótipos positivos em relação ao brasileiro e estereótipos negativos no que diz respeito ao Brasil. A autora conclui que a apresentação, em aula, dos estereótipos culturais pode ajudar na competência intercultural. A tese de Dutra (2010) investigou quatro professores iniciantes do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG focando a formação inicial de professores de português língua estrangeira. O trabalho baseou-se nos pressupostos da prática reflexiva, do trabalho colaborativo e da reflexão crítica. A pesquisa, de base etnográfica, utilizou filmagens de aulas, sessões colaborativas, uso de diários e

entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que o trabalho reflexivo-colaborativo auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo como professor e sobre o aluno estrangeiro, propiciando mudanças nas suas crenças, acompanhadas igualmente de uma mudança na sua prática pedagógica.

A dissertação de Furtoso (2001) abordou a temática do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), buscando contribuir para a área de formação de professores. A autora investigou as crenças sobre o ensino de PFOL de professores e alunos do curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior no Norte do Estado do Paraná. Os dados foram coletados através de questionários com questões abertas e fechadas. Os resultados mostram que os professores acreditam que o docente de PFOL precisa de formação específica e sugerem a necessidade de inclusão de cursos de PFOL para estrangeiros das comunidades acadêmica e externa e, ainda, a inclusão de uma disciplina optativa acerca do ensino de PFOL no currículo do curso de Letras. O trabalho de Jucá (2002) objetivou levantar um perfil dos professores de PBLE de Salvador-BA, através de sua epistemologia, crenças e formação. A coleta de dados deu-se através de questionários e de entrevistas gravadas em áudio, cujos tópicos relacionam-se a diversos fatores relativos ao processo de ensino-aprendizagem de PBLE e que visam a caracterizar, além de aspectos da história profissional dos educadores, sua trajetória no aprendizado de línguas estrangeiras. Os resultados apresentaram que os professores envolvidos no ensino-aprendizagem de PBLE de Salvador possuem formação acadêmica condizente com a atividade, embora, não específica para português como língua estrangeira, e demonstram conhecimento acerca dos tópicos abordados, além de experiência no ensino de línguas estrangeiras. Da mesma forma que Souza (2009), Berwig (2004) aborda a questão da criação dos estereótipos relacionada com crenças. Sua pesquisa de mestrado (BERWIG, 2004) visou detectar a presença de estereótipos em relação aos brasileiros e crenças a respeito da aprendizagem do português de alunos de PBLE, através de um estudo empírico realizado com turmas de dois contextos formais de ensino de Curitiba-PR. Baseado em estudo similar desenvolvido por Coleman (1998), a pesquisadora recolheu os dados através de um questionário e uma carta. Em consonância com os resultados de Souza (2009), os resultados encontrados por Berwig (2004) indicam que os alunos de PBLE apresentam um estereótipo correspondente àquele que foi perpetuado pelo próprio povo brasileiro e difundido mundo afora por mecanismos complexos e condições históricas que favoreceram esta difusão. Por fim, Diniz D. (2012), apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo verificar se as crenças sobre ensino-aprendizagem no ensino instrumental de línguas poderiam ser alteradas a partir desse tipo de curso. A

investigação contou com 75 alunos, policiais rodoviários uruguaios, participantes do Curso de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio – oferecido pelo Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI), da Universidade Federal de Santa Maria. A metodologia baseou-se tanto no paradigma qualitativo, quanto no quantitativo, sendo que os dados foram obtidos através de observações realizadas em sala de aula e de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas no início e no final dos cursos. Algumas crenças iniciais dos alunos eram as seguintes: ser adulto não influencia na aprendizagem de uma LE; aprender português é fácil; é possível aprendê-lo sem a necessidade de estudo; o ensino voltado à profissão do aluno é suficiente para a comunicação em situações de trabalho. Os resultados finais revelaram que as crenças dos alunos/policiais podem sofrer alterações, mesmo que em diferentes medidas, a partir da experiência de ensino-aprendizagem com a abordagem instrumental, intensiva e comunicativa de ensino de línguas.

Além das teses e dissertações, outro trabalho também pode ser destacado. Rottava e Da Silva (2011) apresenta estudo exploratório que investigou as crenças sobre aprendizagem de línguas de aprendizes de PBLE. Foram investigados, na cidade de Londres, 34 estudantes de nível inicial em português. Porém, com diferentes bagagens culturais referentes, principalmente, a experiências de aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Os dados foram coletados através de uma versão adaptada do questionário BALLI (HORWITZ, 1985). Os resultados evidenciaram diversas crenças: os alunos aprendem português para interagir com pessoas lusofalantes (amigos ou em viagens de férias); é melhor aprender uma língua em um país no qual ela é falada; aprender outra língua é uma oportunidade de interagir corretamente na língua alvo; a língua portuguesa tem tido mais visibilidade, opinião que está relacionada com o aumento do número de falantes em todo o mundo, que, por sua vez, relaciona-se com as dimensões econômicas e culturais do Brasil; a fala é a habilidade linguística vista como mais importante; para aprender deve-se encarar riscos (errar, testar hipóteses, etc.) na interação. A autora conclui, entre outras coisas, que o contexto sociocultural (multilíngue e multicultural) contribuiu para os resultados encontrados, isto é, os resultados indicaram que a dimensão social tem um papel relevante na constituição da aprendizagem do aluno e serve como mediação e apoio para o processo de aprendizagem.



### 3.3.5 Crenças de brasileiros e uruguaios sobre o PU

Atualmente, o desenvolvimento da área de crenças denota a importância que esta tem para a Linguística Aplicada Brasileira e, conseqüentemente, o potencial para intervir nas questões sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas. O estudo de crenças se destaca, pois, estas são vistas como fatores que influenciam significativamente as tomadas de decisões de alunos e professores e, assim, interferem de diferentes formas no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Verifica-se, assim, o potencial do estudo de crenças para contribuir para o desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem que, no caso do ensino instrumental de línguas, começa antes mesmo do planejamento do curso: inicia durante a Análise de Necessidades.

A zona de fronteira Uruguai-Brasil, por marcar o encontro de culturas distintas que acabam por integrar-se, é cenário rico para a circulação de diversas crenças sobre a questão linguística dessa região. Nós levantamos a hipótese da existência de uma crença dos uruguaios fronteiriços, através da qual eles acreditariam que não apresentam problemas de adequação ao falar em português com brasileiros que não são da fronteira, pensando que essa crença pudesse estar relacionada à motivação para e à aceitação do curso que estamos elaborando. Dessa forma, nos remetemos à noção de filtro afetivo, postulado por Krashen (1982), como um dos componentes que compõem sua teoria de aquisição de segundas línguas. O conceito de filtro afetivo é entendido como resultado da soma das variáveis afetivas que interferem no processo de aquisição, pois, incidem sobre a abertura do aprendiz para o conhecimento novo. Nesse sentido, destacam-se a motivação, a autoconfiança e a ansiedade (KRASHEN, 1982). Como dissemos, a importância dessa crença reside no fato de que ela pode influenciar o posicionamento dos alunos sobre a necessidade de aprendizagem do PB e, conseqüentemente, seu filtro afetivo.

Apesar disso, não encontramos estudos que foquem a temática das crenças na e sobre os aspectos sociolinguísticos dessa região. Entendemos que estudos sobre crenças na e sobre a questão (sócio)linguística da região fronteira poderão contribuir para uma descrição mais completa e, conseqüente, melhor compreensão do contexto sociolinguístico da região.

### 3.4 A Análise de erros

#### 3.4.1 Histórico

O modelo de análise de erros surgiu na década de 1960 a partir de críticas ao modelo de análise contrastiva que, desde os anos 40, representava um dos métodos mais difundidos usados para descrição das línguas e para explicação do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A Análise Contrastiva se apoia na hipótese de que o contraste sistemático entre a LM e a língua-alvo, ao identificar as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas, permitiria pré-estabelecer os erros que os aprendizes cometeriam, devido à interferência da língua materna (FERNÁNDEZ, 1997; SANTOS GARGALLO, 2004). Essa corrente linguística se fundamenta na teoria condutista de aprendizagem, segundo a qual, a aprendizagem seria um processo que relaciona estímulo, resposta, reforço e formação de hábitos. Considera-se, portanto, o erro como algo intolerável, pois, pode gerar hábitos incorretos. Essa concepção, por exemplo, segundo Fernández (1997), é a que sustenta o método audiolingual/situacional. Ainda, segundo essa autora (1997), as críticas ao modelo de Análise Contrastiva surgiram por três motivos principais: (i) pesquisas começaram a demonstrar que a interferência não explicava a maioria dos erros dos aprendizes; (ii) novas correntes na Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística apresentaram alternativas para a questão do erro; e (iii) os métodos de ensino que se baseavam nesse modelo não conseguiam evitar os erros. Nesse sentido, de acordo com Santos Gargallo (2004), vários estudos indicaram que a complexidade do processo de aprendizagem de línguas tornava necessário um procedimento que abordasse o estudo desde a observação direta da produção linguística do aprendiz.

A Análise de Erros se estabelece a partir da publicação do artigo "*The significance of learners errors*", de Pit Corder, em 1967 (FERNÁNDEZ, 1997; DURÃO, 2004). Nesse artigo, Corder (1967) propõe um novo conceito de erro, considerando que o processo de aprendizagem de LE é semelhante ao processo de aprendizagem da LM por crianças. A base teórica desse conceito está ligada, primeiramente, à teoria da aquisição linguística de Chomsky (CORDER, 1967). Entretanto, atualmente, outras concepções fazem parte da base que sustenta essa corrente. Da Sociolinguística, de Dell Hymes, vem o conceito de competência comunicativa, usada para superar a concepção de competência linguística de

Chomsky (que previa um cenário de comunicação ideal), propondo que não é suficiente conhecer a língua, mas sim saber como usar esse conhecimento em situações de interação que tomam parte em diferentes contextos sociais. Da teoria sociocognitivista, de Vygotsky, vem a ideia da necessidade de interação com falantes que tenham um conhecimento superior, que propiciem elementos que permitem desenvolver a capacidade sociocomunicativa em geral (DURÃO, 2004).

Considerando esse processo de evolução, é possível compreender que os primeiros trabalhos em Análise de Erros focassem a predição e descrição de tipologias de formas desviadas da língua-alvo elencando-as em taxonomias gramaticais. Segundo Santos Gargallo (2004), Corder, em seus primeiros estudos, afirmava que o objetivo da AE era prever áreas de dificuldade na aprendizagem de LE através de um inventário quantitativo dos erros mais frequentes. No entanto, ainda segundo Santos Gargallo (2004), a AE evoluiu nos anos seguintes, passando a estudar os efeitos de adequação pragmático-linguística na comunicação.

### 3.4.2 Definição de erro

Para chegarmos a uma definição de AE é preciso, primeiro, compreendermos melhor a própria concepção de erro que subjaz esse modelo de investigação. Para Fernández (1997), a nova concepção de erro foi a mais importante revolução dessa corrente. O erro que, no modelo contrastivo, era tratado como algo a ser evitado, passou a ser visto, de modo geral, como uma etapa obrigatória para a apropriação da língua-alvo e como índice do progresso que o aprendiz já alcançou. Dessa forma, segundo Durão (2004), desde que Corder propôs essa nova visão do erro, vários teóricos tentaram formular uma definição objetiva de erro. Abaixo, no Quadro 7, elencamos as definições apresentadas por Durão (2004).

continua

Autor/ano	Definição de erro
NIKEL (1971)	É o emprego de uma forma ou de uma combinação de formas que, em um mesmo contexto e sob condições similares de produção, não seria de maneira alguma produzida por falantes nativos.

conclusão

CHUN et al. (1982)	Uso de formas que, de acordo com usuários fluentes no idioma, deixam ver uma aprendizagem defeituosa ou incompleta.
LISKI e PUNTANEN (1983)	Um erro linguístico ocorre quando o falante não segue o padrão ou o tipo de discurso de pessoas educadas de países que falam a língua-objeto.
CHAUDRON (1988)	O emprego de formas linguísticas que diferem das formas empregadas por falantes nativos.
CHAUDRON (1988)	O emprego de qualquer forma identificada pelo professor como que necessitando de reformulação.

Quadro 7 – Definições de erros na AE I

Fonte: Durão (2004, p. 51-52)

Para dar continuidade a essa discussão, incluímos as seguintes definições:

Autor/ano	Definição de erro
CORDER (1967)	Uma estratégia que empregam tanto crianças que aprendem sua LM, como indivíduos que aprendem uma segunda língua, que difere daqueles erros que são produto de desvios acidentais de produção linguística, pois se caracterizam por sua sistematicidade e revelam o conhecimento subjacente da língua-objeto em um determinado momento.
FERNÁNDEZ (1997)	Produções idiossincráticas reveladoras do processo de aquisição de uma língua, avaliadas positivamente como um mecanismo necessário no processo de aprendizagem.
DURÃO (2004)	Corresponde ao uso de elementos linguísticos ou pragmáticos que dificultam ou impedem a compreensão de uma mensagem.
SANTOS GARGALLO (2004)	Desvios da norma da língua meta, que inclui tanto aspectos propriamente linguísticos, como aqueles que afetam a adequação ao contexto ou as normas socioculturais da comunidade em que essa língua é o veículo de comunicação. Fazem parte do sistema de língua do aprendiz e são inevitáveis e necessários.

Quadro 8 – Definições de erros na AE II

Diante dessas diferentes formas de definir erro, podemos notar que, apesar de algumas diferenças quanto à forma e à valorização do erro, grande parte das definições entende erro como sendo um desvio da língua meta, isto é; o uso ou ausência de algumas formas que

acarretam em algum tipo de problema comunicativo, seja de ordem semântica, pragmática e/ou sociocultural.

Para Corder (1967, p. 25), os erros dos aprendizes provam a existência de um sistema de linguagem específico que não diz respeito nem a LM, nem a língua-alvo. Esse sistema é chamado de “competência transitória” do aprendiz e é caracterizado por apresentar “erros sistemáticos”. Mais tarde, Corder (1971) denominou como *dialeto idiossincrático* essa linguagem própria dos que aprendem uma segunda língua e estabeleceu que toda a produção dos alunos é importante para a análise e não apenas os erros, ampliando o campo de atuação do modelo da AE.

Em seguida, Selinker (1972) desenvolveu o conceito de dialeto idiossincrático, definindo-o como interlíngua, isto é, um sistema linguístico independente, construído no processo de aprendizagem, que se configura como um caminho necessário na tentativa de significar na língua meta. Em outras palavras, esse sistema é o resultado das tentativas do aprendiz em produzir uma norma da língua meta, utilizando-se para isso de um sistema de regras que não corresponde exatamente ao de sua língua materna, tampouco ao sistema da língua meta. É possível afirmar, então, que as orações produzidas por grande parte dos aprendizes de uma língua meta não são idênticas às aquelas produzidas por um falante nativo, pois, durante o processo de aprendizagem, o aprendiz cria algumas “regras independentes”, que podemos considerar “erros”, pois não pertencem ao sistema da língua meta (SELINKER, 1972). Além disso, Corder (1967) destaca que os erros, além de evidenciarem esse sistema da língua transitória, são importantes em outros três níveis: (i) para o professor, pois informa o quanto o aluno progrediu e conseqüentemente o que resta por aprender; (ii) para o pesquisador, porque evidencia como o aluno adquire ou aprende uma língua e quais as estratégias ou procedimentos que emprega; e (iii) para o próprio aluno, pois os erros são um modo de que dispõem para testar suas hipóteses acerca da natureza da língua que está aprendendo.

Enfim, podemos afirmar que a Análise de Erros é um modelo de estudo que busca, através da observação empírica da produção linguística de aprendizes de LE, compreender o processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. O objetivo primordial, no entanto, fixa-se no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as conclusões dessa análise devem ter como fim a proposição de procedimentos didáticos que permitam reduzir a presença das formas não desejadas (SANTOS GARGALLO, 2004). Santos Gargallo (2004) afirma que o objetivo da AE é a identificação, descrição e explicação daquelas características da produção linguística que se afastam da norma *standard* e que poderão prejudicar uma

atuação linguística adequada em uma determinada situação de comunicação intercultural e enfatiza que a melhora dos métodos e procedimentos de ensino é o propósito pedagógico da AE; e é esse foco que assumimos para este trabalho.

### 3.4.3 Etapas da análise de erros

Além da definição do conceito de erro e de Análise de Erros, podemos considerar outros fatores que caracterizam esse modelo (SANTOS GARGALLO, 2004).

A metodologia da AE, que pode apresentar características do paradigma qualitativo e quantitativo, deve seguir as seguintes etapas: a) compilação do *corpus* de dados; b) identificação, descrição e classificação dos erros de acordo com uma taxonomia; c) explicação das causas dos erros; e d) implicações didáticas para o processo de ensino-aprendizagem.

A definição do *corpus* vem determinada por diversos aspectos: o tamanho da amostra; a eleição da amostra; perfil do informante; perfil do interlocutor; cenário da interação; e tarefa comunicativa.

Os critérios usados para a identificação, descrição e classificação dos erros devem estar relacionados aos objetivos da pesquisa. Os critérios mais comuns para definir o que será considerado um erro são, segundo Santos Gargallo (2004), os critérios descritivo/linguístico, etiológico; comunicativo; pedagógico; pragmático e cultural.

O critério descritivo/linguístico distingue erros de adição, de omissão, de seleção falsa, de colocação falsa e de justaposição. O critério etiológico prevê os erros considerados intralinguístico, interlinguístico, de simplificação e globais ou locais. O critério comunicativo encerra os erros de ambiguidade, irritantes e os estigmatizantes. O critério pedagógico considera os pares induzidos/criativos, transitórios/permanentes, fossilizados/fossilizáveis, individuais/coletivos e de produção oral/escrita. O critério pragmático se concentra em erros de pertinência/discursivos. Por último, o critério cultural se detém nos erros da esfera linguístico/cultural.

Para identificar as causas dos erros, o pesquisador deve considerar as principais causas já encontradas em pesquisas prévias. São elas: distração; interferência da LM; tradução; hipergeneralização e aplicação incompleta das regras da língua meta; induzidos por materiais e procedimentos didáticos; e estratégias de comunicação (SANTOS GARGALLO, 2004). Nesse sentido, destacamos que é preciso, também, considerar a bibliografia existente sobre

teorias de aquisição de linguagem, pois elas produziram e oferecem vasto conhecimento sobre os mecanismos que configuram o processo de aquisição de línguas e que estão direta ou indiretamente ligados às características linguístico-discursivas que podem ser consideradas como “erros” dos aprendizes.

As implicações didáticas, como afirmamos anteriormente, são o propósito da AE. Por isso, os resultados da análise devem ser sempre considerados no sentido de adaptar os procedimentos de ensino às características da interlíngua e às estratégias de aprendizagem utilizadas pelo estudante de modo a facilitar e agilizar o processo de aprendizagem de uma língua adicional.

#### 3.4.4 Análise de erros de aprendizes de PLE

Em nossa pesquisa bibliográfica não encontramos muitos trabalhos de pós-graduação realizados no âmbito da análise de erros referindo-se à aprendizagem de PLE. Recorrendo aos dados do Banco de Teses da CAPES, localizamos apenas três dissertações de mestrado (OLIVEIRA, A. 2011; FERREIRA, 2011; NOMURA, 2013).

Oliveira A. (2011) utilizou a AE para identificar, classificar e inferir as possíveis causas dos erros em textos escritos por aprendizes de PLE falantes de alemão.

Ferreira (2011) analisou os erros relacionados aos tempos verbais do português em textos escritos de falantes nativos de línguas timbira.

Nomura (2013), por sua vez, investigou por meio da análise de erros a pronúncia em língua portuguesa de aprendizes japoneses, utilizando o critério linguístico para selecionar, em sua análise, a produção das estruturas silábicas CVC e CCV.

Além desses trabalhos, destacamos, também, a obra de Durão (2004), que apresenta uma análise da interlíngua de espanhóis aprendizes de PLE. Seu trabalho baseou-se em um corpus composto por textos escritos por 24 alunos de um curso de PLE da Universidade de Valladolid (Espanha) e objetivou descrever os erros a partir do critério linguístico (gramatical) e do critério etiológico, procurando encontrar as causas que os motivaram.

### 3.4.5 Análise de erros da interlíngua de falantes de PU

No que diz respeito ao PU, não encontramos nas bases de dados da CAPES pesquisas que utilizassem o modelo da Análise de Erros para investigar a interlíngua de PB de falantes dessa língua. No entanto, há trabalhos que descrevem as características linguísticas e/ou sociolinguísticas do PU.

Tendo em vista que este trabalho tem como um foco de atenção as características estigmatizáveis da produção linguística dos sujeitos, gostaríamos de retomar aqui os trabalhos de Carvalho (2003a; 2003b), pois, nessas publicações, a pesquisadora apresenta uma análise das características sociolinguísticas da fronteira Uruguai-Brasil focando o português uruguaio, a partir da fala de cidadãos uruguaios da fronteira em situações de entrevista. Essa autora, que desenvolve pesquisas sociolinguísticas na fronteira Uruguai-Brasil desde a década de 1990, afirma que a língua portuguesa falada em Rivera se caracteriza por apresentar variações de origem social e estilísticas que orientam a normalização (presença de traços rurais, locais e/ou emprestados) ou o deslocamento (presença de traços urbanos do PB *standard*) (CARVALHO, 2003a; 2003b). De acordo com a autora, os falantes de Rivera estariam em uma posição intermediária entre os dois extremos de um *continuum*, que estabelece, de um lado, o português uruguaio rural (PUR) e, de outro lado, o português brasileiro urbano (PBU), tendendo para uma variedade mais focada ou mais difusa de acordo com suas características sócio-históricas e opções de estilo relacionadas às situações de interação (ver Capítulo I).

A utilização do *continuum* PUR–PBU para explicar a situação sociolinguística da fronteira Uruguai-Brasil tem como base o *continuum* rural-urbano, apresentado pela pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo em 1997<sup>18</sup>, como um dos *continua* que compõem o modelo sugerido pela autora para a análise do português brasileiro. Esse modelo, denominado modelo dos três *continua*, serve como uma alternativa para o pesquisador evitar as análises baseadas em divisões dicotômicas como, por exemplo, português culto/português popular, formal/informal, padrão/não padrão, etc. (BORTONI-RICARDO, 2005). Além do *continuum* rural-urbano, o modelo abrange também o *continuum* oralidade-letramento e o *continuum* de monitorização estilística.

---

<sup>18</sup> “Colóquio Internacional Substandard e Mudança no Português do Brasil”, realizado no Instituto Ibero-Americano de Berlin em outubro de 1997. O texto de sua apresentação foi publicado nos anais desse evento em 1998 com o título “A análise do português brasileiro em três *continua*: o *continuum* rural-urbano, o *continuum* de oralidade-letramento e o *continuum* de monitorização estilística”. Em 2002, foi republicado no livro “Linguística da Norma”, organizado por Marcos Bagno (Edições Loyola) e, em 2005, no livro “Nós chegamos na escola, e agora?” de autoria da pesquisadora (Parábola Editorial).



O *continuum* rural-urbano, na realidade, extrapola a noção puramente regional que sua denominação pode sugerir, pois, além de representar os falantes de acordo com sua origem regional, também serve para situar os falantes em função de sua história social e de sua rede de relacionamentos (BORTONI-RICARDO, 2004).

