



10 SINEPLA

**Simpósio Internacional
Ensino de Português
como Língua Adicional**

Práticas de Ensino e Formação de Professores

anais

1º Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional

promoção

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

realização

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S612 Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional (1.: 2012: Porto Alegre, RS).

Anais do 1º simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional: práticas de ensino e formação de professores, 22 a 24 de novembro de 2012, Porto Alegre, RS / organizado por Daniela Mittelstadt e Juliana Roquete Schoffen; diagramação Luiza Mendonça.

189 p.

ISBN 978-85-64522-19-0

1. SINEPLA. 2. Língua Portuguesa. 3. I. Mittelstadt, Daniela, org.. II. Schoffen, Juliana Roquete, org.. III. Mendonça, Luiza, il.. IV. Título.

CDU 808.2



**Simpósio Internacional
Ensino de Português
como Língua Adicional**
Práticas de Ensino e Formação de Professores

22, 23 e 24 de novembro de 2012
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, RS, Brasil

coordenação geral

JULIANA ROQUELE SCHOFFEN (UFRGS)
MARGARETE SCHLATTER (UFRGS)
MATILDE V. R. SCARAMUCCI (UNICAMP)
FLEIDE DANIEL S. DE ALBUQUERQUE (UNILA)

comissão acadêmica

ANA CECÍLIA BIZON (UNICAMP)
CRISTINA MARQUES UFLACKER (PPG-UFRGS)
KALINE MENDES (PPG-UFC/GEPLA)
LEANDRO ALVES DINIZ (UNILA)
MELISSA SANTOS FORTES (UNISINOS)
PATRÍCIA MARIA CAMPOS DE ALMEIDA (UFRJ)
ROSANE AMADO (USP)

comissão organizadora

ANAMARIA WELP (UFRGS)
ANDRÉA MANGABEIRA (PPG/PPE-UFRGS)
BRUNA MORELO (PPG/PPE-UFRGS)
CAMILA DILLI (PPG/PPE-UFRGS)
CAROLINE SCHEUER NEVES (PPE-UFRGS)
DANIELA D. MITTELSTADT (PPG/PPE-UFRGS)
EVERTON COSTA (PPG/PPE-UFRGS)
FERNANDA LEMOS (PPG/PPE-UFRGS)
GABRIELA DA SILVA BULLA (PPG/PPE-UFRGS)
GRAZIELA ANDRIGHETTI (ESCOLA BEM BRASIL)
INGRID FRANK DE RAMOS (PPG/PPE-UFRGS)
LETÍCIA GRUBERT DOS SANTOS (ESCOLA BEM BRASIL)
LUCIA ROTTAVA (UFRGS)
SIMONE CARVALHO (PPG/PPE-UFRGS)
SIMONE KUNRATH (ESCOLA BEM BRASIL)

equipe de monitores

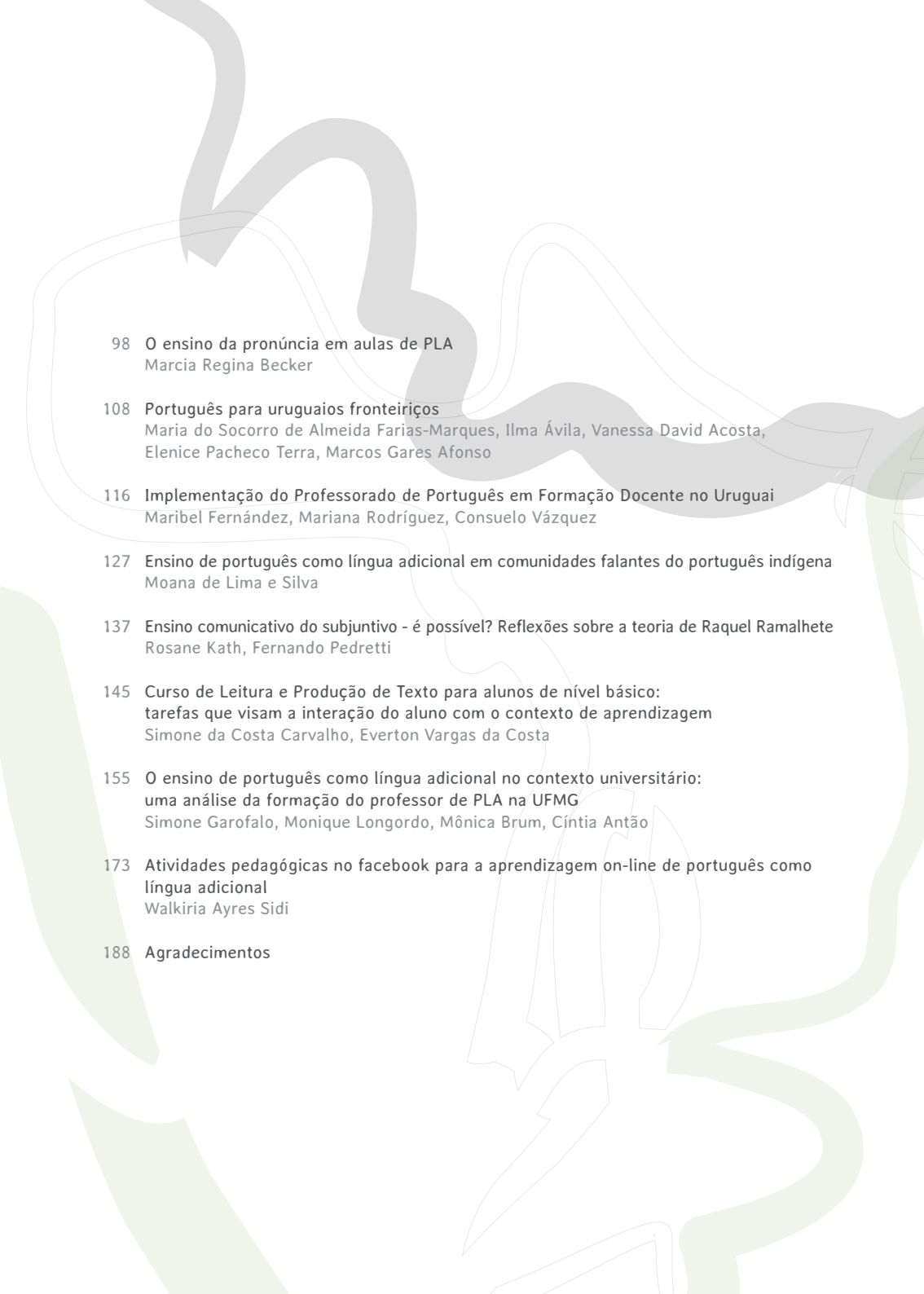
**ALINE MACIEL PEREIRA
ANA PAULA SEIXAS VIAL
ARIELA FÁTIMA COMIOTTO
ARILDO LEAL AGUIAR
BRUNA SOUZA DE OLIVEIRA
CAMILA VIEIRA FELIPE
DIANA ROCHA
DANIELA VASCONCELLOS
ELLEN YURIKA NAGASAWA
FABÍOLA STEIN
FELIPE GRÜNE EWALD
FERNANDO RODRIGUES
FRANCINE SILVA DE SOUZA
GABRIELLE SIRIANNI
GIOVANE FERNANDES OLIVEIRA
IZABEL MARIA DA SILVA LOPES
JOANA PAIM DA LUZ
JULIANA BATTISTI
LARISSA GOULART DA SILVA
LETICIA MENDES PEREZ
LETÍCIA SOARES DE OLIVEIRA
LUCAS LÖFF MACHADO
LUISA BITENCOURT
MARIA FERNANDA DA SILVA VIEGAS
OTÁVIO LUÍS DA SILVA BARRADAS
VANESSA ZANIOL
WILLIAM RADÜNZ**

coordenação da equipe de monitores

**CAROLINE SCHEUER NEVES
LARISSA GOULART DA SILVA**

sumário

- 8 Apresentação
- 9 Compreensão de Expressões Idiomáticas em Contexto Restrito e em Contexto Amplo: o que Aprendizizes de Português como LA Têm a Dizer Sobre Isso
Alessandra Baldo
- 19 O agir no discurso do professor no e sobre o ensino da gramática em sala de aula de Português língua estrangeira.
Ana Edilza Aquino de Sousa, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
- 27 A união da teoria e prática na formação do professor colaborativo
Anelise Fonseca Dutra
- 34 Exposição de arte e sala de aula de PLA: uma proposta de projeto pedagógico
Bruna Sommer Farias
- 41 Português como Língua Adicional - Regência Verbal: uma proposta de reflexão e aplicação
Camila Felipe, Juliana Battisti, Laura de Anunciação Moreira
- 54 Diálogos interculturais em sala de aula: como ir além do livro didático e enriquecer a aula com debates e reflexões
Carla Maria Diaz da Silva
- 62 O efeito retroativo do exame Celpe-Bras e a formação de professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural no exterior
Everton Vargas da Costa, Simone da Costa Carvalho
- 69 “O verbo em contexto” e o pretérito imperfeito do subjuntivo
Graziela Jacques Prestes
- 80 O uso de crônicas no ensino de português como língua adicional
Juliane de Souza Nunes de Moura
- 87 Pausas para reparos:
pistas para avaliação de fluência em português do Brasil língua estrangeira
Lia Abrantes Antunes Soares

- 
- 98 **O ensino da pronúncia em aulas de PLA**
Marcia Regina Becker
- 108 **Português para uruguaios fronteiriços**
Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques, Ilma Ávila, Vanessa David Acosta,
Elenice Pacheco Terra, Marcos Gares Afonso
- 116 **Implementação do Professorado de Português em Formação Docente no Uruguai**
Maribel Fernández, Mariana Rodríguez, Consuelo Vázquez
- 127 **Ensino de português como língua adicional em comunidades falantes do português indígena**
Moana de Lima e Silva
- 137 **Ensino comunicativo do subjuntivo - é possível? Reflexões sobre a teoria de Raquel Ramallete**
Rosane Kath, Fernando Pedretti
- 145 **Curso de Leitura e Produção de Texto para alunos de nível básico: tarefas que visam a interação do aluno com o contexto de aprendizagem**
Simone da Costa Carvalho, Everton Vargas da Costa
- 155 **O ensino de português como língua adicional no contexto universitário: uma análise da formação do professor de PLA na UFGM**
Simone Garofalo, Monique Longordo, Mônica Brum, Cíntia Antão
- 173 **Atividades pedagógicas no facebook para a aprendizagem on-line de português como língua adicional**
Walkiria Ayres Sidi
- 188 **Agradecimentos**

apresentação

O I SINEPLA, evento promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e pela Universidade de Integração da América Latina (UNILA), mostrou-se como um profícuo espaço para um aprofundamento nos debates na área de ensino e aprendizagem de português como língua adicional e abriu novas oportunidades para a troca de idéias e a construção conjunta de metodologias contemporâneas direcionadas ao seu ensino.

Os artigos aqui publicados resultam de trabalhos apresentados em quatro diferentes Grupos de Trabalho durante o evento. Além desses trabalhos, o evento foi composto por conferências e mesas-redondas, que comporão outra publicação.

Um evento internacional como esse não ocorre sem a colaboração de várias pessoas e instituições. Aproveitamos, então, para agradecer o apoio da Comissão Organizadora e da Comissão Acadêmica,, bem como da maravilhosa equipe de monitores Executiva. Agradecemos também ao apoio institucional da UFRGS, em diversas instâncias (Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Programa de Português para Estrangeiros), da Capes e da Fapergs.

Juliana Roquele Schoffen

Daniela Mittlestadt

Compreensão de expressões idiomáticas em contexto restrito e em contexto amplo: o que aprendizes de português como la têm a dizer sobre isso

Alessandra Baldo¹
alessabaldo@gmail.com

RESUMO O ensino de expressões idiomáticas nas aulas de português como língua adicional (LA) configura-se como um recurso privilegiado para promover a interculturalidade (ALVAREZ, 2000; ALVAREZ e MACHADO, 2010; RIVA e CAMACHO, 2010, SILVA, 2011), o que pode ser atestado pelos estudos voltados a apresentar a melhor forma de ensiná-las, como também pelos materiais didáticos atualmente disponíveis para seu ensino. O que não se observa ainda de modo significativo nesta área, no entanto, são estudos sobre os processos cognitivos empregados pelos aprendizes para a compreensão dessas expressões, e é nessa lacuna que o estudo aqui relatado se insere. Partindo do argumento de Pedro (2007) de que muitos dos conceitos veiculados por expressões idiomáticas em uma dada língua são compartilhados por diferentes culturas – por exemplo, tempo, felicidade, saúde –, procuramos investigar em que medida os processos cognitivos empregados por aprendizes de português como LA para inferir o significado de dez expressões idiomáticas através de atividades de contexto restrito diferiam dos empregados para inferir o significado das mesmas expressões quando inseridas em um texto. Foram selecionados cinco sujeitos entre os alunos matriculados no nível Básico I do curso de Português como Língua Estrangeira da Universidade Federal de Pelotas no primeiro semestre de 2012, os quais avaliaram inicialmente o significado das expressões em contexto restrito e, em seguida, inseridas em um texto. Utilizaram-se protocolos verbais de pausa e retrospectivos – ambos gravados em áudio – a fim de ser possível inferir, a partir das informações disponibilizadas pelos sujeitos, as estratégias cognitivas por eles empregadas. Com base na análise dos resultados obtidos, busca-se contribuir para uma melhor compreensão do processamento inferencial de expressões idiomáticas por aprendizes de português como LA e, mesmo que em menor escala, para uma reflexão sobre as práticas vigentes para seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE expressões idiomáticas; processos inferenciais; protocolos verbais; ensino de português como língua adicional.

ABSTRACT Teaching idioms to learners of Portuguese as an additional language (AL) is a privileged way of raising students' competencies around interculturality (Alvarez, 2000; Alvarez e Machado, 2010; Riva e Camacho, 2010, Silva, 2011), which can be certified by studies focusing on the best method to teach them, as well as by the gamut of didactic material currently available on the topic. Not so frequently observed in the area, however, are studies about the cognitive processes employed to understand these expressions, which is our main objective here. Departing from Pedro's statement (2007) that many of the notions expressed by idioms in one language are shared by different cultures (such as time, happiness and health), this study examined to what extent the cognitive processing employed by learners of Portuguese as AL to infer the meaning of ten decontextualized idioms were similar to the processing employed to infer the meaning of the same idioms when in a text. Five students enrolled in the basic level of the extension course "Portuguese as an Additional Language" at Federal University of Pelotas, RS, were chosen as subjects. They were initially invited to analyze the meaning of the idioms in restricted contexts, and later to do it by reading a text in which the idiom was included. Audio-recorded interruptive and retrospective verbal protocols were used to infer the cognitive strategies used by them, based on information gave out by learners. By exposing the main findings of the study, we hope to contribute to a more thorough understanding of the inferential processes in the comprehension of idioms by learners of Portuguese as an AL, and, to a lesser extent, to a reflection upon current teaching practices of idioms in AL teaching.

KEYWORDS idioms; inferential processing; verbal protocols; teaching of Portuguese as an additional language.

¹ Universidade Federal de Pelotas, RS.

INTRODUÇÃO

Compreender de que forma o aprendiz de uma língua adicional adquire o léxico do sistema linguístico com o qual entra em contato, independentemente da motivação, vai além da compreensão dos processos de aquisição das relações semânticas que essa nova língua autoriza, guardando também relações, de natureza mais ou menos direta, com a compreensão de como esse aprendiz adquire as regras sintáticas, morfológicas, fonológicas e pragmáticas da língua. No nível sintático, a necessidade de conhecer a função de determinadas palavras na oração para apreender seu significado, em especial das palavras homônimas, ilustra claramente esse fato. Poderíamos acrescentar também exemplos de relações entre aquisição do léxico e de estruturas morfossintáticas e fonológicas, mas nos restringiremos a mencionar um exemplo de relação entre aquisição de léxico e aquisição de regras de uso da língua adicional, a saber, as expressões idiomáticas (EIs), considerando que são elas nosso objeto de estudo aqui. Entre os diferentes tipos de palavras e expressões lexicais, entendemos que as EIs são uns dos mais completos para propiciar o desenvolvimento das habilidades pragmáticas na medida em que propiciam ao aprendiz um maior conhecimento da cultura da língua adicional. Como esse conhecimento é imprescindível para o estabelecimento de possíveis relações interculturais entre a L1 e a LA, as EIs são fenômenos linguísticos singulares para estabelecer tais relações devido a características como a expressividade, a conotação, a convencionalidade, em especial nos níveis semântico e pragmático, e a indecomponibilidade (TAGNIN, 2005)².

Levando isso em consideração, os principais objetivos do estudo relatado neste artigo são três: (i) avaliar os processos cognitivos (via estratégias) empregados por cinco aprendizes de português como LA para inferir o significado de EIs quando apresentadas de modo descontextualizado; (ii) avaliar os processos cognitivos empregados pelos mesmos aprendizes para inferir o significado dessas expressões quando apresentadas em um contexto específico; (iii) avaliar em que medida é possível aproximar os processos cognitivos efetivados pelos sujeitos nas duas atividades. Lançamos duas questões norteadoras, em conformidade com os objetivos: (i) quais estratégias são empregadas com maior frequência para realizar as inferências das EIs sem contexto e com contexto?; (ii) há estratégias empregadas tanto para as inferências das EIs descontextualizadas como das contextualizadas?

O texto encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira, subdividida em duas seções – (i) EIs e ensino-aprendizagem de língua adicional e (ii) EIs e estratégias cognitivas – apresentamos uma breve revisão teórica de conceitos e estudos-chave para nossa pesquisa. Na segunda parte, apresentamos a metodologia empregada no estudo, a qual é seguida pela análise dos dados. A quarta e última parte é reservada a uma reflexão com base nos resultados viabilizados pelos dados, a qual apresenta também uma proposta de continuidade da pesquisa.

1. Expressões Idiomáticas

1.1 Expressões Idiomáticas e Ensino-aprendizagem de Língua Adicional

Definidas como “uma das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua”, devido à riqueza de suas imagens, originalidade de suas metáforas e variedade e maleabilidade em suas formas estruturais (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 03), as expressões idiomáticas têm recebido destaque quando o que está em questão é o ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

No caso do Português como LA, esse movimento não é diferente. Há um número considerável de estudos sobre

² De acordo com Riva e Camacha (2010, p. 204), as EIs são indecomponíveis porque “as partes que as constituem não se dissociam sem prejuízo na interpretação semântica, a qual [...] não pode ser calculada com base nos significados individuais de seus componentes”.

expressões idiomáticas,³ com diferentes enfoques, mas sempre ressaltando a indissociável relação entre ensino de Els e ensino de cultura. Nesse sentido, a afirmação de Kramsch a seguir assume relevância.

A emoção de conseguir usar formas de discurso que são reservadas somente para falantes nativos, como gírias e expressões altamente idiomáticas, é uma das formas através da qual os aprendizes ganham poder dentro de um sistema que, por sua natureza, os lembra quão impotentes eles realmente são. (KRAMSCH, 1993, p.243).

Assim, não somente o ensino das expressões idiomáticas é relevante pelo conhecimento linguístico e cultural que revela ao aprendiz, mas também pela oportunidade que lhe oferece de sentir-se confiante no seu processo de aprendizagem da língua adicional. O conhecimento de Els, desse modo, conseguiria tornar mais próxima do aprendiz o novo sistema linguístico que ele construindo, e essa proximidade, sabemos, é um dos fatores determinantes para a aprendizagem bem-sucedida de uma LA.

Além disso, a relativização dos valores morais é outro aspecto do ensino de línguas adicionais que encontra terreno fértil para desenvolvimento com a apresentação de Els aos aprendizes. O processo de refletir sobre as possíveis razões para Els não encontrarem equivalentes em sua L1 e, por outro lado, algumas serem bastante semelhantes, como também sobre as motivações para a atribuição de determinado significado a uma dada expressão, somente pode ocorrer de fato na medida em que o aprendiz avaliar diferenças e semelhanças culturais entre as duas línguas.⁴ A compreensão de Gibbs (1994) sobre as condições de uso das Els é, nesse contexto, bastante esclarecedora:

As condições pragmáticas de uso das expressões idiomáticas não são arbitrárias ou, a rigor, uma questão de convenção, mas podem ser diretamente motivadas pelo entendimento das estruturas conceituais que subjazem às expressões idiomáticas e pela conceituação dos eventos e conceitos em diferentes situações discursivas. (GIBBS, 1994, p.302).

A não-arbitrariedade do uso das Els também é sublinhada por Silva (2011), ao analisar Els que encerram relações metonímicas à luz da teoria de Lakoff e Johnson (1980). De acordo com a autora, as pessoas percebem e categorizam o mundo tendo como critério noções de semelhança e diferença, a partir dos conhecimentos já adquiridos.

Como veremos na seção seguinte, os resultados do nosso estudo confirmam a noção de que esse processo de categorização responde, de fato, por uma das estratégias de uso mais frequente por aprendizes de uma LA ao realizarem inferências lexicais.

1.2 Aquisição do Léxico, de Expressões Idiomáticas e Estratégias Cognitivas

Iniciamos essa seção retomando e expandindo uma das informações apresentadas no resumo deste artigo: enquanto há muitos estudos de Els na L1 ou em LAs voltados (i) a formas adequadas de ensiná-las, (ii) a sua compreensão, especialmente pelo viés cognitivista, e (iii) a sua caracterização, com conseqüente distinção entre essas e outros fenômenos fraseológicos das línguas naturais, o mesmo não ocorre com pesquisas com foco nas estratégias de processamento das Els. Isso considerado, esta parte do texto será restrita à síntese de cinco estudos – Fraser (1999), Paribakht e Wesche (1999), Nassaji (2003), Cooper (1999) e Polónia (2009) –, com somente os dois últimos relativos ao uso de estratégias inferenciais de Els por aprendizes de LA, e apenas o último, de Polónia, especificamente com alunos de português como LA. Os demais têm como sujeitos aprendizes de inglês como LA, mas se aproximam do nosso estudo na técnica de coleta de dados empregada – protocolos verbais –, nos sujeitos selecionados – aprendizes de uma LA – e no objeto de estudo – processos lexicais inferenciais –, e por isso nossa decisão de inseri-los na revisão da literatura.

Entre os vários recursos cognitivos utilizados por leitores de LA para descobrir o significado de palavras desconhecidas, a inferência lexical tem sido apontada como o mais frequente. Os estudos de Fraser (1999) e

3 A título de ilustração, citamos PEDRO, 2007; ORTIZ ALVAREZ, 2007; POLÓNIA, 2009; SILVA, 2011.

4 Pela abordagem interculturalista de ensino de língua, o papel do professor de LA, nesse contexto, é o de “colocar em prática a ideia de que é possível tornar familiar o que é pouco conhecido, ou seja, aquilo que pertence a uma cultura que não a sua própria, e questionar o que é familiar, ou seja, elementos da cultura de origem que devem ser apreciados sobre novos pontos de vista”. (Paraná e Almeida, 2005, p. 72).

Paribakht e Wesche (1999) atestam isso. O primeiro deles consistiu no acompanhamento de oito aprendizes de inglês como LA por cinco meses, a fim de verificar as estratégias de processamento do léxico utilizadas na leitura de oito textos através de protocolos verbais, e o impacto dessas no processo de ensino-aprendizagem. Entre as quatro possibilidades – inferir, consultar, ignorar ou não prestar atenção na palavra/expressão, a mais empregada foi a primeira. Além disso, ao fazê-lo, os aprendizes recorreram com mais frequência a indícios textuais (65% do total) do que a processos de identificação de palavras com base na sua L1 ou mesmo na LA (17 e 18% do total, respectivamente), e essa atitude mostrou-se mais produtiva: Esse comportamento teve um aumento significativo à medida que o curso de inglês progredia. Um aumento no número de inferências apropriadas também foi verificado, o que levou a autora a concluir que, ainda que a instrução explícita para o uso de estratégias de aprendizagem do léxico possa não ter apresentado um efeito direto no grupo de alunos, ela certamente os beneficiou indiretamente. Já Paribakht e Wesche (1999) encontraram um percentual ainda maior de emprego da estratégia de inferência ao investigarem como dez estudantes universitários de nível intermediário de inglês como L2 lidavam com as palavras desconhecidas de um texto: 80%. Os restantes 20% foram divididos entre duas outras estratégias, repetição da palavra em voz alta ou releitura e solicitação de assistência, tanto por meio de questionamento direto ao entrevistador como por meio de consulta ao dicionário.

A pesquisa de Nassaji (2003) difere das anteriores na medida em que não analisa as diferentes estratégias empregadas por aprendizes de LA para a compreensão do léxico, mas sim especificamente os processos de compreensão empregados por esses quando da realização de inferências lexical. O autor buscava responder três questões: (i) como estudantes de nível intermediário de inglês como LA inferem o significado de novas palavras?; (ii) que estratégias e fontes de conhecimento são empregadas,⁵ e em que medida? (iii) há alguma relação entre os tipos de estratégias e fontes de conhecimentos usados e o nível de sucesso inferencial? Como sujeitos, contou com 21 aprendizes adultos, de diferentes L1s, cuja tarefa era desvelar o significado de palavras novas apresentadas em um texto.

Através da análise dos protocolos, o autor chegou às seguintes conclusões: (i) a fonte de conhecimento mais usada foi o conhecimento de mundo/enciclopédico, e a menos, o conhecimento gramatical. Como implicação natural, sugere que é a relação semântica que se sobrepõe ao conhecimento gramatical na inferência lexical; (ii) a repetição foi a estratégia mais empregada, o que não seria surpreendente na medida em que ela pode auxiliar na compreensão e reflexão sobre conteúdo; (iii) a repetição da seção na qual a palavra se encontrava foi responsável por um maior número de inferências lexicais apropriadas do que unicamente a repetição da palavra, e isso estaria relacionado ao papel da primeira estratégia, de auxiliar o aprendiz a relacionar a palavra com a frase na qual ela ocorre e a usar os indícios potenciais disponíveis nesses contextos; (iv) as estratégias de verificação e autoavaliação foram mais relacionadas com sucesso inferencial do que outras estratégias, o que contaria como evidência do papel das estratégias metacognitivas em auxiliar aprendizes a examinar a exatidão de suas inferências e revisá-la e/ou reavaliá-las com base na informação fornecida no contexto mais amplo; (v) aprendizes intermediários não foram bem-sucedidos ao tentar inferir significados das novas palavras pelo contexto: das 199 respostas, 51 (25,6%) foram bem-sucedidas, 37 (18,6%) foram parcialmente bem-sucedidas, e 111 (55,8%) foram mal-sucedidas.

Como implicações pedagógicas do estudo, o autor sublinha que os resultados mostraram a dificuldade de contar somente com o contexto para conhecer o sentido de novas palavras. Assim, Nassaji pontua que, embora muitas vezes a inferência pelo contexto seja uma estratégia útil, ela pode não ser eficaz devido a variáveis como natureza do contexto e do texto. Consequentemente, ensinar explicitamente o vocabulário para o aprendiz de L2 continua sendo importante.

Além disso, o autor enfatiza que, como as estratégias bem-sucedidas foram as avaliativas e baseadas no contexto ao invés de locais e baseadas na palavra; faz-se necessário que aprendizes recebam treinamento no uso estratégico e apropriado de estratégias. Dessa forma, o autor corrobora os achados de Fraser (1999) citados no início da seção.

Passando agora ao relato da pesquisa de Cooper (1999) sobre as estratégias de dezoito estudantes universitários aprendizes de inglês como LA de para descobrir o significado de vinte EIs de uso comum, a conclusão principal

5 Ao invés de utilizar somente o termo estratégias, de uso corrente na literatura, o autor optou por subdividir os recursos cognitivos em estratégias e fontes de conhecimento. Do primeiro grupo fazem parte a releitura, repetição da palavra ou seção do texto, verificação, auto-questionamento, análise, monitoramento e analogia. Do segundo grupo, o conhecimento gramatical, morfológico, da L1, de mundo/enciclopédico e discursivo.

do autor foi, do mesmo modo que Fraser (1999) e Paribakht e Wesche (1999), de que a inferência pelo contexto foi a mais empregada, com 28% do total. Além dessa, outras duas estratégias foram utilizadas de modo significativo: análise do idioma, com 24% do total, e uso do significado literal, com 19%. Os aprendizes também se valeram de estratégias de outra natureza, mas de modo menos expressivo: enquanto a solicitação de informação foi responsável por 8% do total, a paráfrase ou repetição, a utilização de conhecimento prévio e o emprego da L1 tiveram, cada uma, 7% do total.

