

Histórias de aprendizagem da língua portuguesa: reflexões sobre contextos educativos formais e informais.

Melania Moroz¹
Ana Rita S. Almeida²
João Carlos Martins³

Resumo

O presente texto parte da exposição de histórias de aprendizagem da Língua Portuguesa por pessoas cujas línguas maternas apóiam-se no alfabeto cirílico. Foram obtidos depoimentos de nove imigrantes eslavos, sete russos e dois búlgaros, que chegaram ao Brasil entre as décadas de 1920 e 1950. Utilizou-se roteiro que, procurando garantir algumas informações comuns a todos os entrevistados, possibilitasse momentos de fluxo espontâneo do relato. Dentre as informações solicitadas, focalizou-se, especificamente, o aprendizado da Língua Portuguesa. Foram solicitadas informações no que se refere ao acesso à escolarização formal no país de origem, ao domínio prévio de línguas, às estratégias utilizadas para aprender o português, além da opinião do depoente sobre seu domínio da Língua Portuguesa sob forma escrita. A partir da análise dos dados, são apresentados os processos de aprendizagem de cada depoente e são feitas reflexões em relação à aprendizagem ocorrida a partir da exposição a contextos educativos formais e informais.

Palavras-chave: Aprendizagem da Língua Portuguesa; Contextos educacionais formais e informais.

1. Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1991. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, no qual orientou 26 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado. Publicou artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos científicos nacionais e internacionais, nas áreas de Educação e Psicologia. É uma das autoras dos livros *Para Compreender a Ciência - Uma Perspectiva Histórica e O processo de Pesquisa - Iniciação*. É líder do Grupo de Pesquisa, do CNPq, Bases da Psicologia na Educação, sendo coordenadora da Linha de Pesquisa Contribuições do Behaviorismo Radical para a Educação. Tem interesse na área de ensino, aprendizagem e formação docente. Atualmente, desenvolve projeto de pesquisa com a utilização de software educativo no ensino de leitura.

Email: moroz.menon@uol.com.br

2. Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nos últimos anos, desenvolveu pesquisas sobre Henri Wallon e frequentou cursos na Università degli Studi di Torino. Atualmente leciona nos cursos de História, Administração e Psicologia. Participa do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, atuando como pesquisadora na Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Históricas e Culturais do Instituto Tecnológico de Pesquisa da Universidade de Tiradentes, de Sergipe. Tem publicações na área de Educação e interesse nos temas: desenvolvimento humano, ensino, aprendizagem e formação de professores.

Email: analmeida64@hotmail.com

3. Doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Católica de São Paulo. Nos últimos anos atuou na direção e assessoria de instituições educativas. Professor no Programa de Pós-Graduação no Curso de Distúrbios de Aprendizagem, da Faculdade de medicina do ABC e do Centro de Referência de Distúrbios de Aprendizagem. Coordenador e professor do Curso de Gestão em Educação do Instituto de Ensino Lato-Sensu das Faculdades Claretianas. Atua na Linha de Pesquisa sobre Formação de Professores no Grupo Pitágoras.

Email: joaocarlos.m@renascenca.br

Abstract

The present text comes from the history reports of learning of the Portuguese Language by people whose mother tongues are supported in the Cyrillic alphabet. There were provided reports of nine Slavic immigrants, seven Russians and two Bulgarians, who had arrived in Brazil in the 1920's and in the 1950's. The script interview that was used in this research tried to guarantee some common information to all the interviewees at the same time that provided moments of spontaneous flow of their histories. Amongst the requested information, the learning of the Portuguese Language was specifically focused. The interviewees were asked about the access they had to formal schooling in their native counties, the previous domain of languages, the used strategies to learn the Portuguese Language, and also about the opinion they had on their domain of the Portuguese Language under the written form. From the data analysis there are presented the processes of learning of each interviewees and also some reflections regarding their learning through the exposition to formal and informal educational contexts.

Keywords: Learning of the Portuguese Language; Formal and informal educational contexts.

Introdução

O ponto de partida, do presente texto, é a narrativa de histórias de aprendizagem da língua portuguesa, por imigrantes de línguas eslavas, que têm por base o alfabeto cirílico. A partir da análise dos modos como aprenderam a falar português e do grau de domínio que apresentam, são feitas reflexões em relação à aprendizagem ocorrida a partir da exposição a contextos educativos formais e informais.

Considerando-se que o domínio da língua falada e escrita é um dos fatores que interferem nas formas de interações do sujeito com o seu meio e que o nível de complexidade que o indivíduo atinge no domínio do código lingüístico tem relação com sua apreensão da realidade e a forma como a ela responde, procurou-se obter os relatos de pessoas oriundas de culturas diferentes da nossa e que foram iniciadas em códigos lingüísticos com características diversas daquelas típicas da língua portuguesa, sobre as formas como se apropriaram de nosso idioma. A escolha recaiu sobre um grupo de eslavos.

As línguas eslavas, pertencentes à família lingüística indo-européia, apresentam semelhanças fonéticas, sintáticas e morfológicas entre si. As diferenças existentes devem-se, em grande parte, às influências exercidas por outras línguas, variando segundo a região em que os diversos povos eslavos têm vivido. Muitas dessas línguas eslavas, como é o caso da russa, ucraniana, búlgara e da servo-croata, entre outras, utilizam o alfabeto cirílico. Em relação à sua origem, afirma Ferreira (2006, s/p):

Foi no estado da Grande Morávia que, em 863, dois irmãos, os bispos Cirilo e Método de origem grega, que viviam em Tessalônica, profundos conhecedores do eslavo antigo, espalharam por mais de 20 anos a fé cristã. O imperador bizantino Miguel III, a pedido do príncipe Rastislav da Morávia, enviou-lhe estes dois filósofos e assim com os seus conhecimentos eles podiam unir os habitantes desta região à volta do culto falado numa

língua que lhes era familiar. Até aí, Rastislav lutara contra os imperadores alemães. Bizâncio promete ajudá-lo, na condição de este aceitar a religião cristã segundo o dogma ortodoxo, isto é, o culto poderia ser efectuado na língua de cada povo, enquanto a igreja romana apenas permitia que o culto se realizasse em latim ou em grego.

(...)