O segundo *continuum*, oralidade-letramento, procura dar conta das variações discursivas conforme as práticas sociais de linguagem relacionadas ao discurso oral ou escrito. Assim, de um lado do *continuum* figuram as práticas sociais de oralidade e na outra metade localizam-se as práticas sociais de letramento. Verificada a relação das práticas sociais de letramento com um discurso mais próximo aos modelos de “estandardização” da língua (BORTONI-RICARDO, 2005), entende-se que o nível de escolaridade tem relação direta com o domínio das práticas sociais de letramento, pois, a escola pode ser considerada como uma das principais instituições que interferem na aprendizagem da língua *standard*.

Por último, o *continuum* de monitorização estilística diz respeito ao grau de atenção e de planejamento que o falante confere a seu discurso. Essa definição está relacionada a fatores, tais como, a relação do falante com o interlocutor, o apoio contextual na produção dos enunciados, a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística, a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida, etc, que conferem uma maior ou menor pressão comunicativa a incidir sobre o falante (BORTONI-RICARDO, 2005). Entendemos o *continuum* de monitorização estilística como tendo uma interface com a hipótese do Monitor elaborada por Krashen (1982). Em sua teoria de aquisição de segundas línguas, o autor elenca o Monitor como ponto importante, pois, opera diretamente na supervisão consciente do discurso. Dessa forma, é o conhecimento das regras linguísticas e sociolinguísticas que propiciam o uso desse mecanismo, fazendo com que o sujeito opte por determinadas regras, movendo-se mais para a esquerda ou mais para a direita no *continuum* de monitorização estilística.

Ainda, cabe destacar que, para dar conta de classificar as formas linguísticas ao longo dos *continua*, Bortoni-Ricardo (2005) utiliza os conceitos de “traços descontínuos” e “traços graduais”. Esses termos se referem, respectivamente, aos traços que, com certo nível de variação, são característicos das variedades regionais e sociais mais isoladas (que recebem maior carga de estigma) e aos traços que estão presentes no repertório linguístico de quase todos os brasileiros independentemente de sua origem sócio-regional e de sua rede social de relações. Esses conceitos auxiliam o pesquisador a não cometer o deslize de classificar todas as características que se afastam da norma padrão (normativa) como erros, pois muitas dessas formas, embora não correspondam às normas da gramática normativa, são usos

correspondentes à língua realmente utilizada pelos cidadãos considerados cultos, definida por Faraco (2008) como norma *standard*.

Como dissemos, não há trabalhos que utilizem a AE para analisar a interlíngua de PB dos falantes de PU. No entanto, o modelo dos três *continua* pode servir como parâmetro para a análise dessa variedade do português, conforme já demonstrou Carvalho (2003a; 2003b). Na seção 3.6.2, demonstramos como utilizamos esse modelo para a análise da produção linguística dos sujeitos desta pesquisa.

### 3.5 Sujeitos da pesquisa

Os informantes desta pesquisa são quatro agentes penitenciários uruguaios, todos homens, funcionários da penitenciária *Cerro Carancho*, localizada na cidade de Rivera-ROU. O Agente 1 tem 31 anos de idade, possui o 1º ano da Educação Primária<sup>19</sup>, possui formação como policial e tem 12 anos de experiência em penitenciárias. O Agente 2 tem 30 anos de idade, estudou até 4º ano da Educação Média, possui formação de operador penitenciário<sup>20</sup> e tem 1 mês de trabalho na penitenciária. O Agente 3 tem 25 anos de idade, Educação Média completa, formação de policial e 1 ano de serviço penitenciário. O Agente 4 tem 23 anos, estudou até o 6º ano da Educação Média, possui formação de policial, tendo atuado por cinco anos nesta função, porém, agora está a 2 meses trabalhando como operador penitenciário. Os sujeitos entrevistados foram selecionados pela direção da penitenciária, cabendo aos pesquisadores somente a possibilidade de solicitar agentes que mantêm contato direto com presos brasileiros em suas funções laborais.

---

<sup>19</sup> O sistema educacional do Uruguai é dividido em Educação Primária (6 anos) e Educação Média, que se divide em: Primeiro Ciclo, obrigatório (3 anos), e Segundo Ciclo, não obrigatório, dividido em *Bachillerato* (3 anos) e Educação Técnico-Profissional (de 1 a 7 anos).

<sup>20</sup> O Uruguai está em processo de implementação de agentes não militares, que trabalham desarmados nas penitenciárias nacionais. Para isso, os candidatos, policiais ou não, passam por formação especializada de seis meses.

## 3.6 Procedimentos Metodológicos

### 3.6.1 Crenças

A maioria das pesquisas mais recentes no Brasil tem se baseado na descrição de Barcelos (2001), isto é, enquadra-se em uma das abordagens descritas ou utilizam procedimentos de mais de uma. Neste trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa de campo que obedeceu aos pressupostos da abordagem metacognitiva (BARCELOS, 2001). Uma das vantagens desse tipo de análise decorre do reconhecimento das crenças como parte do processo de raciocínio. Assim, através dos questionários e entrevistas, os sujeitos da pesquisa podem definir e avaliar o processo de aprendizagem em seus próprios termos. Na metodologia metacognitiva, as crenças são inferidas a partir de entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e questionários semiestruturados.

Para a análise de crenças, os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, aplicada pelo pesquisador como componente da Análise de Necessidades empreendida no ambiente de trabalho dos sujeitos. As entrevistas não foram gravadas devido ao entendimento de que a entrevista gravada, por ser, nesta pesquisa, o primeiro contato entre pesquisador e entrevistado, poderia inibir os sujeitos e limitar suas respostas. O roteiro da entrevista<sup>21</sup> baseou-se em dois tópicos: (i) necessidades da situação-alvo e (ii) necessidades de aprendizagem.

Empreendeu-se a análise das crenças com o olhar voltado para as questões que envolvem concepções sobre a necessidade de aprender português, buscando confirmar a hipótese de que os uruguaiois fronteiriços acreditam que não encontram (ou encontrariam) problemas de comunicação e/ou adequação na hora de falar com brasileiros que não são da fronteira. Assim, nem todos os itens que estruturam o questionário foram utilizados para a análise de crenças, mas somente aqueles que abordam a relação dos sujeitos com a língua e com a aprendizagem do português.

Com a descrição das crenças, buscamos encontrar suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de PB para falantes de PU.

---

<sup>21</sup> Apêndice A

### 3.6.2 Análise de Erros

A coleta dos dados para a análise de erros foi feita através de gravação em áudio das interações obtidas através de uma dinâmica de conversação baseada na descrição de imagens predefinidas. Nessa dinâmica, o pesquisador apresenta ao entrevistado diferentes fotos, a partir das quais se estabelece uma conversa sobre a temática apresentada pela figura. Para realizá-la, apresentamos três fotos aos informantes: a primeira apresentava um vendedor de pandorgas (ou *cometas*, como se designam na fronteira); a segunda exibia uma festa de aniversário feita para um cachorro, com características de uma festa de criança; a última foto trazia a imagem do Estádio Jornalista Mário Filho, conhecido popularmente como Maracanã. A análise e a discussão dos dados foram desenvolvidas a partir da transcrição dessas interações.

Há aqui uma questão a ser considerada no que diz respeito ao fato de tomarmos como interlíngua a produção linguística dos sujeitos em uma interação com o pesquisador. A interlíngua, como vimos, é um sistema idiossincrático do indivíduo que aprende um novo idioma (SELINKER, 1972). Porém, de um ponto de vista mais abrangente, a interlíngua extrapola a ideia de aprendiz, pois ela também é o sistema linguístico utilizado por qualquer sujeito que tenta se comunicar em outro idioma que não seja sua língua materna. Isto é, a interlíngua não é exclusiva dos aprendizes como tais; é característica de todos aqueles que buscam produzir sentidos outras línguas e/ou variedades. Nesse sentido é que nos permitimos tomar as entrevistas como amostra de interlíngua, pois a entrevista realizada para esta pesquisa se configurou como uma interação com brasileiros não fronteiriços, que solicitaram uma conversação em português. Dessa forma, os sujeitos apresentaram o sistema de que dispunham no momento para esse tipo de interação. Esse sistema pôde, então, ser considerado como ponto inicial da interlíngua em PB, pois, segundo Corder (1971), para a aprendizagem de uma nova língua (nesse caso de uma nova variedade de uma mesma língua) os aprendizes partem de uma língua de origem, geralmente sua língua materna. A Figura 5 ilustra a formação da interlíngua a partir da língua materna, com traços da língua alvo e características próprias, que não pertencem nem à língua materna nem à língua alvo.

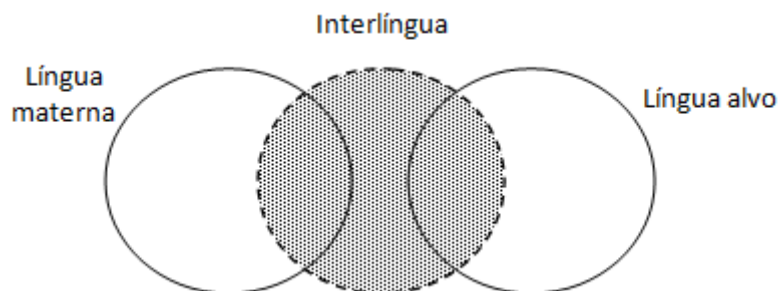


Figura 5 – Imagem utilizada por Corder (1971, p. 68).

Com relação ao tratamento dos dados, buscamos um parâmetro que fosse capaz mensurar a quantidade de erros encontrados em relação ao tamanho da amostra. Assim, estabelecemos como unidade a quantidade de turnos realizados pelos informantes nas interações gravadas. Ao procedermos dessa forma, identificamos que os turnos dos informantes, num total de 255, em média foram curtos, apresentando respostas geralmente diretas e sem muitos detalhes, talvez como resultado de que aquela situação interativa não era comum no cotidiano dos sujeitos. Isso não quer dizer, no entanto, que não houve turnos maiores, em que os sujeitos expressaram mais detalhes em suas respostas; significa que esse tipo de manifestação foi menos recorrente. Abaixo, a título de ilustração dos turnos, apresentamos um trecho de uma das conversas.

**Pesquisador: E se der uma final Brasil e Uruguai... o que que tu acha?**

Entrevistado: Bom de coração eu queria que o meu país ganhasse né... mas assim como a gente tá em fronteira eu sempre torci pro Brasil também

**Pesquisador: Como tu imagina que seria uma final da Copa Brasil e Uruguai?**

Entrevistado: Ah seria muito emocionante pra mim emocionante eu nunca vivi isso né mas...

**Pesquisador: Tu imagina assim o jogo?**

Entrevistado: Eu imagino

**Pesquisador: Quem faz o gol?**

Entrevistado: Pois é

**Pesquisador: Tu gosta de futebol?**

Entrevistado: Gosto gosto sim... o problema é que agora a gente tá com:: tipo:: os jogador uruguaio já tão saindo não tem gente nova entende o futebol uruguaio não é muito mencionado como o Brasil o Brasil praticamente toda::: a Rede Globo como diz é o que faz o caminho e aqui a gente não tem isso entendeu?

**Pesquisador: Tu tem cachorro?**

Entrevistado: Não

**Pesquisador: Não gosta de animal?**

Entrevistado: Eu até gosto de animal só que:: no momento eu não tenho porque eu não tenho tempo de cuidar então no momento que eu tiver tempo de cuidar eu vou ter

**Pesquisador: Então gosta de cachorro?**

Entrevistado: Gosto sim

Com relação à análise da produção linguística, seguimos o método de análise de erros descritos em Santos Gargallo (2004). Para essa autora (*Idem*, p. 400), esse método de investigação se insere no âmbito de exploração do estudo de caso, pois, descreve o comportamento e a atuação linguística de um número de falantes com o objetivo de generalizar as conclusões ao total da população envolvida.

Para isso, devem-se utilizar técnicas e instrumentos determinados a partir dos objetivos estabelecidos para a investigação. Nesse sentido, dentre as técnicas apresentadas por Santos Gargallo (2004, p. 400-401), optamos por analisar a expressão oral durante interações entre não nativo (aluno) e nativo (pesquisador), pois os agentes deverão se capacitar para interações dessa natureza.

Sobre a definição do *corpus* para análise de erros, definimos o seguinte, de acordo com o modelo de Santos Gargallo (2004):

- i) **O tamanho da amostra:** grupo representativo, composto por quatro informantes;
- ii) **Eleição da amostra:** intencional homogênea e restrita, pois estabelecemos que seriam entrevistados um número restrito de agentes e somente aqueles que mantêm, pela sua função na penitenciária, algum tipo de contato com os detentos brasileiros;
- iii) **Perfil do informante:** origem fronteiriça; falante de PU;
- iv) **Perfil do interlocutor:** brasileiro falante de PB;
- v) **Tarefa comunicativa:** expressão oral.

Para a análise da produção linguística, baseamo-nos em Santos Gargallo (2004, p. 404-405) – que apresenta um modelo para a análise de erros elaborado segundo as contribuições de Corder (1973) e Vázquez (1986; 1991; 1999) – e em Cunha (2007), o qual aborda diversos procedimentos metodológicos tendo como referência a área de aquisição/aprendizagem de português para falantes de outras línguas.

Com base no modelo de Santos Gargallo (2004), definimos os critérios para o empreendimento da análise adotados por esta pesquisa. Decidimos limitar a análise a dois dos

tópicos apresentados por Santos Gargallo: i) identificação, descrição e classificação dos erros e ii) implicações didáticas. Optou-se por não buscar as causas dos erros, pois, esse procedimento não vai ao encontro dos objetivos deste trabalho.

A identificação, descrição e classificação dos erros basearam-se nos critérios comunicativo, pragmático e cultural, distinguindo, respectivamente, as seguintes categorias de erros: estigmatizantes; de pertinência/discursivos; e linguístico-culturais.

As implicações pedagógicas advindas dos dados coletados e analisados serão discutidas no capítulo seguinte.

Os conceitos utilizados pelo pesquisador para a análise foram os de traços descontínuos e traços graduais. Uma vez que as conversas gravadas se deram em ambiente semi-monitorado (BORTONI-RICARDO, 2005) – pois os informantes estavam interagindo com um brasileiro desconhecidos e, portanto, utilizando certa monitorização do discurso – os traços identificados no *corpus* como sendo descontínuos ou graduais foram usados para localizar os sujeitos nos três *continua* e, dessa forma, forneceram elementos para a identificação das necessidades de aprendizagem de PB. Vale lembrar que a variedade que se objetiva ensinar nos cursos está localizada mais a direita dos *continua*, isto é, é uma variedade urbana do PB, associada a traços de letramento (cultura letrada/ escrita) em estilos monitorados ou semi-monitorados.

A produção linguística dos informantes foi contrastada com o PB *standard*, primeiramente, através do ponto de vista do pesquisador, observando os critérios estabelecidos e, posteriormente, por meio de um painel de juízes. O painel de juízes é definido por Cunha (2007, p. 77-78) como um procedimento metodológico que se utiliza de uma comissão de “pessoas qualificadas no assunto” para conferir e garantir a qualidade da análise qualitativa. Dessa forma, foram convidados três profissionais com experiência na área do ensino de português para comporem o painel desta pesquisa. Foram três professoras de língua portuguesa, uma doutora e duas mestres em linguística, não fronteiriças, com experiência no ensino do português como língua não materna, porém sem envolvimento com os projetos de capacitação de agentes uruguaios, que trouxeram um olhar externo para os dados e contribuíram com seus comentários e sugestões em uma reunião realizada em conjunto, depois de a análise ter sido previamente concluída.

Destacamos ainda que não estabelecemos como meta fazer um tratamento estatístico mais aprofundado dos dados, uma vez que trabalhamos com uma gama ampla de possibilidades de erros, de acordo com os critérios escolhidos. A prioridade foi apenas

identificar quantitativamente quais os erros mais ocorrem e enfatizar uma análise qualitativa com o foco nas implicações didáticas advindas dos achados.



## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados desta investigação, observando os objetivos e o referencial teórico exposto previamente. Dessa forma, os resultados destacados dizem respeito, primeiramente, às crenças dos sujeitos pesquisados em relação à aprendizagem de PBLE e, em seguida, à análise de erros de produção linguística dos informantes.

### **4.1 Crenças de uruguaios em relação à aprendizagem de PBLA.**

Com o objetivo de compreender as crenças dos sujeitos pesquisados, apresentamos a seguir a análise das respostas às questões que envolvem o uso e a aprendizagem de PBLA. Esta análise se baseia na interpretação das respostas de cada informante, buscando encontrar elementos em comum entre as crenças de cada sujeito da pesquisa. Nesse estudo das crenças, buscamos compreender como os usos das línguas portuguesa e espanhola se distribuem em função do interlocutor e dos diferentes espaços sociais; procuramos investigar como se dão as interações com brasileiros que são da fronteira e com os que não o são; quais os problemas de comunicação com estes últimos; da mesma forma que as crenças sobre a necessidade de aprendizagem do PBLA. Além disso, esta análise serviu de base para a busca de resposta para a hipótese levantada previamente de que os uruguaios fronteiriços teriam a crença de que não encontram (ou encontrariam) problemas de comunicação e/ou adequação na hora de falar com brasileiros que não são da fronteira. Como dito anteriormente, essa hipótese é importante para esta pesquisa porque essa crença pode influenciar o posicionamento dos alunos sobre a necessidade de aprendizagem do PB e, conseqüentemente, sua motivação e a aceitação com relação ao curso do PBLE.

4.1.1 Uso da língua<sup>22</sup>

<b>a) Falas PORTUGUÊS? b) Com quem? c) Onde?</b>	
<b>Agente 1</b>	a) Portunhol; b) brasileiros e uruguaios; c) sem resposta.
<b>Agente 2</b>	a) “Arrisco!”; b) esposa, vizinhos e amigos; c) sem resposta.
<b>Agente 3</b>	a) “Me faço entender! E entendo!”; b) com amigos (todos uruguaios); c) em casa, no trabalho.
<b>Agente 4</b>	a) Portunhol; b) amigos, presidiários brasileiros, companheiros de trabalho; c) na rua, no trabalho.

Quadro 9 – Uso da língua I

<b>a) Falas ESPANHOL? b) Com quem? c) Onde?</b>	
<b>Agente 1</b>	a) Sim. b) Com a filha e com a esposa (quando na frente da filha); c) em casa.
<b>Agente 2</b>	a) Sim; b) com o filho; c) em casa e no trabalho.
<b>Agente 3</b>	a) Sim; b) somente com o filho; c) em casa.
<b>Agente 4</b>	a) Sim; b) com familiares; c) em casa.

Quadro 10 – Uso da língua II

<b>Qual tua relação com a língua portuguesa? (gosta/não gosta; acha bonito; necessário, difícil, etc.).</b>	
<b>Agente 1</b>	Não sabe o português direito; gostaria de “saber bem o português”. “ <i>Em Porto Alegre o cara vai se da conta que eu não sei falá</i> ”.
<b>Agente 2</b>	“Gosto!” “necessário, tem gente (colegas) que não entende”; não acha difícil falar, mas escrever sim.
<b>Agente 3</b>	É importante; É difícil; “ <i>Tem que pensar para falar</i> ”.
<b>Agente 4</b>	É necessário, importante saber. Escrever é mais difícil.

Quadro 11 – Uso da língua III

Os quadros 09 e 10 indicam que os informantes utilizam ambas as línguas, português e espanhol, porém há variação na designação, pois os Agentes 1 e 4 utilizam o termo portunhol. No que diz respeito ao interlocutor, quando a língua utilizada é a língua portuguesa (inclui portunhol<sup>23</sup>), nota-se uma tendência para a interação com pessoas do círculo familiar e/ou das relações mais íntimas. Além disso, é possível notar o uso da língua portuguesa no ambiente de trabalho tanto em interações com brasileiros como em conversas com companheiros uruguaios. Quando observada a prática da língua espanhola, percebe-se um uso também

<sup>22</sup> Todas as respostas que aparecem nos quadros foram registradas através de anotações dos pesquisadores durante as entrevistas. Assim, os quadros estão escritos prioritariamente na terceira pessoa. Os trechos entre aspas representam falas genuínas, registradas dessa forma pelo pesquisador.

<sup>23</sup> A designação de portunhol feita pelos Agentes 1 e 4, a princípio, remete a uma “mistura” entre português e espanhol, que poderia ser entendida como resultado da tentativa de falar em português de um hispano-falante nativo. No entanto, conforme discutido anteriormente, esse termo remete à língua falada por grande parte dos habitantes do norte uruguaio, que diz respeito a uma variedade da língua portuguesa com influência do espanhol.

localizado no âmbito do lar, porém com uma clara preferência pelo uso em interações com os filhos (Agentes 1, 2 e 3).

Carvalho (2007), considerando os uruguaiois da fronteira, explica que o espanhol é a língua preferida pelas classes mais altas, pelas mulheres e pelos mais jovens e que, muitas vezes, os membros desses grupos têm competência em português, mas preferem não utilizá-lo. Nos nossos dados, verificamos que o falante bilíngue de português e espanhol uruguaio pode preferir usar exclusivamente o espanhol com as gerações mais novas. O Agente 1, por exemplo, explicou que não quer que sua filha passe pelas dificuldades que ele enfrentou na infância e adolescência, quando sofreu por “falar tudo atravessado na escola”, por isso procura falar somente em espanhol com ela.

No que respeita à relação dos informantes com a língua portuguesa (Quadro 11), destacam-se os atributos “necessário” e “importante”. Aparece também na fala dos agentes uma referência à dificuldade de usá-la e entendê-la, principalmente através da escrita. Merece destaque ainda a resposta do Agente 1 a essa questão, pois afirma que não sabe direito e que gostaria de aprender bem o português. Essa fala remete à crença de que ele não considera sua fala como uma variedade “correta”. Na sequência dessa resposta, o Agente 1 completa: “*em Porto Alegre o cara vai se da conta que eu não sei falá*”.

Em suma pode-se inferir que: i) os entrevistados sabem falar uma variedade de português, mas há a consideração de que é uma língua misturada com o espanhol (portunhol) e uma variedade “incorreta”; ii) preferem usar o espanhol com seus filhos, o que supõe a existência da crença de que, dessa forma, eles não sofrerão o preconceito que os pais sofreram; e iii) consideram importante e necessário aprender o português, embora creiam que seja difícil aprendê-lo, principalmente a sua escrita.

#### 4.1.2 Interação com brasileiros

<b>Como é a comunicação com os brasileiros da fronteira?</b>	
<b>Agente 1</b>	Em portunhol. Sem problemas.
<b>Agente 2</b>	Em portunhol. “ <i>Não é português como tu.</i> ”
<b>Agente 3</b>	Em portunhol.
<b>Agente 4</b>	Em português. Não há problemas, mas os brasileiros se dão conta de que é estrangeiro.

Quadro 12 – Interação com brasileiros I

<b>Já conversaste com brasileiros que não são da fronteira? Como foi?</b>	
<b>Agente 1</b>	Sim, deu informações aos turistas brasileiros em Rivera. Sem problemas.
<b>Agente 2</b>	Sim. Foi diferente.
<b>Agente 3</b>	Sim. “É diferente, é mais fechado”.
<b>Agente 4</b>	Sim. Em Santa Catarina, brasileiros tiveram dificuldade de entendê-lo.