A pesquisa de Polónia (2009), a exemplo da de Cooper, teve como foco de investigação as EIs, mas com objetivos mais amplos, como investigar se o aprendiz de português como LA seria capaz de (i) reconhecer EIs descontextualizadas e/ou implicitamente, (ii) realizar analogias com sua L1 e (iii) aprender o significado das EIs quando apresentadas em crônicas e textos publicitários. Para tanto, a autora elaborou uma série de materiais didáticos com EIs diversas, e os aplicou aos seus alunos. Ao final do período do experimento, Polónia chegou às seguintes conclusões: o reconhecimento das EIs fora de contexto era bastante difícil para seus aprendizes, a menos que já as tivessem ouvido e/ou lido anteriormente; analogias com a L1 como forma de aprender o significado da EI na LA eram feitas com frequência, mas em geral somente quando havia equivalência de sentido alinhada a uma estrutura semântico-sintático muito semelhante entre a expressão na L1 e a expressão na LA; os aprendizes se valeram ao máximo do contexto – crônicas e textos do gênero publicitário – para inferir o significado das EIs, mas isso não garantiu uma compreensão adequada em todos os casos, o que levou a pesquisadora a afirmar que “nem sempre um único contexto é suficiente para que os alunos descodifiquem os significados das EIs” (2009, p. 69).

2 Metodologia

A fim de ser possível responder às questões colocadas pelo estudo, descritas na Introdução, foram selecionados cinco alunos matriculados no Nível I do curso de Português para Estrangeiros da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2012. Três deles eram falantes de espanhol como língua materna, um, de chinês, e o último, de mandarim.

Para a obtenção dos dados, foram selecionadas dez expressões idiomáticas com as palavras mãos, pés e dedos, com o objetivo de manter uma relação semântica entre elas, conforme apresentado no Quadro 1.

1. passar a mão na cabeça	6. ganhar/dar de mão beijada
2. estar com as mãos atadas	7. ficar no pé
3. meter os pés pelas mãos	8. ter mão leve
4. ficar cheio de dedos	9. não ter pé nem cabeça
5. dar a mão à palmatória	10. ser uma mão na roda

Quadro 1: Expressões idiomáticas

Além da escolha das EIs, foram selecionados textos da internet que as contemplassem. Os textos são todos autênticos, mas a maioria deles foi editada – em geral, optou-se por uma versão mais curta do texto original e buscou-se apresentá-los aos participantes com o layout mais próximo do original. Como ilustração, dois desses textos estão nos anexos deste trabalho.

A coleta de dados se deu em sessões individuais, por meio de protocolos verbais de pausa e retrospectivos, que consistem em solicitar que o sujeito verbalize o que está pensando no momento em que busca realizar a tarefa solicitada (protocolo de pausa), e logo após tê-la realizado (protocolo retrospectivo), possibilitando assim que o pesquisador obtenha informações sobre os processos cognitivos por ele empregados (ERICSON e SIMON, 1993; AFFLERBACH, 2000; CAMPS, 2003). Todas as verbalizações foram gravadas em áudio, e os dados, posteriormente transcritos.

As seguintes etapas foram adotadas durante a aplicação dos instrumentos: (i) apresentação das EIs descontextualizadas aos sujeitos, solicitando que procurassem formar um significado para as que julgassem desconhecidas a partir de quaisquer tipos de conhecimento prévios que possuíssem; (ii) leitura dos textos que

continham as Els consideradas desconhecidas, convidando-os a explicarem o significado atribuído à expressão após a leitura, como também a relatarem em que medida ele poderia ser comparado ao atribuído à expressão descontextualizada. Essas duas etapas foram efetivadas por meio dos protocolos de pausa; (iii) realização de protocolos retrospectivos, com a intenção de promover uma reflexão sobre aspectos específicos do processo inferencial do sujeito, com base em questões lançadas pelo pesquisador

3. Análise de Dados

3.1 Estratégias Empregadas para Els Descontextualizadas

A partir das informações disponibilizadas pelos participantes, foi possível observar o emprego de cinco estratégias durante a tentativa de realização das inferências das Els quando descontextualizadas: (i) recorrência ao conhecimento da L1; (ii) recorrência ao conhecimento da língua adicional; (iii) uso de analogias de natureza variada; (iv) tentativa de traduzir a expressão literalmente; (v) repetição da expressão em voz alta. É importante ressaltar que alguns participantes não utilizaram qualquer estratégia: apenas leram e pensaram por alguns segundos em um possível significado para a EI, e em seguida afirmaram não haver conseguido atribuir qualquer sentido a ela.

Entre as cinco estratégias utilizadas pelos participantes, a mais frequente foi a realização de analogias/associações entre a EI e conhecimentos prévios provindos tanto da L1 como da L2, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Estratégias para a Inferência de Els descontextualizadas

Estratégias	Conhecimento L1	Conhecimento L2	Analogias/ Associações	Tradução Literal	Repetição expressão voz alta	Sem tentativa
Ocorrências	4	3	12	2	5	6

Como exemplos, transcrevemos a seguir trechos dos protocolos dos Sujeitos 4 e 5, respectivamente, ao buscarmos atribuir significado à EI “ser uma mão na roda”, quando apresentada sem contexto.⁶

Exemplo 1

S4: Ser uma mão na roda...Eu acho que é quando uma pessoa vai obstruir, vai atrapalhar alguma coisa...é...uma mão na roda.

P: Tu entendeste as palavras, entendeste normal? Sabes o que é roda?

S4: Sim. Tipo, eu imagino, vem uma roda rodando, e você mete a mão. Como eu poderia explicar essa expressão em uma analogia, em um evento? Quando alguém faz alguma coisa de propósito, para atrapalhar ou... Como é que eu... Não é normal alguém botar a mão na roda, não? Como é que eu... Qual é a proposta de alguém botar a mão na roda? É se ferir ou atrapalhar o andamento da roda.

P.: Sim, entendo.

Exemplo 2

S5: Ser uma mão na roda...(ri)... Eu não sei como fica...

P.: A gente diz assim, alguém ou algo é uma mão na roda.

S5: Eu não sei...eu não ouvi...

P.: E assim, olhando para a expressão, para a palavra roda, te arriscarias em pensar em algum significado?

6 O uso de reticências na transcrição dos protocolos indica uma pequena pausa no fluxo do discurso do sujeito, nunca maiores do que, aproximadamente, dez segundos. Pausas maiores são interrompidas pelo pesquisador, a fim de que o sujeito continue a verbalizar seu pensamento.

S5: Não sei, de repente uma pessoa foi útil para outra em uma tarefa.

P.: E porque essa ideia de útil?

S5: Não sei, uma mão na roda....não sei por quê.

P.: Porque só olhando para a expressão, ela não te dá por si só a ideia de ser útil. Deves ter feito alguma relação, não?

S5: É, eu não sei, porque a roda que eu imaginei é a roda feita por pessoas, então a mão na roda faz parte da roda.

P.: Como seria isso?...Ah, uma roda de crianças, uma roda de pessoas... sim, sim, agora entendi.

3.2 Estratégias Empregadas para Els Contextualizadas

Cinco também foi o número de estratégias utilizadas pelos sujeitos para recuperação do significado da EI via leitura de um texto, ou seja: (i) releitura da frase que contém a expressão; (ii) relação com outra expressão, seja na L1, seja na LA, (iii) uso de indícios micro e /ou macrotextuais disponibilizados pelo texto; (iv) resposta em forma de questão, como se aguardando pela confirmação do sentido apropriado da EI pelo pesquisador; (v) elaboração de um conceito próprio para a EI, após confirmação, pelo pesquisador, do significado atribuído.

Tabela 2: Estratégias para Inferência de Els contextualizadas

Estratégias	Releitura da frase que contém a expressão	Relação com outra expressão, L1 ou LA	Uso de indícios micro e/ou macrotextuais	Resposta em forma de questão (aguardo pesquisador)	Elaboração conceito próprio (após confirmação pesquisador)
Ocorrências	8	3	20	7	2

A exemplo da situação apresentada pelos sujeitos com relação às Els descontextualizadas, aqui também apenas uma estratégia aparece com significativa frequência de uso, ou seja, uso de indícios micro e/ou macrotextuais. Esse resultado é facilmente explicável na medida em que a própria tarefa solicitada demandava, em maior ou menor grau, o uso dessa estratégia. Mostramos seu uso pelos exemplos 3 e 4, o primeiro quando o sujeito 3 justifica o significado encontrado para a EI "meter os pés pelas mãos", e o segundo, quando o sujeito 5 explica como entendeu a expressão "dar a mão à palmatória".

Exemplo 3

S3: ...eu li que quando estamos sob determinado stress, a gente faz coisas que não deveria fazer. Aí ele utiliza o termo meter os pés pelas mãos quando a pessoa vai dizer o que não deve, discute, ou seja, a pessoa faz as coisas com a cabeça quente.

Exemplo 4

S5: Acho que é no sentido de ser humilde, aceitar a decisão dos outros.

P.: O que te levou a pensar nesse significado?

S5: É porque ele estava dizendo "tenha ideias próprias e saiba dar a mão à palmatória" Acho que é nesse sentido então, quando os outros têm ideias interessantes e pertinentes, precisamos ser mais humildes, de aceitar.

Vale mencionar também o uso da estratégia de releitura da frase com a EI, que foi a segunda com o maior número de ocorrências. Como uma explicação possível, podemos trazer a hipótese de Kern (1988) sobre os traços mais fracos de memória na língua estrangeira, já que a necessidade de voltar ao texto sugere um apagamento das informações lidas. Nesse sentido, a releitura parcial do texto auxiliaria a fixar na memória os dados necessários para a realização da inferência das Els.

3.3 Estratégias em comum: Els descontextualizadas e contextualizadas

Com relação ao terceiro objetivo do estudo, ou seja, o de avaliar em que medida é possível aproximar os processos cognitivos efetivados pelos sujeitos nas duas atividades, os dados encontrados nos mostram muito mais um distanciamento do que uma aproximação. A única semelhança, em termos de estratégias, foram as relações com outras Els, tanto na L1 como na LA, evidenciadas em ambas as situações, conforme apresentado na Tabela 3 e ilustrado pelos exemplos 5 e 6.⁷

Tabela 3: Estratégia em comum entre dois contextos de Els

Els descontextualizadas	Analogia de natureza variada (associação com outra expressão na L1 ou LA)
Els contextualizadas	Relação com outra expressão na L1 ou La

Exemplo 5

Expressão descontextualizada: “ficar no pé”

S5: Eu não sei, só sei que “tal coisa ainda tá em pé”, é tal coisa ainda tá valendo, não sei...

P.: Não, não é a mesma, é outra expressão. Essa expressão, ficar no pé, não te remete a alguma outra ideia?

S5: Não sei, o que eu pensei foi o sentido daquela outra expressão...

P.: Estar de pé. E achas que pode ter um sentido parecido com essa?

S5: (pensa um pouco)... Não sei, acho que sim.

Exemplo 6

Expressão contextualizada: “cheio de dedos”

S1: Cheio de dedos...mas...(pensa em silêncio)...no,no...

P: Ele deu uma entrevista falando sobre a reforma, não?

S1: Sí, entendo.

P: E tinha amigos que faziam parte dessa reforma...

S1: Non seria como atado de pé à cabeça, ou atado de manos, que no pueda involucrar?

4 Considerações Finais

Os dados analisados até o momento mostraram que a analogia é o recurso cognitivo empregado com mais frequência para a inferência das Els quando descontextualizadas, enquanto o uso dos indícios microtextuais é o de maior uso para a inferência das Els em contexto. A relação com outras Els, seja na língua materna, seja no português, foi a única estratégia utilizada pelos sujeitos para tentarem compreender o significado tanto das Els descontextualizadas como das contextualizadas.

Cabe ressaltar que os resultados aqui apresentados fazem referência à primeira parte do estudo, e estão previstas três etapas para sua complementação, conforme segue:

(i) aplicação dos instrumentos a um número maior de aprendizes de português como LA, a fim de verificar se o mesmo padrão de uso de estratégias encontrado até o momento será confirmado;

(ii) apresentação de novas Els para os sujeitos, a fim de verificar se a natureza das expressões – tanto com base em metáforas primárias e com relação a campos semânticos específicos – atua como uma variável na seleção das estratégias empregadas no processo inferencial;

⁷ Cabe ressaltar que as analogias feitas pelos participantes frente às Els descontextualizadas não se restringiam a comparações com Els na L1 e/ou LA, mas tão somente as incluíam, já que analogias de outra natureza também foram verificadas.

(iii) resposta a uma nova questão de pesquisa, sobre possível relação entre uso de estratégias e quantidade de inferências realizadas apropriadamente.

Esperamos que os dados apresentados, ainda que preliminares, tenham sido suficientes para mostrar a complexidade dos recursos inferenciais que os aprendizes desse estudo lançaram mão na tentativa de buscarem sentido para expressões que, a um primeiro olhar, não lhes dizia nada. Esperamos também que esses dados sirvam de estímulo para os profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem de português como LA lembrarem de utilizar diferentes abordagens para ensinar vocabulário de modo geral, e Els de modo específico, já que cada aluno parece percorrer um caminho único no seu esforço para atribuir significados a esses agrupamentos “estranhos” de palavras.

ANEXOS

Anexo 1



EDITORIAL

OS PINGUINHOS DA REFORMA⁸

Jayme Copstein, 13/06/09

Entrevista do escritor, poeta e crítico literário Ivan Junqueira anteontem, no Programa do Jô, trouxe à baila a recente reforma ortográfica que extinguiu algumas miuçalhas a que não se dava a menor importância, acabou com o trema que não fazia mal a ninguém e, de positivo, apenas reconheceu usucapião de lugar no alfabeto das letras “k”, “y” e “w”, as quais já estavam aí desde sempre.

Junqueira, afora ser um dos melhores tradutores de literatura estrangeira, é poeta traduzido até na China. Estava cheio de dedos para falar sobre a reforma, com toda a certeza pensando em não melindrar amigos nela envolvidos. Além de reconhecer a resistência dos portugueses em adotá-la, enfatizou não passarem de pequeninos tantos por cento as mudanças introduzidas.

Anexo 2



aTube Catcher

Se você quer salvar vídeos do Youtube ou de outras páginas, precisa conhecer o aTube Catcher. O programa baixa e converte para diversos formatos de maneira simples e rápida. Basta colocar o link no campo “Origem” e fazer o download dos filmes diretamente para a máquina. Com o aTube Catcher tudo é feito no mesmo lugar e sem complicações. O aTube Catcher também serve como conversor de formatos de vídeos. Se quiser os vídeos em formato FLV, por exemplo, basta indicar a posição de saída. Em poucos segundos, você cria uma enorme biblioteca que toca em qualquer player.

O programa é uma mão na roda para quem gosta de turbinar e personalizar vídeos. Apesar de a interface poder contundir um pouco no começo, o aTube Catcher é uma excelente solução para baixar, converter e copiar os vídeos favoritos para assistir onde e como quiser.⁹

8 <http://www.jaymecopstein.com.br/content/Default.asp?acao=CC&cntId=&ediId=306>

9 <http://programasedownloads2012.blogspot.com.br/search/label/youtube>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFFLERBACH, Peter. Verbal reports and protocol analysis. In: PEARSON, David P.; KAMIL, Michael L.; MOSENTHAL, Peter B.; BARR, Rebecca (org.). *Handbook of Reading Research III*. Londres: Routledge, 2000.
- CAMPS, Joaquim. Concurrent and retrospective verbal protocols as tools to better understand the role of attention in second language tasks. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n. 2, 2003.
- COOPER, Thomas C. Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n.2, 1999.
- ERICSON, K. Anders; SIMON, Herbert. *Protocol Analysis: Verbal report as data*. MIT Press, Cambridge, MA, 1993.
- FRASER, Carol A. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 21, n.1, 1999.
- GIBBS, Raymond. *The Poetics of Mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- KERN, Richard. The role of comprehension strategies in foreign language reading. Trabalho não publicado. Universidade de Califórnia, Berkeley, 1988.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press, 1980.
- NASSAJI, Hossein. L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 27, n. 04, 2003.
- ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. 2000. Tese - Universidade de Campinas, Campinas.
- _____. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: REY, Isabel Gonçalves (org.) *Les Expressions Figées em didactique des langues étrangères*. 1ª ed. Proximités E.M.E, 2007.
- _____; MACHADO, Ana Elizabete Barreira. *Expressões idiomáticas em textos jornalísticos: insumo para as aulas de PLE*. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010.
- PARANÁ, Jeanne Marie Féder; ALMEIDA, Mariza Riva. Seminários sobre interculturalidade – em busca do resgate da cultura no ensino de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa (orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: Educat, 2005.
- PEDRO, Magali de Lourdes. *As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios*. 2007. 197 p. Dissertação - Universidade de Brasília, Brasília.
- PARIBAKHT, Sima; WESCHE, Marjorie. Reading and incidental L2 vocabulary acquisition: an introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999.
- POLÔNIA, Cecília Paula Faria Morais. *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira: Uma experiência metodológica*. 2009. 119 p. Dissertação – Universidade do Porto, Porto.
- RIVA, Huéllinton Cassiano; CAMACHO, Beatriz Facincani. Expressão idiomática: uma unidade fraseológica. In: BARROS, Lídia Almeida e ISQUIERDO, Aparecida Negri (orgs.). *O Léxico em Foco: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- SILVA, Neide Higino. *Metáfora e Metonímia nas Construções com Pé: uma abordagem cognitivista*. 2011. 112p. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- TAGNIN, Stella. E. O. *O Jeito que a Gente Diz: Expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Editora Disal, 2005.

O agir no discurso do professor no e sobre o ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira

Ana Edilza Aquino de Sousa¹⁰

aninha_jbe27@hotmail.com

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin¹¹

eulaliaufc@gmail.com

RESUMO Este trabalho faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, realizado no âmbito do GEPLA e coordenado pela professora Eulália Leurquin, sobre o ensino-aprendizagem e formação de professores de PLE. Nosso objetivo será interpretar o agir no discurso do professor de Português língua estrangeira em situação de ensino e aprendizagem da gramática e em situação de autoconfrontação, considerando a concepção de gramática e o espaço que ela assume em sala de aula. Ancoramo-nos nas contribuições do quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscurso, (BRONCKART 2006; 2008; 2009 [1999]), articulado aos estudos desenvolvidos sobre o agir do professor, do contexto de produção e dos mecanismos de textualização para o tratamento dado às categorias gramaticais conforme a construção da arquitetura interna dos textos formada pelos três estratos do folhado textual, das capacidades de linguagem, especificamente a capacidade linguístico-discursiva de acordo com os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004). A análise dos dados se dará com base nas categorias mencionadas e a coleta de dados contemplará sessões de autoconfrontação simples (FAÏTA e VIEIRA,2003), pois acreditamos não ser possível ter acesso direto as representações construídas na ação que não seja na linguagem e pela linguagem. Esses dados nos apresentam parte fundamental para a construção do contexto da pesquisa que envolve a prática de dar aula, mas também um laboratório de formação de professores para atuar no ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira, principalmente nas questões voltadas para a gramática.

PALAVRAS-CHAVE o agir no discurso, ensino de gramática, formação de professores de PLE

INTRODUÇÃO

O interesse pelo ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (de agora em diante PLE) recebe grande pulso do crescimento político e econômico de nosso país. Isso tem trazido visibilidade ao Brasil hoje visto como uma das grandes potências econômicas da América Latina e do mundo; uma das primeiras economias emergentes do mundo. Não é ao acaso o crescente investimento estrangeiro, nem o fato de o Brasil ser palco dos dois maiores eventos esportivo do planeta: a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Também merece registrar o aumento da procura de estudantes estrangeiros pelas universidades brasileiras a fim de complementarem sua formação profissional. Isso decorre de resultados das relações políticas estabelecidas entre o Brasil e a União Europeia e de projetos educacionais provenientes desta política, como o fomento e financiamento de bolsa sanduíche de graduação e pós-graduação que proporciona a estudantes estrangeiros estudar e pesquisar em nosso país. Porém, mesmo que haja esse crescimento constante de fomento à língua portuguesa no mundo, sabemos que há um longo caminho a percorrer para que esta seja reconhecida e ocupe lugar de destaque entre as línguas mundiais como o inglês e o espanhol.

Na visão de Almeida Filho (2007), as sociedades que buscam o desenvolvimento, além de possibilitarem aos seus falantes o aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras, buscam internacionalizar sua própria língua, viabilizando maneiras de ensiná-la em países em que esta não é oficial, tornando seu idioma de alcance internacional. Mas, ao pensarmos no ensino do português como língua estrangeira e na formação destes professores, dito de outra maneira, ao pensarmos na qualidade de ensino e aprendizagem e na qualidade de formação do professor, perguntas carecem de resposta urgente porque o desdobramento de um ensino problemático tem consequência no desempenho dos alunos, estrangeiros que atuam nos diversos segmentos financeiros e econômicos.

¹⁰ Universidade Federal do Ceará.

¹¹ Universidade Federal do Ceará. Bolsista da Capes (Estágio Sênior – Sorbonne Nouvelle Paris III/ Université de Genève). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada - GEPLA.

Este artigo é parte de uma Dissertação em andamento que tem como foco o espaço da gramática na sala de aula ancorada na abordagem comunicativa. Nosso objetivo com a pesquisa é interpretar o agir no discurso do professor, produzido em sala de aula de português língua estrangeira e produzido em situação de autoconfrontação, sobre o ensino e aprendizagem da gramática. Em função disso, são pertinentes as seguintes perguntas: Como tem sido vista a Gramática na abordagem empregada pelos professores em sala de aula de PLE? Qual é o espaço da Gramática na sala de aula de PLE? De que forma a Gramática está sendo abordada pelos professores de PLE? Como o professor de PLE entende o ensino de Gramática? A abordagem das questões gramaticais pelos professores na sala de aula de PLE contribui para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos seus alunos? Neste artigo, apresentamos em linhas gerais a pesquisa, mostrando o recorte teórico, a metodologia de coleta dos dados e fazemos um panorama da gramática, nosso objeto de estudo.

Esta pesquisa está situada em um projeto maior desenvolvido na UFC (O agir do professor de línguas em situação de formação de professores: ensino e aprendizagem e saberes docentes), no Programa de Pós-Graduação em Linguística, dentro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada -GEPLA.

Para tratar dos questionamentos anteriormente feitos, apresenta-se um breve panorama de como surgiu a gramática e o seu ensino, a fim de explanarmos, no próximo tópico, as funções da gramática em cada método/metodologia do ensino de língua estrangeira.

O SURGIMENTO DA GRAMÁTICA: UM BREVE CONTEXTO

O resgate deste panorama se justifica pelo fato de que para cada olhar posto sobre a Gramática ligam-se concepções de linguagem, que, por sua vez, no contexto do ensino e aprendizagem de LE implicam numa abordagem gramatical da língua.

Os estudos acerca da Gramática vêm sendo transformados ao longo do tempo, delineando-se primeiramente no seio das razões filosóficas, perpassando por uma visão representacional indo até as questões teóricas que se desenvolveram a partir da ciência linguística. Os primeiros estudos da estrutura gramatical, propriamente como a conhecemos hoje, remetem a Platão. Foi ele quem primeiro especulou sobre as relações da junção entre o nome e o verbo. Ao fazer distinção entre substantivo e verbo, Platão abre espaço para uma compreensão da estruturação da linguagem, que, posteriormente, dará suporte a uma gramática.

Os filósofos da antiguidade grega refletiam sobre os aspectos da naturalidade e convencionalidade linguística, além de se preocuparem com a etimologia das palavras, procuravam explicações para o nome das coisas com o objetivo de terem acesso ao próprio objeto. O estudo etimológico interessava-se pela relação entre as palavras e as coisas a fim de chegar à essência destas mediante a devida compreensão daquelas. Sob a ótica desta perspectiva, preconiza o discurso linguístico, especialmente os invocados nas lições de Saussure (1913, [2006]) no seu Curso de Linguística Geral, que não há uma relação direta, motivada, entre o nome e as coisas, o signo é estabelecido por meio de uma arbitrariedade. Para Saussure (2006), “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. Ou seja, o significante é arbitrário em relação ao significado, este não estabelece um laço natural na realidade com àquele. Por isso, os filósofos ao “buscarem a compreensão dos elementos da língua, através deste entendimento racional, irão propor as proposições, o conhecimento, a verdade e a lei”. (MARIANTE, 2008) Assim, os filósofos contribuíram, essencialmente, com as questões linguísticas de regras e normas da língua que hoje são entendidas como sistema fonológico, morfológico e semântico.

Segundo Mariante (2008) a disciplina Gramática surgirá, primeiramente, através de especulações filosóficas quando dos estudos com a língua na poesia, na recitação da narração de mitos que buscavam a origem dos deuses, do mundo, dos homens e da vida. Entre os gregos, a essência da linguagem, está pautada na Retórica, caracterizada como uma atividade discursiva com finalidade persuasiva. Cunha apud Mariante (1999, 2008 p.14) salienta que “os sofistas tiveram um papel decisivo no desenvolvimento da retórica como disciplina reguladora do uso público de um logos que é razão e discurso”. Para a Retórica interessa o como dizer algo para encaminhar o ouvinte à conclusão desejada. Trata-se, portanto, de desenvolver regras de como dizer para convencer, justificando, desse modo, a prática democrática grega do exercício público da palavra com fins persuasivos. Desta forma, podemos presumir que os sofistas ao buscarem o domínio linguístico, preocupavam-se igualmente com o ensino do uso correto da linguagem escrita.

No contexto grego de utilização da linguagem, a autora explicita que além da Retórica, têm-se também a Exegese ocupando-se com as questões da forma na atribuição do sentido, ou seja, era preciso interpretar o que havia sido dito ou lido na linguagem retórica especialmente nos textos antigos. Segundo Neves apud Mariane (1987, 2008, p. 41), tanto a atividade retórica quanto a exegese dos poetas instituíram uma prática que necessariamente encaminharia para preocupações gramaticais. É a partir de então que se constituíram as condições propícias para o surgimento da Gramática.

Os gramáticos no século XVI buscam o latim puro, clássico, como também retomam algumas categorias aristotélicas. No latim, a gramática é vista como a arte do bem falar e de bem escrever, vista como o uso correto da língua. Trata-se, assim, de uma gramática que, “ao enquadrar a língua, efetivamente a cria e a produz como uma representação do pensamento” (MARIANTE, 2008).

Já nos estudos gramaticais do Renascimento, teremos a retomada dos valores e modelos do legado greco-romano, lançando-se a partir de então, um novo olhar sobre os fatos da língua. Observava-se a latinidade, ou seja, a observância do falar correto no quadro da língua latina. Os romanos buscaram a estruturação de uma gramática normativa da língua e o estabelecimento do caráter invariável e social do uso correto da Língua Latina. Esta constatação evidencia que a norma não se funda mais na razão, mas em constatações empíricas e objetivas. De acordo com a explicitação trazida por Mariane (2008), nesta fase já é possível observar certa preocupação em estabelecer diferenças entre a língua culta e a língua coloquial popular.

A entrada no século XVIII nos traz um novo modo de pensar a língua e, conseqüentemente, o seu ensino. Nesta fase tratar-se-á de “uma gramática como uma forma que atende às necessidades e aos interesses da época moderna, voltada para o como a Gramática deve funcionar para regular a língua”. (MARIANTE, 2008). Assim, para a autora, surge a ideia de que as regras gramaticais são importantes para aquele que deseja falar corretamente sua língua materna, e isso, por si só, já justifica a invenção da Gramática Moderna.

Já em nossa contemporaneidade, foram desenvolvidas questões acerca da Gramática, a partir da ciência linguística, em que a linguagem passa a ser entendida sob novos enfoques, à luz de princípios que buscam descrever a sua natureza. Nesta fase, preocupa-se não mais com a Gramática pura e simples, àquela baseada na lógica e que está desprovida de uma visão científica, mas a que aborda questões linguísticas para comparar textos de diferentes épocas, caracterizando uma escola filológica. O surgimento da Gramática Comparada, por Franz Bopp, visava ao estudo das relações que unem o sânscrito ao germânico ao grego e ao latim. De acordo com Saussure (2006), foi Bopp quem compreendeu que as relações entre línguas afins podiam tornar-se matéria duma ciência linguística.