Cirilo e Método traduzem então para o eslavo antigo, ou eslavo eclesiástico, os livros sagrados escritos em grego. Estes dois filósofos tiveram necessidade de criar um alfabeto, a partir de outros já existentes, principalmente do grego e do latino, com correspondência aos sons da respectiva língua, ao qual se veio a chamar alfabeto “cirílico” em homenagem ao seu criador principal.

Para compreender as dificuldades no aprendizado do português, por parte de indivíduos cuja língua materna apóia-se no código cirílico, cabe considerar dois aspectos dessas línguas: suas características gramaticais, nas quais se evidenciam contrastes em relação à língua portuguesa, e as relações entre o alfabeto cirílico e o latino. No que se refere às diferenças gramaticais, há algumas que são especialmente importantes, na medida em que interferem nas formas de construção de frases e de utilização de flexões e podem alterar significativamente a qualidade da comunicação verbal. Para explicitar tais aspectos gramaticais, utilizar-se-á o russo como referência. Isto porque o russo é o mais falado dos idiomas eslavos, sendo idioma oficial da Rússia e um dos seis oficiais da ONU, além de ser falado por populações de outras nações que pertenceram à ex-URSS.

Uma primeira diferença refere-se ao fato de as línguas eslavas serem declinativas, diferentemente do português. Por exemplo, em russo não se diz “**do** estudante, **para o** estudante, **com o** estudante, **a respeito do** estudante etc”, uma vez que, na língua russa, essas relações são dadas pela terminação da palavra (no caso, *studenta*, *studentu* etc).

Também em relação ao gênero há diferenças. Em português há dois gêneros, ao passo que as línguas eslavas possuem três (masculino, feminino e neutro). Ocorre que não há correspondência exata entre os gêneros em ambas as línguas. Um exemplo disso é a palavra **criança**, que em português é do gênero feminino e em russo é neutra.

Uma terceira diferença refere-se aos verbos. No caso dos verbos de ligação *ser e estar*, estes não são utilizados em russo. Por exemplo, diz-se em russo: *iá tut* (eu aqui), *on molod* (ele jovem), *deti prekram* (crianças bonitas), significando, respectivamente, “eu estou aqui, ele é jovem, as crianças são bonitas”.

Ainda, os verbos em russo classificam-se em dois grupos: os chamados *imperfectivos*, que se conjugam nos tempos presente e pretérito imperfeito (não admitem pretérito perfeito), e os chamados *perfectivos*, que se conjugam no futuro (não têm forma presente) e no pretérito perfeito (não têm pretérito imperfeito). Diferentemente, em português os mesmos tempos verbais são utilizados para todos os verbos, o que pode ser uma fonte de confusão nas referências temporais.

E, mais, em russo, a conjugação verbal no tempo pretérito sofre flexão de gênero, isto é, muda de acordo com o gênero da pessoa. Por exemplo, um adulto do sexo masculino diz *iá govovil* (eu falava), enquanto um adulto do sexo feminino deve dizer *iá govovila* e uma criança *iá govovilo* (a criança tem gênero neutro). O mesmo se aplica às segunda e terceira pessoas do singular, já que no plural a forma é comum a todas as pessoas.

Também, na designação de um lugar, em russo utilizam-se terminações diferentes, a depender da circunstância. Considere-se, por exemplo, *estar num lugar* ou *ir para um lugar* (a escola); diz-se em russo *deti v shkole* (as crianças estão na escola) e *deti hodiat v shkolu* (as crianças vão à escola). No caso, há declinação da palavra escola, diferentemente do que ocorre em português, já que permanece inalterada. Complementando o rol de diferenças, vale estabelecer algumas comparações entre os alfabetos latino e cirílico. Uma das características do alfabeto cirílico é a sua adequação à representação da fonética das línguas eslavas. Aliás, esse alfabeto

foi projetado para escrever as línguas eslavas, razão pela qual possui algumas letras inexistentes em outros alfabetos. A transliteração do alfabeto cirílico para o latino apresenta algumas dificuldades, pelas razões que seguem:

1. Embora haja letras idênticas em ambos os alfabetos, tanto na escrita manual como na imprensa, designando o mesmo som (por exemplo, as letras A e O), em contrapartida há letras no cirílico que são escritas de modo idêntico às do latino, mas correspondendo a sons diferentes. Por exemplo, as letras cirílicas B, C, Y representam, respectivamente, os sons das latinas V, S, U.

2. Há letras cirílicas que, se na forma de imprensa são idênticas às latinas, na forma manuscrita representam sons diversos. Por exemplo, o T corresponde perfeitamente ao latino, mas na forma manuscrita confunde-se com o m latino manuscrito.

3. Há uma complicação particular com as letras que designam os sons /p/ e /r/. A letra cirílica de imprensa П corresponde à latina P. Essa mesma letra manuscrita confunde-se com a manuscrita latina n. No caso do /r/ cirílico, escreve-se P na forma de imprensa e na forma manuscrita confundindo-se com o /p/ em português.

4. Há letras cirílicas que não têm correspondência no alfabeto latino, tais como o И /i brando/, o Я /ia / e o Ч /tsh/.

O alfabeto cirílico está exposto abaixo, podendo ser observado com os sons correspondentes em português na Tabela 1.¹

Tabela 1. *Alfabeto cirílico em letras maiúsculas e minúsculas e o som equivalente em português.*

| Cirílico | | Som equivalente em Português |
|------------------|------------------|-------------------------------------|
| <i>Maiúscula</i> | <i>Minúscula</i> | |
| А | а | a |
| Б | б | b |
| В | в | v |
| Г | г | g como em gato |
| Д | д | d |
| Е | е | é, ê, iê (ditongo) |
| Ё | ё | ô, iô (ditongo) |
| Ж | ж | j |
| З | з | z |
| И | и | i |
| | й | i (ditongo) após vogais |
| К | к | c como em cão |
| Л | л | l |
| М | м | m |
| Н | н | n |
| О | о | ô |
| П | п | p |
| Р | р | r como em cara |
| С | с | s como em sal |
| Т | т | t |
| У | у | u |

| | | |
|---|---|--|
| Ф | ф | f |
| Х | х | rr fricativo velar, como em barra (pronúncia brasileira) |
| Ц | ц | ts |
| Ч | ч | semelhante a tch |
| Ш | ш | ch |
| Щ | щ | ch “brando”, como o “s” (e “ç”, “ch” etc.) no nordeste de Portugal |
| Ъ | ъ | sinal forte (serve para indicar a não-palatalização de consoantes) |
| Ы | ы | e central, como em levar (pronúncia portuguesa) |
| Ь | ь | sinal fraco (funciona aproximadamente como h quando transforma n em nh ou l em lh) |
| Э | э | e aberto |
| Ю | ю | iú (ditongo) |
| Я | я | iá (ditongo) |

Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em “http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_cir%C3%ADlico”

As considerações precedentes possibilitam afirmar que as diferenças entre as línguas eslavas e a língua portuguesa, tanto na sua oralidade como na escrita, são suficientemente profundas para que se suponha que imigrantes russos e búlgaros, ao chegarem ao Brasil, tenham se deparado com dificuldades para o aprendizado da língua portuguesa, tanto em sua forma falada quanto escrita. Assim, procurou-se conhecer os recursos, formais e informais, a que recorreram para aprender o português, mais especificamente em sua forma falada.

Procedimentos metodológicos

Foram participantes nove eslavos, sendo sete russos e dois búlgaros. Para obtenção das informações, recorreu-se, inicialmente, às histórias de vida de alguns dos participantes; posteriormente, tendo em vista o tempo disponível para a coleta dos dados, optou-se por solicitar depoimentos em entrevistas semi-estruturadas, as quais foram guiadas por um roteiro que, procurando garantir algumas informações comuns a todos os entrevistados, possibilitasse momentos de fluxo espontâneo do relato.

Estruturou-se o roteiro de modo que, após as informações de identificação, o participante se transportasse à época imediatamente anterior à viagem para o Brasil. Uma vez terminadas as reminiscências anteriores à vinda, levou-se o participante a rememorar o contexto com o qual se deparou ao chegar ao Brasil e os seus sentimentos em relação a esse contexto. Em seguida, o participante avaliou o que foi mais marcante no novo país. Finalmente, solicitaram-se informações específicas do aprendizado da língua portuguesa, quando estas ou não foram apresentadas espontaneamente a partir dos temas gerais ou o foram parcialmente. Foram solicitadas informações no que se refere ao acesso à escolarização formal no país de origem, ao domínio prévio de línguas, às estratégias utilizadas para aprender o português e a opinião do depoente sobre seu domínio da língua portuguesa sob forma escrita.

Cabe assinalar que, dadas as diferentes circunstâncias em que foram realizadas as entrevistas, em alguns casos não foi possível seguir o roteiro em sua totalidade. Não obstante, informações

relevantes para a compreensão do processo de aquisição da língua portuguesa foram obtidas em todos os depoimentos, os quais foram registrados em gravador.

Transcritas as gravações das entrevistas, o seu conteúdo foi lido individualmente pelos pesquisadores e, posteriormente, discutido em grupo. Nesse processo, os pesquisadores foram co-tejando as leituras, de forma que foram sendo delineados os aspectos comuns, apreendidos pelo grupo de pesquisadores, no que se refere à aquisição da língua portuguesa pelos depoentes. Os elementos destacados por um ou outro dos pesquisadores foram discutidos e, quando considerados relevantes, foram incorporados à reflexão de todos. Desta forma, a etapa de análise dos dados contou com a atividade individual de cada pesquisador e com posterior discussão e síntese pelo grupo. Os dados obtidos são expostos, a seguir.

Resultados e discussão

A seguir, apresentamos informações no que se refere a dados pessoais, domínio prévio de línguas, estratégias utilizadas para aprender o português e a opinião do depoente sobre seu domínio da língua portuguesa sob forma escrita. Também, apresenta-se uma categorização do nível de domínio da língua portuguesa em sua forma oral, a qual foi derivada da análise, pelos pesquisadores, da própria verbalização dos depoentes durante seus depoimentos.

Gleb

De origem russa, cuja família pertencia ao exército czarista, chegou ao Brasil com 23 anos, falando russo (língua materna), alemão e servo-croata (aprendidos na escola), com alguns conhecimentos de latim. Seu nível de escolaridade era superior (engenharia). No Brasil trabalhou como engenheiro e como diretor executivo de empresa.

Estratégias utilizadas para aprender o português: Inicialmente, o aprendizado deu-se em função das exigências do trabalho e com a ajuda de amigos russos que já falavam o português; utilizou-se de comparação do português com o latim, aprendido na escola, e de dicionário para aquisição de vocabulário. Já com cinco anos de permanência no Brasil, matriculou-se em curso de português para aprimorar seus conhecimentos; pedia freqüentemente que colegas e amigos corrigissem seu português, tanto falado como escrito. Descreveu com facilidade as estratégias que lhe possibilitaram o domínio do novo idioma. Na sua apreciação, foram decisivos o contato constante e abundante com brasileiros e o conhecimento prévio que tinha do latim.

Domínio da língua portuguesa: Durante os depoimentos, utilizou vocabulário rico e preciso. Na construção das frases, ocorreram eventuais inversões e poucos erros de concordância. Apresentou leve sotaque. No que concerne ao português escrito, afirmou escrever bem, com eventuais dúvidas sobre ortografia.

Alexei

De origem russa, cujos familiares também pertenciam ao exército czarista, chegou ao Brasil com 25 anos falando russo (língua materna), inglês, japonês (estas duas aprendidas na escola) e chinês (aprendido informalmente). Seu nível de escolaridade era secundário completo. No Brasil, trabalhou como operário, operador de raios-X e como padre da Igreja Católica Ortodoxa.

Estratégias utilizadas para aprender o português: Teve algumas aulas com um professor, na viagem de navio ao Brasil. Utilizou-se de livro de gramática portuguesa, em russo; lia jornais em inglês e em português utilizando dicionário inglês-português para adquirir vocabulário. Afirmou que prestava atenção à pronúncia das palavras, quando conversava com brasileiros e quando ouvia rádio. Descreveu com facilidade e riqueza de detalhes as estratégias de que se valeu para a

aprendizagem do português. Na sua opinião foram decisivas sua vontade de aprender e uma certa aptidão para o domínio de línguas.