Quadro 13 – Interação com brasileiros II

Os Quadros 12 e 13 mostram as respostas referentes às interações com brasileiros. A partir dos dados do Quadro 12 é possível perceber que os informantes usam sempre sua variedade de português para as comunicações com brasileiros da fronteira, uma vez que o espanhol não é citado nas respostas. Já em 1960, Hensey havia relatado resultados que evidenciaram que o bilinguismo ocorre somente do lado uruguaio, pois os brasileiros fronteiriços não sabiam produzir em espanhol, mesmo os que conseguiam compreender essa língua. Meirelles (2006), que estudou o contato entre o português e o espanhol na fronteira Livramento-Rivera, também constatou que do lado brasileiro da fronteira fala-se unicamente português “num dialeto que difere pouco do português falado em qualquer outra parte do RS” (p. 41).

Nessas respostas, é possível notar a crença de que sua variedade é diferente da variedade dos brasileiros: o Agente 2, por exemplo, além de nomear a língua como portunhol, pontua: “*não é português como tu*”, referindo-se ao entrevistador brasileiro; o Agente 4, por sua vez, apesar de afirmar que a interação se dá em português, assevera que os brasileiros se dão conta de que ele é estrangeiro. Apesar disso, afirmam não ter problemas de comunicação nessas interações.

O Quadro 13, por sua vez, mostra que as interações com brasileiros que não são da fronteira são diferentes daquelas realizadas com fronteiriços. O comentário feito pelo Agente 3, por exemplo, afirmando que é “mais fechado”, refere-se provavelmente a dificuldade de compreensão da fala dos brasileiros que não são da fronteira. Por outro lado, o Agente 4 confessa que, em Santa Catarina, os brasileiros tiveram dificuldade para entendê-lo. Isso nos leva a reconhecer que, quando o falante de PU interage com brasileiros que não são da fronteira, há certa dificuldade de compreensão de ambos os lados da interação.

Em suma, pode-se inferir que os entrevistados usam sua variedade de português para as comunicações com brasileiros da fronteira, embora creiam que sua variedade seja diferente da variedade dos brasileiros. Apesar disso, afirmam não ter dificuldades de comunicação. As interações com brasileiros que não são da fronteira são diferentes daquelas realizadas com fronteiriços, pois pode haver certa dificuldade de compreensão de ambos os lados.

## 4.1.3 Problemas de comunicação

<b>Quais as dificuldades de comunicação com os detentos brasileiros?</b>	
<b>Agente 1</b>	Nenhuma. Fazem-se entender.
<b>Agente 2</b>	Nenhuma.
<b>Agente 3</b>	Nenhuma.
<b>Agente 4</b>	Não há.

Quadro 14 – Problemas de comunicação I

<b>Tipos de problemas com brasileiros que não são da fronteira.</b>	
<b>Entendimento (compreensão/produção)</b>	
<b>Agente 1</b>	Compreensão: não. Produção: “ <i>tenho algum problema na fala e na escrita</i> ”.
<b>Agente 2</b>	“ <i>Alguma gíria do português que não é da fronteira</i> ”.
<b>Agente 3</b>	“ <i>Entendo. Só escapa uma ou outra palavra</i> ”.
<b>Agente 4</b>	Em Santa Catarina, brasileiros tiveram dificuldade de entendê-lo.

Quadro 15 – Problemas de comunicação II

<b>Tipos de problemas com brasileiros que não são da fronteira.</b>	
<b>Adequação (com brasileiros, buscas “corrigir” certas características (palavras) na sua fala?)</b>	
<b>Agente 1</b>	Sem resposta.
<b>Agente 2</b>	“ <i>Minha fala tá perfeita</i> ”; apenas na escrita.
<b>Agente 3</b>	Sim. Pronúncia.
<b>Agente 4</b>	Sim.

Quadro 16 – Problemas de comunicação III

<b>Tipos de problemas com brasileiros que não são da fronteira.</b>	
<b>Interação (há algum tipo de pessoa ou circunstância que te causa “medo” na hora de falar?) 9</b>	
<b>Agente 1</b>	Não; mas reconheceu que ficou com vergonha de não saber o que significava a palavra trevo frente a um desconhecido.
<b>Agente 2</b>	Não.
<b>Agente 3</b>	Sim.
<b>Agente 4</b>	Não.

Quadro 17 – Problemas de comunicação IV

<b>Tipos de problemas com brasileiros que não são da fronteira.</b>	
<b>Preconceito/discriminação. (sentes, sentiste ou achas que sentiria (de brasileiros)?)</b>	
<b>Agente 1</b>	Não; somente em relação ao espanhol. Chamado de <i>bayano</i> por alguns motevideanos.
<b>Agente 2</b>	Não. “Até pensavam que eu era brasileiro” (no <i>free shop</i> ).
<b>Agente 3</b>	Não.
<b>Agente 4</b>	Não.

Quadro 18 – Problemas de comunicação V

<b>Já foste confundido com brasileiro por causa da língua (português)?</b>	
<b>Agente 1</b>	Não.
<b>Agente 2</b>	Sim.
<b>Agente 3</b>	“ <i>Em Montevideo acharam que eu era brasileiro</i> ”. “ <i>Me chamam de brazuca, porque faloportunhol</i> ”.
<b>Agente 4</b>	Não. Pensaram que era argentino.

Quadro 19 – Problemas de comunicação VI

O Quadro 14 introduz a seção que representa nossa intenção de investigar as crenças dos sujeitos sobre os problemas de comunicação com brasileiros que não são da fronteira. Os quatro informantes afirmaram não ter dificuldades de comunicação com os detentos brasileiros.

As informações encontradas nesse quadro revelam um importante dado para esta pesquisa, pois o trabalho de pesquisa que realizamos está em função de um projeto que prevê a capacitação em língua portuguesa de agentes penitenciários uruguaios para garantir que os cidadãos brasileiros que cumprem pena ou aguardam decisão judicial em penitenciárias uruguaias possam compreender e serem compreendidos pelos agentes penitenciários.

Tendo em vista que todos afirmam que não há dificuldades de comunicação com os detentos brasileiros e, considerando o caráter focado e intensivo do curso instrumental poder-se-ia dizer, em um primeiro momento, que é preciso avançar, em termos de aprendizagem, para além da etapa inicial do “fazer-se entender”, podendo abordar a interação sob um ponto de vista mais avançado, ou seja, mais complexo. A consideração do processo de ensino-aprendizagem do PB para falantes de PU, então, deveria incidir inicialmente não nas estruturas básicas e iniciais que a maioria dos cursos utiliza, isto é, nas estruturas do tipo:

apresentação, identificação e descrição pessoal, mas naquelas formas evidenciadas como inadequadas<sup>24</sup> ao contexto profissional e com seu papel de autoridade.

Entretanto, é preciso considerar que também nas formas básicas de apresentação e descrição podem surgir essas formas inadequadas, o que nos leva a pensar num ensino que não se baseie em estruturas linguísticas relacionadas a situações comunicativas específicas (apresentar-se, descrever pessoas, dar ordens, ler bilhetes, etc.), mas sim em atividades que utilizem o conhecimento original do PU como ponto de partida para abordar o padrão brasileiro que se deseja alcançar (tanto em termos de padrões morfosintáticos como de pronúncia e adequação vocabular) nessas e em outras situações. Nesse sentido, considerando as quatro dimensões comunicativas (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) apontadas em Canale (1983), entendemos que a competência sociolinguística merece atenção especial devido ao dado inicial desta pesquisa que diz que a variedade do PU apresenta traços característicos do PB estigmatizado.

Os Quadros 15, 16, 17, 18 e 19 apresentam um detalhamento sobre as interações que os entrevistados mantiveram com brasileiros que não são da fronteira ou sobre suas crenças sobre possíveis interações dessa natureza. O Quadro 13 mostra que essas interações não são iguais àquelas realizadas com fronteiriços, devido a certa dificuldade de compreensão de ambas as partes. Assim, buscou-se nas questões seguintes analisar as características dessas interações, buscando entender os tipos de problemas encontrados.

O Quadro 15 retoma a questão do entendimento, ou seja, da compreensão mútua durante as interações. Assim, os quatro entrevistados relataram suas crenças sobre o entendimento na produção e na compreensão. Destaca-se que, embora não abordado na questão, os sujeitos se referiram preferencialmente ao discurso oral. Os agentes 1, 2 e 3 creem que não encontram problemas de compreensão. Suas respostas, nesse sentido, evidenciam apenas pequenas dificuldades como “alguma gíria do português que não é da fronteira” (Agente 2) e “(...) só me escapa uma ou outra palavra” (Agente 3). Sobre problemas na produção, o Agente 1 reconhece, embora não descreva quais, que tem problemas quando fala e quando escreve. Já o Agente 4 relata que brasileiros, no estado de Santa Catarina, tiveram dificuldade de entendê-lo (oralmente).

Tendo em vista o exposto, pode-se considerar que as respostas apresentadas no Quadro 15 confirmam a informação obtida através do Quadro 13 sobre a existência de

---

<sup>24</sup> A segunda etapa desta pesquisa empreende uma análise da produção dos sujeitos em língua portuguesa para identificar quais as características se afastam da norma padrão do PB no que se refere aos aspectos comunicativo, pragmático e cultural.

dificuldades na interação com brasileiros que não são da fronteira. Porém, os dados revelam que esses problemas são pequenos, no sentido de que não comprometem o entendimento global e, conseqüentemente, a interação como um todo. Nesses casos, o que deve entrar em jogo é a competência estratégica dos interlocutores que serve para compensar as falhas na interação devidas a condições limitadoras, tais como o esquecimento de ideias ou formas gramaticais e/ou certo déficit em uma ou outra das demais competências que formam a competência comunicativa (CANALE, 1983).

Do ponto de vista da manutenção e da fluência da interação, a competência estratégica é considerada crucial. As estratégias utilizadas para esse fim giram em torno, preferencialmente, da paráfrase, embora sejam ainda utilizados os gestos, as repetições, a mudança de ritmo, entre outras. Essas estratégias, na verdade, são universais, já que são utilizadas também nas interações em língua materna. No entanto, quando se considera o processo de ensino-aprendizagem de L2 de modo geral, é fundamental que os alunos aprendam como essas estratégias podem ser aplicadas na segunda língua e que sejam estimulados a usá-las, principalmente nos estágios iniciais (CANALE, 1983).

No caso dos falantes de PU que aprendem o PB, considerando as informações dos sujeitos apresentadas nos quadros acima, entendemos que eles não podem ser considerados em estágio inicial de interlíngua do PB, pois o conhecimento da variedade uruguaia (PU) os torna aptos para a interação com brasileiros, embora com a ocorrência de alguns problemas. Dessa forma, uma pedagogia sensível às características desses alunos não indicaria um foco na aprendizagem das estratégias comunicativas em PB como prioritário no planejamento de cursos para esse público, o que não significa que a competência estratégica não possa ter lugar nos planos e principalmente na sala de aula sempre que necessário.

No Quadro 16, das três respostas obtidas, duas sinalizam a presença do mecanismo de monitorização do discurso (Agentes 3 e 4). As respostas registradas revelam que os sujeitos de modo geral acreditam conhecer algumas regras do PB, pois afirmam que procuram ajustar seu discurso em interações com brasileiros que não são da fronteira, o que indica, por sua vez, que eles creem que alguns aspectos da sua variedade não são adequados para o uso com tais interlocutores. A hipótese do Monitor (KRASHEN, 1982) explica esse fenômeno ao postular que o conhecimento das regras da língua meta opera em um nível consciente na supervisão do discurso de acordo com as situações do contexto da interação.

O Quadro 17 sugere que os sujeitos pesquisados não se sentem intimidados diante da oportunidade/necessidade de falar com brasileiros que não são da fronteira, pois três dos quatro sujeitos responderam negativamente à questão. Esse aspecto é muito positivo do ponto



de vista da aprendizagem, tendo em vista que o filtro afetivo parece apresentar um baixo nível. Como vimos anteriormente, o conceito de filtro afetivo também é uma hipótese fundante da teoria de Krashen, e diz respeito a variáveis afetivas como a motivação e a autoconfiança que interferem no processo de aquisição (KRASHEN, 1982).

No Quadro 18, buscamos coletar informações acerca do aspecto do preconceito linguístico. Sobre esse tópico, todos os entrevistados afirmaram não terem sofrido ou sentido quaisquer atos de discriminação relacionados à língua que falam por parte de brasileiros. Pelo contrário, o único relato de discriminação (Agente 1) tem a ver com os próprios uruguaios, já que o Agente 1 revelou que alguns moradores da capital nacional, Montevideú, o chamavam de *bayano* por não falar “corretamente”. Por um lado, isso vai ao encontro do que pesquisas têm revelado sobre o preconceito dos próprios uruguaios com relação à fala dos habitantes do norte do Uruguai (CARVALHO, 2007; 2010). Por outro lado, isenta os brasileiros dessa atitude, o que contraria a ideia de que os brasileiros também demonstrariam preconceito pela variedade do PU.

Porém, as palavras de Carvalho (2010) deixam entrever que, também no lado brasileiro, o estigma recai sobre variedades que apresentam traços semelhantes aos do PU.

**Como no Brasil**, nas comunidades bilíngues do Uruguai, as variantes que se desviam do português ou do espanhol padrão são consideradas indesejáveis, independentemente do contexto em que ocorram. O português uruaio, além de manter a maioria dos desvios da norma-padrão típicos do português rural, possui o agravante de incorporar elementos do espanhol. Do ponto de vista valorativo, ambas as características são vistas como desvios do português brasileiro urbano e, portanto, são estigmatizadas (CARVALHO, 2010, p. 60, grifo nosso).

O Quadro 19 buscou evidência que indicasse a percepção dialetal do brasileiro com relação às diferenças entre o PU e o PB. Com exceção do Agente 2, é possível considerar que os sujeitos não passam despercebidos pelos brasileiros, isto é, os brasileiros identificam o PU como língua (ou variedade) diferente do PB, pois percebem a origem estrangeira do falante dessa língua. De acordo com a resposta do Agente 3, é possível notar que também no Uruguai (na capital) há uma percepção da distinção do falante de PU dos demais uruguaios, pois o reconheceram e o designaram como brasileiro.

Isso nos leva a pensar em termos de identidade das pessoas falantes de PU, que trazem na sua linguagem um traço distintivo dos brasileiros e dos demais uruguaios ao mesmo tempo. Carvalho (2010) destaca que o PU é um fator definidor da identidade dos sujeitos fronteiriços o que suscita a necessidade de preservação desse patrimônio. Nesse sentido, o ensino deve

assumir características do ensino de língua materna e de herança, onde “o papel da identidade permeia todo o campo, devido precisamente às relações intrínsecas entre identidade e língua” (CARVALHO, 2010, p. 61). Assim, concordamos com Carvalho (2010) quando afirma que o contexto sociolinguístico do norte do Uruguai exige uma definição de métodos e objetivos diferentes dos consagrados no campo do ensino de língua estrangeira.

Faz-se necessário, sobretudo, evitar a propagação de preconceitos linguísticos, ou seja, julgamentos normativistas centrados no que é certo ou errado na língua, e a consequente avaliação social que atribui prestígio ou estigma às diferentes falas, mas que, na realidade, atingem diretamente os falantes (CARVALHO 2010. p. 61).

Considerando principalmente os dados dos Quadros 18 e 19, no que diz respeito ao planejamento do curso, entendemos que a primeira abordagem deve ser uma discussão sobre as variedades da língua portuguesa, brasileira e uruguaia. O propósito desse curso não pode ser a substituição do PU pelo PB. A aprendizagem do PB deve se tornar um acréscimo no cabedal linguístico do aluno, para ser usado em interações com brasileiros que não são da fronteira ou em situações da fronteira que requeiram o uso da variedade considerada padrão na sociedade. O monitor, nesse caso, deve funcionar como um sistema que fiscaliza os aspectos que se afastam da norma padrão quando eles estão utilizando essa variedade.

O objetivo primordial é a aprendizagem do PB, ou seja, a aquisição de competências comunicativas que permitam aos alunos uma monitorização do discurso para utilizarem com segurança a variedade brasileira *standard*. No entanto, ao mesmo tempo em que se destaca o valor instrumental dessa norma, é preciso considerar o valor afetivo e identitário do PU para esses alunos. Para isso, é preciso explicitar toda a problemática que envolve as duas variedades do português e as questões de preconceito relacionadas a elas (CARVALHO, 2007; 2010) antes mesmo de entrar em questões que tratam das questões do sistema linguístico.

De acordo com Martinez (2003, apud CARVALHO, 2010) não somente uma discussão sobre a “consciência dialetal” deve ser incluída, mas sim um amplo debate crítico, que aborde as razões sociais para a definição do uso das variedades diante das diferentes situações. O que o autor chama de “consciência dialetal crítica”, considerado no ensino de português para falantes de PU, implica necessariamente em um razoável conhecimento histórico sobre a presença dessa variedade no norte uruguaio e noções sobre as características

dessa língua que a distinguem de uma simples mistura do português com o espanhol, ou seja, do “portunhol”.

Faz-se necessário, ainda, que o planejamento do curso seja embasado no repertório linguístico dos alunos<sup>25</sup>, considerando suas características desviantes da norma padrão brasileira, porém, livre de pré-juízos e, conseqüentemente, de possíveis constrangimentos.

#### 4.1.4 Necessidade de aprendizagem de PBLE

Nesta seção, buscamos desvendar as crenças dos sujeitos sobre a necessidade de aprender português, considerando que são falantes de uma variedade dessa língua. Tendo em vista que a teoria de crenças revela que elas influenciam fortemente nas ações (BARCELOS, 2001; 2006), buscamos identificar, sobretudo, as crenças que indicassem o grau de motivação dos sujeitos para participarem do projeto de capacitação em LP para agentes penitenciários.

<b>Já tiveste aula de português? Onde? Quando?</b>	
<b>Agente 1</b>	Nunca.
<b>Agente 2</b>	Não. Aprendeu no trabalho ( <i>free shop</i> ).
<b>Agente 3</b>	Não. “ <i>Aprendi na rua e pela TV</i> ”.
<b>Agente 4</b>	Sim, apenas dois meses; num curso particular no Uruguai; quando era criança.

Quadro 20 – Necessidade de aprendizagem de PBLA I

<b>Achas que precisas ter aulas de português?</b>	
<b>Agente 1</b>	Sim.
<b>Agente 2</b>	“ <i>Sim, porque gosto!</i> ”; aprender a escrever.
<b>Agente 3</b>	Sim.
<b>Agente 4</b>	Sim, porque quer estudar no Brasil.

Quadro 21 – Necessidade de aprendizagem de PBLA II

<sup>25</sup> Na seção 3.2, empreendemos uma análise da produção linguística dos sujeitos dessa pesquisa.

<b>Achas que precisarias aprender português para te comunicar adequadamente/melhor com brasileiros que não são da fronteira?</b>	
<b>Agente 1</b>	Sim.
<b>Agente 2</b>	Não.
<b>Agente 3</b>	“É bom”, “Para falar com outros brasileiros”.
<b>Agente 4</b>	Sim.

Quadro 22 – Necessidade de aprendizagem de PBLA III

<b>O que achas que precisas/deverias aprender nas aulas de português?</b>	
<b>Agente 1</b>	Polir alguns termos; escrita.
<b>Agente 2</b>	Escrever, verbos.
<b>Agente 3</b>	Melhorar a fala (pronúncia) e escrita.
<b>Agente 4</b>	Escrever e ler é mais importante, mas falar e entender (oralmente) também são considerados.

Quadro 23 – Necessidade de aprendizagem de PBLA IV

<b>O que achas mais difícil em português: escrever, falar, ler ou compreender auditivamente?</b>	
<b>Agente 1</b>	Escrever.
<b>Agente 2</b>	Escrever.
<b>Agente 3</b>	Escrever.
<b>Agente 4</b>	Escrever.

Quadro 24 – Necessidade de aprendizagem de PBLA V

O Quadro 20 revela que a maioria dos sujeitos nunca recebeu instrução formal sobre o português. Apenas o Agente 4 afirmou ter frequentado um curso de língua portuguesa, quando ainda era criança, em uma escola particular. Esses dados indicam que os participantes dessa pesquisa não foram alunos de escolas enquadradas nos projetos de educação bilíngues, seja o *Programa de inmersión dual español-portugués* ou o *Programa de português por contenidos curriculares* (cf. ANEP, 2008). Portanto, é preciso considerar, no planejamento do curso, que os alunos não têm experiência de educação formal com a língua portuguesa e que possuem escolaridade variada, conforme descrito na seção 2.3 Sujeitos da Pesquisa.

O Quadro 21 mostra uma atitude positiva com relação ao curso por parte dos entrevistados. Esse dado converge com algumas crenças coletadas por Diniz D. (2012), que expressavam interesse e motivação por parte dos policiais rodoviários uruguaios pesquisados. Essa postura, por outro lado, vai de encontro à hipótese de que o conhecimento do português

(PU) e o potencial de interação com brasileiros que esse conhecimento confere aos sujeitos fronteiriços poderiam desestimular a participação deles em cursos de LP. A motivação é um aspecto importante a ser considerado no planejamento do curso, pois está ligada à crença sobre a importância e a necessidade de aprender. Essa crença poderá influir na postura do aluno de acordo com o grau de motivação que apresente. Alunos motivados tendem a apresentar um baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1982) e isso precisa ser considerado e aproveitado em sala de aula. Atividades que exigem a participação e o envolvimento em interações, seja com o professor ou com os colegas, são favorecidas em ambientes com pouca pressão e baixo filtro afetivo.

O Quadro 22 amplia e especifica a questão anterior, buscando saber se os sujeitos creem que a necessidade de aprender português tem relação com a melhoria na capacidade de se comunicar com brasileiros que não são da fronteira. Os dados mostram que, apesar de conseguirem se comunicar com brasileiros que não são da fronteira (Quadros 13 e 15), os sujeitos creem necessária a aprendizagem de português para se comunicarem “adequadamente” com brasileiros. Pode-se inferir, então, que eles consideram sua variedade não adequada para o trato com brasileiros que não são da fronteira. Isso, por um lado, indica uma consciência sobre o estigma que pesa sobre sua variedade de português ou mais, evidencia o próprio estigma, revelado em sua opinião e, por outro lado, pode ser um fator motivador, pois sua adesão ao curso ocorrerá de forma natural, isto é, sem contrariedades. Esse dado é importante na medida em que a experiência com o Projeto da *Policia Caminera* mostrou que os agentes eram destacados para participarem dos cursos, independente de sua vontade. Diniz D. (2012), que pesquisou as crenças desses alunos, encontrou a maioria muito motivada, porém seu trabalho também relata que alguns membros se mostraram pouco receptivos no início do curso por não serem necessários aprender português e por acreditarem que um curso de apenas uma semana não seria o suficiente para aprender. Considerando que o mesmo procedimento pode ocorrer na seleção dos agentes penitenciários que frequentarão os cursos, podemos esperar que estejam motivados a aprender português, mesmo que já consigam se expressar e se comunicar através de uma variedade dessa língua.

O Quadro 23 traz informações acerca da crença sobre o que deveriam aprender nas aulas de português. A escrita aparece nas quatro respostas. Esse dado mostra uma motivação para a aprendizagem das regras do discurso escrito. Por outro lado, três sujeitos fazem referência a “melhora da fala”. Essa forma de colocar a questão da fala nos faz pensar na importância das explicitações iniciais já citadas. É necessário aprender as regras do discurso

*standard*, porém salienta-se novamente a importância do reconhecimento da variedade uruguaia e a explicitação da não necessidade de sua substituição.