A grande guinada nos estudos linguísticos deu-se com Ferdinand Saussure (1857-1913 [2006]), a partir do recorte feito para estabelecer-se um objeto de estudo. Nesta visão a língua é vista como “um sistema de signos, como uma estrutura” estabelecendo-se, assim, o estudo de uma linguagem natural, particular e não somente pautada na lógica, como era vista antes. Foi essa totalidade sistêmica, que constituiu a ideia de um objeto autônomo e homogêneo, fazendo com que a Linguística ganhe seu status de ciência no século XX. Para tanto, houve o estabelecimento de alguns princípios, adotados por Saussure, para o estudo científico da linguagem, destacam-se as dicotomias: língua (*langue*) e fala (*parole*), sincronia e diacronia, significante e significado. Vale destacar que, segundo Neves (2012, p. 45), “neste ponto das reflexões, a partir de uma ciência linguística instituída se poderia chegar à formulação de uma hipótese funcional-cognitiva que considera a gramática como uma estrutura cognitiva. Tal como é indispensável a toda ciência, diversas outras visões sobre a língua surgiram para repensar, ampliar e refutar as ideias saussurianas, neste ponto encontram-se os pilares dos estudos de linguagem, como: a investigação gerativista de Chomsky explicitando a faculdade inata da linguagem, o estruturalismo funcionalista de Coseriu abordando as línguas particulares e o surgimento de uma gramática cientificamente descritiva e a corrente funcionalista, em que podemos citar particularmente Halliday, com o surgimento de uma gramática sistêmico-funcional em que a gramática é vista como sensível às pressões do uso.

Esse breve contexto da gramática é fundamental para que possamos entender posteriormente o agir do professor de português língua estrangeira, pois conscientemente ou não em sala de aula ele traduz concepções de gramática. O item que segue contemplará essa reflexão.

No que diz respeito às funções da gramática nos métodos e nas abordagens¹² de ensino de língua estrangeira, pressupomos que cada professor, seja de PLE ou de outras línguas, possui implicitamente concepções de gramática que subjazem a sua prática e que definem o seu agir. Sobre como as metodologias do ensino de línguas evoluíram a partir dos novos olhares que foram postas sobre a linguagem e gramática, Leffa (1998) nos mostra um panorama das metodologias de ensino de LE (Abordagem direta - tradicionalmente “Método direto”, Abordagem para leitura - “Método da leitura”, Abordagem áudio-lingual e Abordagem Comunicativa) e que citaremos ao longo dessa explanação.

Para Martinez (2009, p.48), a metodologia do ensino de línguas estrangeiras tem suas raízes na história das necessidades da comunicação social. Para ele as metodologias, primeiramente a chamada de tradicionais “existiam desde a Antiguidade e perduram até os nossos dias, baseada numa relação pedagógica forte em que o papel do professor é central”. Este é o método conhecido como gramática-tradução e tem por objetivo fazer conectar a “bela língua” e seus parâmetros intelectuais, com ênfase na abordagem de manuais e antologias de textos, notadamente literários. O procedimento didático, no mais das vezes, pauta-se na abordagem do texto literário para se chegar ao léxico e à gramática.

Na abordagem direta, o trabalho com as questões gramaticais deixam de ser vistas de “forma dedutiva, que consiste na apresentação das regras gramaticais para compreensão e posterior produção, para uma abordagem indutiva em que o professor induz a um processo de descoberta das regras gramaticais a partir de generalizações feitas pelos alunos durante e após a prática”. (LEFFA, 1998, p. 4). Esta abordagem tem como prioridade o oral, em que professores e alunos passam a interagir mais frequentemente.

A abordagem, posterior à abordagem direta, áudio-lingual também privilegia o desenvolvimento das habilidades orais, assim como o Método Direto. Fries apud Leffa (1945,1998) menciona que os pressupostos teóricos deste método “baseavam-se nos princípios da linguística estrutural” e da “psicologia comportamentalista” (PAVLOV apud LEFFA 1927, 1998). A gramática nesta abordagem é vista a partir dos padrões estruturais da língua em que a aprendizagem dar-se por meio de condicionamentos e formação de hábitos. Prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, em que as estruturas e os novos vocábulos são apresentados por meio de diálogos artificiais, camuflando o contexto de uso da estrutura. Começa-se, então, a refletir sobre como organizar um ensino de línguas que propiciasse uma aprendizagem que não considerasse somente a aquisição de regras e formação de hábitos que supervaloriza os acertos e condena veementemente os erros. Desta forma, como diz Leffa (1998), prepara-se o terreno para o surgimento do aclamado movimento comunicativo.

Surgida por volta das décadas de 70 e 80 do século XX, a abordagem comunicativa visava à utilização da língua por parte dos aprendizes em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula. Nasce, dentro deste contexto, o conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1972) apregoando que para desenvolver esta competência é preciso ter um conhecimento que vá além do conhecimento das regras da língua, pois as habilidades previstas no ato de comunicar implicam as competências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Dessa maneira, as interações entre os alunos em sala de aula de LE são mais valorizadas, assim como os contextos social e cultural ganham maior importância. Contudo, segundo Rodrigues (2003), a referida abordagem, porém, parece ser responsável por uma indefinição ainda maior quanto ao papel da Gramática no ensino de LE.

Sobre o espaço que as questões gramaticais ocupam numa abordagem comunicativa, Almeida Filho (2012) nos mostra, especificamente, em um dos capítulos da sua obra Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino

12 De acordo com Leffa (1998), na obra Metodologia do ensino de línguas, há marcadamente uma diferença entre método/metodologia e abordagem. “Devido a grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convenciou-se subdividi-lo em abordagem (“approach” em inglês) e método propriamente dito. A abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso”.

de PLE e de Outras Línguas, sobre a Gramática no Ensino de Línguas. Segundo o autor, a abordagem do ensino gramatical das línguas mudou em virtude de um forte eixo de mudança sobre o conceito de língua(gem) que evoluiu ao longo do tempo. Nesta perspectiva, a língua é entendida como um conjunto de regras que avança gradualmente passando a outras posições: “estruturas explícitas em padrões, feixe de funções comunicativas, ação social, ação social constituidora de identidades, de relações e do conhecimento e ação linguageira transformadora” (Almeida Filho, 2012). Ainda sobre a compreensão consensual dos fundamentos do paradigma de ensino e pesquisa comunicativos entre aqueles que atuam na área do ensino e aprendizagem de línguas, destaca-se a obra *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. (Almeida Filho, 2001).

Desta forma, acreditamos que a abordagem comunicativa trouxe muitas inovações e benesses no âmbito das metodologias, contudo, percebe-se que o ensino de gramática das línguas, dentro deste contexto, permanece pouco sistematizado, levando a gramática e a comunicação ocuparem polos opostos. Grosso modo, esta abordagem seria uma espécie de resposta à noção estruturalista de língua como sistema de regras por uma visão funcionalista que entende a língua como um sistema múltiplo, dinâmico e aberto. Essas questões, no âmbito da sala de aula de língua estrangeira causam muitos questionamentos aos professores quanto à forma de sistematização do conteúdo gramatical dentro de uma abordagem comunicativa. Em função disto é que vimos à necessidade de investigarmos, especificamente no contexto de PLE, como tem sido visto o ensino da Gramática.

Assumimos o fato de que é possível que todas as concepções de gramática possam estar em diálogo ou não, em determinados momentos da prática de ensino dos professores de línguas, por mais que algumas visões possam ser consideradas, hoje, como ultrapassadas. A depender do contexto em que se encontram os atores e dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem da gramática, pode-se optar, em alguns momentos, por uma explicação da língua por meio de uma visão voltada à estrutura somente, ou como representação correta de um pensamento por meio da mera instrumentalização da língua, ou como um sistema que levará em consideração o uso ou, finalmente, como um instrumento de interação que nos serve à comunicação. A escolha de uma abordagem, seja ela comunicativa ou não, para o tratamento de questões gramaticais se dará de acordo com as especificidades do contexto da sala de aula PLE, ou seja, com os objetivos propostos para a aula, da seleção do material didático, do nível de compreensão da língua pelos alunos, dentre outros fatores de imprevisibilidade que constituem a sala de aula.

A depender do método de ensino, temos funções da gramática que se desenham. Nesse desenhar, observamos o quão está sendo difícil avançar no ensino da gramática em sala de aula comunicativa. Tal dificuldade está sendo exposta pelo professor quando ele, através de sessões de autoconfrontação verbaliza suas dificuldades. Para analisar esse discurso nós nos ancoramos no quadro teórico e epistemológico do Interacionismo sociodiscursivo; sobre o qual passamos a tratar.

O AGIR NO DISCURSO DO PROFESSOR

O discurso do professor analisado é decorrente das aulas, das entrevistas e dos questionários aplicados. A entrevista aconteceu em situação de autoconfrontação simples, quando diante de seu agir em sala de aula, as professoras oralizaram as suas atitudes e explicou atitudes não observáveis e suas dificuldades ao trabalhar com foco na gramática. A opção pelo quadro teórico decorre do fato que no ISD, o funcionamento da linguagem está diretamente em interface com o desenvolvimento humano, pois o agir e a linguagem são representados através dele, desempenhando, assim, um papel essencial. Este é um dos principais postulados do ISD, em que as práticas de linguagem são apreendidas como um dos principais instrumentos do desenvolvimento humano em relação às capacidades do agir e da mobilização dos conhecimentos/saberes. Especificamente, o ISD postula a linguagem como sendo um ponto central e decisivo para a ciência do humano.

Nessa perspectiva, a linguagem humana é entendida a partir de duas dimensões. A primeira está relacionada aos mecanismos de construção e organização das experiências individuais do homem inserido em situações de interação social, ou seja, a constituição especificamente do psiquismo humano. Na segunda dimensão, a linguagem delinea-se a partir de um ponto de vista contextual e social das experiências humanas. Esta visão da linguagem apoia-se nas teorias advindas de uma psicologia respaldada pelos princípios epistemológicos do Interacionismo Social que contesta a divisão das Ciências Humanas/Sociais em múltiplas disciplinas. Sendo, por este fato, considerado transdisciplinar porque busca subsídios na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia, na Educação e na Linguística. Teóricos e filósofos da linguagem como Spinoza, Habermas, Ricoeur, Marx e Vygotsky

foram fundamentais para que Jean-Paul Bronckart assumisse a posição epistemológica de que a linguagem exerce um papel central no funcionamento psíquico e no desenvolvimento de atividades e ações¹³ sociais, projetando o estudo como uma abordagem científica. Assim,

o ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, ele quer ser visto como uma corrente *da* ciência do humano (BRONCKART, 2006, p.10) (grifo do autor).

A inserção do ISD na psicologia e no interacionismo deve-se a necessidade de reconhecermos a dupla face da língua, em que as unidades linguísticas (fonemas/textos) fazem parte das condutas humanas, e que, por sua vez, são ações situadas em algum contexto sócio-histórico, cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto dessa socialização. Na constituição de uma nova produção textual, o agente produtor mobiliza três conjuntos de representações, a saber: as representações referentes ao quadro material ou físico da ação; as representações referentes ao quadro sócio-subjetivo da ação verbal e outras representações que dizem respeito à situação e aos saberes do agente, referentes à temática que se expressará no texto. O agente produtor também deve dispor de um conhecimento pessoal do arquitexto, que é o conjunto dos gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados, transformados e reorientados pelas formações sociais.

Para Bronckart (2004), a linguagem, além de lugar de construção da interpretação do agir, simultaneamente também caracteriza um tipo de agir, uma vez que, ao comentar sobre o agir de um sujeito, o falante também estará agindo. Dessa forma, ainda que sempre estejam juntos, é possível distinguir, para fins de análise, dois tipos de agir: agir praxiológico, que é o agir prático destinado a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e que visa a algum efeito nos três mundos (objetivo, social e subjetivo), e o agir comunicacional, que é o agir constituído pelas práticas de linguagem (agir de linguagem) e que visa a estabelecer um acordo necessário para o desenvolvimento das diferentes formas do agir praxiológico.

Dentro dessa perspectiva, Bronckart (2006) considera o trabalho como eixo central da existência humana, isto é, uma das formas de agir da espécie humana. A atividade de ensino tem sido considerada como um trabalho e suas características passaram a ser objeto de pesquisas tanto de caráter didático como científico. No desenvolvimento posterior deste trabalho, analisaremos exatamente essa forma do agir, ou seja, o trabalho do professor em sala de aula de PLE, em situação de ensino-aprendizagem da Gramática. Resultados acerca desse tipo de trabalho evidenciam “a especificidade desse trabalho e, sobretudo, a sua relativa opacidade, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente “falar dele”(BRONCKART, 2006, p.204).

ABORDAGEM DA GRAMÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA.

Para analisar o agir humano e o agir através de textos/discursos, Bronckart (2009 [1999]) propõe que as ações humanas devem ser consideradas em suas dimensões sociais e discursivas, através da compreensão do uso da linguagem em textos (orais e/ou escritos). Por isso, parte, então, de um procedimento metodológico descendente: que vai do texto à frase. Essa análise é fundamental para a construção da interpretação do agir e, assim, para o desenvolvimento humano, sendo que as representações que se fazem não são um reflexo do pensamento, mas revelam conceitos do indivíduo por meio de escolhas linguísticas.

Estas escolhas linguísticas são determinadas pelo contexto de produção, pela utilização dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos, que, por sua vez, permitirão um ensino voltado para a comunicação, mas que não descarta e leva em consideração o entendimento dos elementos linguístico-discursivos para a produção e compreensão dos mais variados textos. A utilização dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos por parte do professor, a partir de um contexto de produção definido, permitirá, por sua vez, a mobilização das capacidades de linguagem para a promoção de um ensino produtivo de gramática em sala de aula de PLE. Vale destacar que a mobilização, por parte do professor, destas capacidades de linguagem, também, promovem respectivamente o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos, os auxiliando na leitura, compreensão e produção de textos.

13 No ISD, as atividades são da ordem do coletivo e as ações são individuais. Isto quer dizer que as atividades estão nas formações sociais (unidade social) que constituem a explicação das ações imputáveis a uma pessoa (unidade psicológica). (BRONCKART, 2009[1999], p. 30)

O trabalho do professor com a gramática, em sala de aula de PLE, como um instrumento de ensino deve contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades da linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004). O ISD propõe a noção das capacidades de linguagem como elementos de observação de características formais tanto na compreensão, quanto na produção de textos, e de categorias de observação da forma como cada gênero textual se configura e com quais objetivos comunicativos.

A definição das capacidades de linguagem permitiu aos autores sistematizar o trabalho com os gêneros textuais. Portanto, um ensino comunicativo de línguas deve prezar pelo trabalho com textos que se materializam nos gêneros. A capacidade de linguagem é utilizada pelo indivíduo para que realize as suas ações dentro da prática de linguagem em que está inserido. Desta forma, se faz necessário a mobilização das capacidades de linguagem por parte do professor em sala de aula de PLE e de ações dentro deste contexto específico de ensino-aprendizagem da gramática que promovam práticas de linguagem a partir, também, do desenvolvimento das capacidades de linguagem por parte dos alunos.

Essas capacidades de linguagem são decorrentes da prática de linguagem e contribuem na construção de sentido por meio das representações do contexto, dos elementos próprios do gênero e da microestrutura. Estas se subdividem em capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

A capacidade de ação permite ao falante a adaptação de sua produção de linguagem às situações de comunicação e ao contexto. Ela envolve as situações interacionais de uso da linguagem em algum contexto compartilhado pelos sujeitos. Labella-Sánchez (2008 In: CRISTOVÃO, 2008, p.204) cita os autores Dolz e Schneuwly (1998) (tradução da autora)

Independente da complexidade da ação [...] essas capacidades [referindo-se às capacidades de ação] implicam em 03 representações:

Representações relativas ao meio físico onde se realiza a ação: o lugar e o momento onde o texto é produzido, a presença ou a ausência de receptores;

Representações relativas à interação comunicativa: a posição social dos participantes, o lugar social onde se realiza a interação, o objetivo da interação;

Conhecimentos de mundo armazenados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto.

A primeira capacidade a ser desenvolvida é a capacidade de ação, ela permite que o sujeito adapte a sua prática de linguagem às particularidades do contexto e de seu conteúdo referencial. O compartilhamento pelos falantes de uma mesma situação de uso da linguagem permite à adequação de produção dessa linguagem às características particulares do contexto. Por esta capacidade ser a responsável pela construção por parte do indivíduo dos primeiros significados dos objetos através da interação com seu entorno social é que pode ser aparentemente, a considerada mais complexa. Esta capacidade é crucial para a aquisição das demais, pois é ela que viabiliza a ação verbal e as demais capacidades só se desenvolvem após a ação verbal. A capacidade discursiva está relacionada com a forma como o produtor de um texto (oral ou escrito) seleciona um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem, como organiza o conteúdo de seu texto e o formato dado.

A capacidade linguístico-discursiva tem relação com a arquitetura interna de um texto, ou seja, refere-se mais especificamente a operações que o produtor utiliza na produção de textos de acordo com as exigências e características de cada gênero. As operações envolvem: a) as operações de textualização (que incluem as operações de conexão e operações de coesão nominal e verbal), que permitem explicitar os diferentes níveis de organização do texto; b) as vozes enunciativas (realizadas por meio de dois tipos de operações: as diferentes vozes enunciativas presentes no texto e as modalizações); c) as operações de construção de enunciados (frase ou períodos) que dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto; d) as escolhas lexicais que constituem um conjunto de operações em forte interação com os outros níveis.

A partir do agir do professor em relação ao ensino da análise linguística em sala de aula de PLE que analisaremos se há o desenvolvimento ou não do ensino da capacidade linguístico-discursiva, com a finalidade de entendermos se a abordagem das questões gramaticais contribui para um ensino comunicativo. O trabalho do professor com a gramática é vista aqui como um instrumento que promove um ensino comunicativo, a serviço da compreensão e produção de textos, considerando este como uma unidade essencial do ensino da língua e que torna os alunos capacitados a utilizar esta língua estrangeira de forma eficiente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço do ensino-aprendizagem da Gramática em sala de aula de PLE deve ser assegurado pelo professor de acordo com as concepções defendidas pelas instâncias de formação, para que significativamente possamos ter um ensino que contemple a comunicação a partir do entendimento da funcionalidade da análise linguística, sendo este o nosso objetivo principal.

Por essa razão também é que a análise sobre os discursos produzidos pelos professores em sala de aula de PLE sobre o ensino e aprendizagem da Gramática possa colaborar consideravelmente, a partir do desenvolvimento de operações linguístico-discursivas e sociais, para um ensino que possibilite ao aluno de PLE melhor se comunicar bem como produzir textos, e também contribuir para a formação contínua do professor de PLE.

Neste sentido é preciso estudar, ensinar e aprender a língua observando o movimento dos elementos linguístico-discursivos em função da comunicação. Nessa perspectiva, propõe – se que o ensino e aprendizagem de PLE aconteça de forma que o professor possa desenvolver capacidades (de ação, discursiva e linguística), mobilizando os conhecimentos dos alunos no plano da infraestrutura, do mecanismo de textualização e do mecanismo enunciativo para compreender como a gramática pode estar a serviço da compreensão e produção de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Ed. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- _____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- _____. Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros. São Paulo: Pontes, 1992.
- _____. Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sócio-discursivo; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.
- _____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- _____. (2004b). Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado. Delta, n. 20, p. 311-328, 2004.
- CRISTOVÃO, V.L.L. Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Londrina: UEL, 2008.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth, England: PenguinBooks, 1972.
- LABELLA-SÁNCHEZ. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). Estudos de linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. Londrina: UEL, 2008.
- LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.
- MARIANTE, Maria Alvina Pereira. Ordem da Língua: um estudo sobre gramática e ensino de língua. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- MARTINEZ, P. Didáticas de Línguas Estrangeiras. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- NEVES, M. H de M. A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RODRIGUES, Ricardo Madureira. O ensino de gramática em língua estrangeira: concepções de uma professora e implicações em sua prática. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. São Paulo. Cultrix, 2006

A união da teoria e prática na formação do professor colaborativo

Anelise Fonseca Dutra¹⁴
aneldutra@gmail.com

RESUMO A formação de professores atualmente tem como objetivo a formação de profissionais que sejam capazes de trabalhar em conjunto com seus pares buscando possibilidades de transformação para a sua prática e para o ambiente social em que estão inseridos. No entanto, a forma como vários cursos de formação está organizada não favorece o desenvolvimento profissional do professor em pré-serviço. Os professores passam um ou dois semestres com um trabalho teórico sobre o ensinar para só então entrar em sala de aula para, em um primeiro momento, observar uma turma e, em seguida, dar algumas aulas para alunos que pouco conhecem. Esse tipo de trabalho geralmente não permite uma boa união entre a teoria e a prática. Vários trabalhos, como os de Oliveira (2006), Jorge (2005), Dutra e Mello (2004), indicam que há uma maior conexão entre teoria e prática quando os futuros professores são expostos a contextos reais com alunos reais e trabalham aplicando, testando e desenvolvendo na prática a teoria que estudam em sala de aula. No intuito de verificar como uma formação voltada para a prática colaborativa pode influenciar os professores em pré-serviço, promovi um contexto de formação inicial para professores de português como língua estrangeira no qual os professores trabalharam de forma colaborativa em todos os momentos de sua prática à luz de discussões teóricas. Os resultados da pesquisa apontam para os benefícios de um trabalho colaborativo iniciado desde o primeiro contato do professor iniciante com a sala de aula e demonstram que a teoria é mais bem entendida e aplicada quando trabalhada concomitantemente com a prática.

PALAVRAS-CHAVE prática colaborativa; professor iniciante; português para estrangeiro.

ABSTRACT Pre-service teaching education nowadays has as one of its main objectives to help professionals to be able to work collaboratively with their peers and to search for possibilities to transform their practice and also their social environment. Nonetheless, not all pre-service training courses are organized to assist the new teacher this way. Pre-service teachers usually spend one or two semesters studying the theory apart from the actual classroom. This does not permit a good union between theory and practice. Several authors like Oliveira (2006), Jorge (2005), Dutra e Mello (2004) indicate that there is a greater connection between practice and theory when teachers to be are exposed to real students in real classrooms since the very beginning and work to apply and develop the theory they learn in class in their practice. The methodology used in this research involved a pre-service course in which teachers of Portuguese as a foreign language worked in collaboration with each other at all moments of their practice in the light of theoretical discussion. The results of the research show that a pre-service training course for teachers of Portuguese as a foreign language involving a reflexive-collaborative process since their first contact with the classroom causes a better connection between theory and practice.

KEYWORDS collaborative practice; pre-service teacher; Portuguese for foreigners.

INTRODUÇÃO

A formação de professores atualmente tem como objetivo a formação de profissionais que sejam capazes de trabalhar em conjunto com seus pares buscando possibilidades de transformação para a sua prática e para o ambiente social em que estão inseridos. No entanto, a forma como vários cursos de formação está organizada não favorece o desenvolvimento profissional do professor em pré-serviço. Os professores passam um ou dois semestres com um trabalho teórico sobre o ensinar para só então entrar em sala de aula para, em um primeiro momento, observar uma turma e, em seguida, dar algumas aulas para alunos que pouco conhecem. Esse tipo de trabalho geralmente não permite uma boa união entre a teoria e a prática.

¹⁴ Universidade Federal de Ouro Preto.

Há vários trabalhos, como os de Oliveira (2006), Jorge (2005), Dutra e Mello (2004), que indicam haver uma maior conexão entre teoria e prática quando os futuros professores são expostos a contextos reais com alunos reais e trabalham aplicando, testando e desenvolvendo na prática a teoria que estudam em sala de aula.

No intuito de verificar como uma formação voltada para a prática colaborativa pode influenciar os professores em pré-serviço, promovi um contexto de formação inicial para professores de português como língua estrangeira no qual os professores trabalharam de forma colaborativa em todos os momentos de sua prática à luz de discussões teóricas. O objetivo que guiou esta parte da pesquisa foi: Há uma maior conexão entre teoria e prática se a formação é feita com os professores em pré-serviço trabalhando colaborativamente ao assumir turmas reais desde o começo de sua formação?

1. O TRABALHO COLABORATIVO

1.1 A colaboração e a prática reflexiva

A prática reflexiva tem como um dos seus principais precursores Schön (1983,2000) que a considera sob dois aspectos distintos, porém complementares. Primeiramente, a reflexão pode ocorrer antes e depois da ação, no caso do ensino de línguas, antes e depois da aula. Esse tipo de reflexão é chamado de reflexão-na-ação (reflection-on-action). O professor utiliza essa reflexão tanto ao planejar e pensar sobre a aula que lecionará quanto depois da aula dada, ao refletir sobre o que ocorreu. Um segundo aspecto é a reflexão que é feita durante a aula. O professor, em vários momentos em sala de aula, tem de refletir rapidamente e tomar decisões em relação à sua prática. A esse tipo de reflexão Schön dá o nome de reflexão-em-ação (reflection-in-action). Um professor reflexivo seria, portanto, aquele que reflete tanto na ação quanto em ação. Em outras palavras, reflexão-na-ação e reflexão-em-ação são os mecanismos que os praticantes reflexivos usam para continuamente se desenvolver e aprender a partir de sua experiência.

Esses dois conceitos apresentados por Schön estão baseados em um tipo de conhecimento que advém da teoria associada à prática. A visão tradicional que apresenta a teoria e a pesquisa como algo desenvolvido longe da sala de aula e da prática do professor não tem mais lugar no modelo apresentado pelo autor. O conhecimento que o professor adquire com sua prática é chamado de “conhecimento-em-ação” e deve ser parte de qualquer pesquisa que queira investigar o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Schön (2000), há várias ações e julgamentos que o professor faz espontaneamente durante a sua aula. O docente não precisa ter pensado sobre tais aspectos anteriormente; quando eles surgem, o professor apenas reage ao que lhe é apresentado. Provavelmente, o professor não é capaz de expressar esse conhecimento-em-ação; são ações que acontecem de forma quase automática, de acordo com os acontecimentos surgidos em sala de aula. Entretanto, faz parte do ensino reflexivo pensar sobre esses aspectos e transformar esse conhecimento-em-ação que é, em princípio, tácito, em conhecimento consciente. Ao fazer isso, o professor é então capaz de examinar, criticar e melhorar os seus conhecimentos.

Schön (2000), no entanto, apresentou a reflexão como basicamente um processo solitário, que conta ocasionalmente com a presença de um supervisor, mas autores como Zeichner e Liston (1996) acreditam que a reflexão é um processo social que ocorre em contexto de aprendizagem. Como afirma Ur (1996), a reflexão pessoal é a fonte primária da aprendizagem profissional, mas há um momento em que ela se torna limitada. O professor corre o risco de chamar de prática reflexiva o simples ato de pensar sobre a sua aula, prepará-la e aplicá-la como vem fazendo há anos. A presença de outros professores é considerada benéfica porque outros pontos de vista são levados em consideração, mas sem que um seja considerado mais importante ou tenha mais peso que o outro. É também uma excelente oportunidade para que outros professores, e não apenas aqueles com um problema específico, possam refletir e investigar suas formas de pensar e agir

Nesta pesquisa nos baseamos em um modelo de formação desenvolvido por Wallace (2001) que trabalha a formação da competência profissional do professor fazendo a junção da teoria à prática de forma colaborativa. A Figura 1 mostra como a reflexão e a colaboração estão presentes desde o início da formação, pois os professores estarão trabalhando o conhecimento recebido e com o experimental, fazendo a conexão entre eles de forma mais direta e clara.

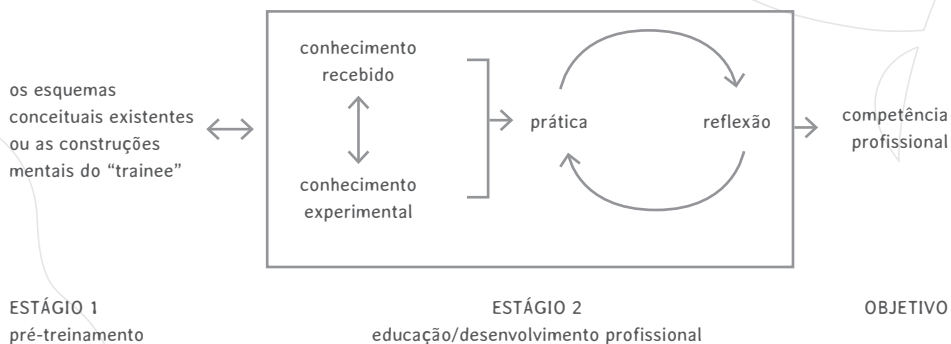


FIGURA 1: Ciclo reflexivo
 Fonte: Wallace (2001, p.49)

Com esse modelo de formação, os professores-aprendizes se preparam desde o início para trabalhar com outros profissionais e para avaliar seu trabalho em sala de aula. Eles estão atentos aos benefícios da aprendizagem colaborativa e como ela pode beneficiar sua formação profissional.

2. A COLABORAÇÃO E A UNIÃO DA TEORIA E PRÁTICA

Como visto, a prática reflexiva, quando feita em ambiente colaborativo, oferece aos professores uma melhor oportunidade de construir conhecimento que associa a teoria à prática. A ideia do trabalho colaborativo se baseia na perspectiva dos estudos socioculturais desenvolvidos inicialmente por Vygotsky (2001) em relação à educação infantil e aplicado por diversos outros autores em pesquisas envolvendo adultos, entre eles Freitas (1999), Dutra; Mello; Araújo; Oliveira; Souza; Oliveira (2003), Jorge (2005) e Magalhães; Celani (2004).