Domínio da língua portuguesa: Durante os depoimentos, utilizou vocabulário rico e preciso, construindo frases longas e bem articuladas. Apresentou poucos erros de concordância e de inversões na construção das frases. Apresentou leve sotaque. Com relação à língua escrita, afirmou conhecer bem a ortografia portuguesa e ter poucas dificuldades.

Igor

De origem russa, cuja família também pertencia ao exército czarista, chegou ao Brasil com 14 anos, falando russo (língua materna), francês (segunda língua aprendida em casa), alemão (aprendido na escola), polonês (aprendido informalmente), com alguns conhecimentos de latim. Seu nível de escolaridade era secundário. No Brasil, trabalhou como executivo de empresas.

Estratégias utilizadas para aprender o português: Inicialmente, contou com a ajuda de amigos russos que já falavam o português; logo, começou a estudar com a ajuda de um livro didático, memorizando, segundo ele, cerca de 60 palavras por dia. Utilizou-se da comparação do português com o latim (que havia estudado na escola) para dominar a escrita; após nove meses de estada no Brasil, prestou exame supletivo (na época, exame de madureza) e, aprovado, continuou seus estudos, tendo concluído curso superior - portanto, seu aprendizado do português, falado e escrito, seguiu pelo ensino formal. Descreveu com facilidade e precisão os recursos utilizados para dominar o português. Segundo sua avaliação, o convívio constante com brasileiros e o domínio do latim foram fatores importantes no seu processo de aprendizagem da nova língua.

Domínio da língua portuguesa: Durante os depoimentos, apresentou vocabulário rico e preciso, construindo e articulando bem as frases, embora apresentasse eventuais erros de concordância e sintaxe. Apresentou um leve sotaque. Quanto à escrita, afirmou não ter dificuldades.

Michel

De origem russa, cuja família também pertenceu ao exército czarista, chegou ao Brasil com 23 anos, falando russo (língua materna), servo-croata (aprendido na escola) e alemão (aprendido informalmente). Sua escolaridade era de nível secundário. No Brasil, trabalhou como desenhista, vendedor, técnico em computação e empresário.

Estratégias utilizadas para aprender o português: Começou seu aprendizado baseado nas interações informais e nas relações de trabalho; logo no início de sua estada no Brasil, diz ter recorrido à leitura de jornais, procurando apreender o sentido das palavras no contexto em que apareciam; mais tarde, passou a ler livros. Relata as estratégias de que lançou mão no aprendizado do português, mas o faz de forma genérica, sem detalhes. No seu modo de ver, o fator decisivo para o aprendizado foi a interação com os brasileiros, em face das necessidades de sobrevivência, principalmente no trabalho.

Domínio da língua portuguesa: Durante os depoimentos, apresentou vocabulário extenso e frases bem construídas, do ponto de vista sintático. Contudo, os erros de concordância apareceram com frequência. Apresentou leve sotaque. Falando sobre o domínio da escrita, disse não ter dificuldades, atribuindo seu aprendizado às exigências de suas atividades profissionais (elaboração de relatórios, projetos etc).

Olga

De origem russa, cuja família também pertencia ao exército czarista, chegou ao Brasil com 12 anos, falando russo (língua materna), lituano (aprendido informalmente) e alemão (aprendido

na escola). Seu nível de escolaridade era primário incompleto, tendo completado, no Brasil, seus estudos até o ensino médio. Trabalhou como administradora de um escritório de levantamento topográfico (pertencente ao marido).

Estratégias utilizadas para aprender o português: Chegando ao Brasil, logo foi matriculada em uma escola particular, inicialmente como ouvinte e depois como aluna regular. Completou o nível secundário, de modo que o principal modo de aquisição do português, oral e escrito, foi a escolarização. Não especificou estratégias para a aquisição da nova língua. Atribui a facilidade de aprendizagem ao fato de ter chegado ao Brasil muito jovem, concluindo que “criança aprende fácil”.

Domínio da língua portuguesa: Durante os depoimentos, utilizou vocabulário rico e preciso, construindo e articulando frases adequadamente. Cometeu erros de concordância e de sintaxe apenas eventualmente. Apresentou leve sotaque. No que se refere à língua escrita, disse que escreve bem, embora tenha algumas dúvidas relacionadas à ortografia.

Elias

De origem russa, chegou ao Brasil com 32 anos, falando russo (língua materna), alemão e iídiche (estes aprendidos informalmente). Seu nível de escolaridade era secundário incompleto. No Brasil, trabalhou como agricultor e como professor de língua russa (ensinando brasileiros).

Estratégias utilizadas para aprender o português: Inicialmente, contou com o auxílio de parentes que já estavam no Brasil e de vizinhos russos que conheciam um pouco da língua; para ampliar seu vocabulário, lia jornais em russo e em português, cotejando notícias sobre os mesmos assuntos, nas duas línguas. Elias descreveu com facilidade as estratégias de que lançou mão no aprendizado da nova língua. Do seu ponto de vista, a vontade de aprender e a memória foram elementos fundamentais nesse processo.

Domínio da língua portuguesa: Durante os depoimentos, utilizou vocabulário variado e preciso, apresentando freqüentemente erros de concordância e inversões na estruturação das frases. Apresentou sotaque acentuado. No que diz respeito à língua escrita, Elias disse ter dificuldades com a ortografia, enfatizando que o alfabeto cirílico é mais preciso na relação letra-pronúncia não dando lugar a dúvidas sobre a ortografia das palavras, como ocorre em português, por exemplo, com o uso do ss e do ç.

Maria

De origem búlgara, pertencente à família de camponeses, chegou ao Brasil quando tinha 10 anos². Falava o búlgaro (língua materna) e o russo (aprendido em cultos religiosos). Frequentou por pouco tempo a escola no país de origem, já que interrompeu seus estudos na 2ª série do ensino fundamental. No Brasil, trabalhou como empregada doméstica.

Estratégias utilizadas para aprender o português: Começou a aprender a nova língua na interação informal com vizinhos, afirmando que seu aprendizado foi acelerado quando começou a trabalhar. Alguns anos após sua vinda ao Brasil, teve aulas particulares de português com um professor que falava russo. Descreveu de forma pouco precisa as estratégias que utilizou para dominar o português.