Por último, o Quadro 24 procurou especificar a questão anterior, abordando a crença sobre qual das quatro habilidades linguísticas é a mais difícil de colocar em prática. Os dados indicam claramente que os sujeitos creem em uma maior dificuldade com a habilidade escrita. Sabe-se que o desenvolvimento da habilidade escrita, tanto em língua materna com em língua adicional, é primordialmente resultado do ensino-aprendizagem formal da língua escrita. A educação uruguaia, como vimos, está (com exceção dos projetos de educação bilíngue supracitados) pautada no ensino da e em língua espanhola, o que dota seus alunos de competências orais e escritas nessa língua. Enquanto isso, o português convive na sociedade uruguaia da fronteira através da oralidade principalmente. Os dados desse quadro mostram que os alunos consideram a escrita a habilidade mais difícil, o que vai ao encontro da informação colhida anteriormente sobre a inexistência de educação formal (de e em português) para os sujeitos (Quadro 20).

## **4.2 Análise de erros da produção linguística dos informantes**

### **4.2.1 Identificação, descrição e classificação dos erros**

Os critérios comunicativo, pragmático e cultural, que distinguem, respectivamente, as categorias erros estigmatizantes, de pertinência/discursivos e os linguístico-culturais (SANTOS GARGALLO, 2004), permitiram-nos identificar quatorze tipos de erros no *corpus* de análise. Na relação entre o critério comunicativo e a categoria erros estigmatizantes, encontramos os erros relacionados à vocalização do <lh><sup>26</sup>, formas rurais, concordância verbal, concordância nominal, concordância nos participios passivos e ao metaplasmo síncope. No que diz respeito à relação critério pragmático/ categoria erros de pertinência/discursivos, identificamos erros de léxico (transferência formal literal; diferença semântica; palavras/expressões híbridas), pronúncia dental das oclusivas /t/ e /d/, pronúncia africada palatal de <ch>, pronúncia não vocalizada de /l/ em final de sílaba (realizada como lateral dental vozeada); erros morfológicos; e regionalismos. E, finalmente, sobre a relação

<sup>26</sup> Os símbolos fonéticos foram utilizados somente nos casos em que a distinção fônica se fez necessária.

critério cultural/ categoria erros linguístico-culturais, encontramos apenas um erro, ao qual denominamos como uso informal que não segue as normas culturais do discurso de acordo com o contexto da interação.

A seguir, apresentaremos os erros de cada categoria.

#### 4.2.1.1 Erros estigmatizantes

O primeiro traço descontínuo que destacamos aqui como elemento estigmatizante é a vocalização do <lh>. Esse traço se caracteriza pela transformação da pronúncia da consoante /ʎ/, representada graficamente na língua portuguesa pelo dígrafo <lh>, para a vogal /i/, como em [orelha] >> [oreia]. Esse fenômeno ocorre também em outras línguas, como na língua espanhola, onde a pronúncia de /ʎ/ do espanhol-padrão (de Castela), representada na escrita por <ll>, é substituída, em algumas variantes, por <i>, o que se convencionou chamar de *yeísmo* (BAGNO, 1997).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), esse traço está presente em todo o Brasil, nos falares rurais e rurbanos, sendo comumente motivo de discriminação. Com efeito, a vocalização do <lh> é uma das características mais reconhecidas como “erradas” na sociedade brasileira, o que resultou na sua ampla representação no linguajar de personagens populares da TV e da literatura, principalmente os designados como caipiras, como é o caso do Chico Bento, personagem da Turma da Mônica, criação de Maurício de Sousa (BORTONI-RICARDO, 2004). Para Bagno (1999), é justamente o fato de caracterizar as variedades não-padrão rurais que faz com que esse traço receba uma forte carga de estigma, isto é, sofra um grande preconceito por parte dos falantes das variedades urbanas. Por outro lado, o fato de fazer parte de uma variedade não-padrão rural significa que esse é um traço descontínuo no continuum rural-urbano proposto por Bortoni-Ricardo (2005). Recordamos que, para essa autora, são os traços descontínuos que recebem maior carga de avaliação negativa em comunidades urbanas.

Abaixo apresentamos as ocorrências desse traço no nosso *corpus*.

<b>Critério: Comunicativo</b>	<b>Tipo: Vocalização do &lt;lh&gt;</b>	Total de ocorrências
<b>Categoria: Estigmatizantes</b>	óio [olho] (2); oiá [olhar] (2); oreia [orelha]; meior [melhor] (2);	07

Quadro 25 – Vocalização do &lt;lh&gt;

De modo semelhante, identificamos outras formas rurais no *corpus* analisado. As definimos como sendo aqueles traços que consideramos característicos das variedades linguísticas campesinas e de comunidades que migraram para a cidade, caracterizando-se, portanto, como rurais e rurbanas.

Muitos desses traços são usados como marca identitária, em determinados contextos, onde expressam um valor positivo, de orgulho das raízes. As expressões culturais regionais os têm usado dessa forma e a música regionalista tem grande importância dentre essas expressões. Como exemplo, citamos alguns trechos de músicas que compõem o tradicionalismo gaúcho, que exalta comumente as lidas do “homem do campo”.

Levava sua vida **anssim**  
Fez tudo que fez por mim  
Cantando agradeço agora

(Música: Obrigado velho pai – Cantor: Baitaca)

Uma morena de cruzá em arroio fundo  
**Cosa** mais linda do mundo, era destaque da sala

(Música: Baile Gaúcho – Cantores: César Oliveira e Rogério Melo)

Também a música sertaneja cumpre essa função de elevar as características, exaltando o modo simples de viver do “homem da roça” e o orgulho de ser caipira. Assim, temos:

Eu to na moda, eu to bonito, eu to facim  
Eu sou caipira, caipira **inté** u fim

(Música: Caipira até o fim – Cantor: Rick e Naty)

Quando **anssim** eu te chamava, de muié sem coração.  
Minha vóis **anssim** queixosa  
Vance era a mais formosa das cabocra do sertão.

(Música: Pé do Ipê – Cantores: Tônico e Tinoco)



Essas formas destacadas acima ilustram alguns dos usos dos traços rurais que identificamos no *corpus* de análise, conforme o Quadro 26.

<b>Critério:</b> Comunicativo	<b>Tipo: Formas rurais</b>	Total de ocorrências
<b>Categoria:</b> Estigmatizantes	Anssim [assim] (7); causo [caso]; inté [até]; cosa [coisa];	10

Quadro 26 – Formas rurais

Contudo, é preciso destacar que esse aspecto positivo pode ter seu espaço restringido por outras forças que atuam nos processos de línguas (variedades) em contato. De fato, o contato, no contexto urbano, das variedades não-padrão rurais com as variedades urbanas prestigiadas tem feito com que diversos traços rurais sejam motivos de preconceito e discriminação. As expressões culturais nativistas que proporcionam uma força social no sentido da normalização (*focusing*) da variedade rural medem forças com o estigma lançado sobre as formas rurais que potencializam a situação de deslocamento (*diffusing*), isto é, o deslocamento da variedade não-padrão em favor da variedade dominante. Assim, podemos prever que, em contextos monitorados e/ou semimonitorados de interação em PB *standard*, o uso dessas formas pode gerar atitudes avaliativas negativas.

Nesse processo, tem-se que considerar ainda que o grau de isolamento geográfico das formas rurais, juntamente com os fatores sociais dos falantes dessas formas, podem definir uma estratificação descontínua. Reconhecemos, assim, que os traços característicos de variedades das populações rurais, geralmente menos favorecidas socioeconomicamente, que não avançam à direita do *continuum* de urbanização, nos processos de urbanização, estão sujeitos a estigmatização.

A segunda característica que destacamos como sendo comumente estigmatizada na sociedade brasileira e encontrada nos dados analisados diz respeito à concordância de número nos sintagmas verbal, nominal e nos predicativos.

A concordância verbal se refere à conformidade morfológica entre o verbo e o sujeito, implicando em uma redundância de formas, singulares ou plurais (CASTILHO, 2012). Segundo esse autor, no português brasileiro padrão, o verbo deve concordar em pessoa e

número com o seu sujeito, o que não ocorre em algumas variantes do português não-padrão. Assim, de acordo com Scherre e Naro (1998; 2006), a variante explícita de plural é a variante de prestígio, enquanto a variante zero de plural, quando percebida, é julgada pela tradição e pelos falantes como índice de não saber falar português.

As ocorrências desse traço no *corpus* foram as seguintes:

<b>Critério:</b> <b>Comunicativo</b>	<b>Tipo: Concordância verbal</b>	Total de ocorrências
<b>Categoria:</b> <b>Estigmatizantes</b>	as família* se une [as famílias se unem]; nós tava [nós estávamos] (4) empatemo [empatamos] quem seje [quem seja] nós ia [íamos] (4) vão tudo [vão todos] os cara sai (os caras saem] (2) tomemo [tomamos] nós era guri [nós éramos guris] nós levantava [nós levantávamos] passemo [passamos] passeamo [passeamos] (2) nós dizemo [nós dizemos] (nós) vamo [vamos] (5)	26

Quadro 27 – Concordância verbal

A concordância nominal, por sua vez, refere-se ao princípio de redundância em que “o adjetivo em posição predicativa concorda com o sujeito em gênero e número; o adjetivo em posição atributiva, bem como os determinantes e quantificadores, concordam em gênero e número com o núcleo nominal da construção a que pertencem” (CASTILHO, 2012, p. 273). Tendo isso em vista, a concordância nominal pode ser considerada um traço variável, pois, na linguagem *standard*, os elementos constitutivos tendem a concordar entre si, o que nas outras variedades ocorre com menos frequência à medida que se avança mais para a esquerda nos *continua* de análise do português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2005).

No âmbito dessa variação, a falta de concordância de número tem maiores chances de aparecer nos discursos de camadas rurais e urbanas menos favorecidas socioeconomicamente. Scherre e Naro (2006) pesquisaram o efeito dos anos de escolarização no uso da concordância de número e concluíram que esse fator tem um claro efeito estatístico sobre o uso da concordância, pois, segundo os autores, “os dados da fala das pessoas com menos anos de exposição ao ambiente escolar – de 1 a 4 anos – exibem, para o grupo, diminuição dos índices corrigidos (ou pesos relativos) de concordância explícita de plural” (SCHERRE e NARO, 2006, p. 111). Nessa mesma pesquisa, Scherre e Naro (2006) compararam amostras de

falantes do início da década de 1980 e final da década de 1990, baseados em três níveis de escolarização, e identificaram que houve um aumento da frequência global de uso da concordância plural em todos os níveis, nas duas amostras. Diante disso, os autores postulam que

(...) do ponto de vista da apropriação dos bens de prestígio, pode ser visto como um ganho para a comunidade e, do ponto de vista da maior exposição da comunidade ao ambiente escolar, deve ser visto como um fenômeno natural: afinal os grupos tendem a assimilar, consciente ou inconscientemente, o comportamento lingüístico do meio, especialmente quando este comportamento envolve fenômenos sujeitos a estigma e preconceito explícito, como é o caso da concordância de número em português, em particular, no português brasileiro (SCHERRE e NARO, 2006, p. 109).

Assim, os autores estabelecem que também a concordância nominal é um fenômeno fortemente estigmatizado na sociedade brasileira, questão destacada por outros autores, como Bagno (1999) por exemplo. Um fato importante que ilustra a proporção que pode tomar o preconceito em razão da falta de conhecimentos sociolinguísticos foi a imensa repercussão nacional que se deu em torno da inclusão, no Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), do Ministério da Educação, de um livro didático que abordava a distinção entre fala e escrita utilizando as normas variáveis da língua para a explicação da norma culta. Com a divulgação da notícia, vários comentaristas, grande parte sem especialização na área, partiram para o ataque ao livro (e à sua autora), em defesa da “língua portuguesa correta”. A polêmica foi tão grande que obrigou o MEC a divulgar, em sua página na internet, um “dossiê”, chamado Dossiê – Livro Didático<sup>27</sup>, com uma compilação de artigos, notas, manifestos e entrevistas com diversas personalidades, muitas delas verdadeiras autoridades no que diz respeito aos estudos linguísticos, em que repudiam as manifestações equivocadas e preconceituosas e argumentam em favor da inclusão da discussão sobre variedades linguísticas do Brasil na educação escolar. Abaixo reproduzimos três excertos do dossiê.

Foi o suficiente para que políticos, jornalistas, intelectuais e professores manifestassem toda a sua perplexidade e indignação. Até uma procuradora do Ministério Público Federal, no melhor estilo udenista da Marcha com Deus pela Família, ameaçou com processo os responsáveis pela edição e pela distribuição do

---

<sup>27</sup> Disponível no site do Ministério da Educação:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16649](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16649) Acesso em 04/01/2015.

livro. Argumentou-se que, sendo a missão da escola ensinar a “forma correta”, não podia admitir o uso da “forma errada”; e que à escola cabia ensinar a norma culta, e não a popular. Chama a atenção, em primeiro lugar, o açodamento e leviandade de alguns posicionamentos, que revelaram que seus autores sequer se deram ao trabalho de ler o livro.

Artigo

Data: 23/05/2011

Autor: Dante Lucchesi.

Pior ainda: jornalistas respeitáveis e até mesmo um conhecido gramático manifestam indignação claramente apenas por ouvir dizer e não com base numa análise criteriosa do material. Não podemos senão lamentar essa irresponsável atitude de pessoas que têm a obrigação, ao ocupar o espaço público, de seguir comezinhos princípios éticos.

Artigo

Publicação: Gazeta do Povo (PR)

Data: 19/05/2011

Autor: Carlos Alberto Faraco

Diante de posicionamentos virulentos externados na mídia, alguns até históricos, a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA - ABRALIN - vê a necessidade de vir a público manifestar-se a respeito, no sentido de endossar o posicionamento dos linguistas, pouco ouvidos até o momento.

Nota

Publicação: Site ABRALIN

Data: 20/05/2011

Autora: Maria José Foltran

Nesse livro didático, a autora, de fato, afirma que o aluno poderia dizer “os livro” em certos contextos. No entanto, ressalta que, em situações formais, ele deveria empregar a forma padrão “os livros” para não correr o risco de ser vítima de preconceito linguístico.

Analisando as manifestações em torno a essa questão, podemos verificar que a polêmica se pautou, sobretudo, em uma passagem do livro que trata justamente da variação da concordância nominal, confirmando esse traço como um elemento altamente estigmatizante quando não se coloca de acordo com a normativa da língua-padrão.

Abaixo, apresentamos as ocorrências de erros de concordância nominal encontrados no *corpus* estudado.

<p><b>Critério:</b> <b>Comunicativo</b></p> <p><b>Categoria:</b> <b>Estigmatizantes</b></p>	<p><b>Tipo: Concordância nominal</b></p> <p>as família [as famílias];  cem quilômetro [cem quilômetros];  algumas pauta [algumas pautas];  muitas vez [muitas vezes] (2);  ambos lado [ambos os lados] (2);  dois gol [dois gols];  pelos companheiro [pelos companheiros];  faz oito ou nove ano [faz oito ou nove anos] (2);  a maioria dos repórter [a maioria dos repórteres];  os melhor [os melhores];  as figura [as figuras] (2);  seis sete ponto [seis [ou] sete pontos];  sete mês [sete meses] (2);  os braço [os braços];  quinze dia [quinze dias] (2);  quinze vinte dia antes [quinze [ou] vinte dias antes];  os pai [os pais];  meus avó [meus avós] (2);  cinquenta quilômetro [cinquenta quilômetros];  uns muro [uns muros];  uns trinta quarenta quilômetro [uns trinta quarenta quilômetros] (2);  as duas coisa [as duas coisas];  os neto [os netos] (2);  os avó [os avós];  uns vinte minuto [uns vinte minutos];  os jogador uruguaio [os jogadores uruguaios];  dos animal [dos animais];  pros meus sobrinho [pros meus sobrinhos];  outros tipo [outros tipos];  pros cristão; [pros cristãos]  dois filho [dois filhos];  as pandorga [as pandorgas] (2);  os familiar [os familiares];  nas estância [nas estâncias];  nos açude [nos açudes];  os brasileiro [os brasileiros] (2);  os uruguaio [os uruguaios];  cinco mês [cinco meses] (2);  dos cachorro [dos cachorros] (2);  os amigo [os amigos];  os parceiro [os parceiros];  das bandera [das banderas];  as história [as histórias];</p>	<p>Total de ocorrências</p> <p>56</p>
---	--	---

Quadro 28 – Concordância nominal

Por último, ainda no âmbito das concordâncias, encontramos um erro relacionado à concordância nos participios passivos. Esse fenômeno é descrito por Scherre e Naro (1998; 2006) como fazendo parte do conjunto de variações sistemáticas nos processos de concordância de número, exibindo variantes explícitas e variantes zero (0) de plural em seus elementos constitutivos.

A única ocorrência registrada desse tipo de produção foi a seguinte:

<b>Critério: Comunicativo</b>	<b>Tipo: Concordância nos participios passivos</b>	Total de ocorrências
<b>Categoria: Estigmatizantes</b>	essas daqui são feita aqui [essas daqui são feitas aqui].	01

Quadro 29 – Concordância nos participios passivos

Apesar de ser um dos traços mais característicos da fala das camadas rurais e/ou socialmente desprestigiadas, é preciso considerar que nem todas as variações de concordância são fortemente estigmatizadas, sejam verbais ou nominais, pois algumas surgem mais a direita dos *continua*, evidenciando que seu uso pode ser um traço gradual. Como afirmamos anteriormente, a definição de um traço como descontínuo ou gradual não é estanque e não pode ser estabelecida com precisão em alguns casos, o que nos leva a certa dificuldade de classificação. Para auxiliar nesse processo, utilizamos o conceito de saliência fônica, utilizado por Scherre e Naro (1998; 2006; 2007) e Rubio (2012).

Considerando que a variação da concordância de número no português brasileiro é sistematicamente regida por restrições linguísticas e não linguísticas (sociais, sobretudo), Scherre e Naro (2006) destacam a saliência fônica como fator linguístico determinante, em muitos casos, para o uso das concordâncias de número. A saliência é diferença fônica entre duas formas que competem (se alternam, variam) na fala das pessoas. No caso que estudamos, as formas que competem são as formas que se alternam nas relações de concordância, verbal e nominal.

Para Scherre e Naro (1998), a hierarquia da saliência no sintagma verbal deve ser estabelecida em função principalmente da presença ou ausência de acento na desinência que ilustra a oposição da forma singular da forma plural. Além disso, dentro dessas duas categorias, distinguem-se seis níveis (três em cada categoria) de acordo com a quantidade de material fônico que diferencia as formas em competição. As formas menos salientes são aquelas não acentuadas na desinência variante em ambos os membros (singular e plural) e que não envolvem: i) mudança na qualidade da vogal na forma plural; ii) envolvem mudança na qualidade da vogal apenas na forma plural; ou iii) envolvem acréscimo de segmentos na forma plural. As formas consideradas mais salientes são aqueles pares nos quais os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição são acentuados em pelo menos um dos membros e que: iv) envolvem apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural; v) envolvem acréscimo de segmento sem mudanças vocálicas na forma plural; e vi) envolve acréscimos de segmentos

e mudanças diversas na forma plural, como mudanças vocálicas na desinência, mudanças na raiz, e até mudanças completas (SCHERRE e NARO, 1998).

Rubio (2012) – que trata da relação entre saliência fônica e tempo verbal, considerando a concordância de primeira pessoa do plural do português brasileiro e do europeu – propõe outra divisão para a classificação da hierarquia da saliência no sintagma verbal. O autor (2012, p. 768) define quatro níveis de acordo com o que segue: i) saliência mínima; ii) saliência média; iii) saliência máxima; e iv) saliência esdrúxula. A inclusão da categoria “saliência esdrúxula” está sustentada em uma exceção à regra básica da saliência fônica, a qual ilustra que maiores níveis de saliência entre as formas verbais em competição levam a maiores usos de formas verbais concordantes. Essa regra se aplica às três primeiras categorias, porém não se aplica quando a forma de 1pp é uma palavra proparoxítona, mesmo que mantenha alto grau de saliência fônica com a forma concorrente (conjugação de 3PS). Nesses casos, os sujeitos pesquisados tenderam a usar as formas de 3ps.

A observação dos resultados para a atuação do fator saliência fônica verbal permite constatar que maiores níveis de saliência, como os níveis médio e máximo, favorecem o emprego de verbos em 1PP e que menores níveis favorecem o emprego de verbos em 3PS. Em relação ao nível saliência esdrúxula, houve também a constatação de que os falantes tendem a evitar emprego de formas verbais proparoxítonas, recorrendo, nesses casos, com maior frequência, ao uso de formas em 3PS (RUBIO, 2012, p. 776).

Isso significa, em outras palavras, que o fator saliência esdrúxula demonstrou ser desfavorecedor da aplicação de desinência de 1PP, juntamente com o fator saliência mínima, o que sugere que algumas formas dessa natureza (nós + verbo 3PS) são menos percebidas pelos usuários do PB, seja por apresentar menos saliência na oposição com a forma concorrente, seja por competir com uma forma esdrúxula, isto é, proparoxítona. Por outro lado, Rubio (2012) confirma os estudos de Scherre e Naro (1998) ao concluir que as categorias saliência média e saliência máxima favorecem a aplicação de marcas de CV de 1PP.

Dessa forma, entendemos que, sendo menos saliente, as formas classificadas como esdrúxulas e de saliência mínima supostamente estariam mais presentes no repertório dos brasileiros, o que, por sua vez, designar-lhes-ia uma posição mais à direita nos *continua*. Por outro lado, os traços classificados como sendo de saliência média e saliência máxima se associam mais claramente à noção de traço descontínuo, pois sua característica as faz ser percebidas e conscientemente evitadas em contextos de maior monitorização do discurso,

sendo, conseqüentemente, descontinuado o seu uso à medida que se avança mais à direita dos *continua*.

Com relação ao sintagma nominal, para identificar o nível de saliência fônica, Scherre e Naro (2006) definem que os pares com traço menos saliente são aqueles que exibem apenas a inserção de uma marca explícita de plural {S} em sílaba não acentuada ou aqueles são monossílabos de uso átono. Já as oposições com traço mais saliente exibem acento na sílaba que recebe a marca explícita de plural ou são monossílabos de uso tônico, apresentam mudanças morfofonológicas na relação singular/plural ou evidenciam plural bimorfêmico.

Achamos importante utilizar essa distinção como forma de qualificar a análise, pois ela possibilita uma visão mais completa do fenômeno de variação da concordância de número e pessoa nos sintagmas verbais e de número nos sintagmas nominais. Através desse conceito, podemos entender que fatores linguísticos, como as distinções que estabelecem a saliência fônica, favorecem ou desfavorecem o uso da concordância verbal e nominal entendida como padrão. Isso faz com que aquelas formas variáveis de concordância com saliência fônica sejam mais passíveis de receber carga de estigma, pois são mais percebidas pelos falantes. Por outro lado, as variações com menos saliência fônica rompem as barreiras sociolinguísticas e alcançam o falar das classes mais prestigiadas socialmente, o que as tornam traços graduais, sendo utilizadas e aceitas, com certa variação de frequência, no repertório linguístico dos falantes de todas as classes e regiões.

Assim, o traço distintivo menos saliente é o principal motivo para o afrouxamento da regra padrão nas variantes formais e prestigiadas da sociedade brasileira. Não obstante, aqueles traços distintivos mais salientes, apesar de serem expressivamente poucos, são os que sofrem maior carga de estigma, lançada principalmente pelos falantes das variedades que utilizam as marcas menos salientes.