O trabalho colaborativo entre professores e seus pares ou entre professores e supervisores tem se mostrado um instrumento importante na formação continuada e na reestruturação de conhecimentos por meio de uma interação dialética, pois promove a reflexão crítica e, conseqüentemente, uma melhor compreensão sobre as relações entre teoria e prática.

Projetos como o EDUCONLE¹⁵ (Educação continuada para professores de língua estrangeira da UFMG – DUTRA; MELLO, 2004) e NAP (Núcleo de assessoria pedagógica para o ensino de línguas da UEL - GIMENEZ, 1999)¹⁶ vêm realizando, entre outras atividades, pesquisas que envolvem a colaboração reflexiva em diversos níveis (professores em pré-serviço, em-serviço e pesquisadores de universidades) com resultados que demonstram um crescimento profissional por parte de todos os envolvidos.

Uma dessas pesquisas, realizada por Dutra e Mello (2004), mostrou que os professores em pré-serviço, quando desenvolvem a reflexão colaborativa, são capazes de fazer conexões entre a teoria e a prática, pois o que é visto em um curso de Linguística Aplicada é re-analisado à luz da experiência de ensino desses professores, fazendo com que as partes se juntem, como em um quebra-cabeça.

Jorge (2005, 2006) também demonstra que o diálogo envolvendo a colaboração e a reflexão promove a autonomia e, por conseqüência, a emancipação de professores. A autora também aponta para o fato de que os tópicos

¹⁵ Dentre os temas trabalhados no EDUCONLE, podemos citar: o papel da reflexão no desenvolvimento profissional (DUTRA; MELLO, 2004) e o papel da colaboração no processo de formação de professores (JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2006).

¹⁶ Dentre os temas trabalhados no NAP, podemos citar: a formação de professores de inglês (GIMENEZ, 2001), ensino de línguas e a sociedade (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007).

teóricos só são mencionados nos diálogos dos professores quando totalmente atrelados à prática docente. Como exemplo, podemos citar as estratégias de aprendizagem, o planejamento, o uso de L1 e L2, a motivação e a escrita. Isso evidencia que a formação do professor, inicial ou continuada, deve sempre associar o conteúdo teórico à prática.

3. METODOLOGIA

No intuito de verificar como uma formação voltada para a prática colaborativa pode influenciar os professores em pré-serviço, promovi um contexto de formação inicial para professores de português como língua estrangeira no qual os professores trabalharam de forma colaborativa em todos os momentos de sua prática à luz de discussões teóricas. O objetivo que guiou esta parte da pesquisa foi: Há uma maior conexão entre teoria e prática se a formação é feita com os professores em pré-serviço trabalhando colaborativamente ao assumir turmas reais desde o começo de sua formação?

O curso teve a duração de um ano dividido em dois módulos. No primeiro módulo os professores, ao assumirem uma turma de alunos reais, trabalharam em duplas durante todas as etapas do processo: na preparação, aplicação e avaliação das aulas. Havia ainda as sessões colaborativas em que os professores se encontravam com a supervisora e discutiam diversos aspectos de sua prática à luz de teorias.

No segundo módulo, os professores assumiram cada um uma turma, mas os encontros colaborativos se mantiveram. Além disso, os professores, apesar de não mais direcionados a trabalhar em duplas, mantiveram o contato com outros professores principalmente no momento de preparação de aulas.

Os encontros colaborativos eram filmados e transcritos para análise. Os dados obtidos em relação ao objetivo deste artigo estão mostrados a seguir.

3. Análise dos resultados

Com o intuito de verificar se há uma maior conexão entre a teoria e a prática quando os professores em pré-serviço trabalham de forma colaborativa desde o início de sua formação, tomaremos como tópicos a serem analisados aqueles iniciados pelos próprios professores que tinham como maior preocupação, neste começo de sua trajetória profissional, teorias de ensino / aprendizagens de línguas estrangeiras.

Os novos professores se mostraram ávidos por ler e estudar tudo que se relacionasse ao ensino das habilidades. Será mostrado a seguir o desenvolvimento do conhecimento do professor em relação ao ensino e à aprendizagem das habilidades de produção e compreensão escrita e oral.

3.1 O ensino da habilidade de produção escrita

Durante uma entrevista feita no início do curso de formação e mesmo durante os primeiros contatos dos futuros professores com suas turmas, foi feito um levantamento de suas crenças relacionadas a vários aspectos do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e do português como língua estrangeira. Essas crenças foram discutidas durante nossas sessões colaborativas ao longo dos dois módulos. Vários materiais sobre o assunto foram lidos pelos envolvidos no processo e as teorias foram sendo testadas, comparadas e/ou modificadas na prática dos futuros professores.

No caso da produção escrita, os professores só a enxergavam como produto. O quadro 1 mostra o primeiro pedido de uma "redação" que os professores fizeram aos seus alunos: escrevam uma dissertação de 500 palavras sobre determinado assunto. Não havia da parte dos futuros professores nenhum conhecimento sobre o processo de produção e tampouco sobre o trabalho com gêneros textuais.

Depois da leitura de textos sobre o assunto seguida de discussões com os pares e com a supervisão, os professores passaram a fazer algumas mudanças na sua didática. Na medida em que iam testando as novas teorias e adequando-as a seus alunos, os professores modificaram sua forma de pensar e agir. O quadro 1 mostra essa modificação ao final do primeiro módulo com os professores conhecendo e aplicando as condições da produção da escrita e, ao final do segundo módulo, quando passaram a levar em consideração o uso social da escrita e a escolher com mais atenção o que pediriam aos seus alunos para escrever.

Quadro 1: O ensino da produção escrita

Crença inicial	Posição final Módulo 1	Posição final Módulo 2
Escrita como produto (ex. dissertação de 500 palavras).	Uso da representação didática da situação de produção escrita.	Uso social da escrita. Conhecimento das produções de escrita.

3.2 O ensino da habilidade de compreensão escrita

Os primeiros trabalhos dos professores com a compreensão escrita de textos foram feitos a partir do conhecimento que eles tinham da época em que eram estudantes. A leitura era sempre feita em voz alta, pois um dos objetivos de se trabalhar com textos em sala, segundo os futuros professores, era o trabalho com a pronúncia. Assim, eles pediam aos alunos uma leitura e, na medida em que cometiam “erros” de pronúncia, eram prontamente corrigidos. Finda a leitura, terminava-se também a atividade.

Um outro objetivo ao trabalhar com textos era usá-lo como pano de fundo para o ensino de pontos gramaticais, isto é, o texto era trabalhado apenas como um pretexto para se ensinar a gramática. Seguindo o mesmo processo descrito anteriormente, vários textos sobre o ensino da leitura foram lidos e discutidos nos nossos encontros. Os professores imediatamente fizeram modificações na sua prática e demonstraram-se muito satisfeitos com os resultados obtidos. A leitura passou a ser considerada com um fim e não como um meio para o ensino de gramática, por exemplo. Os momentos dedicados ao ensino desta habilidade passaram a ser mais prazerosos tanto para os professores como para os alunos.

Ao final do segundo módulo, os professores já tinham conhecimento de diversas estratégias de leitura e passaram a fazer tentativas de abordar textos diversos de formas diversas de acordo com os objetivos de leitura. O quadro 2 mostra a trajetória das crenças e atitudes dos professores relacionados ao ensino desta habilidade.

Quadro 2: O ensino da compreensão escrita

Crença inicial	Posição final Módulo 1	Posição final Módulo 2
Ler em voz alta – pronúncia	Leitura como um fim.	Leitura como um fim.
Introdução de tópico gramatical	Aplicação de estratégias de leitura.	Desenvolvimento de mais estratégias de leitura (diferentes formas de abordar um texto).

3.3 O ensino da habilidade de produção oral

O quadro 3 mostra como os professores lidavam inicialmente com o ensino da habilidade de produção oral e como suas crenças e ações foram se modificando aos poucos.

Quadro 3: O ensino da produção oral

Crença inicial	Posição final Módulo 1	Posição final Módulo 2
Professor deve utilizar mais a fala que alunos. Produção oral: qualquer momento de oralidade dos alunos.	Crença modificada: alunos devem ter mais oportunidade de fala. Produção oral: desenvolvimento de estratégias.	Crença que aluno deve falar mais confirmada na prática.

Antes mesmo de ter o primeiro contato com uma turma real, os professores acreditavam que, por serem proficientes na língua e os alunos ainda não, eles deveriam ter o máximo tempo de fala em sala para servir como um modelo para os alunos. Por outro lado, eles acreditavam que o fato de os alunos responderem a questões, lerem os exercícios em voz alta ou repetirem frases, significava que eles estavam “falando”, que eles estavam tendo momentos de produção oral.

Novamente, a teoria veio ajudar a entender e a modificar a prática. Nos nossos encontros passamos a discutir bastante sobre o que significava produção oral e como fazer para ajudar os alunos a desenvolverem estratégias. No final do primeiro módulo, os professores tiveram sua crença sobre os momentos de fala modificada, mas essa mudança não teve um reflexo direto na prática. Eles continuaram a ter mais tempo de fala em sala com os alunos passando longos períodos só escutando ou respondendo a perguntas.

O segundo módulo já mostra que a crença e a prática passaram a andar juntas, em outras palavras, o que os professores acreditavam era justamente o que faziam na prática. O turno de fala foi utilizado cada vez mais pelos alunos e os professores desenvolveram diversas atividades voltadas para a produção oral.

3.4 O ensino da habilidade de compreensão oral

O trabalho com músicas era a atividade mais realizada pelos professores, porém com objetivos bem específicos: acuidade auditiva e treino gramatical. As tarefas eram sempre as mesmas, texto com lacunas de palavras ao acaso ou verbos a serem completados em determinados tempos verbais.

Era comum também a confusão entre os diálogos do livro texto, criados para introduzir uma função comunicativa, um tópico gramatical ou vocabulários específicos, e atividades autênticas de compreensão auditiva. Eles não conheciam de forma consciente nenhuma estratégia de compreensão oral.

Com a leitura de textos sobre o assunto e com discussões que traziam diversos momentos da vida como alunos destes professores, a compreensão da habilidade e a exploração de diversas estratégias passaram a fazer parte do seu repertório didático. O quadro 4 mostra o caminho percorrido pelos professores ao longo dos dois módulos.

Quadro 4: O ensino da compreensão oral

Crença inicial	Posição final Módulo 1	Posição final Módulo 2
Música para testar conhecimento lingüístico. Atividades de apresentação de funções X atividades de compreensão oral.	Uso de estratégias de compreensão oral. Atividades com materiais autênticos.	Tipos de estratégias diferentes para diferentes tipos de “texto”

4. CONCLUSÃO

A colaboração entre todos os envolvidos tanto durante a preparação, aplicação e avaliação das aulas quanto nas sessões colaborativas foi considerada essencial pelos professores no seu processo de desenvolvimento da competência profissional. A fala de uma das envolvidas demonstra bem o quanto os momentos de troca eram importantes: “Eu acho que os encontros eram a melhor parte do processo. Eu acho que era quando a gente podia conversar, colocar em discussão aquilo que a gente tinha observado, a comparar as nossas metodologias, como a gente deu uma coisa, como que demos outra. Então eu acho que os encontros eram a parte mais produtiva do processo.”

Em relação a pergunta que guiou esta parte da pesquisa “Há uma maior conexão entre teoria e prática se a formação é feita com os professores em pré-serviço trabalhando colaborativamente ao assumir turmas reais desde o começo de sua formação?” a resposta é afirmativa. Os professores, ao lidarem com a docência pela primeira vez, tiveram o apoio de um companheiro em todos os momentos de sua prática, isto é, na preparação, aplicação e avaliação das aulas. Isso garantiu aos professores um ambiente seguro para testar suas práticas pedagógicas, e, principalmente, estabelecer relações diretas entre a teoria e a prática e conhecer e avaliar novas propostas de trabalhar o ensino da língua portuguesa para estrangeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUTRA, D.; MELLO, H., ARAÚJO, D. R.; OLIVEIRA, J. H.; SOUZA, P. R.; OLIVEIRA, S. B.- A influência de um curso de educação continuada na formação de um professor de inglês - VIII Semana de Letras - UFOP – 2003.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Narrativas de aprendizes: metáforas perceptuais sobre ensino / aprendizagem de gramática. In: Cadernos de Resumos do 140 InPLA - PUC-SP, 2004.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, p. 161-182, 2007.
- FREITAS, M. A. A avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- GIMENEZ, T. (Org.). Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor. Londrina: Editora UEL, 1999.
- GIMENEZ, T. A formação de professores de Inglês: desafios da próxima década. Boletim. Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), Londrina, PR, v. 40, p. 9-16, 2001.
- JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- JORGE, M. L. S. O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. (Tese, Doutorado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).
- MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Tese, Doutorado em Letras – Linguística Aplicada – Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed, 2000.
- UR, P. A course in language teaching: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALLACE, M. J. Training Foreign Language Teachers: A Reflexive approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Reflective Teaching: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Exposição de arte e sala de aula de PLA: Uma proposta de projeto pedagógico

Bruna Sommer Farias¹⁷
sommerbruna@gmail.com

RESUMO Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de projeto pedagógico para ser desenvolvido em aulas de português como língua adicional (PLA) com alunos de nível básico, envolvendo uma saída de campo para a Fundação Iberê Camargo de Porto Alegre e tendo como produto final um cartaz divulgando e convidando a comunidade universitária para conhecer uma de suas exposições. Tal proposta baseia-se em uma experiência com uma turma do curso Básico II do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Em relação ao trabalho com projetos, Barbosa (2004) afirma que estratégias significativas de aprendizagem são criadas por meio de projetos, pois podem ser replanejadas e reorganizadas de modo a produzir novos e inusitados conhecimentos. De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), os professores podem realizar práticas pedagógicas relacionadas à cultura de modo a proporcionar aos alunos contato com novas práticas sociais, além de também possibilitar a redimensão de contextos já conhecidos. Assim, pretende-se instigar os alunos a se colocarem como autores e a participarem de maneira informada e crítica em novos contextos sociais, nesse caso em PLA. Considerando a multiplicidade de contextos nos quais os alunos podem inserir-se para entrar em contato com a cultura do país - museus, danceterias, restaurantes, caminhadas no parque, etc. -, os professores podem fazer uso dessa diversidade para propor projetos relevantes que busquem ampliar a percepção cultural dos alunos também fora da sala de aula. Por fim, este trabalho busca discutir e explicitar a necessidade de desenvolver projetos e tarefas que embasem propostas de trabalho fora de sala de aula, de modo que capacitem os alunos a realizar atividades que se mostram relevantes para um aprendizado contextualizado na língua adicional.

PALAVRAS-CHAVE cultura; exposição de arte; português; língua adicional.

ABSTRACT This work intends to present a proposal of pedagogical project to be developed in classes of Portuguese as an Additional Language with students of basic level of proficiency, which involves a visit to Iberê Camargo Foundation in Porto Alegre. The project has, as its final product, the production of a poster to invite the community of the university to visit one of its exhibitions. This proposal is based on an experience with a group of the course Basic II of the Program of Portuguese for Foreigners at UFRGS. In relation to working with projects, Barbosa (2004) affirms that significant learning strategies are created through projects, for they can be replanned and reorganized in a way to produce new and unexpected knowledge. According to Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), the teachers can accomplish pedagogical practices related to culture in a way to provide contact of the students with new social practices, as well as provide a resizing of known contexts. Therefore, it is intended to instigate the students to position themselves as authors and to participate in an informed and critical way in new social contexts, in this case Portuguese as an Additional Language context. Considering the multiplicity of contexts in which the students can participate in order to get in touch with the culture of the country – museums, nightclubs, restaurants, walks in the park etc. -, the teachers can use such diversity to propose relevant projects which seek broadening of cultural perception of the students also outside classroom. Finally, this work aims at discussing and explaining the necessity of development of projects and tasks which underpin proposals to work outside classroom, in a way to enable the students to accomplish activities which can be considered relevant for a contextualized learning in the additional language.

KEYWORDS culture; art exhibition; Portuguese; additional language.

INTRODUÇÃO

Ao nos aventurarmos na aprendizagem de uma nova língua, colocamo-nos diante de um outro mundo que se constrói através de palavras outras que as de nossa língua materna. É um processo que envolve apreender uma linguagem diferente que se mostra na mediação entre as interações em determinadas situações de uso da nova língua. Ao visitarmos uma exposição de arte, por exemplo, exploramos um universo que contempla a língua, mas que nos desafia a ir além dela. Ao pensarmos nisso para trabalharmos a língua adicional em sala de aula, ter contato com contextos diversificados nos quais a língua se apresenta enriquece o seu estudo e proporciona o despertar de um olhar que aponta para aspectos culturais que envolvem a vida dos falantes de determinado lugar em cada situação de interação. A partir disso, este trabalho apresenta uma proposta de projeto pedagógico para ser desenvolvido em aulas de português como língua adicional (PLA) que direciona para a discussão sobre a necessidade de se desenvolver projetos e tarefas que embasem propostas de trabalho fora de sala de aula, de modo que capacitem os alunos a realizarem atividades que se mostrem relevantes para um aprendizado contextualizado na língua adicional.

O projeto que será explicitado foi realizado com alunos de nível básico, do curso Básico II, do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, e envolveu uma saída de campo para a Fundação Iberê Camargo de Porto Alegre. Tal instituição promove exposições de arte de diversos artistas, além de manter um acervo com algumas produções do artista que dá nome a casa. A turma em questão visitou a exposição *Sob o peso dos meus amores*, de Leonilson Dias, no primeiro semestre de 2012, e o projeto teve como produto final a confecção de um cartaz para divulgar e convidar a comunidade universitária para conhecer a exposição visitada.

A reflexão sobre o desenvolvimento e a prática do projeto em questão se dará a partir da explicitação de tarefas que foram realizadas ao longo do projeto em relação à referida exposição. As tarefas preparatórias buscam apresentar o contexto da instituição e da exposição, e as tarefas posteriores à visita da instituição visam trabalhar com os alunos a expressão de suas opiniões e interpretações acerca das obras, culminando na produção final da confecção de cartazes que têm como interlocutor as pessoas que circulam pelo Campus do Vale da UFRGS.

1. TRABALHANDO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DE PROJETOS

Em relação ao trabalho com projetos, Barbosa (2004) afirma que estratégias significativas de aprendizagem são criadas por meio de projetos, pois podem ser replanejadas e reorganizadas de modo a produzir novos e inusitados conhecimentos. Partindo de uma concepção de que os projetos de trabalho oferecem abertura para possibilidades amplas e flexíveis de encaminhamento e concretização, o papel do envolvimento tanto dos alunos quanto do professor torna-se ponto-chave para que o planejamento das aulas ocorra de modo significativo em direção à resolução do problema proposto pelo projeto.

Hernández (2004) defende que atividades autênticas de aprendizagem sejam proporcionadas por meio dos projetos de trabalho, pois “favorecem o tipo de habilidades de pensamento e de resolução de problemas que são importantes nos cenários fora da escola” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3). Tal concepção sobre os projetos de trabalho contribui com uma exposição autêntica dos alunos à língua adicional, possibilitando que o professor proponha tarefas que envolvam o uso de diversos gêneros e a resolução de problemas que vão além do mote de conteúdos limitados que comumente compõem o currículo. Desse modo, a aprendizagem deve se estabelecer em espaços diversificados através de uma participação dos alunos também em contextos diferentes da sala de aula.

Ao ampliar-se o espaço de aprendizagem, estudar as questões culturais presentes no contexto que se está vivenciando com os alunos e colegas se torna um desafio e um convite interessante para a reflexão sobre a diversidade e a nova língua. Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) explicitam que os professores podem realizar práticas pedagógicas relacionadas à cultura de modo a proporcionar aos alunos contato com novas práticas sociais, além de também possibilitar a redimensão de contextos já conhecidos. Assim, “o ensino de língua e cultura precisa desenvolver-se a partir da percepção do cotidiano e das ações realizadas no dia-a-dia dos locais, distanciando-se apenas de julgamentos de valor” (ANDRIGHETTI & SCHOFFEN, 2012, p. 20). Ao propor uma visita a uma exposição de arte de um artista falante de português, a cultura da língua-alvo se revela de uma maneira conjunta com a nova língua, proporcionando ao aluno um momento para aguçar seu olhar e seus sentidos em relação ao outro e a percepção que o outro tem do mundo, e que é expressa através da arte e de sua leitura dela. Para Andrighetti & Schoffen (2012, p. 20), “é necessário focar em uma prática que leve os alunos a dar sentido aos fatos que eles mesmos descobriram no seu estudo da cultura-alvo” (ANDRIGHETTI & SCHOFFEN, 2012, p. 21).

Na mesma esteira de reflexões sobre língua e cultura, Hernández (2004, p. 3) afirma que “aprender está relacionado à elaboração de uma conversação cultural, na qual se trata de dar sentido [...] e de transferi-lo para outras situações”. O autor pontua que isso ocorre por conta de a conversação funcionar como uma ponte que se cria entre as identidades dos aprendizes, e isso está relacionado com sua aprendizagem e com as conexões que se faz com o que se aprende. Além disso, é importante que o indivíduo desenvolva consciência sobre seu processo como aprendiz, o que se dá, para Hernández, em relação à biografia e à história pessoal de cada aluno, e não em um plano abstrato. Desse modo, vemos que tomar contato com os valores culturais que fazem a vida dos falantes de português, nesse caso, através de obras de arte, faz com que se amplie a compreensão de que os valores culturais são diversos, e isso ajuda a dar sentido à realidade que está sendo experienciada na nova língua.

A produção das tarefas e a base do projeto estão relacionadas com o eixo uso-reflexão-uso que se apresenta na ancoragem teórica apresentada nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009). Nas palavras de seus autores, essa noção indica que “o uso é, simultaneamente, ponto de partida e finalidade do ensino”. Desse modo, pensamos que privilegiar o eixo do uso é ensinar nas e pelas práticas sociais, considerando que é por meio delas que “dá-se a expansão da capacidade de uso das linguagens [enquanto que], pela reflexão, são construídas novas capacidades, que possibilitam um uso cada vez mais complexo de diferentes padrões das linguagens” (RS, 2009, p. 41). Desse modo, o uso é o ponto de partida do trabalho com a língua em sala de aula, o qual direciona para uma reflexão sobre os fenômenos lingüísticos e seus recursos de acordo com o próprio uso dos falantes e, assim, constitui-se como a finalidade do ensino. Mais uma vez, o universo que constitui uma exposição de arte, por exemplo, envolve o estudo da língua, mas vai além dela, e é conhecendo o modo com que se dá o uso da língua nesses espaços é que podemos reconhecer e compreender suas características para, então, também interagir.

Ao pensarmos sobre a avaliação do projeto, esta também leva em conta os pressupostos apresentados, uma vez que cada aluno tem seu papel na realização do trabalho. Tendo consciência de sua aprendizagem enquanto processo, a avaliação se dá durante todas as etapas de realização do mesmo, levando em conta a participação, o engajamento e a produção de cada aluno em sua singularidade. O diálogo com os alunos através do estabelecimento conjunto de critérios é um ponto importante da avaliação do andamento do projeto e da participação de cada um, uma vez que, tendo um caráter de flexibilidade, o que não está bom pode ser reorganizado, e o aluno que não está se envolvendo de forma significativa pode encontrar seu espaço de participação em uma próxima fase do trabalho. Tal ponto também elenca a autoavaliação como prática de avaliação dos projetos de trabalho em aulas de PLA, elegendo um momento para que o próprio aluno olhe para sua caminhada de forma crítica.

O fato de o projeto envolver exposição de obras de arte como seu gênero principal, a partir do qual outros gêneros passam a estruturá-lo durante o projeto para que seja trabalhado no produto final, leva-nos a considerar a singularidade com que cada aluno irá interpretar as obras e produzir significado a partir do contato com estas. A partir disso, vemos que o projeto inclui momentos de individualidade, em que o aluno irá recorrer à sua biografia e aos seus aspectos emocionais para sentir e interpretar as obras, bem como se valerá de momentos com o grupo para expressar seu ponto de vista e suas considerações acerca da mostra, propiciando momentos de diálogo a partir de um deslocar-se de sua percepção cultural inicial.

2. AS ETAPAS E AS TAREFAS DO PROJETO

2.1 Conhecendo o museu e a exposição

Nas palavras de Barbosa (2004, p. 12), “a construção de um grupo de aprendizagem que colabora, que se envolve com as tarefas, que é co-responsável pelo empreendimento coletivo, define uma efetiva participação no grupo”. Assim, o trabalho por projetos se caracteriza pelas decisões tomadas conjuntamente sobre o projeto de trabalho, inclusive sobre a temática e sobre as questões lançadas como desafio a conhecer. Apesar disso, a proposta de projeto, neste caso, foi definida pelas professoras e apresentada aos alunos. É importante ressaltar que, após a elucidação da proposta, esta foi prontamente acatada pelos alunos; tal fato é de extrema importância, pois o engajamento por parte de todas as pessoas da turma é um ponto-chave para que se construa um ambiente de aprendizagem que colabore para a compreensão e o conhecimento que contribuem para a construção do produto final.

Dessa forma, antes de realizarmos a visita à Fundação Iberê Camargo, foi organizada uma tarefa preparatória para apresentar o contexto da instituição e da exposição a ser explorada. Antes da tarefa em si, perguntas específicas, que constituem a pré-tarefa, indagaram sobre o hábito de os alunos visitarem museus ou exposições

de arte em seus países e sobre seu gosto por obras artísticas, bem como quais seriam de seu interesse, como teatro, música, dança, pintura, desenho. Esse momento de pré-tarefa é importante para inserirmos a temática que será abordada nas outras etapas do projeto, e para sentirmos os pontos de maior interesse por parte dos alunos com relação a tal temática. Em seguida, após uma breve discussão a partir das opiniões dos alunos, partimos para questões que levantam expectativas e hipóteses sobre o texto a ser lido. O texto que compõe a tarefa foi retirado do site da instituição (FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO, 2012) e é uma descrição da vida de Leonilson Dias e de seu processo criativo, principalmente com relação à exposição Sob o peso dos meus amores. As questões iniciais convidam a pensar sobre o título da exposição e a levantar hipóteses sobre como seriam as obras. A escolha de tal texto visa a introduzir questões relacionadas à arte e preparar os alunos para a visita. Considerando que o curso é para alunos de nível básico, as tarefas de compreensão do texto são estruturadas de forma a dar apoio à leitura do texto e possibilitar o reconhecimento de informações específicas que serão importantes durante a visita, como saber a trajetória de vida do artista e reconhecer que tipos de materiais são utilizados para compor as obras. O vocabulário que envolve tais questões estava previsto no plano do curso e também poderia ser utilizado nos trabalhos seguintes sobre a exposição. Como um último exercício, foi retirada do mesmo site uma gravura do artista que se encontrava na exposição para que os alunos pudessem ver, sentir e analisar o modo de trabalho de Leonilson. Ao oferecer um quadro com palavras que poderiam ser usadas para descrever o que estava na obra, foi solicitado que discutissem com o colega e elaborassem um comentário interpretativo sobre o referido desenho. Tal tarefa visava a preparação do que teriam de fazer durante a visita ao museu, ou seja, aguçar seu olhar com relação à feitura das obras e aos sentimentos que estas provocavam, bem como tomar contato com o estilo do artista, percebendo, em uma primeira instância, de que modo a cultura brasileira também se fazia presente no desenho em particular.

2.2 Visitando a exposição

Para o dia da visita à Fundação, os alunos reuniram-se, em sua maioria, no campus da Universidade e seguiram juntos de ônibus rumo à instituição. O curso de Básico II do Programa de Português para Estrangeiros teve duas turmas¹⁹ no semestre em questão, e ambas realizaram a visita à instituição no mesmo momento. Assim sendo, o próprio caminho passou a fazer parte da aula e as descobertas sobre a cidade se somaram à proposta inicial de visitar obras de arte. Ao chegar ao local, uma guia acompanhou todo o grupo, fazendo explicações sobre a história das obras, o contexto de sua produção e as técnicas utilizadas. Desse modo, os alunos estavam vivenciando um gênero diferente em uma nova língua, o que os desafiava a interpretar a língua e as imagens de um modo singular. A tarefa que foi proposta para ser realizada durante a visita visava a instigar a curiosidade dos alunos sobre as obras apresentadas no museu e a discutir suas percepções com os colegas, professores e funcionários. Assim, eles deveriam escolher as obras que mais lhe agradaram: fotografar e fazer anotações sobre suas impressões e sobre as explicações oferecidas pela guia. Na aula seguinte à visita, eles deveriam trazer a foto da(s) obra(s) escolhida(s) para mostrar aos colegas e fazer o seu comentário. Os alunos da outra turma desenvolveram uma tarefa diferente. Durante a visita, os alunos mostraram-se instigados pelas obras, discutindo com as professoras e com os outros colegas sobre o que poderia estar envolvido em sua produção e qual seria o sentimento do artista ao produzi-la. Estava diante deles o desafio de colocarem-se como falantes de português em um contexto que exigia, além de vocabulário diferente, percepções e sentidos ampliados para apreender tudo que estava ao alcance de seus olhos. A própria arquitetura do local, em seu formato ousado e contemporâneo às margens do lago Guaíba, era alvo de olhos atentos e conversas interessadas sobre a expressão de uma cultura que se erguia e se presentificava ali.