Domínio da língua portuguesa: Nos depoimentos, utilizou vocabulário variado, mas recorreu com freqüência à comunicação gestual para se fazer entender. Na construção das frases, apresentou freqüentemente erros de concordância e inversões na estruturação das frases. Apresentou sotaque acentuado. No que se refere à língua escrita, tem-se a informação de que sabia escrever, porém não se obteve sua avaliação sobre o nível de seu domínio.

Nadejda

De origem búlgara, pertencente à família de camponeses, chegou ao Brasil, em definitivo, com 9 anos, falando o búlgaro (língua materna), o russo (aprendido em cultos religiosos) e o romeno (aprendido na escola). Seu nível de escolaridade, obtido no país de origem, era primário incompleto. No Brasil, sua atividade restringiu-se à vida familiar.

Estratégias para aprender o português: O aprendizado do português foi pela via informal. Utilizou seus conhecimentos do romeno, comparando sistematicamente essa língua com o português, tanto no aspecto fonético como na forma escrita. Nesse processo, utilizou livros didáticos romenos, que havia trazido. As estratégias utilizadas para o domínio da língua portuguesa são relatadas de forma genérica, quando se referem aos processos informais. Por outro lado, ao se referir aos recursos autodidáticos de que se valeu, descreve-os com riqueza de detalhes, sendo capaz de recordar-se até de palavras específicas aprendidas dessa forma. Avaliando seu aprendizado, atribuiu importância capital ao domínio que tinha do romeno.

Domínio da língua portuguesa: Durante os depoimentos, apresentou fluência, utilizando vocabulário rico e preciso. Construiu frases longas e bem articuladas, ocorrendo, por vezes, alguns deslocamentos sintáticos e erros de concordância. Apresentou leve sotaque. No que se refere à língua escrita, tem-se a informação de que sabia escrever, porém não se obteve sua avaliação sobre o nível de seu domínio.

Chiril

De origem russa, pertencente à família de camponeses, chegou ao Brasil com 20 anos, falando russo (língua materna) e romeno (aprendido informalmente). Não tinha freqüentado a escola, embora soubesse ler e escrever nas duas línguas. No Brasil, trabalhou como agricultor, industrial e pequeno comerciante de areia (caminhão próprio).

Estratégias utilizadas para aprender o português: Afirmou que aprendeu palavra por palavra, à medida que as necessidades cotidianas exigiam comunicar-se em português; o conhecimento do romeno foi útil para escrever em português, o que serviu como mediação para o domínio da língua oral. Segundo seu depoimento, aprendeu primeiro nomes escritos de objetos, em português, recorrendo a estes para se comunicar quando precisava comprar algo, enquanto não dominava oralmente a nova língua. Teve dificuldades em descrever como aprendeu o português, fazendo um relato bastante genérico. No seu entender, o domínio do romeno foi facilitador de seu processo de aprendizagem.

Domínio da língua portuguesa: durante os depoimentos, falou fluentemente, apresentando incorreções constantes de concordância e construção das frases com termos freqüentemente invertidos ou deslocados de sua posição adequada. Apresentou sotaque. No que se refere à língua escrita, tem-se a informação de que sabia escrever, porém não se obteve sua avaliação sobre o nível de seu domínio.

Como síntese, algumas características dos nove depoentes - tais como sexo, idade ao chegar ao Brasil, língua materna, característica da família e escolaridade no país de origem -, são apresentadas, a seguir, no Quadro 1. Em continuidade, no Quadro 2, apresentam-se os dados relativos a: - línguas que dominavam (antes da vinda ao Brasil); - atividades profissionais; - tipos de ensino (da língua portuguesa) a que tiveram acesso no Brasil.

Quadro 1. Características dos depoentes - Parte I

| Depoente | Idade | Sexo | Língua Materna | Família | Escolaridade de origem |
|----------|-------|------|----------------|--------------|-----------------------------|
| Gleb | 23 | M | Russo | Ex-oficiais | Ens. Superior |
| Alexei | 25 | M | Russo | Ex-oficiais | Ens. Médio |
| Igor | 14 | M | Russo | Ex-oficiais | Ens. Médio |
| Olga | 12 | F | Russo | Ex-fociais | Ens. Fundamental incompleto |
| Michel | 23 | M | Russo | Ex-oficiais | Ens. Médio |
| Elias | 32 | M | Russo | - | Ens. Médio incompleto |
| Nadejda | 9 | F | Búlgaro | Agricultores | Ens. Fundamental incompleto |
| Maria | 10 | F | Búlgaro | Agricultores | Ens. Fundamental incompleto |
| Chiril | 20 | M | Russo | Agricultores | Nenhuma |

Quadro 2: Características dos depoentes - Parte II

| Depoente | Línguas Anteriores | Atividade no Brasil | Tipos de ensino a que tiveram acesso no Brasil |
|----------|--|---|--|
| Gleb | Russo, Alemão, Servo-croata, <Latim>* | Engenheiro, Diretor executivo de empresa | Curso de Português |
| Alexei | Russo, Inglês, Japonês, Alemão | Operário, Operador de raio x, Padre | Professor particular |
| Igor | Russo, Alemão, Francês, Polonês, <Latim> | Executivo de empresas | Supletivo superior |
| Olga | Russo, Lituano, Alemão | Administradora de escritório topográfico | Ensino Médio |
| Michel | Russo, Alemão, Servo-croata | Desenhista, Vendedor, Técnico de computação, Empresário | Nenhuma |
| Elias | Russo, Alemão, Ídiche | Agricultor, Professor de Língua russa | Nenhuma |
| Nadejda | Russo, Búlgaro, Romeno | Atividades do lar | Nenhuma |
| Maria | Búlgaro, Russo | Empregada doméstica | Professor particular |
| Chiril | Russo, Romeno | Agricultor, Industriário, Comerciante autônomo de areia | Nenhuma |

* O símbolo < > indica que o participante afirmou ter "algum conhecimento" da língua.