No que diz respeito às restrições não linguísticas, como afirmamos acima com relação à concordância verbal, Scherre e Naro (2006) tomam o efeito dos anos de escolarização como exemplo do papel de forças sociais no incremento da mudança em direção à norma de prestígio. Em outras palavras, entende-se que a escola tem funcionado como um fator de pressão linguística que faz com que os falantes das variedades estigmatizadas tendam a assimilar traços das variedades cultas como meio de apropriação dos bens de prestígio, em um caso evidente de *dialect diffusing* (CARVALHO, 2003a; 2003b).

Nos quadros abaixo, apresentamos os dados referentes à concordância, classificados de acordo com a noção de saliência fônica, da seguinte forma:



- i) Oposições com (-) saliência fônica (inclui esdrúxulas).  
 ii) Oposições com (+) saliência fônica.

<b>Critério:</b> <b>Comunicativo</b>  <b>Categoria:</b> <b>Estigmatizantes</b>	<b>Tipo: Concordância verbal (- saliência fônica)</b>  as família* se une [as famílias se unem]; passeamo [passeamos] (2); nós dizemo [nós dizemos]; nós ia [íamos] (4); nós era guri [éramos]; nós levantava [levantávamos]; nós tava [estávamos] (4); (nós) vamo [vamos] (5)	Total de ocorrências  19 66,6%
	<b>Concordância verbal (+ saliência fônica)</b>  empatemo [empatamos]; passemo [passamos]; tomemo [tomamos]; seje [seja]; os cara* sai [os caras saem] (2); vão tudo [vai];	Total de ocorrências  07 33,4%

Quadro 30 – Concordância verbal de acordo com a noção de saliência fônica

<p><b>Crítério:</b> <b>Comunicativo</b></p> <p><b>Categoria:</b> <b>Estigmatizantes</b></p>	<p><b>Tipo: Concordância nominal (- saliência fônica)</b></p> <p>as família [as famílias];  cem quilômetro [cem quilômetros];  algumas pauta [algumas pautas];  dois gol [dois gols];  pelos companheiro [pelos companheiros];  faz oito ou nove ano [faz oito ou nove anos] (2);  as figura [as figuras] (2);  seis sete ponto [seis [ou] sete pontos];  os braço [os braços];  quinze dia [quinze dias] (3);  cinquenta quilômetro [cinquenta quilômetros];  uns muro [uns muros];  uns trinta quarenta quilômetro [uns trinta quarenta quilômetros] (2);  as duas coisa [as duas coisas];  os neto [os netos] (2);  uns vinte minuto [uns vinte minutos];  os jogador* uruguaio [os jogadores uruguaios];  meus sobrinho [meus sobrinhos];  outros tipo [outros tipos];  dois filho [dois filhos];  as pandorga [as pandorgas] (2);  nas estância [nas estâncias];  nos açude [nos açudes];  os brasileiro [os brasileiros] (2);  os uruguaio [os uruguaios];  dos cachorro [dos cachorros] (2);  os amigo [os amigos];  os parceiro [os parceiros];  das bandera [das banderas];  as história [as histórias];</p>	<p>Total de ocorrências</p> <p>39 68,4%</p>
<p><b>Crítério:</b> <b>Comunicativo</b></p> <p><b>Categoria:</b> <b>Estigmatizantes</b></p>	<p><b>Tipo: Concordância nominal (+ saliência fônica)</b></p> <p>muitas vez [muitas vezes] (2);  ambos lado [ambos os lados] (2);  a maioria dos repórter [a maioria dos repórteres];  são os melhor [são os melhores];  sete mês [sete meses] (2);  os pai [os pais];  meus avó [meus avós] (2);  os avó [os avós];  os jogador uruguaio* [os jogadores uruguaios];  dos animal [dos animais];  pros cristão [pros cristãos];  os familiar [os familiares];  cinco mês [cinco meses] (2).</p>	<p>Total de ocorrências</p> <p>18 31,6%</p>

Quadro 31 – Concordância nominal de acordo com a noção de saliência fônica

<b>Critério: Comunicativo</b>	<b>Tipo: Concordância nos predicativos (- saliência fônica)</b>  são feita [são feitas];	Total de ocorrências 01
<b>Categoria: Estigmatizantes</b>		

Quadro 32 – Concordância nos predicativos de acordo com a noção de saliência fônica

Dentro da categoria erro estigmatizante, há ainda a ocorrência do metaplasmo conhecido como síncope. Metaplasmo, segundo Botelho (2008, p. 61), significa “toda mudança fonética que a língua sofre na sua evolução”. Essas mudanças podem ser por acréscimo, supressão, transformação ou transposição de um ou mais de um fonema vocálico ou consonantal. O termo síncope é usado para fazer referência ao metaplasmo que diz respeito à supressão de um segmento sonoro no meio da palavra. Bagno (2007, p. 9) cita os seguintes exemplos de síncope que ocorreram na passagem do latim para o português: *legale* > *leal*; *legenda* > *lenda*; *malu* > *mau*. Esse fenômeno também ocorre nos processos atuais de variação, estando, em alguns casos, presente em variedades não-padrão e ausente em variedades *standard*, pois estas últimas procuram estar mais próximas da regra-padrão que não aceita determinadas síncopes.

Em nosso *corpus* encontramos apenas uma ocorrência de síncope que pode ser classificada como traço descontínuo, conforme o Quadro 33.

<b>Critério: Comunicativo</b>	<b>Tipo: Metaplasmo – Síncope</b>  fio [filho] (3);	Total de ocorrências 03
<b>Categoria: Estigmatizantes</b>		

Quadro 33 – Metaplasmo - síncope

A síncope do <lh> na palavra “filho” é também um traço comumente utilizado para representar os cidadãos chamados de caipiras. Mais uma vez temos nas histórias em quadrinho de Chico Bento um exemplo desse tipo de manifestação:



Figura 6 – Exemplo de síncope do <lh>

Na tirinha da Figura 6, o pai de Chico Bento expressa a palavra [filho] com síncope [fio], da mesma forma que encontramos na produção de um dos agentes penitenciários entrevistados. Identifica-se assim um caráter rural dessa realização. Porém, é uma característica que passa por um processo de urbanização, isto é, pode ser identificado como um traço que migra para os centros urbanos, passando a fazer parte das variedades rurbanas. Contudo, a nosso ver, esse traço permanece à margem do prestígio social, sendo considerado índice de ignorância e de “não saber falar” e, por isso, vê-se limitada a sua presença nas variedades *standard*, o que reafirma sua característica de traço descontínuo. Entendemos que o efeito sociolinguístico sobre essa marca pode ser, mais uma vez, o estigma e o preconceito.

Em suma, no que diz respeito aos erros estigmatizantes, encontramos 104 ocorrências sendo que 07 de vocalização do <lh>, 10 de uso de formas rurais, 26 de concordância verbal, subdividindo-se em 07 (27%) com mais saliência fônica e 19 (73%) com menos saliência fônica; 57 ocorrências de erros de concordância nominal, que se distribuem em 18 (31,6%) com mais saliência fônica e 39 (68,4%) com menos saliência; 01 ocorrência de erro de concordância nos predicativos, considerado erro com menos saliência fônica; e 03 de metaplasmo síncope do <lh>.

O fato de constarem em maior quantidade em termos absolutos faz com que os erros de concordância nominal se destaquem na apresentação dos dados. Sabemos, no entanto, que não é a quantidade de “desvios” que faz com que uma variante seja estigmatizada. De acordo com Bagno (1997, p. 38) “as semelhanças entre as variedades do português do Brasil são muito maiores do que as diferenças”, no entanto, as diferenças, principalmente as oposições mais salientes, são as que recebem maior visibilidade e são, por isso, mais estigmatizadas (SCHERRE e NARO, 1998). Dessa forma, ao considerarmos nossos dados a divisão entre traços mais e menos salientes em termos percentuais, percebemos que os erros de concordância verbal e nominal ficaram próximos.

É importante destacar ainda que todos os traços apresentados aqui como erros em relação à variedade *standard* foram classificados como traços descontínuos, pois não são marcas consideradas por nós como categóricas no PB *standard*. Apesar disso, admitimos a ideia de que eles se distribuem em posições diferentes nos *continua* que usamos como parâmetro para essa classificação, sendo que os traços que apresentam oposições menos salientes tendem a figurar mais à direita do que os que se baseiam em distinções com mais saliência fônica.

#### 4.2.1.2 Erros de pertinência/discursivos

Nos traços identificados dentro da categoria erros de pertinência/discursivos, foi possível identificar, embora não fosse um objetivo da análise encontrar as causas dos erros, uma grande influência da língua espanhola no discurso dos informantes. A nosso ver, os erros de léxico, pronúncia dental das oclusivas /t/ e /d/, pronúncia africada palatal de <ch>, pronúncia não vocalizada de /l/ em final de sílaba e os erros morfológicos encontrados na análise têm algum tipo de vinculação com a língua espanhola. Os regionalismos podem também manter essa relação, mas foram identificados primordialmente em função de sua característica tipicamente regional, que abrange os dois lados da fronteira Uruguai-Brasil.

Os erros de léxico foram os que mais apresentaram ocorrências no *corpus* de análise. Como já afirmamos, a identificação dos erros se deu com base na comparação entre a produção linguística dos informantes e uma representação do que venha a constituir a língua *standard*. Assim, erro de léxico é a descrição utilizada para designar o uso de formas vocabulares que não seriam, em nossa opinião, as opções de falantes da variedade *standard* do português brasileiro em situações semelhantes a da entrevista. Dentro da classificação de erro de léxico foi possível ainda distinguir três subtipos baseados em: i) transferência formal literal; ii) diferença semântica; e iii) palavras e expressões híbridas.

Nos erros identificados como transferência formal literal, a palavra utilizada é um léxico próprio da língua espanhola, não constando no repertório léxico do PB (Ex. *progressar* [progredir]; *facultad* [faculdade]). Durão (2004) encontrou fenômeno semelhante nos dados de espanhóis aprendizes de língua portuguesa e as explicou como sendo casos de transferência linguística, pois os aprendizes empregaram formas da língua materna (língua espanhola) na tentativa de suprir necessidades comunicativas imediatas. O efeito dessas formas no discurso

em língua portuguesa pode ser um problema de compreensão por parte do interlocutor que desconhece o vocábulo de origem espanhola. O excerto abaixo ilustra como um termo apenas pode comprometer a compreensão do que é dito:

(...) eu vejo que eles fazem o anima... anima tunes aqueles que eles fazem uns **dibujito** ali que eles can/... que os caras botam quando imitam por ejemplo o Felipão. (Agente 1).

A forma “dibujito”, diminutivo da palavra “dibujo”, que significa “desenho” em espanhol, foi empregada aqui em uma transposição direta. Aquele falante do português brasileiro que desconheça essa palavra, embora reconheça e distinga os fonemas que a compõe, terá certa dificuldade para entender essa colocação.

É preciso destacar, porém, que tanto o contexto linguístico quanto o contexto extralinguístico podem contribuir para a inferência de palavras desconhecidas. De qualquer forma, esse tipo de ocorrência foi classificado como erro de pertinência/discursivo justamente por seu potencial para dificultar ou inibir a compreensão em situações de interação com falantes de PB. Os graus de interferência na compreensão certamente irão variar de acordo com os fatores contextuais da interação, incluindo os próprios interlocutores.

Os erros classificados como “diferença semântica” incluem os usos de palavras e expressões que existem em ambas as línguas, portuguesa e espanhola, porém com diferentes cargas semânticas. Comumente denominadas como heterossemânticos, falsos cognatos ou falsos amigos, essas palavras (ou conjunto de palavras) geralmente são consideradas em seu sentido referencial (ou lexical), isto é, são consideradas separadamente, sem a participação do contexto interacional (CASTILHO e ELIAS, 2012). Um exemplo em nosso corpus é a palavra “cometa” que pode ser usada em espanhol para o que no PB chama-se “pipa”, “papagaio” ou “pandorga” ou, ainda, “todavía” que em português tem sentido adversativo de “contudo”, “entretanto” e em espanhol significa “ainda”.

Não obstante, percebemos em nosso *corpus* que certas palavras que, embora compartilham um sentido lexical em ambas as línguas, apresentam diferença semântica no emprego. Em outras palavras, pudemos perceber que, quando contextualizados, há certos usos que são categóricos em determinados contextos, não admitindo certas alternativas. A palavra “mundial”, por exemplo, consta nos vocabulários das duas línguas em questão com o mesmo sentido referencial. Contudo, em espanhol, é utilizada, em determinados contextos de interação, como um nome para se referir ao torneio internacional de futebol que se realiza de

quatro em quatro anos e é organizado pela Federação Internacional de Futebol (FIFA). No PB costuma-se utilizar a expressão “Copa do Mundo” para fazer referência a esse torneio. No Brasil o termo mundial não costuma aparecer como substantivo, com exceção dos casos em que venha acompanhado por algum especificador (mundial de vôlei, mundial de natação, mas, raramente, mundial de futebol).

O efeito, então, pode não ser o dos heterossemânticos “convencionais”, que confundem o ouvinte por causa dos sentidos díspares que as palavras iguais ou semelhantes mantêm nas diferentes línguas. Entretanto, o tipo de erro encontrado em nosso *corpus* pode também causar problemas de compreensão, pois são termos comuns, com sentidos referenciais também comuns, mas geralmente empregados com sentidos diferentes quando em determinados contextos. Por causa disso, o resultado pode ser uma dificuldade de interpretação ou não compreensão do dito, ao invés de uma interpretação equivocada.

Por fim, dentro ainda do tipo de erro lexical, identificamos a ocorrência de algumas palavras e expressões híbridas. Designamos dessa forma aquelas formas que apresentam ao mesmo tempo características do português e do espanhol, porém não são encontradas em ambas as línguas (CARVALHO, 2003b). Geralmente são compostas por uma base lexical espanhola, que apresenta uma pronúncia com traços do espanhol e do PB. Como exemplos retirados do *corpus*, podemos citar a forma [cumpliu], que corresponde, em espanhol, ao termo “cumplió” e, em português, à palavra “cumprir” e [deport{ívo}], que em espanhol é realizado [deportiβo] e em PB [esport{ívo}].

Alguns erros classificados como sendo desse tipo apresentam certa saliência fônica, o que os torna mais perceptíveis. Isso pode afetar a compreensão dessas formas para os interlocutores não conhecedores do léxico do espanhol. Por outro lado, essas formas geralmente são desconhecidas dos não fronteiriços, o que dificulta a vinculação com pessoas de classes sociais baixas e, conseqüentemente, a criação de estigma e preconceito.

Abaixo apresentamos os dados referentes às ocorrências de erros de léxico na categoria erros de pertinência/discursivos.

<b>Critério: Pragmático</b>	<b>Tipo: Transferência formal literal</b>	<b>Total de ocorrências</b>
<b>Categoria: Pertinência/ discursivos</b>	fines [fins] (2); dibujito [desenhinho]; ejemplo [exemplo] (17); banharse [tomar banho]; um [alguém/cara] (5); hay [há] (20); uruguayo [uruguaio]; pero [mas] (16); compartido [compartilhado] (2); cosa [coisa]; ha pasado [aconteceu; ocorreu]; apedrearon [apedrejaram]; vaya [vá]; donde [onde]; mayor [maior]; presencia [presença]; muy [muito] (3); interó [se informou; ficou sabendo]; sea [seja] (2); em riba [em cima]; ojalá [oxalá; tomara]; sean [sejam]; techo [teto; cobertura; vaga] (2); caudillo [líder]; bueno [bom] (3); progressar [progredir]; facultad [faculdade]; cantidad [quantidade] (2); bacalau [bacalhau] (2); viernes [sexta-feira]; Viernes Santo [Sexta-Feira Santa] (2); deportivo [esportivo]	97

Quadro 34 – Transferência formal literal



<p><b>Critério:</b> Pragmático</p> <p><b>Categoria:</b></p> <p><b>Pertinência/</b></p> <p><b>discursivo</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Tipo: Diferença semântica</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Lexical</i></p> <p>penal [pênalti];          cometa [pipa/pandorga] (9);          remontar [levantar/empinar] (4);          quadro [time; equipe];          logro [conquista];          deporte [esporte];          más [mais] (6);          no [não] (7);          quitar [tirar];          todavía [ainda];          estudio [estudo];          taza [xícara] (2);          partido [jogo]          seguridad [segurança];</p> <p style="text-align: center;"><i>Contextual</i></p> <p>Mundial [Copa do Mundo] (11);  <b>agarrar</b> o carro [pegar] (6);          citado [convocado];          citou [convocou];  <b>se armou</b> uma confusão [aconteceu]          de volta [de novo];  <b>a gente</b> já de idade [as pessoas] ;  <b>operativo</b> policial [operação];          os tipo* [os caras];          saquei [tirei];</p>	<p>Total de ocorrências</p> <p style="text-align: center;">62</p>
---	---	---

Quadro 35 – Diferença semântica

<p><b>Critério:</b> Pragmático</p> <p><b>Categoria:</b></p> <p><b>Pertinência/</b></p> <p><b>discursivo</b></p>	<p><b>Tipo: Palavras e expressões híbridas</b></p> <p>cumpliu – esp. [cumplió]; PB [cumpriu];          deportjivo – esp. [deportiβo]; PB [esportjivo]          deportjĩ – esp. [deporte]; PB [esportjĩ]          antiguamentjĩ – esp. [antiguamente]; PB [antjigamentjĩ]          partjido – esp. [partido]; PB [partjida]          voluntadzi – esp. [voluntad]; PB [vontadzi]          mundiaw – esp. [mundial]; PB [mundziaw] [4]          seguridadzi – esp. [seguridad]; PB [segurança]          ou sea – esp. [o sea]; PB [ou seja]</p>	<p>Total de ocorrências</p> <p style="text-align: center;">12</p>
---	---	---

Quadro 36 – Palavras e expressões híbridas

Na categoria erros de pertinência/discursivos, encontramos três tipos de erros relacionados à pronúncia de certos fonemas. Da mesma forma que os erros de léxico, as entendemos como decorrentes da influência da língua espanhola, embora algumas possam ser caracterizadas como sendo típicas do PU e inclusive de variedades do PB.

A primeira delas é a pronúncia dental das oclusivas /t/ e /d/. Embora a pronúncia dental das oclusivas esteja presente em variedades do PB bem conhecidas nacionalmente, como a variedade paulista, as oclusivas /t/ e /d/ apresentam uma pronúncia palatalizada na maioria das variedades brasileiras /tʃ/ e /dʒ/, sendo um elemento que adquiriu prestígio social através, provavelmente, da sua ampla utilização nos meios de comunicação de massa (CARVALHO, 2008). De acordo com Carvalho (2008), esse fenômeno se refere à produção palatal africada das oclusivas quando aparecem antes do /i/, como em [dziferentʃi] em oposição à [diferente] (exemplo extraído de nosso *corpus*). A palatalização já foi documentada no PU também. Segundo Carvalho (2008), Rona já havia relatado sua ocorrência em 1965, no entanto, destacando que a realização dental era muito mais comum que a palatalizada. Os estudos de Carvalho (2008) indicam que a palatalização, lentamente, está sendo incorporada, porém também confirmam que a pronúncia dental ainda é uma característica do PU.

Os informantes desta pesquisa mostraram que são capazes de produzirem esses fonemas palatalizados, mesmo que alternando com as realizações dentais. Assim, por exemplo, temos em um mesmo excerto as seguintes construções:

Pra mim é a Arzen[tʃ]ina porque a Arzen[ti]na passô isso na Copa América... o Messi não seduzia... o Messi agora entrou a jogar na seleção arxen[ti]na... aí tá o problema (Agente 1).

Como é possível notar, apesar de conseguirem pronunciar, a palatalização não seguiu uma regra uniforme, pois alternou com realizações dentais, fato que ocorreu na produção de todos os informantes. Sem intencionarmos identificar a causa desse fenômeno, podemos apenas afirmar que algum(ns) fator(es), linguístico(s) e/ou extralinguístico(s), fez (fizeram) com que os entrevistados não aplicassem a pronúncia do PB *standard* em todas as circunstâncias.

Esse traço revela-se pouco influente como fator perturbador da compreensão, pois não afeta os sentidos das palavras, além de revelar pouca saliência fônica entre os sons diferenciais. Também parece não ser motivo de estigma, pois, como destacamos, ele está

presente em algumas variedades do PB que gozam de prestígio, embora já em processo de mudança para a forma palatalizada.

Além disso, é interessante notar que o Agente 1 foi capaz de pronunciar a palavra [argentina] de três formas diferentes, variando a pronúncia da oclusiva dental /t/, mas também alternando a realização da fricativa pós-alveolar vozeada /ʒ/, categórica no PB, com a fricativa velar desvozeada /x/ característica da língua espanhola. A combinação dessas variações resultou em três realizações diferentes para [argentina], sendo que uma correspondente à pronúncia do português brasileiro *standard* [Arʒentʃina], outra a uma forma híbrida, provavelmente própria do PU [Arʒentína] e a terceira correspondente à pronúncia espanhola [arxentina]. É interessante ainda notar a ordem da variação que vai da variedade padrão, passa pela variedade não padrão híbrida e culmina na variedade espanhola, o que poderia sugerir um relaxamento no sistema monitor que se enfraqueceria à medida que se envolve mais com os diversos significados que maneja para expressar suas ideias. Contudo, o aprofundamento dessa questão não vai ao encontro dos objetivos deste trabalho, motivo pelo qual a colocamos aqui somente a título de ilustração.

Os outros dois tipos de erros relacionados às realizações fonológicas, dizem respeito à pronúncia africada palatal de <ch> e à pronúncia não vocalizada de /l/ em final de sílaba. Essas formas, características da língua espanhola, apareceram em palavras como [tʃance] [chance] e [principal] [principal]. No entanto, os sujeitos também se mostraram capazes de pronunciar os sons distintivos em PB *standard* em ocorrências como [ʃegá] [chegar] e [impossívew] [impossível]. Dessa forma, deparamo-nos, outra vez, com o fenômeno da variação. Esse fenômeno pode ser entendido como resultado da variação do PU, manifestada naturalmente pelos seus falantes, mesmo estando em interação com brasileiros que utilizam a variedade *standard*, ou como resultado da tentativa de se adaptar a essa variedade *standard*, em que nem sempre conseguem monitorar conscientemente o emprego de determinadas formas.

Assim como no caso da pronúncia dental de oclusivas, essas formas não parecem apresentar muitos riscos à comunicação, servindo mais como um índice identitário de origem hispana, no caso da identificação dos traços como sendo influência da língua espanhola. No entanto, todo traço distintivo é potencial agente de dúvidas e confusões, podendo gerar, em alguns contextos, principalmente extralinguísticos, problemas de compreensão.

Abaixo listamos os erros classificados como erros de pertinência/discursivos relacionados à pronúncia.