2.3 Produto final: gênero cartaz

Para continuar o projeto em vista da produção de um cartaz como produto final das aulas, foi organizada uma análise de textos-base do mesmo gênero para que fosse possível identificar características de composição de textos do gênero cartaz. Desse modo, uma parte da aula seguinte foi dedicada a percorrer os corredores do Instituto de Letras, local onde se realizam as aulas do curso, que sempre estão repletos de colagens de diversos tipos de cartazes, para uma análise inicial. Conjuntamente, elaboramos os pontos característicos que poderiam 18 Agradeço as professoras Melissa Rubio e Juliana Battisti que também acompanharam as turmas na visita e colaboraram com etapas do projeto.

ser encontrados nos cartazes ao longo dos corredores. Ao retornarmos para a sala de aula, com a colaboração dos alunos foi desenhado um cartaz-modelo no quadro, ressaltando os pontos que compunham os cartazes encontrados: título principal, gravuras chamativas, texto explicativo sobre o tema do cartaz, mapa, informações de locais e telefones para contato. Assim, discutiu-se a função comunicativa dos cartazes e como isso influencia a sua composição: dependendo do público-alvo, utiliza-se um tipo de linguagem verbal e visual, o que apontou para a multimodalidade do gênero: imagens e disposição do texto, bem como escolha de fonte e cores que também contêm significados importantes de serem veiculados através desse gênero.

Em seguida, passamos a pensar sobre o que seria levado em conta ao realizarmos nossa produção, de modo que explicitamos as informações necessárias que um cartaz informativo teria de trazer, de acordo com nosso interlocutor: título da exposição, local da exposição, dias e horários, mapa informativo sobre o local, modo de chegar até lá (dicas de ônibus, por exemplo). Considerando o caráter de divulgação e convite de nossos cartazes em relação ao nosso interlocutor, comunidade acadêmica e funcionários do Campus do Vale da UFRGS, elegemos o imperativo presente para predominar no título dos cartazes, concebendo frases como “venha conhecer”, “conheça as obras”, “pense sobre arte”, o que implicaria a criação de um slogan ou uma frase de efeito para chamar a atenção e convidar as pessoas para visitar a exposição. Dessa forma, tornou-se relevante para a realização do projeto um estudo mais aprofundado de recursos linguísticos que seriam utilizados na confecção do cartaz, como os verbos no imperativo presente e os adjetivos, os quais qualificam as obras escolhidas, visto que o cartaz também deveria conter a expressão de suas opiniões e interpretações acerca de uma das obras ao lado da foto tirada no dia da visita. Esse pequeno comentário pessoal marca a autoria e a opinião de cada aluno sobre a obra escolhida, além de buscar qualificar o convite expresso pelo cartaz ao indicar que a experiência já tinha sido vivenciada pelos alunos.

Em síntese, as etapas que compuseram a confecção do produto final em si - trabalho que representou todo o estudo e a preparação desde o início das aulas sobre a instituição antes da visita à Fundação – foram organizadas da seguinte forma: (1) selecionar a obra para ilustrar o cartaz; (2) escrever o comentário sobre a obra; (3) esboçar o layout do cartaz e reescrever o comentário; (4) entrega do produto final e colagem coletiva pelo campus.

A etapa número um já havia sido encaminhada na aula seguinte à visita, quando cada aluno deveria trazer a foto selecionada e um pequeno texto falando sobre a obra. Cada um apresentava aos colegas a obra escolhida e expunha suas percepções sobre a obra e sobre a experiência da visita à instituição. O exercício de colocar no papel suas percepções sobre uma obra também já havia sido realizado na tarefa anterior à visita, quando todos deveriam selecionar no quadro da tarefa sentimentos que expressassem sua interpretação sobre o desenho. Alguns alunos trouxeram como obra preferida não uma foto das obras de Leonilson Dias, mas uma foto de uma obra de Iberê Camargo. O último andar da instituição é dedicado a obras do artista, e também foi visitado. Considerando o caráter flexível dos projetos e da singularidade com que cada um se relaciona com as obras de arte, o projeto não foi prejudicado por haver cartazes com obras de Iberê e com obras de Leonilson, diferentemente do proposto no início do projeto, pelo contrário: houve o enriquecimento das discussões e das percepções sobre a arte de dois artistas brasileiros distintos. Tal fato remete às palavras de Hernández (2004), que afirma que “aprender é, também, uma prática emocional, não somente uma questão cognitiva e comportamental” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3), de modo que expressamos nossas afinidades também de acordo com as emoções que sentimos.

Por conseguinte, o comentário sobre a obra, na etapa dois, pôde ser reestruturado, lido pelos colegas e reescrito de acordo com sugestões dos colegas e da professora. Sua extensão também deveria estar de acordo com o modo de disposição das informações e gravuras do cartaz e de seu propósito. Cada aluno deveria fazer o seu próprio cartaz, porém a participação dos colegas na produção de todos era uma parte importante do projeto, pois possibilitava outras leituras da mesma obra e suscitava diálogos e discussões que também eram relevantes para a solução do problema proposto pelo projeto: a produção do cartaz. Assim, o contexto de uso da língua adicional alargou-se em seus limites, promovendo espaços de aprendizagem que foram além da sala de aula. Tal questão culminou na última etapa, que concluiu a produção da tarefa ao elegermos espaços significativos de colagem dos cartazes para sua melhor divulgação. Essa tarefa possibilitou aos alunos a descoberta de novos espaços na Universidade, bem como abriu pontes de diálogo com outras pessoas fora do Instituto de Letras, onde os alunos têm aula e passam a maior parte de seu tempo quando estão no campus. A possibilidade de se fazerem presentes através de seus textos e dos significados criados por meio da mobilização dos sentidos das imagens apreendidos na Fundação Iberê Camargo, como um todo, estava estampada nos muros da UFRGS.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do projeto discutido neste artigo, pretendeu-se instigar os alunos a se colocarem como autores e a participarem de maneira informada e crítica em novos contextos sociais, nesse caso em PLA. Os professores podem fazer uso da diversidade de contextos - museus, danceterias, restaurantes, caminhadas no parque etc. - para propor projetos relevantes que busquem ampliar a percepção cultural dos alunos também fora da sala de aula. A visita a uma exposição de arte mostrou-se uma experiência relevante para que os alunos tivessem contato com a cultura brasileira de maneira situada, para além da sala de aula e para além do que é mostrado nos livros didáticos.

Assim, a língua adicional apresentou-se como possibilidade de apropriação por meio do trabalho com projetos que, segundo Barbosa (2004), provê momentos de individualidade e de sociabilidade, de autonomia e de dependência de grupo, de jogo e de trabalho que demandam diversos modos de pensar e agir na língua, um fato educativo complexo. Desse modo, o uso da língua se deu em diversas situações durante todas as etapas do estudo em vista da realização do produto final cartaz sobre a exposição na Fundação Iberê Camargo: desde as conversas sobre as experiências prévias dos alunos com museus e arte em seus países, durante a pré-tarefa, passando pela exposição de seu sentimento e entendimento sobre determinada obra, tanto dentro de sala de aula, para os colegas e professores, quanto durante a visita à Fundação, em discussões com colegas, professores e a guia e, em um último momento, durante a produção do cartaz através de negociações, entre dúvidas e movimentos argumentativos e opinativos. Dessa maneira, com seu caráter de pesquisa e comunicação, o projeto visou a expressão da opinião através de tarefas que demandaram a argumentação e o posicionamento, além de propiciarem o aprendizado do diálogo, da negociação de significados e do respeito.

Com relação ao trabalho demandado pelos professores ao se adotar a pedagogia de projetos, é indispensável que haja um olhar perspicaz e sensível do educador para perceber os interesses e necessidades do grupo durante a sua realização. Barbosa (2004, p. 12) afirma que “Observar é, além de perceber uma realidade, construir uma realidade”. Assim, a realidade de sala de aula advém da relação flexível que se estabelece entre alunos e professor, em que cada um exerce papel importante na construção do conhecimento. Por um lado, o professor precisa ajudar os alunos a compreenderem a dinâmica do trabalho com projetos e guiá-los por caminhos para melhor se relacionarem com essa forma de aprender, que é diferente para muitos. Por outro lado, o professor não sendo considerado como o detentor de saberes ressalta a importância do grupo nos projetos de trabalho, pois as decisões sobre os rumos que devem ser tomados pelo projeto e as necessidades que se mostram são percebidas e discutidas por todos.

Em última análise, é importante relembrar que a avaliação se deu de modo contínuo em todas as etapas do projeto, e os critérios foram levantados e discutidos com toda a turma, tendo por base a relevância dos estudos realizados para a concretização do produto final. Assim, foram critérios de avaliação: (1) compreensão do texto sobre a vida de Leonilson na pré-tarefa, engajamento na escritura do comentário; (2) participação e engajamento nas tarefas em grupo com relação à leitura dos textos dos colegas; (3) ida ao museu com participação nas discussões de maneira informada e interessada; (4) confecção dos cartazes com atenção aos momentos de produção e reescrita; (5) autoavaliação em relação à participação deles e da professora no projeto.

É interessante ressaltar que nem todos os alunos puderam comparecer à aula dedicada à visita à exposição. Porém, pelo fato de estarem envolvidos com o assunto, bastante discutido nas aulas anteriores à visita, e também por estarem cientes de que a concretização do projeto só seria possível se a etapa da visita à Fundação fosse realizada, os alunos organizaram-se e fizeram a visita em outros momentos da semana. Mesmo não tendo tido a experiência rica de compartilhar da visita com os outros colegas, vivenciando momentos de discussões e compartilhamento de percepções, os alunos experienciaram a constituição de sentidos em um espaço fora da sala de aula. Assim, foi possível que todos confeccionassem seus cartazes e partilhassem sua experiência com as obras de arte com os colegas, mesmo que apenas em um momento posterior à tarefa de ida ao museu. É interessante ressaltar o engajamento por parte dos alunos, o que se deve ao fato de eles estarem interessados na temática e também serem desafiados a divulgar seu olhar de estrangeiro sobre arte brasileira e, além disso, convidar também brasileiros e outros estrangeiros a visitarem a exposição. O estabelecimento de uma interlocução real também é um ponto importante que dá significado a prática com os gêneros, já que constitui práticas reais de uso da linguagem e possibilita ao aluno sua expressão para interlocutores reais, justificando todo texto escrito e todo estudo de reflexão sobre o uso da linguagem.

Por fim, este trabalho buscou contribuir com o campo do ensino de Português como Língua Adicional, apresentando uma proposta de projeto de trabalho que prevê tarefas realizadas em contextos situados fora da sala de aula. Acreditamos que o ensino de língua adicional possa se beneficiar da metodologia de trabalho por projetos, pois estes preveem a redimensão da nova realidade que está sendo descoberta pelos alunos através de seu contato, proposto pela professora, com diferentes espaços culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe, SCHOFFEN, Juliana Roquele. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele, KUNRATH, Simone Paula, ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe, SANTOS, Letícia Grubert dos (org.). Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil Editora, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? In: Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho. 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004, v. 3, n. 4, jan-jun, p. 8-13.

FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO. 2012. Leonilson - sob o peso dos meus amores. Disponível em: <http://www.iberecamargo.org.br/site/exposicoes/exposicoes-detalhe.aspx?id=95>. Acesso em 08/02/2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho. 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004, v. 3, n. 4, jan-jun, p. 2-7.

RIO GRANDE DO SUL. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em 08/02/2013.

Português como língua adicional

Regência verbal: uma proposta de reflexão e aplicação

Camila Felipe¹⁹

ca_vf@yahoo.com.br

Juliana Battisti²⁰

battistijuliana@gmail.com

Laura de Anunciação Moreira²¹

laurademoreira@gmail.com

RESUMO Com o objetivo de auxiliar na aprendizagem da língua adicional dos alunos do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), elaboramos uma proposta didática que visasse, em nível de revisão, a sistematização e o uso de regência verbal em português. Para criar uma tarefa para a prática da regência verbal, iniciamos com um diagnóstico a partir de textos escritos produzidos pelos alunos nas disciplinas de Básico para falantes de Espanhol e Básico II. O corpus constituiu-se de 40 textos que respondiam a solicitações de tarefas escritas no semestre 2011/2. As produções foram analisadas em conjunto, já que as duas turmas trabalharam com o mesmo livro didático e os mesmos conteúdos. Foi feito um levantamento de todas as preposições encontradas nos 40 textos, focalizando tanto as adequações quanto as inadequações produzidas pelos alunos. A análise revelou que os alunos usavam a regência verbal adequadamente em grande parte das ocorrências, e que as inadequações ocorreram com um determinado grupo de palavras (sair, conversar, ir, conhecer e gostar), posteriormente agrupadas para a elaboração de uma tarefa de revisão desses usos. A tarefa proposta tem como objetivo oferecer material de apoio teórico e didático ao professor de português como língua adicional, para que ele possa proporcionar novas oportunidades de prática aos alunos através do uso da língua portuguesa e não somente da memorização de verbos e de suas respectivas regências.

ABSTRACT Aiming to assist in the student's learning of additional language in the Portuguese for Foreigners Program (PPE) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), we prepared a didactic proposal that intended (on matter of revision) the systematization and the use of verbal regency in Portuguese. In order to create a task to practice verbal regency, we began with a diagnosis based on written texts produced by students in the classes of Basic for Spanish speakers and Basic II. The corpus consisted of 40 texts that responded to the written assignments requested for the semester of 2011/2. The productions were analyzed together, since the two groups worked with the same textbook and the same contents. A survey was administered of all the prepositions found in the 40 texts, focusing both the appropriate and inappropriate productions of the students. The analysis revealed that students used verbal regency properly in most of the instances, and that inappropriate productions occurred with a particular group of words eave, talk, go, meet and like, they were grouped and used to prepare a review task of these uses. The task proposed intends to provide material of theoretical and didactical support for the Portuguese as an additional language teacher, so that he can provide new opportunities for the students to practice using the Portuguese language and not just memorizing verbs and their respective regencies.

KEYWORDS Linguistics, teaching, verbal regency

INTRODUÇÃO

O presente projeto de ensino visa a discutir e propor uma tarefa voltada ao curso Básico II de ensino de português como língua adicional (PLA). A motivação pelo estudo surgiu da prática docente de duas das autoras no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos níveis Básicos, sendo esses Básico para falantes de espanhol e Básico II curso regular. Ao entrar em sala de aula, percebemos

19 Aluna do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista FAURGS do Programa de Português para Estrangeiros.

20 Aluna do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço, bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras.

21 Aluna do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista BIC UFRGS.

algumas dificuldades no processo ensino/aprendizagem daqueles alunos. Essas dificuldades eram direcionadas à temática das preposições, pois os alunos faziam inúmeras inadequações ao colocarem em uso esse conteúdo nas tarefas que propusemos. Ao longo das produções escritas pelos discentes, concluímos que deveria haver uma tentativa de descoberta do motivo de inúmeras inadequações. Sendo assim, buscamos materiais que pudessem auxiliar tanto o aluno, materiais com o conteúdo filtrado em forma de tarefas, quanto o professor, textos técnicos e teóricos como gramáticas, manuais e etc, no processo de ensino e aprendizagem. Porém nos deparamos com a falta desses materiais de apoio, tanto para estudo, quanto para aplicação em sala de aula. A partir dessa problemática, começamos a pensar de que forma se daria uma intervenção e se estabeleceria um auxílio para sanar essas dificuldades e trabalhar com esse conteúdo de forma detida.

Tendo em vista a evidência de tais problemas, após discutirmos sobre qual seria a melhor forma de abordar o assunto, decidimos analisar detidamente as inadequações, olhando para os textos produzidos a partir de tarefas já propostas. Selecionamos um corpus, composto por produções escritas dos alunos do curso Básico para falantes de Espanhol e Básico II, curso regular. Primeiramente a análise prendeu-se às preposições com base em levantamentos realizados na pesquisa do corpus. Após, conforme recortes necessários na pesquisa e conforme será descrito, o foco foi fixado na regência verbal de verbos selecionados.

Devido às dificuldades encontradas no ensino de regência para estrangeiros, foi formulada uma proposta de ensino para futuros professores de PLA, como também para estudiosos que se interessam pela área. Tal abordagem objetivou a produção de uma tarefa que possui o intuito de reforçar o ensino de regência para que, posteriormente, os alunos possam com maior eficácia adquirir os usos de preposição + artigo, etapa final da aquisição de português como Língua adicional.

ESTABELECIMENTO E ANÁLISE DO CORPUS

Como dito, houve a percepção de que os alunos possuem dificuldades em colocar em uso o conteúdo preposições. Após decidimos fazer uma coleta de 40 textos das duas turmas selecionadas, sendo que os enunciados que deram origem a essas produções escritas foram propostos ao longo do semestre. Abaixo, um exemplo de solicitação de tarefa escrita. Os demais enunciados estão no anexo 1 desse documento.

Quando somos jovens, saindo da adolescência, temos de decidir o que queremos ser para o resto da vida. Porém, decidir por apenas uma profissão é muito difícil. As pessoas, geralmente, ficam muito confusas e não sabem qual escolha fazer.

1. Você já escolheu uma profissão?
2. Você ficou confuso quando você teve que escolher sua profissão?
3. No seu país é comum os jovens ficarem em dúvida na sua escolha profissional?
4. Você acredita que os pais influenciam em tal escolha?
5. Faça um relato sobre como foi a sua escolha profissional.

Para a realização da análise, não separamos as produções escritas dos alunos, ou seja, deixamos as produções da turma de Básico para falantes de Espanhol e de Básico II juntas. Tal procedimento ocorreu por que as duas turmas trabalham com os mesmos conteúdos, com o mesmo livro didático, com as mesmas unidades e com os mesmos conteúdos. Com certeza, percebemos que as turmas detêm características distintas no que se refere à natureza das inadequações, mas deixamos para uma próxima análise o detalhamento e separação dessas características específicas.

Dos 40 textos selecionados, realizamos um levantamento de todas as preposições. Na análise do corpus focalizamos tanto as adequações quanto as inadequações produzidas pelos alunos nos textos por eles escritos. Com esse levantamento, montamos tabelas para visualizar com maior clareza a natureza das inadequações. Ao estudar as tabelas montadas, percebemos que as inadequações provinham de diferentes dificuldades em distintos contextos e empregos das classes das palavras, como, por exemplo, locuções adverbiais, complementos nominais, etc. Abaixo, alguns exemplos gerais das inadequações que levantamos através dos textos:

Nós tínhamos saudade um ao outro.
aprender português embaixada do Portugal

Resolvemos, nesse momento, fazer um recorte e direcionar nosso estudo, pois encontramos incidências das mais diferentes naturezas e abordar todas elas em um mesmo trabalho se tornaria inviável. Decidimos por estudar as regências verbais por ter a maior incidência de inadequações nessa categoria. Sendo assim, novas tabelas foram montadas, com as adequações e inadequações produzidas pelos alunos, visando apenas os casos contendo regência verbal.

Ao analisar as tabelas dos usos das regências verbais, assim como ocorreu no quadro geral das preposições, concluímos que os alunos produziam mais acertos do que inadequações, o que de certa forma nos surpreendeu, pois as inadequações pareciam ter peso maior nos textos antes dessa constatação. Em vista disso, decidimos que, no presente artigo, esse conteúdo é tratado em nível de revisão nas turmas de Básico II e Básico para falantes de espanhol, já que os alunos apresentaram proficiência no conteúdo. Ao sanar as dificuldades nesse conteúdo, se estabelecerá um caminho mais fácil para a aquisição das contrações, artigos definidos e indefinidos, os quais se caracterizam por serem assuntos extremamente difíceis no processo de ensino/aprendizagem de português como língua adicional e que dizem respeito a outra categoria de maior ocorrência.

Abaixo, alguns exemplos dos levantamentos que realizamos divididos em adequações e inadequações.

Tabela 1 -Adequações

PARA
Voltar para a Coreia
Eu sempre aviso o meu plano para eles
fui para a faculdade
eu disse para ele
e depois ela ia para seu concerto, e eu ia para o meu trabalho
Aquele dia ia para o trabalho...
Tenho que voltar para casa.
mostre para ela o pássaro
eu disse para ele
mas estavam baratos então ele também comprou livros para mim.

Tabela 2 - Inadequações

PARA
eu me preparava uma prova
para ir universidade.
falar por o homem
contribuir a uma melhor qualidade de vida.
eles vortaram na estádio de futebol
ela vortava ø casa
E não unicamente porque você quer ir de praia.
Os pais devia ir festa.

USOS DE REGÊNCIA PELOS ESTUDANTES DE PLA

Tendo em vista as tabelas de regência verbal, fizemos aqui mais uma parada para decidir o próximo recorte. Nesse momento, três diferentes usos de regência verbal foram identificados.

PRIMEIRA CONSTATAÇÃO: USOS ESPERADOS/VARIAÇÃO

Calçada que fica ao lado do gasômetro.

Fui para a faculdade.

Quando eu antes de vim ao Brasil

Cientes de que esses exemplos são de usos esperados, adequados, poderíamos focar nesse quadro, intervindo com um trabalho sobre variação Linguística, analisando e estabelecendo um estudo mais aprofundado em empregos como ir para o e ir ao, como mostra os exemplos abaixo:

Calçada que fica do lado gasômetro.

Fui à faculdade.

Quando eu antes de vim para o Brasil.

O trabalho se direcionaria em trabalhar com o índice indexical social do uso dessas preposições. Ou seja, abordar o que é mais padrão e o que é menos padrão, tocar nas diferentes identidades: quais pessoas falam Fui à faculdade, quais falam Fui para a faculdade, ou ainda Fui pra faculdade. Com esses usos, se estabeleceria uma discussão sobre qual forma é a mais adequada para determinados contextos sociais, quais são as características desses contextos e por que eles chamam o uso de algumas formas e não de outras. Porém esse recorte não foi escolhido para a presente discussão, pois focalizamos nos usos não esperados, usos que exigiam a intervenção do professor.

O segundo quadro de usos é preenchido por alguns exemplos que não demandam intervenção, pois não se pode trabalhar nem com variação, nem com uma possível revisão, já que os alunos sabem utilizar e não existem dificuldades aparentes.

SEGUNDA CONSTATAÇÃO: USOS ESPERADOS SEM VARIAÇÃO

Casar com as mulheres.

Eu fico com saudades.

Eu concordo com isso.

O terceiro quadro possui exemplos de usos inadequados, não esperados, os quais demandam intervenção.

TERCEIRA CONSTATAÇÃO: USOS NÃO ESPERADOS

Eu me preparava uma prova.

Para ir universidade.

Eu precisei dinheiro.

As mulheres não gostam cozinhar.

Analisando a última tabela, os usos não esperados se tornaram foco para a pesquisa, pois apresentam as inadequações que demandam intervenção. Como houve muitas ocorrências envolvendo regência verbal, tivemos que pensar em agrupar os verbos de maior incidência em grupos. Dessa forma, dividimos os verbos em temáticas possíveis para realizar um trabalho de revisão nas turmas de Básico Falantes de Espanhol e Básico II. Em nível de revisão, pois pensamos em eliminar todas as possíveis dúvidas que ainda eram possíveis de existir nesse conteúdo, pois, como vemos nas tabelas já postas até o presente momento, eles “acertam” mais que “erram”.

Para conseguir propor um trabalho e colocar o uso das regências verbais em uma tarefa, agrupamos em temas os verbos que tiveram maior ocorrência.

Conversar meu marido e sua mulher.

Falar por o homem.

Vou a conhecer ela.

Ele foi a cazar duas aves.

Verbos presentes com maior ocorrência: CONVERSAR – FALAR – CONHECER - CASAR

Levando em conta esse agrupamento de verbos com problemas na colocação da regência, pensamos em uma elaboração de tarefa que foca o gênero do discurso apresentação pessoal, justamente porque ao se apresentar utilizamos verbos como conhecer, casar, conversar, encaixando-se perfeitamente com as ações que fazemos no mundo por meio da língua adicional em questão. Os alunos, ao se apresentarem, sentiriam a necessidade de utilizá-los, praticando-os.

A mesma necessidade de uso acontece com os verbos abaixo:

Eles **vortaram** na estádio de futebol

Ela **vortava** \emptyset casa

E não unicamente porque você quer ir de praia.

Os pais devia ir festa.

Para ir universidade.

Verbos presentes com maior ocorrência: IR - VOLTAR

Agrupados em uma temática comum, o tema viagem poderia ser proposto ao elaborar atividades que colocariam em uso tais verbos.

O último grupo de verbos, unidos por uma temática comum, são foco desse trabalho, que resulta em uma tarefa abordando o uso em determinado contexto:

Sair as minhas amigas.

Conversar meu marido e sua mulher.

Os pais devia ir festa.

Vou a conhecer ela.

Gosto o trabalho na cozinha.

Verbos presentes com maior ocorrência: SAIR – CONVERSAR - IR – CONHECER – GOSTAR

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Conjuntamente à análise dos textos dos alunos, embasamos nossa investigação, primeiramente, na pesquisa realizada por BAGNO (2004) sobre a regência verbal dos verbos IR e CHEGAR. Na primeira regência, o verbo IR pode reger três preposições: em, a e para. BAGNO (2004) analisa a ocorrência de cada uma em um corpus falado e em um corpus escrito. A partir do corpus da língua escrita, por ser mais monitorada, os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que há uma observância quase total das regras prescritas pela gramática normativa, isto é, o uso das preposições a [-permanência], indicando uma ida temporária ou permanência breve, e para [+permanência], indicando uma permanência maior ou mesmo definitiva. Assim, o uso da preposição em foi reduzido nesse corpus. Na pesquisa sobre a regência do verbo CHEGAR, que pode reger as preposições a [+padrão] e em [- padrão], os resultados presentes no corpus de língua escrita demonstraram a utilização majoritária de a.

BAGNO (2004) afirma que se tal pesquisa fosse ampliada e abrangesse todos os verbos (e não somente aqueles que indicam direção/movimento/destino) podemos verificar que há um processo de declínio do uso da preposição

a na fala. Segundo o autor, no uso de verbos com sentido locativo estático (repouso, situação, imobilidade) se dá preferência à preposição em (estou na janela). Com sentido de destino, a preferência é dada à preposição para (telefonei para Maria). Dessa forma, em ambos os casos, o uso da preposição a limita-se à escrita, tornando-a com status de preposição “elegante”. Tendo em vista que analisamos textos de alunos do nível básico, observamos muitas ocorrências das preposições para e em, ou seja, preposições que os alunos adquirem mais rapidamente justamente por serem as mais usadas pelos brasileiros.

Em outra pesquisa, BAGNO (2004) analisa que existem três estratégias de orações relativas em que aparece um verbo que rege preposição. A primeira, chamada relativa padrão, é a segunda mais usada, além de ser a única aceita pela tradição gramatical (como “Esse é um filme de que eu gosto muito”). Outra, chamada cortadora, é mais utilizada pelos falantes cultos brasileiros e consiste na utilização de \emptyset ao invés da preposição (como “Esse é um filme \emptyset que eu gosto muito”). A última, chamada copiadora, é a menos utilizada e consiste na utilização de um “pronome-cópia” (com “Esse é um filme que eu gosto muito dele”).

Ao analisar a oração relativa padrão, BAGNO (2004) afirma que ocorre uma drástica alteração da sintaxe habitual da língua, em que, segundo a gramática de Cunha & Cintra (2010: 569), as preposições relacionam dois termos, de tal modo que o sentido de um primeiro termo (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQUENTE). Assim:

ANTECEDENTE	PREPOSIÇÃO	CONSEQUENTE
Vou	a	Roma
Chegaram	a	tempo
Todos saíram	de	casa

O autor justifica o uso da relativa cortadora por parecer menos “pernóstico” (como no uso da relativa padrão) ou “pouco instruído” (como no uso da relativa copiadora). Além disso, existe uma justificativa de natureza sintática: o ouvinte/leitor é capaz de reconhecer a preposição que foi apagada, confirmando, mais uma vez, que a língua portuguesa faz amplo uso das categorias vazias e da elipse. Assim, todo falante conhece a regência, por exemplo, do verbo gostar (GOSTAR DE). Essa característica permite ao falante, ao mesmo tempo, apagar a preposição, evitar o deslocamento drástico da preposição, que ocorre na relativa padrão e escapar da construção copiadora, que é estigmatizada.