Verifica-se, nos Quadros 1 e 2, que o grupo é composto por eslavos que têm predominantemente o russo por língua materna, já que apenas dois participantes têm o búlgaro como língua de origem, sendo seis homens e três mulheres, três dos quais vieram com idade até 15 anos e o restante com idade variando entre 20 e 32 anos. É, pois, um grupo que chegou ao Brasil ainda jovem. Quanto à escolaridade no país de origem, verifica-se a presença de dois grupos: um com formação mínima, já que tem, no máximo, primário incompleto, e o que apresenta um nível maior de escolaridade, indo do ensino médio ao nível superior. Verifica-se, portanto, que se diferencia o nível de escolarização formal prévio à chegada ao Brasil. Quanto à escolaridade no Brasil, apenas dois deles - Igor e Olga - tiveram acesso ao sistema escolar brasileiro, chegando a ter, no mínimo, o ensino médio.

Verifica-se que os depoentes são pertencentes basicamente a dois grupos sociais diferentes; de um lado, Olga, Alexei, Igor, Michel e Gleb são provenientes de famílias de ex-oficiais czaristas que, com a vitória do movimento revolucionário russo, deixaram a Rússia em direção a diversas regiões, dentre elas o Brasil. Os depoimentos de Gleb e Igor, a seguir, são exemplares deste grupo pertencente à elite social russa, e, como tal, com acesso a condições educacionais muito diferenciadas, tanto que o único caso de ensino fundamental incompleto é o de Olga, que não poderia ter chegado ao ensino médio em função de sua idade (12 anos).

Teve a revolução russa em 1917; então os brancos, a que pertenceram meu pai, o pai de Igor, oficiais do Império, eles imigraram; alguns imigraram para a América do Sul, outros para a França, Iugoslávia, Polônia, Alemanha. (Gleb)

Eu aprendi polonês, o russo de minha mãe, ela falava francês comigo e meu pai alemão; então, com sete anos eu já tinha quatro línguas. Francês, eu vou dar uma explicação: em algumas famílias, vamos dizer, de nobres, russas, a língua que se falava era francês. Então meu pai, que nasceu na Sibéria, que era de, vamos dizer, de gente feudal, não sei .., nobres, não tinha um título específico, então eles tinham uma professora de piano francesa, tinha cozinheiro francês, tinha Nhanha, uma governanta francesa. Então a língua francesa era obrigatória lá na Rússia, isso desde a guerra de Napoleão. (Igor)

Já no caso de Chiril, Maria e Nadejda, suas famílias viviam em aldeias e sobreviviam ou da agricultura ou de profissões que não exigiam letramento. Maria e Nadejda iniciaram o processo de escolarização, interrompido com a vinda para o Brasil. Já no caso específico de Chiril, seu depoimento explicita a falta total de acesso à educação formal.

Olha, eu nasci num lugar muito atrasado. Não tinha lá escolas, não tinha qualquer outra coisa. No nosso lugar, onde nós morava, era um lugar pequeno e povo muito atrasado. Sabia trabalhar lavoura, isso e aquilo, está certo. Mas resto. Alguma cultura, alguma coisa, nada, nada. Eu não fui na escola; se aprendi, aprendi por minha muita vontade. Aprendi escrever russo, aprendi escrever romeno, e depois, aqui no Brasil, café pequeno, aprendi fácil. (Chiril)

Quanto a Elias, este se diferencia de ambos os grupos, pois embora tivesse chegado ao nível médio de escolarização, não pertencia à elite russa; por outro lado, não era agricultor.

A despeito dos diferentes graus de escolarização, chama a atenção o fato de todos estes eslavos saberem mais de uma língua, mesmo aqueles que pouco ou nenhum acesso tiveram à educação formal. Em relação à Olga, Alexei, Igor, Michel e Gleb, tal domínio de outras línguas é compreensível, tendo em vista sua origem familiar. No que se refere, porém, à Chiril, Maria e Nadejda, o que poderia ter propiciado tal aprendizado?

Diversos fatores podem ter contribuído. Um deles é o contato informal com pessoas de outras nacionalidades, habitando a mesma região, no caso a Bessarábia. Conforme depoimentos de Maria e Nadejda, a Bessarábia é uma região que abrigava grupos de diferentes nacionalidades (russos,

franceses, ingleses, alemães, búlgaros) vivendo em aldeias próprias. Uma outra possibilidade é que a região estava sujeita a diferentes domínios: no caso o russo e o romeno. Referindo-se àquela região, Maria rememora: “Porque a 1ª guerra foi em 14; aí a Romênia tomou conta lá. Bessarábia era da Rússia. Agora a guerra quando estourou, a Romênia entrou”. Ainda, uma terceira possibilidade é o convívio com a língua russa - falada e escrita - nos cultos religiosos. Maria, Nadejda e Chiril freqüentavam cultos batistas oficiados em russo, portanto, cultos que se apoiavam na leitura dos textos bíblicos escritos em russo.

Em relação às formas como os depoentes aprenderam o português, foram identificadas:

- A. Relação com pessoas falantes do português, no cotidiano.
- B. Utilização, pelo depoente, de uma língua previamente conhecida (B1. Língua latina; B2. Língua não-latina), como mediadora entre a língua materna e o português.
- C. Utilização, pelo depoente, de textos escritos, como dicionários, livros didáticos, jornais etc.
- D. Freqüência a aulas de português (D1. Com professor particular; D2. Em curso de língua portuguesa).
- E. Freqüência em escola no sistema regular de ensino do Brasil.

Verifica-se que a aprendizagem da língua portuguesa ocorreu a partir de diferentes contextos, formais e informais. Consideram-se contextos informais aqueles que ocorrem no cotidiano, espontaneamente, enquanto os indivíduos se relacionam entre si; contextos informais são aqueles que propiciam ao indivíduo aprender durante as relações que estabelece com o meio físico e social, em diferentes instâncias, como família, vizinhança e igreja, entre outros, podendo pais, amigos, vizinhos serem os agentes educativos. Já o contexto formal de ensino ocorre em ambiente socialmente instituído (a escola) com o objetivo de levar o indivíduo a aprender conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, sendo a função de ensino atribuída a um agente educador específico - o professor.

Quanto ao domínio da língua portuguesa (em relação ao português falado, já que ao português escrito não se teve acesso), apresentado pelos participantes, procedeu-se a uma classificação tendo por indicadores a riqueza do vocabulário utilizado, a clareza da construção de frases, a articulação, a freqüência de erros de concordância e sintaxe ocorridos durante os depoimentos. Foram identificados três níveis de domínio, numerados de 1 a 3, respectivamente do menor para o maior.