<p><b>Crítério:</b> Pragmático</p> <p><b>Categoria:</b></p> <p><b>Pertinência/discursivo</b></p>	<p><b>Tipo: Pronúncia dental de oclusivas</b></p> <p>mundial [mundzial] (10);  diferente [dʒiferentʃi/dʒiferente];  perdi [perdzi];  tipo [tʃipo];  dia [dʒia] (13);  Argentina [Arʒenʃina] (8);  repetiu [repetʃiu];  tinha [tʃinha];  ridículo [ridʒículo];  título [tʃítulo];  antigamente [antʃigamente];  podia [podʃia];  difícil [dʒifícil];  sentido [sentʃido];  praticamente [pratʃicamente];  típica [tʃípica];  tradição [tradʒiçãu];</p>	<p>Total de ocorrências</p> <p>45</p>
--	---	---------------------------------------

Quadro 37 – Pronúncia dental de oclusivas

<p><b>Crítério:</b> Pragmático</p> <p><b>Categoria:</b></p> <p><b>Pertinência/discursivo</b></p>	<p><b>Tipo: Pronúncia africada palatal de &lt;ch&gt;</b></p> <p>tʃance [ʃance];  tʃile [ʃile]</p>	<p>Total de ocorrências</p> <p>02</p>
--	---	---------------------------------------

Quadro 38 – Pronúncia africada palatal de &lt;ch&gt;

<p><b>Crítério:</b> Pragmático</p> <p><b>Categoria:</b></p> <p><b>Pertinência/discursivo</b></p>	<p><b>Tipo: Pronúncia não vocalizada de &lt;l&gt; em final de sílaba</b></p> <p>Sul [suw] (4);  mundial [mundiaw] (5);  igual [iguaw] (7);  mal [maw];  principal [principaw];  Brasil [braziw] (6);  internacional [internacionaw];  gol [gow];  algo [awgo] (4);  penal [penaw];  final [finaw] (3);  normal [normaw] (5);  difícil [difíciw];  abril [abriw];  especial [especiaw];</p>	<p>Total de ocorrências</p> <p>42</p>
--	--	---------------------------------------

Quadro 39 – Pronúncia não vocalizada de &lt;l&gt; em final de sílaba

Os erros identificados no corpus como sendo erros morfológicos dizem respeito à não aplicação da contração que envolve a união das preposições [por] e [em] com artigo definido. Durão (2004) encontrou o mesmo tipo de erro em sua análise de erros de espanhóis aprendizes de português. No que diz respeito à preposição [por], a autora explica que no português arcaico coexistiam as preposições [por] e [per]. No entanto, [per] entrou em desuso e permanece apenas nas expressões de porcentagem [percentagem] e nas contrações. A forma que se mantém representa a contração de [per] com o artigo definido primitivo [la]. Com o processo de assimilação do <r> a <l> chegou-se a forma [pela] e suas variáveis de gênero e número (DURÃO, 2004, p. 220; 257).

De forma semelhante, a preposição [em] do português, antigamente [en], sofria aférese do <e> nas combinações com os artigos definidos em sua forma antiga [lo; la]; havia então, a assimilação do <l> à <n>, estabelecendo a sequência: [en + lo, enno > eno > no; en + la, enna > ena > na] (DURÃO, 2004, p. 218). Durão (2004) assevera, então, que os erros encontrados nas produções analisadas provavelmente eram decorrência da não distinção entre as formas do português e do espanhol, por parte dos hispanofalantes, o que os levou a utilizarem a preposição da forma como se usa em espanhol, isto é, sem contração. Destaca, contudo, que em alguns casos não é possível saber se os erros se devem ao fato de os aprendizes não realizarem a contração ou se deixaram de colocar o artigo apenas.

Da mesma forma, encontramos realizações de preposição sem contração com o artigo em nosso *corpus*. Entendemos que o efeito que esses usos podem causar na compreensão é limitado. Contudo, sua aparição revela um traço saliente, pois as formas em competição apresentam diferenças significativas na sua realização, o que potencializa a percepção do interlocutor, podendo gerar reações de diversa natureza. Embora considerando que traços de origem hispana na linguagem de aprendizes de PB parecem não despertar por si reações negativas, nem a criação de estereótipos (cf. CARVALHO, 2008), admitimos que nos é difícil avaliar se essas reações seriam positivas ou negativas. Seria necessário um aprofundamento da questão, possivelmente, através do estudo de atitudes linguísticas das variedades fronteiriças do português, incluindo especificamente a questão da contração.

Abaixo apresentamos os erros morfológicos encontrados no *corpus*.

<b>Critério:</b> Pragmático	<b>Tipo: Morfológicos</b>	Total de ocorrências
<b>Categoria:</b>	por o [pelo] (4)	9
<b>Pertinência/ discursivo</b>	por a [pela] (2)	
	por as [pelas] (2)	
	em semana [na semana]	

Quadro 40 – Erros morfológicos

Os erros classificados como “regionalismos” são entendidos como tal, pois, considerados dentro do parâmetro “pertinência/discursivo”, podem não serem marcas adequadas aos contextos de interação que utilizam variedades *standard* do PB. Como regionalismos, classificamos aqueles elementos que consideramos como pertencentes ao repertório linguístico típico da fronteira Brasil-Uruguaí, isto é, utilizados pelos cidadãos de ambos os lados da fronteira, que não seriam as seleções de falantes das variedades *standard* do PB. Nesse tipo de erro, utilizamos, sobretudo, nossa vinculação com o contexto fronteiriço (relatado na Introdução deste trabalho) para estabelecer o parâmetro de identificação e classificação. Assim, encontramos termos como [faixa], que em parte do estado do Rio Grande do Sul e na zona fronteiriça é usado com sentido de [estrada]. Esse uso provavelmente derive da expressão “faixa de rodagem”, que é um termo técnico que, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>28</sup>, faz referência a cada uma das partes (vias) de uma estrada destinadas ao trânsito de veículos (ex.: faixa da direita, faixa da esquerda). Apesar de se manter no mesmo campo semântico, o termo adquire um sentido específico, não contemplado nos dicionários, que é mais amplo, pois designa a rodovia de modo geral, como um todo, e não partes que a compõe. Como dissemos, esse uso é comum na região fronteiriça, mas também do interior do Rio Grande do Sul. Em Santa Maria, por exemplo, que é uma cidade localizada na região central do estado, duas das principais vias de acesso ao centro da cidade são rodovias de jurisdição estadual (RS 509) e federal (BR 287) e conhecidas popularmente por “faixa velha” e “faixa nova”, respectivamente.

No que diz respeito ao efeito do uso de formas regionais na interação com falantes de PB que não são dessa região, entendemos que pode causar dificuldades de compreensão por parte do interlocutor que desconhece os termos ou os sentidos atribuídos a termos conhecidos. Além disso, termos com significados regionais podem não ser os mais adequados em interações com sujeitos que não pertencem a essa região, como foi o caso do cenário da entrevista. Bagno (1999) assevera que é preciso considerar o contexto de interação e o(s)

<sup>28</sup> "faixa", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/faixa> Acesso em 12-12-2014.

interlocutor(es) para adequar a linguagem utilizada. Segundo o autor, “é totalmente inadequado, por exemplo, fazer uma palestra num congresso científico usando gíria, **expressões marcadamente regionais**, palavrões etc. A platéia dificilmente aceitará isso”. (BAGNO, 1999, p. 130; 131, grifo nosso).

Na passagem supracitada, Bagno pontua a questão da aceitação. Esse fenômeno, por sua vez, está ligado a atitudes linguísticas relacionadas com sentimentos e reações referentes à avaliação social atribuída a determinados traços. Entendemos que os regionalismos também podem ser alvos de estigma e preconceito, principalmente, quando essas formas fazem parte de variedades regionais de populações menos favorecidas socioeconomicamente. Bagno (1999, p. 15) comenta “(...) diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito”.

Abaixo apresentamos as ocorrências de regionalismos encontradas na produção dos informantes.

<b>Critério:</b> Pragmático	<b>Tipo: Regionalismos</b>	Total de ocorrências
<b>Categoria:</b> <b>Pertinência/ discursivo</b>	faixa [estrada] peleava [lutava] (2); cerro [monte/montanha/colina] (2); piola [barbante] (2); nomá(s) [apenas] (2); capaz que [é possível que]	10

Quadro 41 – Regionalismos

Em suma, na categoria erros de pertinência/discursivos, do critério pragmático, identificamos e descrevemos 279 erros distribuídos da seguinte forma: 97 Transferência formal literal; 62 diferença semântica; 12 palavras e expressões híbridas; 45 pronúncia dental de oclusivas; 02 pronúncia africada palatal de [ch]; 42 pronúncia não vocalizada de l em final de sílaba; 09 morfológicos; e 10 regionalismos.

#### 4.2.1.3 Erros linguístico-culturais

Quando estabelecemos a categoria erros linguístico-culturais como parâmetro para a identificação de erros dentro do critério cultural, esperávamos enquadrar aquelas construções linguísticas que de alguma forma não respeitam as normas culturais do comportamento

discursivo em determinadas situações contextuais. No *corpus* pesquisado, encontramos apenas um erro desse tipo. Trata-se da expressão [tá loco] expressa duas vezes pelo Agente 2. Os contextos linguísticos desses usos mostram que essa expressão acompanha outra [bah] que, por sua vez, é uma redução de [barbaridade], expressão geralmente realizada como [mas que barbaridade!] que expressa uma reprovação. A descrição do contexto extralinguístico dessas produções, porém, indica que elas foram realizadas logo após o entrevistador apresentar as fotos que introduziam o tópico da conversação. Na primeira ocorrência, a imagem apresentada foi a do estádio Maracanã:

Conheço só por a TV só por a TV é o Maracanã mas reconhecido como/ pra mim da copa de cinquenta né... é um estádio/ bah **tá loco** muitas recordações (Agente 2).

Na segunda ocorrência, a imagem apresentada era a de um vendedor de pandorgas, cena típica das cidades de Rivera e Santana do Livramento:

Isso aqui é um símbolo né bah **tá loco** é tradição aqui do Uruguai (Agente 2).

Nessas realizações, o informante parece reagir com surpresa, usando a expressão [bah] e, em seguida, [tá loco] que parece ser usada como um complemento, uma marca de intensidade, o que provavelmente tem a ver com a intensidade dos sentidos que vem à sua mente ao olhar para as imagens. A primeira é a vitória da seleção de futebol uruguaia sobre a seleção brasileira no estádio Maracanã, na final da Copa do Mundo de 1950, que é considerada um dos maiores feitos da história do esporte uruguaio e a segunda é o tradicional costume de levantar pipas/pandorgas durante a Semana Santa.

Denominamos essa expressão como erro cultural, por se tratar, a nosso ver, de um uso informal que não segue as normas culturais do discurso de acordo com o contexto da interação, uma entrevista com uma pessoa desconhecida falante de PB. Entretanto, entendemos que ela não expressa nesse contexto um insulto (você está louco!), nem mesmo uma pergunta (você está louco?), pois, como dissemos, parece ser uma locução interjetiva que expressa a intensidade dos sentidos que os objetos apresentados nas fotos representam para o informante. Evidencia também, a nosso ver, um momento de não monitoramento do discurso, isto é, os sentidos e sentimentos trazidos à tona pelas imagens podem ter deslocado a atenção que recaía sobre o discurso, resultando num afrouxamento nas regras de comportamento linguístico, nesse caso linguístico-cultural.



Portanto, a hipótese de que poderia ser um insulto ou até mesmo uma expressão interrogativa, com a intenção de desaprovar algum tipo de comportamento (sentidos possíveis para essa construção) é refutada mediante a consideração do contexto de uso. Inferimos, então, que o efeito, em casos como esse, pode ser um estranhamento do interlocutor pela colocação não usual. No entanto, a não observação do contexto ou uma interpretação equivocada pode levar o interlocutor a associar a expressão utilizada a um insulto, causando ofensa, estranhamento ou desaprovação.

Por último, destacamos que o pequeno número de ocorrências de erros sob o critério cultural sugere que os sujeitos sabem usar às normas culturais de comportamento linguístico, adequando-se ao contexto da interação.

<b>Critério:</b> Cultural	<b>Tipo:</b> Uso informal que não segue as normas culturais do discurso (considerando o contexto da interação)	Total de ocorrências
<b>Categoria:</b> Linguístico-culturais	tá loco [2].	02

Quadro 42 – Uso informal que não segue as normas culturais do discurso (considerando o contexto da interação)

#### 4.2.1.4 Acertos

Nesta seção iremos destacar algumas características que nos chamaram a atenção pelo emprego correto de acordo com a variedade standard do PB, mostrando as competências dos informantes nessa variedade. Retomamos aqui a colocação de Corder (1971), que afirmou ser toda a produção dos alunos importante para a análise da interlíngua e não apenas os erros. Como vimos anteriormente, isso não tira o foco e a importância da análise dos erros, mas a expande para uma análise integral da interlíngua, uma vez que as realizações bem construídas também informam acerca do conhecimento do aluno. No entanto, analisar um grande volume de conversação sob esse paradigma é algo extremamente desafiador, uma vez que o *corpus* se torna demasiado extenso para esse tipo de análise.

Dessa forma, buscamos destacar a seguir aqueles traços que mais se destacaram em nossa análise como empregos corretos, em termos do uso do PB *standard*. Para isso, tomamos como parâmetro de comparação alguns erros encontrados no trabalho de análise de erros de Durão (2004), que investigou a produção escrita de espanhóis aprendizes de português: troca

de gênero; ditongação equivocada; erro no uso do pretérito composto; construção errada usando o verbo gostar; uso apocopado de [grande]; e ausência de contração em contexto necessário. Esse contraste nos possibilita visualizar algumas diferenças necessárias à abordagem de ensino para uruguaios falantes de PU em relação aos alunos hispanos não falantes de PU.

A troca de gênero foi um erro destacado no trabalho de Durão (2004). Diz respeito à atribuição de gênero feminino para palavra masculina ou vice-versa e ocorre geralmente por interferência da língua espanhola, uma vez que o português e o espanhol apresentam termos iguais ou semelhantes que mantêm gêneros diferentes. Como exemplo extraído do *corpus* da autora temos os seguintes usos: “**as costumes**”; “**a ensino** de língua”; “em **um viagem**” (DURÃO, 2004, p. 206). No *corpus* de análise da nossa pesquisa, não houve ocorrência de erro por troca de gênero, o que demonstra domínio dos informantes sobre os gêneros das palavras em língua portuguesa e seu uso articulado com os determinantes.

É **um costume** do uruguaio (Agente 1).

Na **Sexta-Feira** Santa isso... (Agente 2)

**As cores** das bandeira\* (Agente 4).

A ditongação equivocada ocorreu nos dados de Durão (2004) em decorrência do fenômeno da transferência da língua materna dos informantes, o espanhol, que resulta em uma interferência interlinguística, porque a desinência irregular do espanhol é aplicada na produção em português: “estou **aprendiando**” (DURÃO, 2004, p. 211).

Não houve ocorrências desse tipo de erro em nosso corpus, pelo contrário, os informantes demonstraram saber lidar com a formação de expressões com o gerúndio, uma das dificuldades dos informantes de Durão (2004).

O Uruguai tá **prometendo** muito (Agente 1).

Tá **vendendo** se vê que tá **vendendo** aí (Agente 3).

Meu pai é bom **fazendo** isso (Agente 4).

O uso equivocado dos pretéritos também diz respeito a uma transferência das funções do verbo em espanhol para o português. Um exemplo disso se verifica quando o aprendiz utiliza a estrutura composta, transportada diretamente da sua língua materna, em contextos onde é regra categórica o uso do pretérito simples em português. Assim, Durão (2004, p. 214)

encontrou usos como “a prefeitura **ha ampliado**” e “sempre **ha tenido**”. Os informantes de nossa pesquisa se apresentaram muito competentes no uso dos tempos verbais no passado, não somente no que tange aos usos dos tempos simples e composto, mas também com relação ao uso correto da desinência característica do pretérito imperfeito do subjuntivo, erro encontrado em Durão (2004, p. 212) (“que **participara** gente”), motivo pelo qual não encontramos no *corpus* erros como os identificados pela autora.

É normal e todos nós **tivemos** (Agente 1).

Eu queria que o meu país **ganhasse** né (Agente 2).

O aniversariante **convidou** os amigo\* (Agente 4).

O uso do verbo gostar é uma das características distintivas mais conhecidas entre português e espanhol, o qual recebe grande atenção dos professores de espanhol para lusofalantes e de português para hispanofalantes. Por seu caráter contrastivo – em espanhol o verbo *gustar* não concorda com o sujeito, mas sim com o termo que designa o objeto de adoração e, em português, o verbo está em relação de concordância com o sujeito, geralmente anteposto e seguido da preposição [de] – a transferência da estrutura de uma língua para a outra gera equívocos como os encontrados por Durão (2004, p. 215): “**me gosta** muito”; “**me gostaria**”. Nossos informantes realizaram todas as estruturas que envolvem o verbo [gostar] de acordo com as regras sintáticas do português, resultando em produções corretas, como em:

**Eu não gostaria** (Agente 1).

**Eu até gosto** de animal (Agente 2).

Sim sim sim eh:: **criança gosta** muito (Agente 3)

O uso das contrações é comumente motivo de erros pelos aprendizes de língua portuguesa falante de espanhol. O fato de a língua espanhola apresentar um número reduzido de possibilidades de contrações (apenas duas: *a + el = al*; *de + el = del*), se comparado com o português, é provavelmente a causa primordial desse tipo de erro. No entanto, segundo Durão (2004), é muito difícil identificar se erros como “longe **de** fronteira” e “há **em** Espanha” (DURÃO, 2004, p. 217; 218) se devem a não realização da contração ou ao não uso do artigo apenas. Por outro lado, casos como “os países **de a** América” e “a língua **de os** seus vizinhos\*” (DURÃO, 2004, p. 218) evidenciam a dificuldade desses aprendizes na formulação das contrações. Os sujeitos de nossa pesquisa se mostraram competentes na

realização desse traço, pois não apresentaram dificuldades na realização das contrações. É preciso destacar, no entanto, a dificuldade encontrada na realização da contração da preposição [por] com o determinante correspondente, conforme destacamos na seção 3.2.1.2 Erros de pertinência/discursivos, e uma variação na realização da contração [em + det.], pois, apesar do erro destacado em 3.2.1.2 ([em semana] [na semana]), houve registro de uso adequado dessa contração. Abaixo apresentamos exemplos de usos acertados de contrações.

O cara **do** estacionamento tem cavalo e:: tem um pátio grande (Agente 1).

**Na** fronteira que tu vê mais (Agente 2)

As duas cidades **nesse** sentido (Agente 4).

Muitos desses erros encontrados por Durão (2004) são enfocados nos cursos de português para hispanofalantes por serem considerados motivos de dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos. No entanto, como vimos, os informantes desta pesquisa se mostraram competentes na produção dessas formas, o que suscita uma reflexão sobre a pertinência da inclusão desses tópicos na construção dos programas de ensino de PB para esse público.

Outros aspectos contrastivos importantes da produção dos informantes que gostaríamos de destacar como competências desenvolvidas em PB e que não encontramos parâmetro para comparação no trabalho de Durão (2004) são: a pronúncia palatalizada das oclusivas /t/ e /d/; a pronúncia vocalizada de /l/ em final de sílaba; a nasalização das vogais, e a pronúncia das vogais abertas [ó] e [é].

Como constatamos na seção 3.2.1.2, a pronúncia das oclusivas /t/ e /d/ e a pronúncia de /l/ em final de sílaba se revelaram como traços altamente variáveis nas produções dos informantes. O primeiro oscilou entre a realização dental, típica do espanhol e de algumas variedades do PB, e a pronúncia palatalizada, característica de grande parte das variedades brasileiras, tendo se mostrado um traço gradual que adquiriu grande prestígio social (CARVALHO, 2008). O segundo traço, de forma semelhante, variou entre a pronúncia não vocalizada, típica do espanhol, e a realização vocalizada, característica do português, de /l/ em coda silábica. A grande quantidade de ocorrências desses traços, apresentada, respectivamente, nos Quadros 38 e 40, contrastada com os dados apresentados abaixo, no Quadro 44, ilustra sua característica altamente variável.

Com relação às vogais, em termos contrastivos, podemos considerar que, no português, existem vogais nasais e orais, sendo que estas últimas, em posição tônica, podem

ser abertas ou fechadas. Em espanhol, no entanto, a nasalização das vogais e a sua pronúncia aberta não ocorrem. Assim, esses traços distintivos geralmente revelam uma dificuldade maior dos hispanofalantes na produção desses fonemas, o que não se verificou, porém, nas produções dos informantes desta pesquisa, falantes de PU, evidenciando-os como traços categóricos na produção dos informantes.

Traços variáveis		Traços categóricos	
Pronúncia palatalizada das oclusivas /t/ e /d/		Pronúncia vocalizada de /l/ em final de sílaba	Nasalização
geralmentʃi	perdzia	Policiaw	Maracanã
bandeirantʃi	podzi	Maw	humano
montʃividéu	dzizem	Penaw	
quentʃi	dzisse	Brasiw	<b>Vogais abertas</b>
tʃime	dedzico	Mundiaw	debocha
tʃipo	vendzia	tradicionaw	mora
cultʃiva	rivalidadzi	portunhow	copa
podʃi	dzi	impossívew	América
partʃicular	arzentʃina	futʃibow	até
tʃípico	sarandzi	espanhow	Montevidéu
Dá	dzia		
inteligentʃi			
primeiramentʃi			
interessantʃi			
fanatʃismo			
amantʃi			
gentʃi			
pratʃicamente			
médʃico			
pátʃio			
dentʃista			

Quadro 43 – Traços variáveis e categóricos

Por último, destacamos alguns aspectos da produção analisada que apresentam traços que são considerados graduais do PB, evidenciando competências já desenvolvidas nessa variedade e que podem estar incorporadas à gramática do PU ou ser resultado da adequação através da mudança de variedade em consequência do contexto das interações registradas. É importante reiterar que os traços graduais são aquelas regras variáveis que estão presentes no repertório linguístico de quase todos os brasileiros independentemente de sua origem sócio-regional e de sua rede social de relações (BORTONI-RICARDO, 2005).

O metaplasmo aférese diz respeito à supressão de um segmento sonoro no início da palavra. Segundo Bagno (2007, p. 9), a aférese atualmente ocorre com frequência em diversas variedades do português brasileiro, manifestando-se em palavras como *imaginar* > *maginar*; *agüentar* > *güentar*; *alcagüete* > *cagüete*. A aférese consta em nosso *corpus* principalmente com o verbo [estar] em realizações como [tá; tão; tava].

A apócope, por sua vez, designa a supressão de um segmento sonoro no fim da palavra. Segundo Bagno (2007), um caso muito difundido no PB é o da apócope da consoante /r/ em final de palavra, principalmente nos infinitivos verbais como em “cantar > cantá; vender > vendê; sair > saí” (BAGNO, 2007, p. 9). O apagamento do <r> em final de palavra foi um traço com muitas ocorrências em nosso *corpus*, o que vai ao encontro do que afirma Costa (2009) ao revelar que diversos estudos sociolinguísticos têm atestado o cancelamento quase total deste fonema na fala dos brasileiros. Para Monareto (2002) a perda do <r> é mais comum em verbos e isso se deve ao fato de que o infinitivo é redundantemente marcado em português pela presença do r-final e pela tonicidade.

A monotongação é uma tendência fonética histórica de apagamento da semivogal nos ditongos crescentes ou decrescentes. O ditongo /ou/, por exemplo, tende a ser monotongado tanto no português europeu quanto no brasileiro, em todas as posições em que ocorre e no vernáculo de todos os falantes, inclusive nas variedades urbanas mais prestigiadas (BAGNO, 2007). Esse traço foi identificado em nosso *corpus* em palavras como [outro > otro; doutor > dotor].