A crítica dos gramáticos para essa construção cortadora, como a presente na frase “ele vai voltar pela porta que saiu”, considera-a errada, pois sua sintaxe indicaria que “a porta saiu”. Contudo, o falante sabe que o verbo SAIR tem um significado que impede de ser praticado por um sujeito como “porta”. Há, portanto, uma restrição semântica que torna a frase “ele vai voltar pela porta que saiu” clara para qualquer falante.

A ideia de que o falante reconhece a regência verbal também nos ajudou a encaminhar nossa análise. Partindo do pressuposto de que, no processo de aprendizagem de Língua Adicional, os aprendizes usam seus conhecimentos de L1, vimos que essa relação apresenta dois aspectos relevantes sobre transferência lexical associada aos verbos: o falante categoriza os verbos a partir de sua transitividade e a partir de sua estrutura gramatical aliada a sua representação semântica.

Assim, reconhecemos que as regências de muitos verbos já estavam internalizadas pelos alunos, tal como para e de, por exemplo, tendo em vista a grande quantidade de acertos. Sob essa justificativa, nossa tarefa passou a ter um caráter de revisão. Além disso, separamos os verbos por temática, considerando que o aluno aprende a regência verbal também por sua representação semântica.

Outra etapa para a elaboração da tarefa consistiu em buscar a forma como a regência verbal é abordada nas Gramáticas. Tendo como foco os verbos SAIR, GOSTAR e CONVERSAR, que foram escolhidos para serem utilizados na tarefa, observamos como esse assunto pode ser tratado de forma diversificada. Segundo Cunha & Cintra (2010), o uso da preposição, nesses casos, justifica-se por uma relação necessária entre o verbo e o termo consequente. Já Bechara (2006), apresenta uma lista de regências verbais: sair (-se) de, com; gostar de; conversar com. Por fim, Perini (2010) afirma que, nesses casos, não são as preposições que atribuem o papel

temático ao sintagma que formam, mas sim os verbos. No exemplo “Eu gosto de você”, a preposição DE não é suficiente para atribuir o marcador de causador de experiência presente na frase. Logo, essa preposição só é associada a esse papel temático quando o verbo for GOSTAR. Para o autor, essas preposições, chamadas funcionais, são somente DE, E, COM e MAIS.

Por fim, consultamos o livro didático Avenida Brasil 2, a fim de formular a tarefa em acordo com os assuntos do material utilizado no curso de Português para Estrangeiros. O livro apresenta, em sua quinta unidade, o tema “Turismo e Ecologia”, cujos principais objetivos são: expressar gostos, preferências, rotinas, experiências, expressar certeza, incerteza, possibilidade, esperança, preocupação, necessidade; aconselhar. Voltando a olhar para os verbos selecionados, consideramos essa unidade como ideal para a inserção da tarefa e da temática que propormos. Nos baseamos, então, nas metas da unidade para constituir a Tarefa Mochileiros.

4. TAREFA MOCHILEIROS

A tarefa Mochileiros inicia com a apresentação de um vídeo, encontrado na internet, mostrando os principais pontos turísticos de Porto Alegre. A mostra do vídeo serve para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, pois, a partir do visionamento do mesmo, os alunos podem intervir com comentários que dizem respeito ao já conhecimento de certas partes passadas no vídeo ou ao desejo de conhecer.

1) Assista ao vídeo sobre Porto Alegre:

http://www.youtube.com/watch?v=ntUinyo_k2s&feature=related

Perguntas a serem realizadas após o visionamento do vídeo:

- a) Você conhece alguns dos lugares mostrados no vídeo?
- b) Você possui lugares semelhantes no seu país?
- c) Você já tinha escutado a música “Porto Alegre é demais”?

A etapa 2 consiste em salientar algumas imagens do vídeo dos lugares que supostamente são os mais famosos em Porto Alegre, para que os alunos gravem de uma forma diferente do que assistir novamente o vídeo.

2) Agora confira alguns dos lugares apresentados no vídeo:



Gasômetro



Estádio de futebol Beira-Rio



Estádio de futebol Olímpico



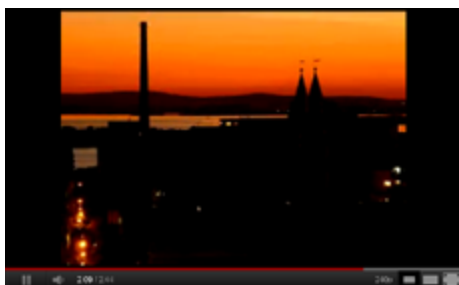
Redenção



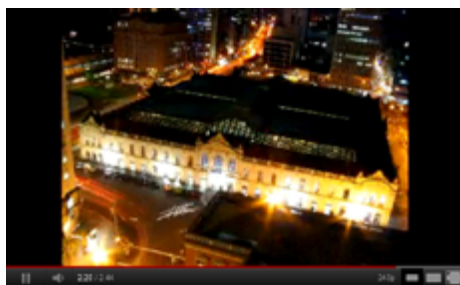
Monumento Laçador



Casa de Cultura Mário Quintana



Gasômetro



Mercado Público

Imagem 1 – Cenas do vídeo proposto

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=ntUinyo_k2s&feature=related

A etapa 3 funda-se em convidar os alunos a conhecer os lugares que passam no vídeo, iniciando o trabalho com os conteúdos aqui focalizados.

3) Passeio

Você sabia que pode conhecer todos esses lugares que apareceram no vídeo e muitos outros em apenas um passeio de ônibus? A City Tour tem uma oferta de turismo para nos oferecer.

Imagem 2 – Informa sobre linha de turismo

A etapa 4 pretende ativar o uso dos verbos de forma oral, em um conversa para descrição do passeio realizado por Porto Alegre.



4) Produção oral:

Como foi o passeio feito por Porto Alegre?

Você gostou de sair com os colegas pela cidade?

De que você mais gostou no passeio?

Quais lugares você conheceu?

Você conversou com alguém durante o passeio? Com quem você conversou?

A etapa 5 objetiva a pesquisa em um site chamado Mochileiros. O site constitui-se basicamente em um conjunto de relatos de viagens escrito por pessoas do mundo todo. No site, os viajantes dividem experiências e auxiliam uns aos outros referentes a todos os tópicos de uma viagem: hotéis mais baratos, rotas mais curtas, lugares mais bonitos para visitação, agências de turismo, etc.

5) Site Mochileiros:

Acesse ao site "Mochileiros": <http://www.mochileiros.com/>

O site fala sobre o quê?

No seu país as pessoas têm o costume de relatar as suas viagens em um site?

Agora entre no link: Tópicos Ativos

Do que falam os itens?

Escolha um para ler.

Relate a turma qual tópico você escolheu para ler.

Na sexta etapa, os alunos analisarão a natureza das postagens realizadas pelos membros dessa comunidade chamada Mochileiros, pesquisando como eles escrevem, o que contam, como respondem aos tópicos e como auxiliam os outros internautas. Após o estudo, os discentes terão de responder a um tópico que trata das dúvidas tidas por Lucio, um carioca que pretende passar as férias em Porto Alegre e quer dicas dos melhores e mais bonitos lugares para passar na cidade. Dessa forma, o uso dos verbos que desde o início estão sendo citados, terá de aparecer para constituir a resposta escrita para Lucio.

6) Produção textual

Leia o Fórum “Reveillon 2011/ 2012 Florianópolis- SC” retirado do site “Mochileiros”:

Imagem 3 – Postagens do site Mochileiros

Re: Reveillon 2011/2012 Florianópolis-SC
por thais_yamamoto > 26 Ago 2011, 05:03

Oi gente!
Sou de São Paulo e também estou querendo ir pra Florian no final de ano.

Passei o último Reveillon lá e foi INCRÍVEL! Conectei lugares maravilhosos e posso dar boas dicas :D
Eu prefiro Camping+Hostal pela facilidade em nos movermos.

Fiquei 2 semanas e conheci muita gente no Camping.
Fiquei no Fortalezão da Barra na Barra da Lagoa.
O site está fora do ar, mas tentem ver pelo link [http://www.florianopolis.meiaporta.com... Bitemid+99](http://www.florianopolis.meiaporta.com...)

Tem um mercadinho do lado, uma lanchonete em boa frente, posto com conveniência 24h, padaria.
800 metros da Praia.
Eu, particularmente, gostei bastante do camping. Não tem nada de requinte, mas é super agradável.
Os donos são muito bacanas e deixam todas a vontade.

Alas é fubo: tem q alugar um carro para conhecer as outras praias!
Na primeira semana estava tudo muito, muito lotado. Não dava pra sair de carro sem pagar pelo menos 2h de trânsito. Na segunda semana fui conhecer diversas praias: Canavieira, Açule, Jurerê Internacional, Joazeira, Brava, Praia do Rosa, Fantase do Sul (que tem o Bar do Arroz), Guarda do Embaú. E diversas outras!

Bem gente, eu vou pra lá! Alas prefiro camping.
Por enquanto fui sózinha, se alguém quiser trazer info, ir junto, marcar de se encontrar lá... add o MSN: thais_yamamoto@hotmail.com


Alineia Milla é ir logo depois do Natal (26/12 ou 27/12) e ficar uns 15 ou 20 dias.



thais_yamamoto
Mensagens: 35
Data de registro: 26 Ago 2011, 00:47

Reveillon 2011/2012 Florianópolis-SC
por vrombucanala > 26 Ago 2011, 06:37

Oi gente, é a primeira vez que uso este site. Sou de Fortaleza-CE e estou programando passar o Reveillon em Florian, é primeira vez que vou na cidade. Por enquanto vou sózinha e procuro um hostel animado e que faça pacotes turísticos pra conhecer todas as praias, já vi o site de alguns mas ainda não decidi nada... Alguém me acompanha?



vrombucanala
Mensagens: 2
Data de registro: 19 Ago 2011
Localização: Fortaleza
Próximo Destino: Florianópolis
2011-2012)

Re: Reveillon 2011/2012 Florianopolis-SC
 Por **Lucio** > 22 Ago 2011, 19:00

Estive em Florianópolis do ano passado, realmente a lugar incrível, não tenho do que reclamar, fiquei 15 dias e não consegui conhecer a ilha toda, tem muita coisa para se fazer...

A região da Barra da Lagoa é bastante movimentada, mais eu não gostei muito da praia, se ficar hospedado por lá, tem que se deslocar para as praias vizinhas.

Eu fiquei na Av. Das Redentinas, em um camping, no mesmo local existe Hostels e Pousadas, acho eu que o melhor lugar para se hospedar na ilha, tem tudo próximo, a Lagoa da Conceição com diversas atividades, caiaque, pedalinho, windsurf, passeio de JetSki, Sopa, uma infinidade...

Do outro lado da rua tem as Dunas, uma maravilha para a prática de SandBoard ou Skybunda.

Próximo fica as praias mais badaladas da ilha, Joaquina e Anelândia, a Joaquina tem umas pedras que são uma maravilha subir para apreciar a paisagem e tirar umas fotos, eu para os mais desbrilhados tem logo ao lado da praia Mole e Galheta até não a praticar do Kitesurf.

Tem uma Praia que se pode ser acessada por trilha, se não me engano fica entre a Mole e Joaquina, um lugar muito bonito que dá alto da pra ver a praia mole e galheta...

Na Lagoa da Conceição sai uma Sopa para uma docelceira no meio da ilha, não me ricordo o nome, ótimo passeio, sem contar o Filé de Bolo de Alcaparas, uma delícia... servido na ponta da Lagoa.

A rua das redentinas tem bastante barzinhos de todos os generos, a noite o movimento é grande...e conta com inumeros restaurantes...

Esse ano voltarei pra Florianópolis, concertaça...

A região Sul, Ingleses, brava e do santinho são praias como as outras, só que cercadas de Namdes uma mais linda que a outra...e de gente com muitoos \$\$

Não consegui visitar a região norte da ilha...



Lucio
 Collaborator
 0000
 Collaborator

Mensagens: 164
 Data de registro: 10 Dez 2008, 00:52
 Localização: Flórida
 Próximo Destino: Florianópolis-SC
 Pontuação: 99, 0% (10/10)

Fonte: <http://www.mochileiros.com/reveillon-2011-2012-florianopolis-sct59347.html#.T8gkb7BYsmY>

Lucio está planejando ir para Porto Alegre nas suas férias, por isso recorreu ao site Mochileiros para saber mais sobre a cidade e tirar as suas dúvidas. Você acabou de fazer um “tour” pela capital gaúcha e se considera o turista ideal para aconselhar Lucio na sua viagem.

Responda no tópico aberto pelo Mochileiro Lucio o que você fez em Porto Alegre durante a sua estadia, não se esqueça de recomendar o que você mais gostou de fazer, os transportes que você mais utilizou, quanto você gastou nos passeios realizados, se a cidade tem muitos lugares.

Imagem 4 – Simulação de postagem

Porto Alegre - 2012!
 Por **lu_dlo_reberto** > 24 Ago 2011, 21:09

O pessoal!

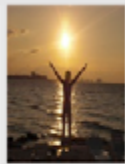
Estou indo para Porto Alegre ano que vem. Alguém tem alguma ideia de alguns pontos turísticos na cidade? Já sei da grande rivalidade entre os escorados e as gramíneas...

Além, respondam aí o que vocês mais gostaram, o que foi essencial conhecer, alguma agência de turismo que eu possa conversar e que tenha um preço bom.

Vamos animar galera!!

lu_dlo_reberto

Mensagens: 46
 Data de registro: 21 Jul 2010, 22:57
 Localização: Rio de Janeiro
 Próximo Destino: Porto Alegre - 2012



Fonte: criado pelas autoras.

ESBOÇO DA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE MOCHILEIROS

A seguir, descrevemos um modelo de avaliação para a tarefa que propomos. A avaliação foi elaborada, principalmente, com base no cumprimento do propósito da resposta, na configuração da interlocução e no uso do conteúdo trabalhado em aula. Para tanto, partimos do pressuposto de proficiência sugerido por Schoffen, (2009), que diz que “Ser proficiente é ser membro competente de uma determinada comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem.” (SCHOFFEN, 2009, p. 106).

Levando isso em conta, dividimos a grade em três níveis de proficiência, sendo o nível três considerado o nível mais proficiente conforme tarefa aqui proposta. Dessa maneira, para se constituir como uma resposta que cumpriu e fez o que deveria fazer, o aluno deve realizar o que está descrito pelos critérios abaixo, no nível 3.

Nível 3:

O aluno cumpre o propósito da produção escrita.

Estabelece a interlocução adequada;

Responde, no site Mochileiros, todas as perguntas do turista, cumprindo com o propósito do texto e se posicionando como alguém que possui conhecimento sobre a cidade de Porto Alegre;

Responde de forma autoral, fazendo uso dos conteúdos trabalhados durante a tarefa e as aulas;

O texto é claro, coerente e apresenta poucas inadequações de recursos linguísticos.

Nível 2:

O aluno cumpre parcialmente o propósito da produção escrita.

Estabelece parcialmente a interlocução proposta, podendo se posicionar como outra pessoa ou escrever para outra pessoa ou ainda escrever para outro meio virtual, porém abordando o mesmo tema.

Responde, no site Mochileiros, somente algumas perguntas do turista, cumprindo com o propósito do texto e se posicionando como alguém que possui conhecimento sobre a cidade;

Responde de forma autoral, fazendo uso de parte dos conteúdos trabalhados durante a tarefa e as aulas;

O texto apresenta algumas inadequações de recursos linguísticos e/ou alguns trechos confusos.

Nível 1:

O aluno não cumpre o propósito da produção escrita.

Não estabelece a interlocução prevista, isto é, escreve outro texto, diferente do que foi pedido na proposta solicitada.

Não responde as perguntas do turista. Além disso, o aluno pode falar de outro tema e/ou em outro meio virtual.

Não responde de forma autoral e não utiliza os conteúdos trabalhados durante a tarefa e as aulas

O texto apresenta muitos trechos confusos que impedem o cumprimento do propósito.

6 PRÓXIMAS ETAPAS DE ESTUDO E DE APLICAÇÃO

Como próximas etapas do estudo, pretendemos analisar os textos produzidos na tarefa Mochileiros com foco nos recursos linguísticos e no cumprimento dos propósitos, e analisar se há a necessidade de uma reescrita. Caso haja necessidade de reescrita, o professor proporá aos alunos a atividade de reescrita com foco, então, nas regências inadequadas apresentadas no texto e em possíveis outros ajustes. Os alunos trabalharão em duplas tendo em mãos o texto dos colegas, realizando uma análise detida nas inadequações, dando sugestões de melhorias principalmente referentes ao tópico que este artigo tratou de discutir. Importante ressaltar que todos trabalharão com o texto de todos, fazendo com que as respostas circulem pela sala. Se houver necessidade, o professor colocará no quadro os verbos focados na tarefa (conversar, sair, gostar e conhecer) com as suas respectivas regências, como forma de concentrar e sanar as dúvidas sobre o uso desse conteúdo.

FONTES CONSULTADAS

- BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editora, 2010.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3a ed..2001.
- FUNCEB – Fundación Centro de Estudos Brasileiros. Um português bem brasileiro. Nível 1, s.a, 2004.
- LIMA, Emma, ROHRMANN, Lutz, ISHIHARA, Tokiko, LUNES, Samira, BERGWELER, Cristián. Novo Avenida Brasil 2 Curso básico de português para Estrangeiros. São Paulo. E.P.U.,2009.
- LIMA, E. O. F. & S. A, Lunes. Falar...Ler...Escrever...português: um curso para estrangeiros. São Paulo: EPU, 1999.
- Luft, Celso Pedro. Dicionário Luft/Celso Pedro Luft. 9ª edição, São Paulo - Editora Ática, 1998.
- PERINI, Mario, Gramática descritiva do Português. SP , Ática, 1996.
- SCHLATTER, Margarete, GARCEZ, Pedro M. & SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e a avaliação. Letras de Hoje, v. 39, nº 3, p. 345-378, set. 2004.
- SCHLATTER, Margarete,. Aprendizagem da complementação em inglês como língua estrangeira. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 74, p. 97-116, 1988.
- SCHOFFEN, Juliana Roquete. Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras, 2009.

ANEXO 1 - Enunciados das tarefas trabalhadas ao longo do semestre

Relato de infância:

As crianças hoje em dia já não são mais as mesmas.

Escutamos isso sempre de alguém mais velho!

Com certeza quando você era criança você não fazia as mesmas brincadeiras e não via os mesmos desenhos animados das crianças da geração 2011. Faça um relato da sua infância

Meio Ambiente

1. Quais são os problemas ambientais mais frequentes no seu país? Existem os mesmos problemas no Brasil?
2. Qual é a imagem que você faz do mundo na próxima década?
3. Você acredita que haverá uma solução para os problemas ambientais, como poluição, desmatamento e extinção de animais?
4. Imagine-se no ano de 2050. Escolha um colega da sala de aula. Agora, escreva um pequeno e-mail para o seu colega falando sobre os problemas ambientais que o mundo tem passado no ano de 2050.

Árvore genealógica e autobiografia

Você irá escrever uma biografia e irá destacar quais os fatos que foram mais importantes para você, quais pessoas foram mais presentes em sua vida, o que você aprendeu ao longo do tempo. Dessa maneira, relate o que você aprendeu com cada pessoa que fez parte da sua vida, principalmente com os membros da sua família. Antes de construir o seu relato, faça uma árvore genealógica da sua família.

Diálogos interculturais em sala de aula: como ir além do livro didático e enriquecer a aula com debates e reflexões

Carla Maria Diaz da Silva²²

diazdasilvacarla@hotmail.com

RESUMO As práticas de ensino intercultural de português ganham cada dia mais importância no meio acadêmico. A sensibilização cultural é sugerida como fundamental no ensino de línguas por vários teóricos de destaque como Byram, Kramsch, Sercu, Mendes. Para eles a comunicação intercultural permeia o processo de aprendizagem uma vez que os participantes não são somente informantes sobre sua língua nativa, mas são também informantes sobre seu modo de vida e sobre as práticas sociais em seu cotidiano. Considerando a perspectiva teórica dos autores citados, este estudo pretende apresentar o processo de aprendizagem a partir da prática docente de português como língua adicional (PLA) em Lima, Peru. Partimos da exploração de temas de interesse geral contidos no livro didático como aspectos ligados a comportamento, ecologia, família, hobbies, profissões, entre outros. Selecionam-se os diferentes recursos audiovisuais (vídeos, imagens) considerando que eles sejam apresentados aos alunos de forma instigante e motivadora. O objetivo é promover o debate em sala de aula a fim de que as diferentes competências dos alunos sejam mobilizadas ao longo do processo dessa prática. Neste estudo de caso, o tema abordado foi “Os diferentes perfis dos usuários digitais - como a chegada da internet vem alterando os comportamentos humanos e a relação das pessoas com elas mesmas e como o mundo”. A partir da apresentação de vídeos da DM9, os alunos debateram e interagiram, usando a língua portuguesa para atingir os objetivos traçados pelo professor. Quanto à tarefa como um todo, notou-se que muito se acercou aos parâmetros de avaliação do exame Celpe-Bras, cujo foco “(...) não está na resposta certa ou errada do examinando, e sim na sua capacidade de (inter)agir, usando a língua portuguesa para atingir seus objetivos” (Furtado, 2011).

PALAVRAS-CHAVE Interculturalidade; abordagem comunicativa; internet; celpe-bras.

ABSTRACT The significance of intercultural Portuguese teaching practices is increasing daily in academia. Cultural awareness is advocated as a fundamental part of language instruction by many industry theorists including Byram, Kramsch, Sercu and Mendes. According to them, intercultural communication encompasses the learning process because the participants are knowledgeable not only of their native language, but also of their daily social customs. Considering the theoretical perspective of the cited authors, this study attempts to present the learning process beginning with the practices of teaching Portuguese as a second language (PSL) in Lima, Peru. The study starts with the exploration of general themes contained in textbooks such as aspects linked to behavior, ecology, family, hobbies and professions. Presenting various audiovisual resources (videos, images) is both stimulating and motivating to students. The objective is to promote class discussion so as to incorporate the different skills and competency levels of each student throughout the process. This case study addressed the theme of, “The different profiles of technology users – how the coming of the internet is altering human behavior, social interactions and world perspectives. Following the presentation of DM9 videos, the students debate amongst each other using the Portuguese language in order to reach the objectives set by the instructor. As for the task on itself, it is noted that many approaches to the assessment of the Celpe-Bras exam, of which focus is placed “...not on whether the student makes a right or wrong response, but rather on the student’s ability to achieve his objective using the Portuguese language.” (Furtado, 2011).

KEY WORDS: Interculturalism; Communicative Approach; Internet; Celpe-Bras.

22 Professora do Centro Cultural Brasil-Peru, extensão cultural da Embaixada do Brasil em Lima, Peru.

INTRODUÇÃO

A realidade hispano-americana norteia essa análise sobre o ensino do português língua estrangeira e cultura brasileira na cidade de Lima, Peru. O panorama atual relacionado à busca pelo português do Brasil como idioma adicional é cada vez maior em todas as faixas etárias (crianças, jovem e adultos) e isso, se deve a vários fatores, entre eles um regional: a integração rodoviária pacífico-atlântica entre Peru e Brasil. Também conhecida como Rodovia Interoceânica, ela vem gerando muitas expectativas de negócios para os peruanos.

Diante do incremento na demanda de alunos, diferentes centros de idiomas e universidades peruanas estão se aventurando no ensino do português a peruanos e, muitas vezes, a preocupação dessas instituições é depositada prioritariamente no método a usar e no material didático, deixando de lado o imprescindível valor da abordagem no ensino de um idioma. O investimento exigido em capacitação para os docentes leva estas instituições a considerar a reflexão sobre a abordagem como algo complementar.

No entanto, sabe-se que por mais que haja alguns obstáculos pelo caminho, estes não limitam o professor a pensar de maneira mais profunda em questões como: a) Qual abordagem ou quais abordagens utilizar em minhas aulas de PLE? b) Qual seria mais adequada levando em conta a realidade peruana? c) Em que momentos o material didático que uso me permite utilizar determinada abordagem? d) Identifico-me com essa abordagem? e) Por quê?

A fim de responder a essas perguntas, esse trabalho, que parte da análise de práticas comunicativas e interculturais em sala de aula, pretende ser uma janela de possibilidades para que outros professores possam utilizar ideias de temas e tarefas, ou reinventá-los em seu ambiente de trabalho. Para isso primeiro discorreremos sobre as teorias de abordagens que permeiam esse trabalho, concentrando esforços no diálogo entre teoria e prática, ação e reflexão, conhecimento científico e saber produzido na experiência.

ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)

O início dos anos 70 foi um período no qual o movimento em torno da abordagem comunicativa ganhava espaço e, por isso, era considerado condenável qualquer tentativa de avaliar o conhecimento da língua por meio de itens isolados, artificiais e sem relação com o uso real da linguagem (SILVA, 2006, p. 3). Diferente da abordagem gramatical, a comunicativa não tem mais como foco a forma, mas o sentido sendo a comunicação o princípio que norteia o planejamento da aula do professor. Desta forma, a gramática perde sua posição centralizadora e, portanto, o domínio de regras gramaticais passa a não ser a prioridade em sala de aula. A comunicação é privilegiada e ensina-se para a aquisição (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2011, p. 5).

Com base no conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), fatores comunicativos, socioculturais e situacionais para a representação do construto proficiência passaram a ganhar importância. Para Hymes, ser proficiente em uma língua não significa apenas ter conhecimento de suas regras gramaticais, mas é necessário saber como operacionalizar esse conhecimento para se atingir um propósito comunicativo, ou seja, a aprendizagem do sistema abstrato da língua não garante a consequente aquisição da capacidade comunicativa na língua (WIDDOWSON, 1991).

A definição de Canale e Swain, é talvez a que mais nos interessa para o desenvolvimento deste trabalho já que ele menciona o critério de propósito, ou seja, a adequação da linguagem em diferentes situações de uso: dizer a coisa certa, no momento certo, para a pessoa certa. Algo que vai de encontro com o que defende Brown (1993), para ele uma avaliação tem que ser pragmática no sentido de exigir que o candidato use a língua em um contexto apropriado.

A sensibilização cultural sugerida como fundamental no ensino de línguas por vários teóricos de destaque como Byram, Kramsch, Sercu, Mendes, é outro ponto pertinente para sustentar esta análise, já que para eles a comunicação intercultural permeia o processo de aprendizagem uma vez que os participantes não são somente informantes sobre sua língua nativa, mas são também informantes sobre seu modo de vida e sobre as práticas sociais de seu cotidiano. Complementando essa linha de pensamento, o posicionamento de KRASHEN (1982) vai de encontro com a abordagem comunicativa e intercultural onde aponta a necessidade de práticas de ensino em que a comunicação/interação deve ser o foco do docente para a aquisição da língua-alvo por parte dos aprendizes.

A abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras passa a despontar a partir da década de 90 com o surgimento de vários estudos interculturais que destacam o papel da competência intercultural no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Foi fundamental o papel da teoria linguística do texto para construção da abordagem intercultural. Esta teoria trata de fenômenos linguísticos que se ocupam da descrição da estrutura e da função comunicativa do texto em situações reais. Aspectos das pesquisas sobre a recepção (por exemplo, compreensão de textos literários a partir da perspectiva estrangeira), e os processos de compreensão sobre a cultura-alvo exercem um papel central nesta abordagem, visto que esta, em geral, é apresentada através da mídia (textos, televisão, vídeo, internet, etc.). Aspectos da linguística do texto (estrutura do texto, conectores, contexto, etc.) também ganham um peso especial no ensino de línguas. Uma análise linguística de texto consiste em apresentar e descrever a construção gramatical e semântica, bem como a função comunicativa de textos concretos. Através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura (SCHNEIDER, 2010).

A partir dessa visão do outro, o conceito de interculturalidade entendido nesta análise pode ser resumido a uma ação integradora, capaz de gerar comportamentos e atitudes orientados no respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural permitindo criar um ambiente dialeticamente integrado e, portanto, de diálogo de culturas no processo de ensino/aprendizagem (MENDES, 2008, pág. 61). De forma que nas palavras de Edleise Mendes (2008, p.61), a Abordagem Intercultural seria:

(...) uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção um diálogo intercultural.