O Quadro 3 apresenta o grau de domínio do português falado pelos diferentes depoentes e as formas como aprenderam a língua portuguesa.

Quadro 3. Grau de domínio e as formas como aprenderam a língua portuguesa.

| Depoente | Grau de domínio | Formas como aprenderam |
|-----------------|------------------------|-------------------------------|
| Gleb | 3 | A, B1, C, D2 |
| Alexei | 3 | A, B2, C, D1 |
| Igor | 3 | A, B1, C, E |
| Olga | 3 | A, E |
| Michel | 2 para 3 | A |
| Elias | 2 | A, D1, E |
| Nadejda | 2 | A, B1, C, E |
| Maria | 1 | A, D1 |
| Chiril | 1 | A, B1 |

Verifica-se, no Quadro 3, que dos cinco que apresentam melhor domínio, todos freqüentaram por mais tempo escolas, no país de origem (Gleb, Alexei e Michel) ou no Brasil (Igor e Olga); diferentemente, dos quatro que apresentaram menor domínio, dois deles freqüentaram a escola por menor tempo (Elias e Nadejda no país de origem) e os outros dois não a freqüentaram. Verifica-se, ainda, que todos relataram ter aprendido a partir das relações com brasileiros e que cinco deles utilizaram como recurso a mediação de uma outra língua que já conheciam.

Diante da variedade nas histórias de vida dos entrevistados, da diversidade no modo como dizem ter aprendido o português e os graus de domínio que obtiveram dessa língua, cabe buscar relações entre esses elementos para, em seguida, apresentar reflexões que possam interessar àquelas que atuam na área educacional.

Quanto ao modo como aprenderam a língua portuguesa, há grande variação, englobando contextos dos mais informais, como contato com residentes no país, até os mais formais, alguns envolvendo a própria instituição escolar no Brasil.

Praticamente todos os sujeitos fizeram referência explícita (apenas Olga deixou de fazê-lo) ao papel fundamental do convívio com os brasileiros para a aquisição da língua falada. Houve, portanto, aprendizagem informal, a partir das vivências cotidianas. As atividades profissionais a que os entrevistados se dedicaram no Brasil provavelmente têm relação com o nível de desempenho do português apresentado pelo depoente. Ao trabalhar, há necessidade de se comunicar mais efetivamente com falantes do português, ficando expostos a uma situação favorecedora da aprendizagem da língua falada; no entanto, o tipo de trabalho é uma variável importante, pois a depender do contexto das relações, no trabalho, de que os depoentes participaram, demandas específicas podem ter existido em relação ao domínio do português, tais como exigência de vocabulário mais sofisticado e de articulação elaborada. Que houve aprendizagem da língua portuguesa, não há como negar. Mas em relação à qualidade do aprendido, há que se considerar outros fatores, já que, como ficou evidenciado, esses eslavos apresentaram graus de domínio diversificados.

Há indicações de uma outra variável importante: o domínio prévio de uma língua latina (como nos casos de Gleb, Igor, Nadejda e Chiril) ou, pelo menos, de uma língua escrita em alfabeto latino (como nos casos de Alexei, Olga, Michel e Elias). Neste aspecto, alguns dos depoentes explicitam claramente utilizar a língua latina ou a língua com alfabeto latino, como forma de comparação com o português; ao que parece, ter conhecimento do alfabeto latino pode ter ajudado no aprendizado. O caso de Alexei é exemplar. Tendo aprendido duas línguas na escola (japonês e inglês), recorreu a estratégias tipicamente formais (uso de dicionários, livros didáticos, comparação entre inglês e português).

Um fator que parece ter sido fundamental refere-se à escolarização formal, mais especificamente ao nível de educação atingido, no país de origem ou no Brasil. Verifica-se que o grupo com maior escolarização antes da vinda ao Brasil, foi aquele que apresentou melhor domínio da língua portuguesa falada; a única exceção é Olga, que não chegou a completar o ensino fundamental, mas que, em contrapartida, teve acesso ao sistema escolar brasileiro, situação obviamente favorecedora para o aprendizado da língua portuguesa.

Em relação ao último aspecto, verificou-se que os depoentes que aprenderam a nova língua principalmente por meio de interações informais apresentaram dificuldade em descrever esse processo, fazendo-o de forma genérica. Em contrapartida, as descrições mais ricas partem dos entrevistados que estiveram expostos a contextos formais de ensino (no Brasil ou anteriormente). A consciência sobre as formas como aprendeu o português foi bem elucidada por Nadejda. Falante de duas línguas eslavas aprendidas informalmente (russo e búlgaro, esta última a língua materna), explicitou que não era capaz de dizer exatamente como havia aprendido o russo, que dominava inclusive na forma escrita, limitando-se a afirmar que o aprendera na igreja. Quanto ao romeno, aprendido na escola, não só vinculou claramente seu domínio ao processo de escolarização, como

também foi capaz de descrever com precisão e riqueza de detalhes o modo pelo qual utilizou-se dessa língua para aprender o português - tanto falado quanto escrito.

O apresentado anteriormente permitiu verificar que os participantes - búlgaros e russos falantes de línguas eslavas, com diferentes níveis de escolaridade e domínio variado de idiomas outros que não o materno -, aprenderam o português a partir de diferentes contextos, desde a interação oral cotidiana até a frequência ao sistema educacional formal. Todos os depoentes mostraram-se capazes de comunicação oral em português, mas apresentaram níveis variados de domínio, os quais pareceram estar mais claramente relacionados a dois fatores: (a) o nível de escolaridade, seja no país de origem do entrevistado, seja no Brasil, e; (b) o contexto de relações sociais de que participaram no Brasil, em especial aquelas dadas no trabalho; a riqueza ou pobreza destas relações parece ter relação com a riqueza ou pobreza do domínio do português. Ainda, participantes que estiveram expostos ao sistema formal de ensino descreveram de forma mais completa e precisa o modo como aprenderam o português, além de se valerem de recursos variados. Assim, a consciência sobre como aprenderam, isto é, a capacidade de descrição do próprio processo de aprendizagem da língua portuguesa, é mais difusa quando a aprendizagem é fruto de processos informais ocorridos nas relações cotidianas.