O uso dos pronomes [ele/ela] como acusativos, isto é, com função de complemento direto é uma característica recente do PB. Castilho e Elias (2012) afirmam que o pronome complemento de terceira pessoa passa por um processo de desaparecimento, sendo empregado até mesmo em contextos monitorados de interação e que é o pronome sujeito [ele/ela] que assumiu esse lugar. No *corpus* analisado, encontramos quatro ocorrências de [ele/ela] em função de complemento e nenhuma ocorrência de pronomes oblíquos na função de complemento verbal.

Dessa forma, considerando os traços destacados acima, podemos notar que os informantes apresentaram em suas produções alguns traços variáveis que estão presentes em grande parte das variedades sociolinguísticas brasileiras, inclusive em contextos sociais formais, onde se agrupam os valores urbanos de letramento e monitorização do discurso, o que significa considerar que são traços graduais no PB.

Além disso, outro traço que nos chamou a atenção nos dados analisados diz respeito ao uso do pronome de 2ª pessoa combinado com a conjugação de 3ª pessoa. De acordo com Castilho e Elias (2012, p. 148), “no português brasileiro padrão, **o sujeito concorda em pessoa e número com o verbo**” (grifo no original). Assim, como vimos, a falta de concordância pode gerar, em certos casos (de oposições com mais saliência fônica), atitudes de desaprovação resultantes de preconceitos. Entretanto, o uso do pronome de 2ª pessoa combinado com a conjugação de 3ª pessoa é um traço característico de algumas regiões brasileiras, sobretudo, no sul do país. Essa característica, a nosso ver, pode ser considerada um traço gradual, se entendida dentro do âmbito regional, pois ocorre nas variedades do estado do Rio Grande do Sul, tanto em situações formais quanto em situações informais, nos falares das diferentes camadas sociais. Eventos como as entrevistas realizadas para a obtenção dos dados para este trabalho investigativo são um exemplo de situação semimonitorada em que ocorrem o uso não coincidente entre o pronome e a desinência verbal correspondente na gramática normativa. Referimo-nos a própria fala dos entrevistadores que mantiveram uma postura profissional formal e, mesmo assim, utilizaram a referida variação em diversas ocasiões. Os informantes também revelaram o uso dessa estrutura, realizando [tu] em 100% das vezes que utilizaram o verbo em terceira pessoa.

O Quadro 44 apresenta os dados referentes a traços graduais destacados no *corpus* de análise.

Metaplasmos			Pronome de 2ª pessoa combinado com a conjugação de 3ª pessoa	Ele/ela como acusativo (função de complemento direto)
aférese	Apócope	monotongação		
Tá	vamo	otra	tu acha	o Parreiras* que citou ele
tava	vê	otro	tu vê	eu trato ele muito bem
taria	tê	loco	tu repara	usavam ele
tão	fazê	dotor	tu sai	aí saquei* ela
	comê	cherá	tu vai	
	chegá	carrera	tu vem	
	comprá	brasileiro		
	cherá	barrera		
	tratá			
	achá			
	cuidá			
	conseguí			
	saí			
	parô			
	puxô			
	criô			
	vô			
	destacô			
	critfícô			
	passô			
	ganhô			

Quadro 44 – Traços graduais



#### 4.2.2 Implicações didáticas

Os acertos destacados na seção anterior evidenciam uma grande competência no uso das regras linguísticas e sociolinguísticas do PB por parte dos entrevistados. Isso indica que, em termos de interlíngua, eles se apresentam muito adiantados em relação a outros aprendizes hispanofalantes, por exemplo.

Apesar disso, identificamos traços designados e classificados como erros em relação à variedade *standard* do PB. Esses erros foram interpretados como traços que carregam consigo a possibilidade de: i) receber carga de estigma e preconceito; ii) comprometer a compreensão; e iii) gerar atitudes negativas.

Diante dessa situação, para o tratamento didático desses traços, pensamos na possibilidade de um trabalho contrastivo das variedades PU e PB. Nesse movimento de comparação das variedades devem ter destaque as semelhanças e as diferenças destacadas nas análises empreendidas nesta pesquisa.

Dessa forma, entendemos que essa pesquisa fornece para o professor subsídios para procurar e se preparar para o tratamento dos erros encontrados que, possivelmente, voltarão a ocorrer nas atividades de aula. O professor, no entanto, não necessariamente precisa antecipar a explicação expositiva sobre os erros, mas pode esperar que ocorram. Então, ele pode intervir e utilizar materiais didáticos, explicações contrastivas e atividades práticas preparadas com antecedência. Nesse cenário, o professor não determina previamente o que vai abordar, apenas propõe logo no início atividades de interação e, a partir delas, começa a abordar os erros que aparecem. Como os erros aqui destacados provavelmente aparecerão nessas interações, o professor já terá preparada a estratégia adequada para abordá-los. Da mesma forma o professor pode proceder com relação aos acertos, isto é, com as coincidências entre as formas da interlíngua do aprendiz e as do PB em sua variedade *standard*.

O professor, então, deve procurar desenvolver abordagens didáticas variadas para cada tipo de erro encontrado. No âmbito dos erros linguístico-culturais, o único erro identificado, que estava relacionado ao uso informal da língua em contexto não propício, revela-se como uma exceção, pois os informantes souberam apresentar-se dentro das regras culturais que orientam as interações nos diferentes contextos. Isso significa, a nosso ver, que as regras culturais de interação não requerem uma abordagem específica. Os alunos já se mostraram conhecedores, pois buscaram se comportar linguisticamente de acordo com o contexto da interação. De qualquer forma, para o tema da formalidade/informalidade, pode-se pensar em

um cenário didático em que haja a necessidade de troca de contextos e consequente mudança de registro/variedades.

No âmbito da fonologia, os acertos identificados como correspondentes a traços graduais do PB, sugerem que os sujeitos não têm dificuldade em produzir os fonemas do PB, ao contrário dos demais hispanofalantes, que apresentam dificuldades com certos fonemas inexistentes na língua espanhola. Esse dado implica a possibilidade de uma abordagem que vise à diferenciação e conscientização de certas pronúncias, isto é, um trabalho contrastivo que dê conta de mostrar para os alunos a variação que ocorre entre PU e PB, destacando as possibilidades de realização e os efeitos atitudinais possíveis do uso de forma de PU em determinados contextos de utilização do PB.

De acordo com os dados desta pesquisa, os traços indicados para ser considerados no planejamento de ações didáticas para o tratamento dos aspectos fonológicos são: pronúncia dental das oclusivas /t/ e /d/, pronúncia africada palatal de <ch>, pronúncia não vocalizada de /l/ em final de sílaba (realizada como lateral dental vozeada), vocalização do <lh> e metaplasmo síncope como em [filho] >> [fio]. Considerando que os erros de pronúncia classificados como erros de pertinência, foram considerados como pouco influentes no processo de (falta de) compreensão, podem receber menos atenção do que os traços fonológicos classificados como erros estigmatizantes, por causa dos efeitos que o uso destes últimos pode causar: preconceito e discriminação.

No que diz respeito ao aspecto morfossintático, temos no tema “concordância” o principal foco. O destaque em termos de quantidade de ocorrências faz com que pensemos na concordância como um verdadeiro desafio a ser superado. Assim, o professor precisa se munir de recursos para o tratamento das concordâncias verbal, nominal e nos participios passivos em sala de aula. Deve considerar a distinção entre oposições mais ou menos salientes para abordar a questão de modo apropriado, destacando os diferentes níveis e relacionando-os às respectivas atitudes que elas podem suscitar. Exercícios, atividades auditivas de percepção das formas mais e menos salientes, entre outras propostas podem ser utilizadas sempre que o professor perceba oportunidade para tratar desse assunto. Ainda é preciso considerar os usos das preposições, principalmente das contrações [por + det.] e [em + det.], fatores de maior ocorrência de erros.

Na área do léxico, os acertos são a grande maioria. Embora nosso estudo não tenha focado a comparação quantitativa entre formas corretas e erradas, é possível notar facilmente a grande quantidade de emprego correto de léxico. Os erros representam, no entanto, os setores onde a variação incide no processo de diferenciação de variedades. No corpus, os

erros referentes a léxico envolvem o uso de formas rurais, regionalismos, transferência formal literal, diferença semântica, e palavras/expressões híbridas, sendo que as três últimas são decorrência da influência da língua espanhola. As formas classificadas dentro desses tipos de erros sugerem uma abordagem didática focada em atividades que envolvam o uso de campos semânticos, leitura e escrita, falsos cognatos, etc.

Finalmente, cremos necessário destacar que não é um ensino topicalizado a partir dos erros encontrados que imaginamos ideal para a abordagem didática, mas a utilização da informação revelada pela análise dos erros para a preparação prévia e consequente abordagem adequada.

## **5 CONCLUSÕES**

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as necessidades para o ensino-aprendizagem de PB a agentes penitenciários do governo uruguaio, falantes de PU.

As referências bibliográficas que utilizamos para sustentar teoricamente este estudo nos elucidaram acerca da fronteira Uruguai-Brasil e do português uruguaio em seus aspectos histórico, linguístico, social e político; e da abordagem instrumental, seu histórico, suas características gerais e seu vínculo com o ensino de PLE para o público em geral e de PLA para falantes de PU.

O suporte metodológico utilizado para atingir o objetivo da pesquisa se pautou em dois procedimentos: levantamento das crenças sobre o uso e a aprendizagem de português e análise de erros da interlíngua dos sujeitos da pesquisa. Assim, com a análise dos dados coletados, procuramos dar conta de dois dos três objetivos específicos que conduziram esta pesquisa: i) levantar as crenças de falantes de PU sobre o uso e a aprendizagem de português; e ii) analisar a produção linguística em português de agentes penitenciários uruguaios, falantes de PU, em contraste com o PB. Falta ainda contemplar o terceiro objetivo específico que diz respeito à sistematização das necessidades de ensino-aprendizagem encontradas a partir da análise das crenças e da produção linguística dos informantes.

### **5.1 As necessidades de ensino-aprendizagem**

Como vimos anteriormente, Hutchinson e Waters (1987) apontam que o processo de análise de necessidades deve abranger a “análise das necessidades da situação alvo” e a “análise das necessidades de aprendizagem”. Para isso, é preciso cumprir três objetivos fundamentais: a) determinar o que o aluno realmente precisa aprender (necessidade propriamente dita); b) determinar o que ele acredita que precisa ou gostaria de aprender (desejos ou crenças) e c) determinar o que ele ainda não sabe (lacunas).

Nesta pesquisa, para determinar aquilo que o aluno precisa aprender, recorreremos à base legal do acordo bilateral que estabelece o conhecimento instrumental da língua portuguesa como objetivo do Projeto de Capacitação, e aos dados coletados previamente, na primeira visita a penitenciárias uruguaias. Para determinar os desejos e crenças dos sujeitos consideramos a análise das respostas à entrevista semiestruturada elaborada com o intuito de

descobrir aspectos mais subjetivos, como o grau de identificação dos aprendizes com o PB e com a tarefa de aprender essa língua. Por fim, para descobrir as lacunas, utilizamos a AE da produção dos agentes em interação com brasileiros que não são da fronteira em contexto de semimonitorização do discurso.

A base legal, o Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre os Governos do Brasil e do Uruguai para a implementação do Projeto de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio - Polícia Penitenciária, define como objetivo “proporcionar a agentes da Polícia Penitenciária do Uruguai conhecimento instrumental de português, com vistas a dar-lhes condições de compreender melhor e interagir em português com brasileiros residentes ou de passagem pelo Uruguai” (BRASIL, 2009). Da mesma forma, de modo geral, foi possível inferir que os agentes penitenciários pesquisados, em seu ambiente de trabalho, precisam da língua portuguesa para se comunicar com brasileiros em situação de privação de liberdade – prioritariamente dentro das penitenciárias, mas podendo ocorrer em local externo, como no traslado para o fórum ou hospital – para: atender pedidos; passar informes da Direção; dar comandos para estabelecer a ordem em casos de tumulto ou baderna, etc. Diante disso, reconhecemos, em primeiro lugar, a necessidade de aprendizagem de PB com fins específicos.

Para determinar os desejos e crenças dos sujeitos consideramos a análise das respostas à entrevista semiestruturada elaborado com o intuito de descobrir aspectos mais subjetivos, como o grau de identificação dos aprendizes com o PB e com a tarefa de aprender essa língua. Assim, foi possível verificar que os sujeitos acreditam que precisam aprender, primeiramente, a parte escrita da língua portuguesa. Essa crença parece estar diretamente relacionada ao fato de eles não terem recebido educação formal de/em português e ao fato de já apresentarem domínio de regras da linguagem oral que possibilitam a comunicação dessa natureza em língua portuguesa. Apesar desse último dado, eles creem necessário também corrigir alguns aspectos de sua fala, pois três dos quatro sujeitos fizeram referência a “melhora da fala”. Ainda foi possível perceber que a aprendizagem (a “melhora”) do português, para os informantes, significa uma possibilidade de aprender aspectos da língua portuguesa para poder usá-las com brasileiros que não são da fronteira. Verificamos que eles creem necessária a aprendizagem de português para se comunicarem “adequadamente” com brasileiros, evidenciando, por sua vez, a crença de que sua variedade não é adequada a essas interações.

Por fim, para descobrir as lacunas, utilizamos a AE da produção dos agentes em interação com brasileiros que não são da fronteira em contexto de semimonitorização do discurso. Nesse sentido, as lacunas de conhecimento apresentadas pelos sujeitos dizem

respeito, em primeiro lugar, à origem de sua língua materna, o PU. Eles não demonstraram ter conhecimento sobre a presença histórica dessa variedade no norte uruguaio, nem de noções sobre as características dessa língua que a distinguem de uma simples mistura do português com o espanhol. Em decorrência disso, parece ser necessário um trabalho com as variedades do português. Talvez seja preciso explicitar toda a problemática que envolve as variedades do português e as questões de preconceito relacionadas a elas, antes mesmo de entrar em questões que tratam de aspectos do sistema linguístico.

Da relação entre o linguístico e o social, temos também como lacunas todos os erros identificados como estigmatizantes e como de pertinência/discursivos na produção dos sujeitos. Entre esses erros, ganham destaque os erros de concordância verbal e nominal com mais saliência fônica, a vocalização do <lh>, as formas rurais e o metaplasmo síncope, por atribuírem carga de estigma aos falantes dessas formas, e os erros de léxico (transferência formal literal; diferença semântica; palavras/expressões híbridas) e regionalismos, por terem maior potencial para causar problemas de compreensão nas interações com brasileiros que não são da fronteira.

O Quadro 45 sintetiza nossas conclusões sobre as necessidades para o ensino-aprendizagem de PB a agentes penitenciários do governo uruguaio, falantes de PU.

<b>O que precisam aprender</b>	- Variedade brasileira do português (PB) com fins específicos para se comunicar com brasileiros, fronteiriços ou não, residentes ou de passagem pelo Uruguai que se encontram em situação de privação de liberdade nas penitenciárias uruguaias
<b>O que acreditam que precisam ou gostariam de aprender (desejos ou crenças)</b>	- Escrever em português; - Corrigir alguns aspectos da fala; - Aprender (melhorar) português para usar com brasileiros que não são da fronteira.
<b>O que ainda não sabem (lacunas)</b>	- Erros estigmatizantes: vocalização do <lh>; formas rurais; concordância verbal (+ saliência); concordância nominal (+ saliência); concordância nos particípios passivos (+ saliência); e metaplasmo síncope. - Erros de pertinência/discursivos: erros de léxico (transferência formal literal; diferença semântica; palavras/expressões híbridas), pronúncia dental das oclusivas /t/ e /d/; pronúncia africada palatal de <ch>; pronúncia não vocalizada de /l/ em final de sílaba (realizada como lateral dental vozeada); erros morfológicos; e regionalismos. - Origem de sua língua materna. Conhecimento histórico sobre a presença do PU no norte uruguaio e noções sobre as características dessa língua que a distinguem de uma simples mistura do português com o espanhol; - Variedades do português. Conhecer toda a problemática que envolve as variedades do português e as questões de preconceito relacionadas a elas.

Quadro 45 - Necessidades para o ensino-aprendizagem de PB a agentes penitenciários do governo uruguaio, falantes de PU.

Assim como na análise de erros, damos destaque também aqui para os acertos, isto é, para aquilo que os sujeitos já sabem em relação ao que eles precisam aprender. Dessa forma, acrescentamos nessa conclusão os pontos mais destacados como conhecimentos já adquiridos e que não precisam constar como meta no planejamento do curso de PB. Embora sejam o contrário de “necessidades de aprendizagem”, esses dados são importantes para a definição destas, pois carregam importante significado para o desenho do curso.

Os conhecimentos já adquiridos que dizem respeito à análise das crenças são, principalmente, a competência estratégica que, considerada do ponto de vista da manutenção e da fluência da interação, é muito importante; e as estruturas básicas do tipo: apresentação, identificação e descrição pessoal. Já com relação à análise de erros se destacou a competência linguístico-cultural dos informantes e tudo aquilo que a análise dos acertos revelou: troca de gênero das palavras; ditongações equivocadas; uso dos pretéritos; uso do verbo gostar; uso das contrações; pronúncia palatalizada das oclusivas /t/ e /d/; vocalização de /l/ em final de

sílaba; nasalização das vogais; pronúncia das vogais abertas [ó] e [é]; metaplasmo aférese com o verbo [estar]; apócope de <r> em final de palavra; monotongação de certos ditongos; uso de [ele/ela] como acusativos; uso do pronome de 2ª pessoa combinado com a conjugação de 3ª pessoa.

O Quadro 46 resume as características entendidas como aquilo que os informantes já sabem com relação aos objetivos de aprendizagem.

Análise de crenças	Análise de erros
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência estratégica</li> <li>- Estruturas do tipo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação;</li> <li>Identificação;</li> <li>Descrição pessoal.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência linguístico-cultural</li> <li>- Aquilo que a análise dos acertos revelou:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Troca de gênero das palavras;</li> <li>Ditongações equivocadas;</li> <li>Uso dos pretéritos;</li> <li>Uso do verbo gostar;</li> <li>Uso das contrações;</li> <li>Pronúncia palatalizada das oclusivas /t/ e /d/;</li> <li>Vocalização de /l/ em final de sílaba;</li> <li>Nasalização das vogais;</li> <li>Pronúncia das vogais abertas [ó] e [é];</li> <li>Metaplasmo aférese com o verbo [estar];</li> <li>Apócope de &lt;r&gt; em final de palavra;</li> <li>Monotongação de certos ditongos;</li> <li>Uso de [ele/ela] como acusativos;</li> <li>Uso do pronome de 2ª pessoa combinado com a conjugação de 3ª pessoa.</li> </ul> </li> </ul>

Quadro 46 – O que os informantes já sabem com relação aos objetivos de aprendizagem.

Com isso, concluímos esta pesquisa do ponto de vista dos objetivos estabelecidos. No entanto, durante o processo de pesquisa, surgiram diversas questões importantes, das quais consideramos oportuno fazer algumas considerações complementares.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar essas considerações, retomamos aqui a importância da triangulação dos dados para a caracterização da validade das pesquisas qualitativas. Dissemos anteriormente que, dos trabalhos que entrecruzam dados e métodos, pode-se ter mais confiança em sua validade. Nesta pesquisa, utilizamos dois métodos de coleta e análise de dados para atingir objetivos diferentes: a análise de crenças serviu como base para levantar as crenças de falantes de PU sobre o uso e a aprendizagem de português e a AE foi o parâmetro metodológico utilizado para analisar a produção linguística em português de agentes penitenciários uruguaios, falantes de PU, em contraste com o PB. Foi com esses objetivos que efetivamos as análises de forma independente. No entanto, foi possível, de modo geral, entrecruzar os dados de ambas as análises no sentido de destacar pontos em comum, seja em dados coletados, seja em reflexões surgidas a partir dos dados.

O ponto em comum mais destacado diz respeito ao fato de que ambas as análises revelaram que os sujeitos se apresentam muito adiantados em termos de interlândia. Na AE, foram os acertos que evidenciaram uma grande competência no uso das regras linguísticas e sociolinguísticas do PB por parte dos entrevistados. Esse dado apareceu na análise de crenças como evidência da facilidade de comunicação com brasileiros, inclusive com os que não são da fronteira. Assim, nessa análise, consideramos que os sujeitos não podem ser classificados como estando em estágio inicial de interlândia do PB, pois o conhecimento da variedade uruguaia (PU) os torna aptos para a interação com brasileiros. Da mesma forma, a presença de um mecanismo de monitorização do discurso revelou que os sujeitos, de modo geral, conhecem implicitamente algumas regras do PB, o que é confirmado pela AE, em que teve destaque o conhecimento do funcionamento fonético-fonológico e morfossintático do PB na modalidade oral. A análise das crenças sugeriu, ainda, um trabalho didático que não incida nas estruturas básicas e iniciais que a maioria dos cursos utiliza, mas a partir de um ponto de vista mais avançado, mais complexo. Da mesma forma, os erros encontrados mostraram que os sujeitos se encontram, de modo geral, em estágios mais adiantados de aprendizagem em relação a outros aprendizes hispanofalantes como, por exemplo, os agentes uruguaios não fronteiriços.

Outro ponto em comum, encontrado nas análises desta pesquisa, se refere às dificuldades de compreensão de ambos os lados da interação, que os sujeitos disseram ocorrer

quando se comunicam com brasileiros que não são da fronteira. Esse dado parece apresentar relação direta com os erros de pertinência/discursivos, principalmente os de léxico e os regionalismos, pois estes se mostraram potenciais meios de instauração de dificuldades de compreensão. Um outro ponto, que está relacionado a esse último, é a crença dos sujeitos de que sua língua não é adequada para interações com brasileiros que não são da fronteira. Essa crença também encontra sustentação nos erros identificados na produção desses sujeitos, principalmente, os erros estigmatizantes e alguns de pertinência como os de léxico e os regionalismos.

No que diz respeito à hipótese inicial desta pesquisa que levantava a questão sobre o posicionamento dos alunos sobre a necessidade de aprendizagem do PB e, conseqüentemente, sua aceitação e a motivação com relação ao curso que estamos elaborando, ela não se confirmou, pois mostraram uma atitude positiva com relação ao curso. Essa constatação partiu principalmente do fato de que os sujeitos pesquisados acreditam necessário aprender português, apesar de seu conhecimento bastante avançado. Eles se mostraram muito interessados e motivados com a ideia de receber aulas de português.

Esse processo de levantamento e aferição de uma hipótese faz nos refletir sobre o potencial do estudo das crenças para intervir nos processos interativos de ensino-aprendizagem. Ao elaborarmos a hipótese, evidenciamos nossa crença de que os uruguaios fronteiriços acreditariam que não encontrariam problemas de comunicação ao falarem em português com brasileiros que não são da fronteira e isso afetaria sua crença sobre a necessidade de aprendizagem do PB. Ao constatar, por outro lado, que os sujeitos apresentaram outro posicionamento mostrando-se motivados para participar dos cursos, ficou evidente que a relação entre as nossas crenças e as dos sujeitos se colocou como uma relação de desencontro. A nosso ver, essa situação evidencia a importância da consideração das crenças de professores e alunos no planejamento de cursos instrumentais.

Destacamos também uma importante implicação deste estudo que diz respeito ao valor afetivo e identitário do PU para esses sujeitos. Pudemos perceber, neste estudo, que o ensino de português para esse público não se configura como ensino de língua estrangeira, mas como variedade de sua língua materna, o que suscita um olhar para o papel da identidade no campo do aprendizado dessa língua. Entendemos, assim, que o objetivo desse curso não pode ser a substituição do PU pelo PB, pois a aprendizagem da variedade brasileira deve representar um acréscimo no repertório linguístico do aluno, para ser usado em interações com brasileiros que não são da fronteira ou em situações da fronteira que requeiram o uso da variedade considerada padrão na sociedade. Como decorrência disso, consideramos importante a não

inclusão dos alunos falantes de PU em turmas com outros agentes uruguaios não falantes de PU.

Outra questão é que precisa ser levada em conta no planejamento do curso é a falta de experiência de educação formal com e em língua portuguesa dos sujeitos. O fato de os sujeitos apresentarem nível de escolaridade variada também é um fator que precisa ser considerado. Com efeito, acreditamos que, devido a diferenças nas histórias sociais de cada sujeito, uma análise de erros empreendida através da comparação das ocorrências de cada entrevistado poderia revelar variações na quantidade de erros apresentados por cada um. No entanto, esse tipo de análise não foi desenvolvida nessa pesquisa porque o objetivo principal era analisar os erros de um grupo representativo como o intuito de generalizar os resultados para o total da população investigada.

Ainda, na análise das crenças, o item sobre os problemas de comunicação nos fez pensar, em termos metodológicos, num ensino que não se baseie em estruturas linguísticas relacionadas a situações comunicativas específicas (apresentar-se, descrever pessoas, dar ordens, ler bilhetes, etc.). A indicação que nos pareceu mais adequada implica, como já afirmado, em atividades que utilizem o conhecimento original do PU como ponto de partida para abordar o padrão brasileiro que se deseja alcançar (tanto em termos de padrões morfossintáticos como de pronúncia e adequação vocabular) nessas e em outras situações. A AE também nos levou a refletir sobre a possibilidade de um trabalho contrastivo das variedades PU e PB. As semelhanças e as diferenças identificadas na análise de erros foram destacadas por nós como merecedoras de atenção nesse processo de comparação das variedades; no entanto, não imaginamos pertinente um trabalho topicalizado, organizado em função desses traços, que aborde as formas distintivas a priori, como um mecanismo para evitar prováveis erros. Pelo contrário, pensamos que os erros devem ser utilizados como gatilhos pelos quais o professor vai introduzindo explicações históricas e teóricas e propondo atividades à medida que eles vão surgindo nas atividades de interação em PB.

Assim, considerando que os dados nos indicam como adequado um enfoque comunicativo, pensamos em uma abordagem que valorize a criação de cenários de interação para atuar em PB em diferentes situações, contextualizadas com a realidade local da fronteira e com possíveis situações de interação com brasileiros que não são da fronteira. Cenários relacionados principalmente com as circunstâncias em que os agentes interagem com brasileiros privados de liberdade em penitenciária uruguaia, seus familiares e advogados, jornalistas, etc., podem proporcionar ambiente propício para a ativação da motivação para a participação dos agentes.

De acordo com essa orientação, o livro didático previsto para servir de base para o desenvolvimento do curso deve ser pensado no sentido de ordenar as atividades de interação, apresentando os contextos, com exemplos de diálogos, explicações e exercícios mais formais. Os cenários de interação propostos no LD seguirão a sequência didática estabelecida previamente com base na rotina dos agentes (Cf. Origem da Pesquisa). O LD, então, atuará como guia e suporte, através do qual o professor conduz as atividades de interação e de reflexão formal, que são oportunidades de compreensão e interação em PB *standard*, em contexto monitorado.

Na prática dessas interações simuladas, onde os próprios alunos assumem os diferentes papéis determinados para a cena, pode ser dada uma atenção especial ao uso de formas identificadas nesta pesquisa como erros, nas dimensões fonológica, morfossintática e lexical. Assim, à medida que essas formas vão aparecendo nas produções dos alunos, o professor pode destacá-las “naturalmente” e usar do contraste para apontar as diferenças e promover a correção. Uma explicação mais aprofundada do fenômeno pode se fazer necessária para os alunos poderem dispor de recursos cognitivos para perceber as distinções e proceder à automonitorização (anterior ou posterior à produção) ou ainda correção entre pares. Essa prática serve como meio promotor de autonomia na aprendizagem e potencializa a continuidade do aprendizado uma vez que o aluno atuará em nível consciente na distinção das formas que caracterizam ambas as variedades, PU e PB.

A AN, foco principal desta pesquisa, fundamenta-se no fato de que o professor precisa conhecer bem o aluno, suas necessidades, preferências, sua abordagem de aprender, seu conhecimento prévio, etc. para poder oferecer uma proposta de ensino que seja adequada às especificidades encontradas. Cremos que esta pesquisa contribui para o entendimento do potencial da análise das crenças e da AE para o processo de Análise de Necessidades. Assim como a AE tem como propósito levantar subsídios para o professor poder intervir de modo a melhorar os procedimentos didáticos, as crenças também têm um potencial muito grande para interferir no processo de ensino-aprendizagem. Utilizando esses dois parâmetros metodológicos, este trabalho revela informações importantes para o professor planejar as atividades que poderão compor o curso de português para agentes penitenciários; da mesma forma que para outros falantes de PU.

Por fim, ao constataremos a importância da Análise de Necessidades, destacamos também o potencial da teoria do ensino instrumental na formação de professores de línguas, já que esta lhes dá subsídios que possibilitam a adequação do planejamento aos mais variados contextos de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: PONTES EDITORES, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: PONTES, 1993.

ALMEIDA, J. A. **O uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos**: a perspectiva dos participantes. 2012. 146 f. Dissertação (MESTRADO em LINGÜÍSTICA APLICADA) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ALVES, A.; BAUMGRATZ AIMI, T.; LAZAROTTO, C. A.; SCHMITT, L.M.C. Língua adicional e letramento: repensando aprendizagens em língua inglesa a partir do gênero textual ‘cardápio’. **Estudos Linguísticos e Literários: Saberes e Expressões Globais**, Foz do Iguaçu, 2011.

AMORIM, T. P. P. **Uma análise de necessidades comunicativas de profissionais do eixo tecnológico hospitalidade e lazer: subsídios para um programa de ensino de inglês baseado em tarefas**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ANDRADE, R. R. **Inglês instrumental para comissários de vôo: análise de necessidades**. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ANEP. **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo, 2008.

ARAKI, L. E. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores**: um estudo de caso. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. In. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, vol.11 no.3, 2011.

ARRUDA, C. F. B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada.** 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AVOLIO, J. C. Trajeto do francês instrumental no Brasil. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **A Abordagem Instrumental no Brasil:** um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: MERCADO DE LETRAS; São Paulo: EDUC, 2009.

BAGNO, M. **A língua de Eulália:** novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_ **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_ Gramática histórica: do latim ao português brasileiro. Brasília: UnB, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras.** 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_ **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience:** A Deweyan Approach. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

\_\_\_\_\_ Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_ Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_ Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

\_\_\_\_\_ Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

BARRIOS, G. y PUGLIESE, L. Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua. In: MARCHESI, A. *et al.* **El presente de la dictadura**. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay, Montevideo: TRILCE, 2004.

BEHARES, L. E. BROVETTO, C. Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay. In: ALONSO, C. M. M. C. **IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas: Núcleo Educação para a Integração**. Santa Maria: PALOTTI, 2009.

BELMONTE, J. **Análise de necessidades na área de turismo: em busca de subsídios para uma adequação da disciplina língua inglesa**. 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BERWIG, C. A. **Estereótipos culturais no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros**. 2v. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. Revisitando os contínuos de urbanização, letramento e monitorização estilística na análise do português do Brasil. In: DIETRICH, W. e NOLL, V. (Orgs.) **O Português do Brasil: perspectivas da pesquisa atual**. Frankfurt: Vervuert/Iberamericana, p. 195-201, 2004.

\_\_\_\_\_. Um modelo para a análise sociolingüística do português brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** – Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-52, 2005.

BOTELHO, J. M. Conceitos fundamentais acerca de fatores de evolução linguística. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez., 2008.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e da República Oriental do Uruguai para a implementação do Projeto “Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio – Polícia Penitenciária”. Agência Brasileira de Cooperação, Brasília, 2009.

BREGEIRO, E. T. **Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA: necessidades, expectativas e preferências do 1º termo médio**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Orgs.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CARDOSO, **Análise de necessidades no setor de recepção de hotéis: primeiro passo para uma proposta de curso**. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARDOSO, G. L. The effects of call on L2 vocabulary acquisition: an exploratory study. 2012. 451 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CARVALHO, A. M. Rumo a uma definição do português uruguaio. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**. v. 1, n. 2 (2), p. 125-149, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Variation and diffusion of Uruguayan Portuguese in a bilingual border town*. In: Cabeza, C.; Rodríguez-Yáñez, X. P. & Lorenzo Suárez A., (Orgs.) **Comunidades e Individuos Bilingües**: Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo (1997). Universidade de Vigo, Vigo. p. 642–651, 2003b.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. In: BRIAN, N.; BROVETTO, C.; GEYMONAT, J. (Orgs.) **Portugués del Uruguay y educación bilingüe**. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. pp. 44–96, 2007.

\_\_\_\_\_. Estudo de atitudes lingüísticas sobre português de hispanofalantes: até que ponto o portunhol é aceitavel? In. WIEDWMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Orgs.) **Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Contribuições da sociolingüística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 45-65, set./dez, 2010.

CARVALHO, K.R.R. **Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de letras**. 2008. 234 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.



CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CINTRA, A. M. M. Português Instrumental: um percurso. In: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

COELHO, H. S. H. “É impossível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas. (p. 125-145). In: BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M.H.V. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: PONTES EDITORES, 2006.

COELHO, J. S. **Análise de necessidades: planejamento de um curso de inglês para fins específicos para o ensino técnico de informática**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. In. RICHARDS, J. C. **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. Londres: Longman, 1974 (Texto original publicado em IRAL, v. 5, n. 4, 1967).

\_\_\_\_\_. Idiosyncratic dialects and error analysis. In. RICHARDS, J. C. **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. Londres: Longman, 1974 (Texto original publicado em IRAL, v. 9, n. 2, 1971).

CORREA, E. F.de S. **Formas de tratamento de parentesco: uma comparação entre o japonês e o português com aplicabilidade em português como segunda língua para estrangeiros (PL2E)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, G. B. O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses. **Letra Magna**. V. 5, n. 10, 1º Sem., 2009.

CUNHA, M. J. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. e CUNHA, M. J. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB – EDITORA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA; Campinas, SP: PONTES EDITORES, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.) **Português língua adicional: ensino e pesquisa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

DINIZ, D. F. **Crenças sobre ensino-aprendizagem no ensino instrumental de línguas.** 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

DINIZ, D. F. e MARCHESAN, M. T. N. Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental, **Revista Eletrônica Vivências**, v. 6, n.10, p. 153-159, 2010.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** 2012. 350 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DIVARDIN, G. W. **Elaboração e validação de um modelo padrão de avaliação para exames de proficiência de leitura em inglês para ingressantes de um programa de pós-graduação na UTFPR- campus Ponta Grossa.** 2012. 389 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DUARTE, V. R. **Ensino e produção de material de inglês instrumental para a área de tecnologia ambiental com base na linguística de corpus: uma interface com a linguística cognitiva.** 2011. 242 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011.

DUDLEY-EVANS, T; ST JOHN, M. **Developments in ESP: a multidisciplinary approach.** Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1998.

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português.** 2ª Ed., Londrina: Eduel, 2004.

DUTRA, A. F. **O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira.** 2010. 232 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: PARÁBOLA EDITORIAL, 2008.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores.** Madrid. Edelsa, 1997.

FERREIRA, J. C. F. **Aquisição dos tempos verbais do português por falantes de línguas timbira**. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FURTOSO, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas: aspectos de formação do professor**. 2001. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

GALLO, C. A. D. **Inglês para Pilotos: Análise de Necessidades das Situações – Alvo**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GALVÁN, C. B. **Competência comunicativa e competência profissional: espanhol instrumental para hotelaria**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GUEDES, A. de S. **O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI E. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: PONTES, 1988. p. 41-73.

HAUPT, C.; Vieira, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista - BA, v. 11, n. 2, dez., 2013.

HUTCHINSON, T., e WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1987.

JUCÁ, C. S. **A Epistemologia do professor de português como língua estrangeira da cidade de Salvador: uma reflexão sobre alguns aspectos**. 2v. 305 f. Mestrado. Universidade Federal da Bahia - Letras e Linguística, 2002.

JUNIOR, R. C. G. **Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

KRAEMER, F. F. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V. A look at students' concept of language learning. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEROY, H. R. **Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LIMA, B. F. **O ensino de inglês no IFRN: entre as recomendações do currículo proposto e as ações do currículo ensinado**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LIPSKI, J. M. Too Close for Comfort? The Genesis of “Portuñol/Portunhol”. In: FACE, T. L. e KLEE C. A. (Orgs.) **Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium**. p. 1-22. Cascadilla Proceedings Project: Somerville, MA, 2006.

LOPES, C. L. **As representações de alunos de um curso superior de Turismo e Hotelaria acerca da disciplina Inglês Instrumental**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

LOPES, R. S. **Análise de necessidades em língua inglesa para alunos de administração de empresas: um estudo sob a perspectiva sistêmico-funcional**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LORENZONI, L. V. **Inglês instrumental na educação agrícola: possibilidades de um currículo integrado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MACIEL, R. F. Análise das Necessidades: implicações para o planejamento de cursos de Língua Inglesa. In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: EDITORA DA UNIDERP, 2005 v. 290, p. 115-126.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 24, n. 1, jan./jun., 2008, p. 49-57.

MARCHESAN, M. T. N. Considerações sobre o ensino instrumental de PLE e ELE para policiais. In: STURZA, E.; FERNANDES, I. C. S.; IRALA, V. B. **Português e Espanhol: esboços, percepções e entremeios**. Santa Maria: PPGL-editores, 2012.

MARCHESAN, M. T. N. et al. **Español Instrumental para la Policía Caminera Brasileña**. Santa Maria: UFSM, Caderno Didático, 2009.

\_\_\_\_\_. **Português para policiais rodoviários do Mercosul**. Santa Maria: UFSM, Núcleo de Pesquisa de Línguas em Contextos de Ensino, CNPq, 2008.

MARTINS, M. G. **A aquisição da língua portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho**. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

MASIN, M. A. P. C. G. **Análise de Necessidades na Disciplina de Inglês em um Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAUAD, S. A. An acoustic investigation into the prosodic features of an american english and brazilian portuguese idiom. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 145-166, 2010.

MEIRELLES, V. A. G. **Aspectos fonológicos do contato entre o português e o espanhol na cidade de Sant’ana do Livramento-Rivera**. 2006. 1v. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

MELIÁ, B. Diglosia en el Paraguay: o la comunicación desequilibrada. In: ORLANDI E. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: PONTES, 1988. p. 111-119.

MENDES, M. P. A. **Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional: experiências, crenças e identidades**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MILÁN, J. G., SAWARIS, G. S., WELTER, M. L. El camino recorrido: lingüística y educadores en la frontera Brasil Uruguay. In: TRINDADE, A. M., BEHARES, L. E. (Orgs.) **Fronteiras, educação, integração** Santa Maria: PALOTTI, 1996.

MONARETO, V. N. O. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In. BISOLL, e BRESCANCINI, C. (Orgs.) **Fonologia e variação**: recortes do Português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MOREIRA, R. S. C. **Análise de necessidades para um curso de espanhol no ensino superior tecnológico**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORITZ, M. E.; KUERTEN, J. L.; DELLAGNELO, A. K. Conclusions as components of research articles across portuguese as a native language english as a native language and english as a foreign language: a contrastive genre study. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 233-253, 2008.

MOTA, S. S. **Línguas, sujeitos e sentidos**: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX. 2010. 1v. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2010.

NOMURA, G. M. **Análise da pronúncia de aprendizes japoneses no Brasil: produção das estruturas silábicas CVC e CCV**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NUNAN D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. M. de **Análise de erros em textos escritos por aprendizes teutofônicos de português como língua estrangeira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

OLIVEIRA, G. de. **Uma caminhada pela vivência de graduandos em educação física na disciplina produção textual, pelo percurso da complexidade**. 2012. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, T. **Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ONODERA, J. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, USA, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.

PAZ, D. M. S. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua**. 2006. 370 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PERNA, C. L.; SUN, Y. Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, jul./set., 2011, p. 59-70.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 43-64.

PETRASSO, C. **Português para fins específicos: uma proposta para um curso de Nivelamento acadêmico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PETRUCELLI, A. J. A. **O perfil do professor de português para estrangeiros da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

PINTO, M. M. **Inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngue: uma análise de necessidades**. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PRADILLAS, A. Q. **Análise de necessidades na área de publicidade e propaganda para adequação de um curso de inglês**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RAMOS R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. In: **The ESpecialist**. v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

\_\_\_\_\_. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: PONTES, 2005.

\_\_\_\_\_. A história da Abordagem Instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: MERCADO DE LETRAS; São Paulo: EDUC, 2009.

RAYMUNDO, N. de A. Negociações interacionais de relações de poder em uma sala de aula de inglês em contexto militar. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ROEHE, J. E. O processo inferencial na aprendizagem da língua inglesa como língua adicional com o emprego de tomada de consciência por aprendizes idosos. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROMAINE, S. **El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística**. Barcelona: ARIEL, 1996.

ROTTAVA, L. e DA SILVA, A. M. Beliefs about learning Portuguese as a foreign language: multilingual context. In: SILVA, K. A. **Crenças, discursos & linguagem II**. Campinas: Pontes Editores, 2011, pp. 153-175.

\_\_\_\_\_. A interação em ambiente eletrônico no ensino de português língua estrangeira adicional: a otimização da aprendizagem de iniciantes. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 159-188, jan./jun., 2012.

RUBIO, C. F. Saliência fônica e tempo verbal na concordância de primeira pessoa do plural do português brasileiro e europeu. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n.2, p. 765-778, maio-ago, 2012.

SANTOS GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.) **Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

SANTOS, V. G. **Português para fins específicos e seu ensino no curso técnico de contabilidade**. 2013. 119 f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.



SARDINHA, T. B. History and compilation of a large register diversified corpus of portuguese at CEPRIL. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 211-225, 2007.

SARMENTO, M. E. R. **Análise de necessidades de inglês para fins específicos em um curso de graduação em turismo**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: A concordância de número no português brasileiro. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 109-131, 2006.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (Org.) DIALETTOLOGIA, GEOLINGUISTICA, SOCIOLINGUISTICA: ATTI DEL XXI CONGRESSO INTERNAZIONALE DI LINGUISTICA E FILOLOGIA ROMANZA, 5., 1998, Tübingen. **Anais...** Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998, p. 509-523.

\_\_\_\_\_. O papel do tipo de verbo na concordância verbal no português brasileiro. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 23, esp., p. 283-317, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

SELINKER, L. Interlanguage. In. RICHARDS, J. C. **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. Londres: Longman, 1974 (Texto original publicado em IRAL, v. 10, n. 3, 1972).

SERAFINI, S. T. **Análise de necessidades para um curso de compreensão oral na área médica: apresentação de trabalho científicos**. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA BRASIL, P. C. **¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un castillo!** Necessidades e interesses de aprendizes de espanhol de um curso técnico integrado. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, A. C. **Português para inglês ver: primórdios do ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira.** 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em LETRAS) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SILVA, F. O. **Análise de necessidades de inglês jurídico para advogados.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de letras (inglês).** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p. 235-271, jan/jun, 2007.

\_\_\_\_\_. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagem.** v.1 Campinas: Pontes Editores, 2010.

SILVA, L. K. **Compreensão escrita em manuais didáticos de PLE.** 2011. 168 f. dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

SILVA, M. A. **Inglês para a área de turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem.** 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

SILVA, M. G. dos S. **As novas tecnologias em interface com o processo de formação do professor de PLE/PL2: uma abordagem identitária multicultural brasileira.** 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2011.

SILVA, R. de C. D. **Processos de regulação na produção escrita em português língua estrangeira.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SILVA, W. E. **Ensino e aprendizagem de leitura em inglês para fins específicos em contexto digital.** 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para a análise de entrevistas, textos e interações.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA, L. S. **Imagens do brasileiro construídas pelo estrangeiro: dos estereótipos nas expressões qualificativas.** 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

SOUZA, A. B. C. O professor de inglês/course designer na hotelaria: desafios, reflexões e a (trans)formação de uma prática docente sob a influência da complexidade. 2012. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SOUZA, R. A. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional: área editorial.** 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

STURZA, E. Escolas interculturais de fronteira (Introdução). In: **Salto para o futuro.** Ano XXIV – Boletim 1 – maio, 2014.

\_\_\_\_\_. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias linguísticas.** 2006. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 2006.

\_\_\_\_\_. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Revista Ciência e Cultura.** SBPC. ano 57, n. 2, abr./maio/jun., 2005.

TORRES, B. R. **O ensino de produção de textos para fins específicos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TRINDADE, A. M.; BEHARES, L. E.; FONSECA, M. C. **Educação e linguagem em áreas de fronteira Uruguai-Brasil.** Santa Maria, RS: PALLOTTI, 1995.

VACCARI, D. R. P. **Análise de necessidades de alunos de um curso de tecnologia em processos de produção.** 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

VIAN JR, O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. In: **The ESpecialist**, vol. 29, nº 2 (139-158), 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

## Apêndice A – Roteiro de Entrevista: Agentes penitenciários

### NECESSIDADES DA SITUAÇÃO-ALVO

Quais são as situações de contato com os presos?

Como se dirigem aos presos brasileiros? Nas celas, no pátio, na revista, na cozinha, etc?

Como os presos brasileiros se dirigem a você? Como você se dirige a eles?

Quais as dificuldades de comunicação?

Saídas dos presos para audiências, consultas, etc., como se da?

Petições: como, por quem e em que língua são feitas?

### NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

Fala português? Com quem? Onde? Por quê? Fala espanhol? Com quem? Onde? Por quê?

(caso não tenha comentado ainda) Que língua usas em casa, com teus familiares? e no trabalho? Caso seja português, é igual em casa e no trabalho? E quando fala com brasileiros?

Qual tua relação com o português? (gosta/não gosta; acha bonito; necessário, difícil, etc.)

Já tiveste aula de português? Onde? Quando?

Achas que precisas ter aulas de português?

*Sim.* O que achas que precisas/deverias aprender nas aulas de português?

*Não.* Se ainda assim fosses receber aulas de português, o que poderia ser interessante aprender mais?

Como é a comunicação com os brasileiros da fronteira? (da para chamar de português?)

Já conversaste com brasileiros que não são da fronteira? *Sim*. Como foi? *Não*. Como achas que seria?

Tipos de problemas?

Entendimento (compreensão/produção)

Interação (há algum tipo de pessoa ou circunstância que te causa “medo” na hora de falar?)

Adequação (com brasileiros, buscas “corrigir” certas características (palavras) na sua fala?)

Preconceito/discriminação. (sentes, sentiste ou sentiria (de brasileiros)?)

Achas que precisarias aprender português para te comunicar adequadamente/melhor com brasileiros que não são da fronteira?

Já foste confundido com brasileiro por causa da língua (português)?

O que achas mais difícil em português?

Falar                      escrever                      entender os brasileiros                      ler

#### DADOS PESSOAIS

Idade	Sexo	Escolaridade	Tempo de profissão	Função