Considerações Finais

Os eslavos participantes da presente pesquisa podem ser considerados pessoas bem sucedidas em seu processo de adaptação ao Brasil, em face das condições em que aqui chegaram e das condições atingidas; eles próprios avaliam desta forma sua vida neste país. Todos aprenderam a língua portuguesa, mesmo os que não tiveram acesso ao sistema formal de ensino, e todos fizeram referência à aprendizagem adquirida no contato cotidiano com os brasileiros. Tal constatação poderia sinalizar, pretensamente, para a pouca importância da escolarização formal como condicionante da aquisição de repertórios necessários ao indivíduo seja para inserir-se produtivamente na sociedade seja para responder aos desafios com os quais se defronta. No entanto, os dados obtidos apontam exatamente para o sentido oposto.

Poucos se oporiam ao reconhecimento de que situações do cotidiano promovem o aprendizado; a aprendizagem é um processo permanente na vida do indivíduo, pois "... há aprendizagem quando alguém (um ser humano ou um outro animal) passa a fazer algo que não fazia anteriormente ou que fazia de modo não eficiente, antes de passar pela situação de aprendizagem" (Zanotto, Moroz e Gioia, 2000). No caso do aprendizado da língua portuguesa pelos participantes, diferentes contextos - os amigos, a vizinhança, o trabalho, entre outros - podem ter contribuído. O contexto de trabalho pode ser considerado como uma instância informal favorecedora para a aprendizagem da língua portuguesa, em função das relações sociais e das exigências nele existentes. No entanto, tal contexto não foi semelhante para os participantes, em termos das possibilidades de aquisição e aperfeiçoamento da língua, já que em alguns tipos de atividades havia exigência de vocabulário mais sofisticado e de articulação elaborada, diferentemente do que ocorria com outras atividades, como a de empregada doméstica ou de motorista. Assim, a depender das atividades profissionais exercidas, a possibilidade de domínio da língua portuguesa foi maior ou menor. Como, em nossa sociedade, as oportunidades de exercício profissional têm relação com o nível de escolaridade dos indivíduos; tiveram acesso a um ambiente profissional favorecedor para a aquisição de um repertório linguístico mais sofisticado os depoentes com maior nível de escolarização, no país de origem ou no Brasil. E, aqui, recoloca-se a importância da aprendizagem a partir de situações formais de ensino.

Os dados apresentados indicam que a exposição ao ensino formal, no país de origem ou no Brasil, parece ter sido o fator crucial tanto para o grau de domínio atingido quanto para os recursos de aprendizagem (maior variedade) que os depoentes utilizaram individualmente; além disso, a própria descrição sobre o seu processo de aquisição da língua é mais clara. Em outras palavras, ter

sido exposto, por mais tempo, a sistemas formais de ensino parece ter permitido melhor domínio lingüístico, utilização de recursos diversificados (uso de dicionários, livros didáticos, comparações sistemáticas entre línguas diferentes etc) para a aprendizagem da nova língua e, ainda, maior consciência dos processos de sua aquisição, no sentido de os depoentes terem maior clareza dos meios utilizados para tal.

Contextos informais podem produzir aprendizagens, no entanto estas são incidentais, já que dependentes da confluência, ao acaso, de condições favorecedoras para tal. Diferentemente, na educação formal, uma característica fundamental é o caráter planejado do ensino; isto significa dizer que o ensino é ministrado com o objetivo de produzir determinadas modificações no repertório dos indivíduos. Em sendo assim, o aprendizado deve ser o resultado do ensino ministrado, não sendo dependente do acaso. Em outras palavras, os indivíduos podem aprender se expostos a situações informais ou a práticas de ensino formais, porém, embora possam aprender no seu ambiente natural, como afirma Skinner (1975), "... os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou (...) que (...) poderia não ocorrer nunca" (p. 62).

No presente trabalho apresentaram-se evidências de que, embora na aquisição da nova língua processos educativos formais e informais tenham se entrelaçado, os participantes que passaram por processos formais de ensino - sejam na língua materna sejam na nova língua-, apresentaram melhor domínio do português falado, tiveram mais recursos para aprender a nova língua, bem como se revelaram mais conscientes do próprio processo de aprendizagem. Em sendo assim, apresentaram maior qualidade e diversidade de repertório. Ora, o nível de domínio lingüístico que o indivíduo possui é um dos condicionantes de sua relação com o meio e tem função adaptativa, já que fundamental para sua sobrevivência na sociedade. Se a exposição ao sistema formal de ensino diversifica e qualifica o repertório dos indivíduos, nega-se a suposição de que o acesso à escolarização tem importância menor para a vida das pessoas.

Notas Explicativas

1. A família de Maria e de sua irmã Nadejda veio da Bessarábia ao Brasil em 1925, quando tinham, respectivamente, 10 e 4 anos de idade. Em 1928, a família volta à Bessarábia, com exceção de Maria e de uma irmão, que permaneceram no Brasil. A família de Nadejda retorna e se fixa definitivamente no Brasil em 1930, momento em que Nadejda tinha 9 anos.
2. Deve-se esclarecer que os depoentes alocados em ensino fundamental incompleto fizeram referência ao não término do antigo primário (correspondente às quatro primeiras séries, atualmente).

Referências

- FERREIRA, MARIA TEREZA NEVES. *A Língua Russa - origem do povo russo*. Disponível em www.fl.ul.pt/dlgr/Recursos/russo/lingua_russa.doc. Acesso em: 23/06/2006
- SKINNER, BURRHUS FREDERIC. *Tecnologia do ensino*. São Paulo, Herder, 1975. Texto original de 1968.
- ZANOTTO, MARIA DE LOURDES; MOROZ, MELANIA E GIOIA, PAULA SUZANA. Behaviorismo Radical e Educação. *Revista da APG - Associação dos Pós-Graduandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, ano IX, n. 23, 2000.

Recebido em 03/02/2007
Aprovado em 28/04/2007

Para citar este trabalho:

MOROZ, Melania; ALMEIDA, Ana Rita S.; MARTINS, João Carlos. Histórias de aprendizagem da língua portuguesa: reflexões sobre contextos educativos formais e informais. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: __/__/__