Na prática, essa força potencial pode orientar ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, produção de materiais e a avaliação da aprendizagem. Contudo, ser agente de interculturalidade não se reduz a elaborar currículos, planejamentos e materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou locais geográficos específicos; ser culturalmente sensível é algo muito mais abrangente do que isso. No caso específico do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, é preciso incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito histórico encaixado em experiências de ser e agir através da língua (2008, pág. 63).

Agir de modo intercultural exige reflexão em base a três princípios teórico-filosóficos que orientam a AI. Cada um deles representa um olhar que marca o que significa ser e agir de modo intercultural. Em suma, são orientações direcionadas a manter uma harmonia e respeito mútuo, postura norteadora que deve estar presente no convívio social e no modo de ensinar e aprender uma língua.

O primeiro diz respeito a maneira como vemos o outro, pois inevitavelmente quando ensinamos e aprendemos uma língua entramos em contato com mundos culturais diferentes e, portanto, este encontro pode gerar empatia, incentivando o sentimento de cooperação e interação como, por outro lado, pode desencadear conflitos e choques culturais, que representam barreiras para o diálogo amistoso entre culturas em contato prejudicando o processo de ensino/aprendizagem. O diálogo de culturas inclui o que Geertz (1997, p. 29) entende por “[...] um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las”. Logo, uma atitude compreensiva ao que ocorre à sua volta, em situações em sala e fora dela, dependem de deixarmos as nossas próprias concepções de mundo de lado e compartilhar experiências que envolvam e permitam envolver o outro.

O segundo princípio tem como base o conceito da intersubjetividade. Este conceito engloba uma postura que reconhece as experiências do outro nas suas próprias experiências quanto se constrói conhecimentos com e na língua que se está ensinando e aprendendo. Uma abordagem intercultural pressupõe uma atitude que deve orientar professores e alunos no propósito de transcender a aula a mais que uma simples troca de informações

e explicações vazias, mas a uma construção conjunta, compartilhada, feita a partir de todo o grupo. A partir da consciência de um mundo que existe não só para mim, onde penso e vivo, mas para o outro, com o qual posso compartilhar minhas vivências, ao mesmo tempo identificando-o como diferente e semelhante a mim.

O terceiro princípio se relaciona diretamente com os dois anteriores e refere-se ao modo como interagimos, nos relacionamos e dialogamos como o outro. Esse ponto é importante já que questiona aspectos que caracterizam as abordagens tradicionais de ensino: o processo de ensinar e aprender, em geral, se desenvolve em forma de monólogos, sem ter assegurado a interação entre os participantes em duas vias. A palavra, segundo Bakhtin (2002, pág. 113), “[...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, produto da interação do locutor e do ouvinte, não sendo, portanto, um ato solitário, pois se dá no e através do diálogo. Portanto, para que o processo de ensino/aprendizagem permita aos participantes vivenciarem experiências autênticas de uso na língua-alvo, é essencial um contexto em que a interação tenha espaço não só entre os participantes, mas entre professor e aluno também.

Os três princípios teórico-filosóficos acima que norteiam a abordagem intercultural ajudam a formar algumas características que orientam a prática de ensino do docente. Embora sejam sete no total, este trabalho se limitou a destacar três delas que explicam melhor a prática de ensino aplicada em sala, são elas: a língua como cultura e lugar de interação, o foco no sentido e materiais como fonte.

A língua como cultura e lugar de interação. Como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo, a língua é a própria cultura e que não existe fora do contexto social de uso de seus falantes. A chamada língua-cultura está vinculada ao ensino da língua inseparável de referências culturais que dão sentido à nova língua em uso e permite a capacidade de compreensão e produção da língua-alvo por parte de professores e aprendizes.

O foco no sentido. O uso comunicativo e interativo da língua em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais marca a forma como se organizam as práticas de ensino com foco no significado. Independente dos conteúdos tomados para o ensino/aprendizagem- sejam atividades de leitura, escrita ou oral, o ponto forte é a maneira como esses conteúdos se tornam elos para novas experiências e significados construídos em conjunto.

Materiais como fonte. A desconstrução do conceito do material didático do aluno como única referência de aprendizado passa a orientar toda a dinâmica da aula. É primordial a seleção e produção de materiais como conteúdos autênticos e culturalmente significativos direcionado aos interesses e necessidades dos aprendizes. A organização dos trabalhos em forma de tarefas possibilita a maior interação e o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos.

As três características destacadas são o foco de discussão neste trabalho que tem como objetivo construir relações e, a partir disso, conhecimento dentro de um modo de ser, pensar, agir e sentir culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Para alcançar esse objetivo é necessário assumir responsabilidades, não só por parte dos professores, mas também de alunos, pesquisadores, coordenadores pedagógicos, diretores das instituições de ensino e chefes de repartições culturais no exterior para iniciarem as mudanças no processo de ensinar e aprender línguas a partir de práticas unilaterais, homogêneas e bipartidas tradicionalmente comuns.

ANÁLISE DE ABORDAGEM: O MATERIAL DIDÁTICO

Antes de descrever a experiência é importante destacar o material didático como ponto de partida para os temas trabalhados em sala. Vale lembrar que toda instituição usa um livro base e, a partir deste material, monta seu planejamento de curso com os conteúdos gramaticais separados por níveis – básico, intermediário e avançado. Ao professor toca seguir o roteiro, cuja finalidade é preparar os alunos para as futuras avaliações.

Especificamente o livro utilizado deste 2010 no Centro Cultural Brasil-Peru, onde se dá esta experiência, é o Tudo Bem, Vol. 1 e 2, da editora SBS. Com ele o docente prepara sua aula a fim de apresentar a seus alunos os conteúdos do planejamento do curso. O que se propõem aqui é sair do lugar comum que norteia o ensino como base gramatical e partir para um recorte comunicativo e intercultural do professor sobre o material obrigatório, de modo a criar novas experiências de aprendizagem (atividades orais e escritas, debates, tarefas, entre outros). Partindo do pressuposto que em sala de aula há um professor devidamente capacitado- com conhecimentos relacionados à

abordagem comunicativa e intercultural, este aproveitará em benefício de seus alunos recursos como vídeos, textos complementares, áudios que ampliem o universo do conteúdo destacado pelo docente no material obrigatório.

Escolhida a temática e já em poder dos recursos que o professor utilizará na aula, o segundo passo seria criar perguntas que estimulem a reflexão dos alunos em um ambiente aberto ao debate entre os aprendizes. Através deste exercício, os alunos experimentam comunicar-se na nova língua-cultura a partir da necessidade de expressar suas próprias ideias. Logo, o foco que norteia a aula está sobre o sentido e não sobre a forma, cumprindo com o propósito comunicativo que norteia a abordagem comunicativa e intercultural aplicada à prática de ensino.

Em síntese, ao professor cabe destacar, recortar, selecionar e aprofundar em determinada temática pertinente para ser debatida em sala, contida no material didático usado pelo centro em que trabalha. No entanto, sabe-se que cada instituição exige que o docente transmita uma série de conteúdos do livro didático- estruturas gramaticais, vocabulários, textos não autênticos- que todos os professores devem transmitir aos alunos. Logo para cumprir com o proposto, sugere-se aproveitar as temáticas sugeridas no próprio livro para não descumprir com o planejamento de curso da instituição. Partindo disso, depende do critério e organização do docente incluir tarefas e atividades comunicativas e interculturais vinculadas ao tema selecionado.

Como exemplo prático, trabalhamos com o tema “Perfis digigráficos- uma nova maneira de classificar o consumidor de tecnologia” e para que possam entender melhor o vivenciado em sala de aula, se faz necessário explicar este conceito.

O QUE SÃO PERFIS DIGIGRÁFICOS?

Com a chegada da nova era digital, as pessoas passaram a usar a internet como ferramenta importante tanto na vida pessoal como profissional. E a necessidade de estar “conectado à rede” ou “on-line” passou a ser essencial.

Para atender a essa crescente demanda as marcas, que produzem os aparelhos móveis com acesso à internet, correm cada vez mais contra o tempo para responder a esse novo mercado de forma satisfatória. Devido a essa necessidade, elas observaram que as pesquisas tradicionais de mercado vinculadas a critérios como idade, sexo e classe social não respondiam mais a sua realidade.

Foi assim que surgiu a pesquisa promovida pela empresa de consultoria e assessoria em marketing DM9 que, após um estudo feito com pessoas entre oito e sessenta anos, identificou cinco perfis de consumidores de tecnologia. São eles: imersos, ferramentados, fascinados, emparelhados e evoluídos. Cada um possui características bem definidas e um universo, quanto ao uso da tecnologia, direcionado a sua própria realidade.

A partir desta investigação minuciosa, a DM9 criou cinco vídeos de cada perfil e da sua relação com essa nova era digital. Muito didáticos e com uma linguagem fácil e clara, acessível ao aluno estrangeiro de nível básico em português, os vídeos permitem um nível de compreensão da língua-alvo bastante satisfatório. O vídeo de introdução foi o primeiro a ser aplicado em sala de aula e pode ser visto no endereço a seguir: <<http://www.youtube.com/watch?v=BlvkAtr1k2U>>. É recomendável a visualização neste momento para maior clareza do tema no decorrer das próximas linhas.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Considerando que o livro fornece apenas uma descrição superficial do tema relacionado ao uso da internet na atualidade (presente na pág. 45, do livro Tudo Bem, Vol 1, Ed. SBS) decidimos pesquisar algum outros materiais que permitissem uma visão mais ampla, instigante e atual sobre o assunto. A prioridade na seleção e produção de materiais como conteúdos autênticos e culturalmente significativos direcionado aos interesses e necessidades dos aprendizes, característica da abordagem intercultural, foi ponto de referência para notar que os vídeos da DM9 encontrados no Youtube cumpriram os critérios desta busca.

Composto por peruanos (hispano-falantes), o perfil da turma de alunos de português língua estrangeira que participou da prática de ensino, somava um total de quinze alunos por grupo, de nível básico, tendo iniciado as aulas de português há três meses. A carga horária semanal das turmas regulares foi de três horas semanais, divididas em duas vezes por semana de hora e meia.

Embora os vídeos sejam seis no total, durante a aula somente foram apresentados aos grupos o vídeo da introdução e um adicional de livre escolha da turma - imersos, ferramentados, emparelhados, fascinados ou evoluídos²³.

A linguagem dos vídeos: fácil e popular, permitiu um nível de compreensão auditiva em relação ao tema apresentado, muito acima do esperado. Isso foi comprovado através das respostas dos alunos às perguntas elaboradas pelo professor após a visualização dos vídeos.

Cada um dos alunos também formulou perguntas e respostas coerentes com o tema proposto permitindo reforçar a hipótese de que ampliar o leque de informações para os aprendizes e principalmente, dar ao professor a oportunidade de escolher temas instigantes e atuais e aplicá-los em sala com prévio planejamento, implica um melhor resultado de compreensão e/ou produção de textos orais e escritos. Tais evidências vão de encontro com o proposto na abordagem comunicativa quanto à comunicação como princípio que deve nortear o plano de aula do professor. O foco no sentido e não na forma, faz com que a gramática perca sua posição centralizadora e, portanto, o domínio de regras gramaticais passa a não ser mais o começo, meio e fim em sala de aula. Este princípio também está presente na abordagem intercultural de forma que ambas as teorias concordam e se complementam em vários pontos.

PRÁTICA DE ENSINO

A apresentação do professor do tema "Perfis digigráficos- uma nova maneira de classificar o consumidor de tecnologia" com o vídeo introdutório da DM9 fornece aos alunos uma ideia geral do tema em questão. Uma das tarefas do professor é promover uma discussão introdutória junto com a turma sobre o que foi apreciado no vídeo e expor na lousa os novos conceitos, cabendo a ele apresentar mais um vídeo de um dos perfis para que os alunos tenham mais elementos para o debate em grupo.

Após se familiarizarem com o assunto, o professor poderá separar a turma em dois grandes grupos, de seis a sete alunos, e apresentar uma atividade em que o objetivo seja promover a discussão dos conceitos destacados pelas equipes relacionados com os perfis que mais chamaram à atenção de cada um deles, o porquê e com quais mais se identificaram. Cria-se assim um ambiente propício para que o aluno busque exercitar sua aprendizagem e torne-se um agente autônomo de discurso no idioma alvo, dando-lhe segurança para agir sempre em outros contextos adequados. Nesse ponto, o conceito de língua como cultura e lugar de interação da AI responde ao propósito da língua como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo. Os sujeitos são os participantes da aula e o mundo é o contexto social onde estão inseridos para por em prática sua competência linguístico-comunicativa, ou seja, a comunicação na língua-alvo junto a seus colegas é um laboratório de experiências que lhes proporciona viver realidades na língua-cultura.

Encerrada essa primeira etapa, o professor solicita às duas equipes a exposição das reflexões e/ou conclusões a que chegaram coletivamente. Seguindo essa mesma linha, um complemento para a aula seria expor uma breve lista na lousa dos principais inadequações na língua alvo observadas pelo professor na fala dos alunos durante o debate. Este é o momento para destacar as expressões idiomáticas e gírias solicitadas pelos alunos ao longo da discussão enfatizando os aspectos culturais ligados ao sentido e significado do uso da língua nos contextos em que ela está inserida. O foco no sentido ganha peso nesta atividade de modo que a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem só passa a fazer sentido para o aluno estrangeiro quando ele é levando a desenvolver a intersubjetividade, pela construção conjunta de conhecimentos, através do compartilhamento de experiências, antigas e novas, de e com pessoas que se reconhecem como pertencentes ao mesmo mundo.

O material como fonte, proposta na abordagem intercultural, vem complementar o trabalho em muitos aspectos desta experiência, no entanto, destacamos que as tarefas na forma escrita podem e devem ser exigidas pelo professor, partindo dele destacar no livro a leitura relacionada com a discussão anterior e solicitar aos alunos a visualização dos demais vídeos dos perfis no youtube para criar seu próprio texto em formato de um editorial de um jornal universitário- exemplo de tarefa que permite que a opinião do aluno possa correr solta.

A apresentação do tema, a visualização dos dois vídeos e o debate como um todo tomou praticamente uma aula completa de uma hora e meia. A produção escrita final pode ser feita pelo aluno em casa, de forma que o professor poderá atestar no momento da correção a compreensão do sentido e significado de seus aprendizes, resultado de sua aula.

²³ Todos os vídeos podem ser acessados no site do Youtube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada aluno que participou da prática de ensino teve a oportunidade de formular perguntas e respostas a partir da reflexão do tema “Perfis digigráficos- uma nova maneira de classificar o consumidor de tecnologia” exposto nos vídeos da DM9. O ambiente fértil para o desenvolvimento da tarefa permitiu o debate e a estruturação do pensamento em português a partir de temas instigantes ligados ao comportamento cotidiano, à identificação e à comparação com o outro, e logo, ao entendimento de si mesmos.

Discussões teóricas contemporâneas ligadas à sociologia, antropologia, identidade foram trabalhadas de forma acessível e vinculadas a exemplos práticos do dia-dia dessas pessoas quando usam a internet. E o mais curioso da pesquisa da DM9 se refere à forma como esse conhecimento teórico foi transmitido através de uma linguagem acessível, interessante que provoca o debate em qualquer grupo social que tenha acesso à internet.

Muitas outras experiências direcionadas a abordagem comunicativa e intercultural foram colocadas em prática dentro do curso do nível básico. Ao aproveitar elementos contidos no próprio material didático, o professor deve se aprofundar nos temas que cumpram a critérios como: ser atual e instigante, embora em grande parte estes elementos estejam presentes de forma superficial nos livros didáticos.

É tarefa do professor, adotar uma postura dialógica e assumir o risco de aventurar-se por ela através de uma abordagem intercultural que resulta motivadora, criadora e investigativa tanto para ele quanto para o aluno. Promover o debate gostoso, agradável e livre permite ao discente vivenciar sua aprendizagem de forma própria, estruturando suas orações com o objetivo de “refletir em português”, para logo comunicar-se neste idioma. O resultado se vê não exclusivamente no avanço rumo à aquisição da nova língua, mas cria uma autoconfiança que estimula a sede de conhecimento sócio- cultural no aluno, além disso, um aluno seguro permite ao professor focar no cumprimento da tarefa dando prioridade a comunicação, sem excluir as formas gramático-estruturais padrão, as expressões idiomáticas e gírias, a fonética e o léxico como complementos importantes, mas não como um fim no processo de aprendizagem.

A perspectiva do docente na aplicação desta prática de ensino deve ser cultural-comunicativizada tomando como foco o sentido e o significado das tarefas propostas, já os aspectos ligados à forma devem ser tomados nessas tarefas não como um fim em si, mas como um complemento da aula. Por isso, o plano de aula voltado à seleção de material como vídeos, áudios e textos autênticos, se torna uma preocupação constante do docente. Os resultados positivos se veem no desempenho linguístico-comunicativo dos alunos e na sensibilidade cultural que eles desenvolvem a partir do ensino da língua-cultura.

O ensino da língua portuguesa no exterior exige muitos desafios que passam desde a implantação de planejamentos de cursos interculturais adequados a cada país, além da conscientização dos centros de idiomas e demais instituições de ensino quanto à necessidade de capacitação permanente e de qualidade para os seus professores. Manter atualizado o corpo docente das instituições especializadas em ensino do português no exterior, no que se refere às novas linhas de pesquisa em PLE no Brasil, passa a ser de suma importância para manter uma boa reputação e a excelência no ensino.

Particularmente, tratando-se das relações bilaterais Brasil - Peru, a política externa brasileira considera o Peru como sócio estratégico de peso na relação Sul-Sul, não só pela Interoceânica que permitirá uma saída ao Pacífico para os produtos brasileiros cujos destinos são asiáticos, bem como acesso aos novos mercados latino-americano. Por isso, consideramos o Peru um cenário propício para o desenvolvimento de um trabalho linguístico-intercultural cuja demanda de alunos é exponencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- BAKHITIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 10 ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.196 p.
- BROWN, J.D. Testing in language programs. New York: Prentice Hall Regents, 1996.
- BROWN, H.D. Principles of language learning and teaching (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J &

- SCHMIDT, R (org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (Org.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2004.
- _____. *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza Castro (orgs.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- SANTOS, M.. e ALMEIDA FILHO, JCP. *Análise de Abordagem de Ensino de Língua no Limite*. In: *Revista SIPLE*, ano 2, n. 2, 10/2011.
- SILVA, Ricardo Moutinho Rodrigues da. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. 2006. 142 f. Dissertação - Universidade Federal de São Carlos.
- SCHNEIDER, MN. *Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural*. In: *Revista Contingentia*, Vol. 5, No. 1, maio 2010, 68-75
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. (Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho), Campinas: Pontes, 1991.
- YOUTUBE. 2013. *Perfis digigráficos: introdução*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=BlvkAtr1k2U>. Acesso em: 07/03/2013.)

O efeito retroativo do exame Celpe-Bras e a formação de professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural no exterior

Everton Vargas da Costa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

evcjapa@yahoo.com

Simone da Costa Carvalho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

simonecc@hotmail.com

RESUMO O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre o processo de formação de professores de Português Língua Adicional (PLA) em um Instituto Cultural no exterior a partir da análise e discussão do efeito retroativo do Exame Celpe-Bras (SCHLATTER, GARCEZ & SCARAMUCCI, 2004) nas práticas de ensino locais. Concebendo a formação de professores como um processo local e colaborativo (NÓVOA, 2007; FCC, 2011), e entendendo que a profissionalização docente está relacionada com a resolução de problemas emergentes e situados (PÉREZ GÓMEZ, 1995), o trabalho procura mostrar como os professores organizam sua formação dentro do Instituto em torno de conhecimentos localmente construídos, e como o exame Celpe-Bras desempenha um papel relevante nesse processo. A geração e análise dos dados seguiram os princípios da pesquisa qualitativa (MASON, 1996) e da etnografia (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995; HEATH & STREET, 2008) e, para o presente texto, foi analisado um dado envolvendo o trabalho de três participantes na organização e seleção de elementos provocadores da parte individual do exame com o objetivo de modificar a avaliação da habilidade oral nos cursos de PLA do Instituto. A análise dos dados aponta que o exame Celpe-Bras desempenha um papel relevante para a definição de objetivos e de parâmetros de avaliação na instituição, e que a experiência como aplicador do exame habilita os professores a atuarem como formadores de colegas menos experientes.

PALAVRAS-CHAVE Formação de Professores – Português Língua Adicional – Efeito Retroativo

ABSTRACT This paper aims to reflect upon the education process of Portuguese as an Additional Language teachers in a Cultural Institute abroad, considering the analysis and discussion about Celpe-Bras washback effect (SCHLATTER, GARCEZ & SCAEAMUCCI, 2004) in local practices. Conceiving teacher's education as a local and collaborative process (NÓVOA, 1995, FCC, 2011) and understanding that teachers professionalization is related to emergent and situated problems solving (PÉREZ GÓMEZ, 1995), this paper intends to show how teachers organize their own education in the Institute, around locally built knowledge, and how Celpe-Bras plays a relevant role in this process. Data generation and analysis followed qualitative research and ethnographic principles (MASON, 1996; HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995; HEATH & STREET, 2008), and to build this discussion we analyzed the work of three research participants, while they organize and select conversation trigger elements, part of the oral and individual part of Celpe-Bras, in order to modify oral skills assessment in Portuguese courses at the Institute. Data analysis points out that Celpe-Bras plays a relevant role at goal and assessment parameters definition in the institution, and that the experience as an oral exam applicator enables participants teachers to act as educators to less experienced colleagues.

KEYWORDS Teacher's Education – Portuguese as an Additional Language – Washback Effect

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre o processo de formação de professores de Português Língua Adicional (PLA) em um Instituto Cultural (IC) no exterior a partir da análise e discussão do efeito retroativo do exame Celpe-Bras. Para isto, neste trabalho, é descrito um evento social relacionado à formação de professores em que o exame Celpe-Bras é parte integrante das práticas. O trabalho é parte da pesquisa de mestrado de Costa (2013) e teve a geração de dados em fevereiro e março de 2012. A pesquisa procura mostrar como acontece a formação de professores de PLA em um IC no exterior por meio da descrição de eventos sociais em que a formação de professores se constrói conjunta e colaborativamente.

Os ICs são instituições bilaterais de difusão da cultura e da língua do Brasil no exterior, e tem por foco principal o ensino de PLA, estando presentes em diversos países e continentes, com grande contingência na América Latina. A falta de docentes formados na área de ensino de línguas já foi mencionada por alguns especialistas como um traço típico deste contexto de ensino de PLA (ver, por exemplo, Grannier, 2001). O IC analisado é o único posto aplicador do exame Celpe-Bras credenciado no país que o sedia e contava, à época da geração de dados, com 11 professores com diferentes formações iniciais (Letras, Geografia, Turismo, entre outras). Tal contexto exige que a perspectiva de formação de professores adotada em um trabalho de pesquisa leve em consideração as práticas sociais e não parta de uma postura prescritivista. Portanto, este trabalho busca realizar uma descrição de um evento social, partindo da noção de formação de professores de autores como Nóvoa (2007) e Pérez Gómez (1995), para quem a formação deve levar em conta os contextos escolares e colocar o professor no centro das ações. Além disso, estes autores preconizam que as situações de resolução de problemas dentro de certos contextos são potencialmente favoráveis à formação de professores. Com base em tal perspectiva, neste trabalho observa-se uma prática relacionada ao exame Celpe-Bras como um evento de formação localmente configurado. Na seção 1 apresentamos a perspectiva teórica sobre formação de professores que norteia este trabalho, bem como a noção de efeito retroativo e o exame Celpe-Bras. A seção 2 detalha os procedimentos metodológicos que foram seguidos neste trabalho. Na seção 3, apresentamos o dado que mostra como o exame Celpe-Bras contribui para práticas de formação no contexto da pesquisa e finalmente tecemos algumas considerações finais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EFEITO RETROATIVO

Nesta seção apresentamos a perspectiva de formação de professores que norteia o presente trabalho, o exame Celpe-Bras e a noção de efeito retroativo.

1.1 Formação de Professores: uma perspectiva da prática

A formação de professores tem sido tema de preocupação dos especialistas da área de educação e o foco empregado nas discussões e ações nessa área pouco a pouco vêm ganhando formas mais inovadoras de abordagem (FCC, 2011). Por estar a noção de formação, sempre atrelada a uma questão de concepção, a noção de formação de professores adotada neste trabalho se baseia na racionalidade prática, em contraposição ao modelo técnico. A abordagem de formação de professores baseada na racionalidade técnica pressupõe que a atividade profissional é instrumental, baseada na resolução de problemas mediante o cumprimento de orientações teóricas e aplicação de técnicas cientificamente comprovadas²⁴.

Por outro lado, a racionalidade prática busca superar a relação que a racionalidade técnica estabeleceu entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. No modelo prático, parte-se da análise das práticas dos professores e o enfrentamento dos problemas que a vida escolar traz. Pérez Gómez (1995) vê a complexidade de tais problemas no modo como os professores utilizam o conhecimento científico, na resolução de situações incertas ou desconhecidas, elaboração e modificação de rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, na utilização de técnicas e instrumentos conhecidos, recriação estratégias e como inventam procedimentos e recursos.

Parte-se do princípio de que o professor é um sujeito social que interfere em um meio ecológico complexo, psicossocial, mutável e nesse cenário defronta-se como problemas oriundos, sobretudo, da prática que podem estar relacionados com situações individuais de aprendizagem ou a modos de comportamento dos grupos com os quais convive. Todos estes elementos que compõem o ecossistema dos cenários escolares requerem, por parte dos professores (e de todos os envolvidos, mas dos professores de maneira central), um tratamento singular a tais situações complexas, de caráter individual ou coletivo, que estão determinadas por características contextuais e pela história do grupo de professores e de turmas de alunos enquanto grupo social:

24 Nesta perspectiva, os professores enfrentam os problemas de sua prática aplicando conhecimentos e princípios científicos advindos da pesquisa. Para efeitos práticos há uma separação em níveis de trabalho, o que aponta para uma espécie de hierarquização na relação dos profissionais com a produção de conhecimento. Segundo Pérez Gómez (1995, p. 97) "a racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa."

“A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais (...) (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. (...) A maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito.” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102-103)

Para Nóvoa (1995) a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. De acordo com tal visão, o diálogo entre professores passa a ser parte fundamental no processo de formação. Através dos encontros dialogados se consolidam saberes emergentes da prática profissional.

A formação não estaria mais engessada pela pedagogia e pela prescrição dos especialistas, seria sim um processo dinâmico, que “vai e vem, avança e recua”, relacionado ao saber e ao conhecimento que compõe a identidade pessoal. Desse modo, a formação está diretamente atrelada aos processos locais e à vida dos profissionais, entendendo o conhecimento como uma construção ativa ao longo da vida, exterior aos processos formais. Ora, internamente à maioria das atividades humanas conhecimentos são produzidos e reproduzidos constantemente, e a experiência passa, nessa visão, a um status de pedagogia, mais interativa e dialógica. Apesar de o foco desta perspectiva ser a história pessoal e a experiência profissional, o indicativo pontual é a prática cotidiana como receptáculo de saberes construídos constantemente. A proposta de Nóvoa (1995) aponta para a seguinte abordagem de formação de professores:

“é importante a criação de redes de (auto) formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.”(p. 26)

EXAME CELPE-BRAS E EFEITO RETROATIVO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, outorgado pelo Ministério e Educação do Brasil, é um exame de proficiência de natureza comunicativa, baseado em uma visão de uso da linguagem como ação conjunta de participantes para o cumprimento de propósitos sociais, e na visão bakhtiniana de gêneros do discurso (BRASIL, 2006). É aplicado duas vezes por ano em postos aplicadores credenciados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e é dividido em duas partes: Parte Coletiva (Escrita) e Individual (Oral). A parte oral, tópico da conversa entre as participantes do dado que é analisado neste trabalho, é uma entrevista com duração de 20 minutos, em que são utilizados elementos provocadores (figuras, pequenos textos, cartoons, publicidades, etc.) como motivadores da interação entre entrevistador e entrevistado. Um exame de proficiência de larga escala como o Celpe-Bras traz consigo a potencialidade de gerar impactos sociais nos meios que o circundam. Este impacto é denominado na literatura especializada como efeito retroativo.

O efeito retroativo é o impacto ou influência que exames, testes ou avaliações em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, em seus participantes e nos produtos do ensino e aprendizagem (ALDERSON & WALL, 2003; SCARAMUCCI, 2004). Ele pode ser observável em desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo, mudanças na metodologia, uso de estratégias de aprendizagem e de como se sair bem em testes. Pressupondo que avaliações em grande escala têm impactos sociais, uma das maiores preocupações do exame Celpe-Bras desde o seu início, segundo Schlatter et al. (2010), é (re)orientar ou (re)direcionar as práticas de ensino de PLA no Brasil e no exterior “na medida em que, nesses contextos, o ensino tem sido geralmente reconhecido como tradicional, com materiais focalizados principalmente em exercícios de gramática e vocabulário e com limitadas atividades de leitura e de escrita” (SCHLATTER et al., 2010). Trabalhos como o de Ohlweiler (2006), Rodrigues (2006) e Ye Li (2009) já apontam tais feitos.

METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza os princípios da pesquisa qualitativa e da etnografia (MASON, 1996, HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995, HEATH & STREET, 2008) e é parte da pesquisa de mestrado de Costa (2013). A observação-participante incluiu interações dos professores em intervalos e em reuniões pedagógicas, totalizando em torno de

60 horas de observação. Foram tomadas notas de campo, gravações em áudio e fotos que posteriormente foram materializadas em diários de campo e transcrições de conversas entre os participantes.

O foco de análise do presente trabalho é um evento social em que a formação é relevante para os participantes. A noção de evento é pertinente como foco analítico, já que, para a noção de formação que tomamos aqui, na prática os problemas são entendidos como situações problemáticas, casos únicos que “não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes” (PÉREZ GOMES, 1995). Isso requer que se trate de forma singular as situações complexas, de caráter individual ou coletivo, já que essas são determinadas por características contextuais e pela história do grupo de professores como grupo social.

A seleção do dado a ser discutido partiu da identificação dos eventos relevantes para a formação dos participantes em intervalos e reuniões pedagógicas, organizados em quadros sinóticos que levaram à seleção de 30 eventos em que os participantes da pesquisa discutem questões relevantes para sua formação. Dentre as questões relevantes discutidas pelos professores destacaram-se: dúvidas sobre aspectos de gramática e avaliação, compartilhamento de técnicas e estratégias de ensino, trocas de experiência, uso do livro didático e funcionamento e aplicação do exame Celpe-Bras. De todos os eventos identificados, um número significativo envolveu o exame Celpe-Bras e o dado escolhido para os propósitos deste trabalho é composto de 5 excertos que representam diferentes momentos da interação entre três participantes, identificados por pseudônimos, durante o trabalho de selecionar e analisar elementos provocadores da parte oral do exame para construção de um instrumento de avaliação oral para os cursos regulares do IC, em uma reunião pedagógica. Na seção 3, focalizamos o excerto 4 do dado selecionado para sustentar a discussão de como o Celpe-Bras exerce impacto nas práticas dos professores do IC.

O EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O dado que analisamos nesta seção trata do encontro de três participantes (Karen, Caroline e Flávia) que encontram-se em uma sala do IC organizando pilhas de elementos provocadores para, após, dar início à seleção dos mesmos para futura reestruturação das provas orais dos cursos de PLA. O trabalho das participantes se realiza durante uma reunião pedagógica cujas atividades são conduzidas em pequenos grupos de trabalho. Enquanto as três participantes realizam o referido trabalho, outros dois pequenos grupos também trabalham com diferentes propósitos em outros espaços. O evento em si, que abriga o desempenho das ações de Karen, Caroline e Flávia foi observado por 30 minutos por um dos autores deste trabalho, e segmentado em 5 etapas relevantes para entender como a formação de professores ocorre tendo como foco os elementos provocadores do exame Celpe-Bras.

Abaixo, apresentamos um quadro com as 5 etapas do evento observado, sendo aquele em negrito o foco da análise.

Quadro 1: Etapas da reunião entre Karen, Caroline e Flávia

- 1: No início da reunião Carolina usa o termo “fotinhos” e Flávia e Karen “elementos” em referência aos elementos provocadores.
- 2: Flávia, a pedido de Karen, conta a história das aplicações do exame Celpe-Bras no IC. Carolina faz perguntas.
- 3: Karen e Flávia comparam os temas dos elementos provocadores com os temas das lições do livro didático com a intenção de definir os instrumentos de avaliação oral.
- 4: Karen explica para Carolina como se aplica a parte oral do exame, e como se escolhem os elementos provocadores para os candidatos.
- 5: Karen solicita que Flávia observe sua explicação a Carolina “para ver se está certa”

O excerto abaixo traz a etapa 4 do encontro e mostra Karen e Caroline, em um lapso de tempo em que Flávia se ausenta da sala. As duas participantes se encontram agachadas em torno de uma pilha de elementos provocadores.

Flávia: Eu vou lá trazer minhas pastas (levanta e se dirige à porta).

Karen: Por que tá...

Caroline: A gente vai pegar cada elemento desse aqui e separar por, por, botar os números dos níveis, por exemplo?

Karen: É. E aí, deixa eu te explicar, é assim... como é feita a prova do Celpe? Tem a parte escrita e depois tem

a parte oral. Então quando você tem... a Sônia dá todas as explicações, e aí ela explica. A gente lê todos os elementos, e depois as perguntas.

Caroline: uhum e antes de aplicar a prova...

Karen: Então, cada elemento, vem um jogo, um jogo de elementos, e as perguntas.

Caroline: vem um jogo de elementos...

Karen: Aí nós lemos todas as perguntas e nós pegamos pros alunos, dependendo da ficha do aluno...

Caroline: É um elemento pra cada aluno...

Karen: Não, cada aluno tem três elementos, essa prova dura 20 minutos, três elementos e cinco minutos de perguntas sobre a vida dele e sobre o questionário que ele responde. Então, vamos lá, vamos pegar um aluno, sei lá, a Vanessa, a Vanessa?

Caroline: A Vanessa, uhum...

Karen: Ela é...

Caroline: A Vanessa é fofa (Karen ri)

Karen: não, isso não importa.

(Caroline e Karen riem alto pelo comentário de Caroline).

Karen: independe se ela é fofa ou não, dá igual (rindo).

(Caroline gargalha alto e agudo)

Karen: O que que a Vanessa faz? Eu não sei.

Caroline: Eu não sei exatamente.

Karen: Nem eu.

Caroline: Não sei, também.

Karen: Ai, meu deus, to ferrado (baixo). Espera só um pouquinho, Caroline. Então, a Vanessa, depois eu vejo isso (baixo). (Karen está folhando algumas páginas, e olha fixamente as páginas.) depois a gente vê isso, se não a Flávia... tá, vamos fingir que a Vanessa é médica. Vamos pegar elementos que tem a ver com a profissão dela, que é mais fácil ela desenvolver.

Caroline: Uhum. (está atenta a Karen)

Karen: Vou pegar um elemento que...

Caroline: Mas você não conhece...

Karen: Não, você conhece os alunos porque nós aplicamos o Celpe.

Caroline: Sim, mas eu digo pra você.. ah tá...

Karen: Então, eu conheço a Vanessa...

Caroline: Mas se tiver algum aluno que você não conheça?

Karen: Eu pergunto pros outros, mas eles respondem a um questionário...

Caroline: Ah tá...

Para o cumprimento do propósito a que estão a serviço, uma das participantes, Karen, julga necessário que sua colega, Caroline, tenha acesso a informações sobre o funcionamento e aplicação do exame Celpe-Bras. O trabalho que estão realizando é organizar os elementos provocadores por edição e temas, para então selecionar, por temas, aqueles que julgarem adequados para integrar a prova oral dos cursos de PLA do IC. Caroline é menos experiente com relação ao trabalho que estão realizando, o que é sinalizado pelo uso de terminologia diferente daquela que suas colegas utilizam (como ocorre na etapa 1 da reunião, não descrita neste texto). Karen pede que Flávia conte um pouco da história das aplicações do exame no Instituto, e após comparam elementos com as temáticas do livro didático. Com a saída de Flávia, Karen torna relevante explicar como ocorre a aplicação. Para a participante, Caroline necessita ter uma visão mais ampla do modo

como o exame interfere nas práticas de quem é professor, para poder levar a cabo o trabalho de selecionar os elementos adequados.

Com o material em mãos, Karen pode mostrar a Caroline como o exame é dividido e como os professores são preparados (por meio do treinamento provido por outra participante, Sônia), relatando detalhes de como um professor é treinado para se tornar um aplicador do exame. Um exame como o Celpe-Bras representa para os professores um conhecimento complexo que é preciso ter, o que envolve treinamentos e domínio de diferentes elementos tais como elementos provocadores e fichas que os alunos preenchem na hora da inscrição. Caroline sustenta a explicação de Karen com perguntas relacionadas ao que a colega expõe.

Para explicar como é realizada a prova oral, Karen lança mão de um exemplo prático, tomando uma aluna conhecida por ambas como modo de exemplificar a escolha e seleção de um elemento. Segundo Karen, em tal processo, os afetos não devem interferir, mas deve-se levar em consideração a biografia do candidato. A complexidade com a qual Karen lida (afeto que não deve interferir, biografia a ser considerada) se salienta no momento em que Karen se dá conta de que não conhece a aluna tanto quanto imaginava. Finalmente, Karen postula que a seleção de um elemento para um candidato pode ser realizada com a ajuda de outros colegas que os conheçam.

O Celpe-Bras pode ser considerado, de acordo com o propósito central da reunião, como a base de conhecimento para a implementação de modificações de rotinas de trabalho, como a prova oral do IC, conforme a premissa de Pérez Gómez de que nas rotinas das práticas relacionadas com o ensino, professores lidam com conhecimentos produzidos localmente. Nesse sentido, o exame é interpretado e reinterpretado pelas participantes, e configura-se como central para entender as práticas dos professores neste IC. Desse modo, A participação numa reunião com foco no trabalho pode ser mais efetiva se houver consciência do quanto o exame interfere nas rotinas de ser professor neste lugar. O modo como se participa em eventos sociais nos quais formação é relevante pode indicar que o Celpe estimula o desempenho de papéis de formador e formando por um mesmo participante. No dado analisado, vemos Karen arriscando-se, na ausência de Flávia, como formadora de Carolina. A ação desempenhada por Karen é, em última análise, a de ensinar a sua colega, que, por sua vez, sustenta tal ação com perguntas. Os professores são portadores de saberes de sua prática, e isso lhes confere, por exemplo, a possibilidade de atuar como formadores dos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou mostrar como o efeito retroativo do Celpe-Bras existe no âmbito de um IC em um país latino-americano, na medida em que torna-se relevante ensinar aspectos do formato do exame a professores novatos nessa instituição de ensino de PLA, ocorrendo nos eventos sociais em que os professores compartilham suas experiências. A análise dos dados demonstra que o Celpe é um elemento importante para as práticas sociais que estão em andamento nessa instituição, e os participantes tornam isto relevante no modo como passam a ensinar aos colegas menos experientes como o exame funciona. Neste sentido, em termos de formação, o impacto do exame relaciona-se à sua identificação como uma fonte de conhecimentos considerados necessários para o que os professores desempenham nesse IC.

Além disso, este trabalho aponta ainda que o exame Celpe-Bras desempenha um papel de importância para a definição de objetivos e de parâmetros de avaliação na instituição, por ser tomado como o paradigma para elaboração de instrumentos para a reestruturação da prova oral. As participantes julgam relevante que se reestruture as provas orais tomando o Celpe como exemplo, e usar os materiais de edições antigas em suas futuras provas é uma forma de atender possivelmente aos objetivos dos alunos deste IC, o que conferiria validade às avaliações realizadas nos cursos.

A relevância que a influência do exame Celpe-Bras apresenta nas práticas sociais em institutos de ensino de PLA no exterior, mostra a necessidade de pesquisas sobre o efeito retroativo do exame nesses contextos. É necessário passar a entender o exame como um possibilitador de formação para professores, sobretudo, fora dos contextos universitários, e neste caso, os CCB e os IC estão centralmente envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? Working Paper Series 11. CRILE, Lancaster University. Republicado em *Applied Linguistics*, n. 14, p. 115-129, 1993. BRASIL, 2006.
- COSTA, E.V. Práticas de Formação de professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no exterior. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre. UFRGS, 2013.
- FUNDAÇÃO CARLO CHAGAS. Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios. Fundação Vitor Civita. São Paulo, 2011.
- HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. *Ethnography principles in practice*. London/New York: Routledge, 1983 Heath & Street, 2008
- HEATH, S. B. STREET, B. *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York. Teachers College Press, 2008.
- MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London. Sage Publications, 1996.
- NÓVOA, Antonio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OHLWEILER, B. M. D. Criação de um jornal em sala de aula de português língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- RODRIGUES, M. S. O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: PPG em Linguística Aplicada, IEL –Unicamp, 2006.
- SCARAMUCCI, M. _____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004b.
- SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R., PRATI, S., ACUÑA, L. Celpe-bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, Mónica Zoppi (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, RG Editora, 2010.
- YE LI. A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

“O verbo em contexto” e o pretérito imperfeito do subjuntivo

Graziela Jacques Prestes²⁵
grazielajp@gmail.com

RESUMO Este trabalho apresenta o curso “O verbo em contexto”, dirigido ora para estudantes de Letras, ora para professores de português como língua adicional. Basicamente, discutem-se pesquisas sobre tempos verbais (Corôa, 2005; Prestes, 2003; Silva, 2005; Silva, 2002; entre outros). Em nossa apresentação, focaremos apenas um tempo verbal, o pretérito imperfeito do subjuntivo (PIS), analisando-o conforme seus principais elementos de significação: a temporalidade e a modalidade. A análise da temporalidade é baseada na Teoria do Tempo Relativo, e a da modalidade, na distinção tríade entre factualidade, contrafactualidade e eventualidade (Neves e Souza, 1999). Em estudo empírico de um corpus de língua escrita, Prestes (2003) encontrou um padrão no emprego do PIS, qual seja: PIS factuais tendem a ocorrer com eventos que expressam tempo passado (A novidade fez com que ganhasse corpo a ideia de...), contrafactuais, com eventos presentes (Não estivéssemos numa crise de liquidez...) e eventuais ou hipotéticos, com eventos futuros (Talvez os índios achassem até graça se extraterrestres viessem à Terra como amigos...). Utilizando os achados dessa pesquisa, o curso “O Verbo em Contexto” procurou expor seu conteúdo teórico, sugerir sua aplicabilidade e estimular a elaboração de tarefas em sala de aula. A pesquisa atual debruça-se sobre as modalidades, em especial a contrafactual. Bunge (2010) concebe a contrafactual como nômica, aquela cuja proposição sugere apenas um não-fato, ou como anômica, aquela cuja proposição sugere um não-fato e um fato. Respectivamente, são exemplos (a) “Se não fosse pelos cartazes lituanos, ninguém diria que era um bar da colônia”, cujo não-fato é “é pelos cartazes”, e (b) “Se tivesse, porém, de dizer qual deles mais me enternece, escolheria o primogênito”, cuja proposição sugere tanto o não-fato “não tenho de dizer” quanto o fato “estou dizendo”. As relações entre temporalidade e modalidade contrafactual, novamente, revelam um dado padrão.

PALAVRAS-CHAVE Pretérito imperfeito do subjuntivo; temporalidade; modalidade; contrafactuais nômicas e anômicas.

ABSTRACT This paper presents “O verbo em contexto” course, which discusses some researchs about portuguese tenses. Here, we will focus the Past Imperfect Subjunctive (PIS) form. The temporality analysis based on the Relative Time Theory, and on the modality theory, in a three-way distinction between factuality, counterfactuality, and eventuality (Neves and Souza, 1999). In an empirical written language corpus study, Prestes (2003) has found a pattern in the use of PIS, as follow: Factual PIS tend to occur along with events which express past tense (A novidade fez com que ganhasse corpo a ideia de...), counterfactual ones are used with present events (Não estivéssemos numa crise de liquidez...), and eventual or hypothetical ones appear with future events (Talvez os índios achassem até graça...). Drawn on these results, we present and discuss activities and tasks developed and used in Portuguese as a foreign language classes. The current research looks at modalities, more specifically counterfactual modality. Bunge (2010) takes counterfactual modality as nomic, one whose proposition suggests only a non-fact, or as anomic, one whose proposition suggests a non-fact and a fact. Respectively, they are represented in (a) “Se não fosse pelos cartazes lituanos, ninguém diria que era um bar da colônia”, whose non-fact is “é pelos cartazes”, and in (b) “Se tivesse, porém, de dizer qual deles mais me enternece, escolheria o primogênito”, whose proposition suggests both the non-fact “não tenho de dizer” and the fact “estou dizendo”. The relations between temporality and counterfactual modality indicate a given standard again.

KEYWORDS Past Imperfect Subjunctive; temporality; modality; nomic and anomic counterfactuals.

25 Doutoranda em Linguística Aplicada: Teoria e Análise Linguística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES.

INTRODUÇÃO

O curso “O Verbo em Contexto” nasceu da necessidade de se discutir com os colegas de Letras o paradigma dos tempos verbais da língua portuguesa do Brasil considerando suas ocorrências em textos falados e/ou escritos (Preti, 2001), em diferentes registros de linguagem (Britto, 2003) e em diferentes gêneros do discurso (Schoffen, 2009; Rojo, 2000). Para tal empresa, conjuga-se a teoria semântica dos tempos verbais (Corôa, 2005; Prestes, 2003; Silva, 2002; entre outros) com análises de pontos tradicionalmente considerados complexos pela academia. Dessa forma, são estudados tanto os contextos sintático-semânticos dos tempos verbais como os semântico-pragmáticos.

A expressão temporal do Presente do Indicativo, por exemplo, é abordada conforme Corôa 2005 e Silva 2005, ou seja, em títulos de notícia, pode representar um passado recente (“Museu de camisas em Cuba recebe peça de Gabriel García Márquez”, Folha de São Paulo, 15.4.10, significa “já recebeu, acabou de receber.”); em narrativas, um pretérito consumado (“No meio do rio, o escorpião pica o sapo”, Platão e Fiorin, 2002, p. 87, significa “o escorpião picou o sapo.”); e, em promessas, pode representar um futuro imediato e/ou um grau de comprometimento com o que é asseverado (“Logo que a mercadoria chegar, telefone para o senhor”). Como se sabe, e se apresenta no curso, há outras tantas análises muito interessantes, como, por exemplo, a alternância entre o Presente do Indicativo e o Futuro do Pretérito composto no recontar de histórias, na reconstituição dos fatos (“O pai sobe com Isabella no colo até o 6º andar”, Folha de São Paulo, 22.3.10, pode alternar com “O pai teria subido com Isabella no colo até o 6º andar”).

O que significam essas escolhas realizadas pelos falantes? O que constroem nas teias da significação? O que ocasionam no momento da interação? Certamente, muito mais do que se pode explicar; entretanto, a vontade de compreender – e o incentivo de colegas queridos – determinaram a criação de “O Verbo em Contexto”. O curso emergiu dessa verve especulativa e curiosa, empírica sobre os empregos dos tempos verbais e se constituiu fundamentado em pesquisas em Linguística Aplicada. Com esse olhar, definiu-se o conteúdo programático da seguinte maneira:

- Noções básicas dos componentes dos tempos verbais: temporalidade, aspecto e modalidade;
- Análise semântico-pragmática dos tempos verbais do presente do indicativo, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e mais-que-perfeito do modo indicativo em textos narrativos, de variados gêneros do discurso;
- Análise semântico-pragmática dos tempos verbais do modo subjuntivo em textos argumentativos, de variados gêneros do discurso;
- Elaboração de tarefas coerentes ao conteúdo desenvolvido.

Planejado para ter duração de 20h, o curso foi ministrado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos em duas edições (2009 e 2010), no Instituto Cultural Venezuela-Brasil (2009), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010) e na Universidade Federal da Bahia (2010). As avaliações realizadas pelos participantes revelaram que o curso articula conhecimento teórico e aplicado e contribui para a compreensão dos tempos verbais da língua portuguesa. Reserva-se tempo especial para o Modo Subjuntivo, devido ao caráter inovador da proposta, conforme Neves & Souza (1999) e Neves (2000). Neste artigo, será delimitada a análise de apenas um tempo verbal, o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo, conforme Prestes (2003 e 2012).

1. O PRETÉRITO IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO

1.1 Aproximações

Basta um primeiro semestre com uma turma de alunos em nível de proficiência intermediário ou avançado para se perceber que o uso do Modo Subjuntivo exige atenção redobrada tanto do professor quanto do aluno. Quem já não se deparou com este tipo de construção frasal: “Se isto não houvesse ocorrido, os cientistas não houvessem utilizado essas ervas medicinais”, isto é, o emprego indistinto do Pretérito Mais-Que-Perfeito do Subjuntivo em ambos os lados da oração condicional? Em Prestes (2001), brevemente, introduzimos um pequeno quadro comparativo entre os usos do Pretérito Imperfeito do Subjuntivo (PIS) em português e em espanhol.

Em Prestes (2003), caminhamos sob o foco não dos usos e das funções comunicativas, mas dos instrumentos reichenbachianos para a compreensão do tempo (temporalidade) dos tempos verbais. Assim, valendo-nos de um corpus de língua escrita, analisamos os Momentos de Fala, de Referência e de Evento expressos pelo emprego do PIS. Lendo Neves e Souza (1999) e Neves (2000), entre outros autores, inclusive de língua espanhola, pudemos

perceber que as modalidades factual, contrafactual e eventual invariavelmente estavam, uma delas, presentes quando interpretávamos os 128 dados coletados. O movimento de cruzar as informações temporais com as modais revelou-nos uma tendência interessante, qual seja: o PIS factual tende a expressar eventos no passado, o PIS contrafactual, no presente, e o PIS eventual, eventos no futuro. Em Prestes (2010), detalhamos e atualizamos toda a pesquisa. Por ora, neste artigo, na próxima seção, apresentamos uma síntese do conteúdo temporal e modal do PIS e, na seção subsequente, uma síntese direcionada apenas ao PIS contrafactual e à sua temporalidade.

1.2 A temporalidade e a modalidade do pretérito imperfeito do subjuntivo

Partindo dos postulados da Teoria do Tempo Relativo, de Reichenbach (1947) e de autores que a atualizaram, como Hornstein (1981 e 1977), Ilari (1997), Coan (1997), Corôa (1983 e 2005), entre outros, Prestes (2003) encontrou contextos em que o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo pode expressar temporalidade de passado, presente e futuro, como ilustra, sinteticamente, o quadro a seguir, assim apresentado no curso “O Verbo em Contexto”.

Quadro 1: A temporalidade do pretérito imperfeito do subjuntivo

O Pretérito Imperfeito do Subjuntivo pode se referir a eventos no passado, presente ou futuro.

Passado: “Embora eu fosse fluente em francês e não me sentisse intimidado, os melhores momentos de nosso convívio ocorriam nos bistrôs.”

Presente: “Se o ex-ministro José Serra estivesse bem nas pesquisas, o efeito Ricardo Sérgio seria menos danoso para sua candidatura.”

Futuro: “Talvez os índios achessem até graça se extraterrestres viessem à Terra como amigos, dessem-nos brinquedos de teletransporte (como demos espelhos) e acabassem nos tomando o poder e nos expulsando.”²⁶

O valor temporal do primeiro exemplo acima é de passado, pois o contexto narrativo está no passado: “eu era fluente e não me sentia intimidado”. O valor temporal do segundo exemplo acima é de presente porque o momento da referência é presente para o aqui e agora do enunciado: “José Serra não está bem nas pesquisas”. No terceiro, o valor é de futuro porque o momento da referência está em uma projeção hipotética futura: “os índios acharão ou não”, “os extraterrestres virão ou não, darão brinquedos ou não”.

No curso referido anteriormente, para além dos dados analisados em Prestes (2003), enfatizamos as ocorrências de PIS também em corpus de língua falada (HILGERT, 1997)²⁷, como podemos verificar por meio da atividade a seguir em que os alunos são convidados a identificar o valor temporal do PIS.

Quadro 2: Uma atividade sobre a temporalidade do pretérito imperfeito do subjuntivo

O tempo verbal sublinhado indica ideia de presente, passado ou futuro?

a) “A: Quanto às profissões, o senhor acha que no Brasil há um desequilíbrio numérico em relação a outras?
B: Bem, eu não diria que possui... que fosse assim um desequilíbrio numérico... ah, eu pensaria o seguinte...”²⁸
(Informante: homem, entre 25 e 35 anos, advogado. Tema: profissões e ofícios. Data da entrevista: 28/12/71.)

b) “...era uma coisa existencial que ele necessitava de trabalhar pra manter a sua existência, pra manter sua vida... não só sobreviver, vamos dizer assim, ah, no sentido de trabalho escravo, que se ele não trabalhasse, ele era morto.”
(Informante: homem, entre 25 e 35 anos, advogado. Tema: profissões e ofícios. Data da entrevista: 28/12/71.)

c) “...em face, assim, da existência de uma hierarquia profissional, de uma subordinação, agora... eu não vejo nada desconsiderante. Normalmente, o pessoal tem essa mania de achar isto, que, por exemplo, ser servente ou ser faxineiro ou ser, ah, varredor de rua seja... não... eu acho que ele é a peça fundamental, inclusive, porque se não tivesse o servente que varresse a rua, não tivesse o servente que varresse a repartição, quem é que iria varrer

26 Dados extraídos de Prestes (2003).

27 Primeiro volume da série “A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre”, resultado de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de Passo Fundo.

28 Os trechos desse exercício são extraídos de HILGERT (1997, p.49, 59, 60, 80, 105 e 111).

a repartição? Seria o chefe da seção?” (Informante: homem, entre 25 e 35 anos, advogado. Tema: profissões e ofícios. Data da entrevista: 28/12/71.)

d) “A: Se você tivesse de fazer uma operação plástica, que tipo de nariz preferiria? B: Se eu tivesse de fazer uma operação plástica? ...é, não sei responder isso... é que eu nunca pensei nisso...” (Informante: homem, entre 25 e 35 anos, dentista. Tema: corpo humano. Data da entrevista: 19/4/72.)

e) “A: E a senhora nada? B: Nado. Eu também aprendi, mas no Barroso, ainda no tempo que tinha uns trapiches ali. Há muitos anos, era guria e era no fundão mesmo. Até o professor queria que eu competisse porque eu era, pela idade, eu era pequena, mas, quer dizer, que eu era muito desenvolvida... então, ele queria que eu competisse porque tinha um braço, assim, comprido...” (Informante: mulher, entre 36 e 55 anos, professora. Tema: vida social e diversões. Data da entrevista: 22/9/72.)

f) “A: Seria importante que tu descrevesse para nós uma noite de teatro... uma noite no Teatro São Pedro, uma noite de concerto... B: Bom, então tem que ser das noites de concerto do tempo antigo porque agora não tem a mesma graça que antes.” (Informante: mulher, entre 36 e 55 anos, professora. Tema: vida social e diversões. Data da entrevista: 22/9/72.)

As respostas esperadas são a) presente, pois a proposição alcança o sentido “não me parece um desequilíbrio numérico”; b) passado, pois a condicional é uma hipótese sobre um evento já passado; c) presente, pois a proposição refere-se à (não) existência do servente no aqui e agora do enunciado; d) futuro, pois a condicional indica algo que pode vir a acontecer, surpreendendo o entrevistado, que estrategicamente repete a pergunta; e) futuro, pois, embora a falante esteja narrando um episódio passado, os PIS destacados expressam a expectativa do professor, naquele momento, em relação a uma atividade que sua aluna faria ou não; f) futuro, pois, apesar de se tratar de um futuro imediato, cujo momento da referência é concomitante ao momento da fala, o momento do evento está marcado no futuro, algo como, “logo após minha pergunta, você poderia responder...”. Faz-se importante enfatizar que essas atividades são oferecidas a alunos de graduação em Letras e a professores que ensinam língua portuguesa.

Do estudo da modalidade desenvolvida em Prestes (2003), com base principalmente em Neves & Souza (1999) e Neves (2000), derivou-se o seguinte quadro-síntese sobre a modalidade do PIS:

Quadro 3: A modalidade do pretérito imperfeito do subjuntivo

O Pretérito Imperfeito do Subjuntivo pode ser do tipo:

Eventual: quando marca um evento hipotético, que pode ou não acontecer. Ex.: a) “Seria lindo se todos os candidatos a presidente da República assinassem uma declaração conjunta informando que não aceitariam um só centavo da banca.”; b) “Eles combinaram um código: quando o diretor da prova lhe desse um tapinha nas costas, Pelé agitaria a bandeira.”

Contrafactual: quando marca um evento que é a negação de uma proposição. Ex.: c) “Nos sabores laranja e framboesa, a embalagem do iogurte traz a imagem de uma modelo alisando o rosto, como se estivesse defronte de um espelho.” (a modelo não está defronte de um espelho); d) “A pressa, decididamente, é uma heresia por essas bandas. Se você exigiu-a de alguém ocupado, a pessoa vai levantar o dedo indicador na frente do rosto, como se dissesse: ‘Just a moment, please’. Não se irrita. Relaxe, olhe para o lado...” (a pessoa não disse ‘Just a moment, please’)

Factual: quando marca um evento que, de fato, aconteceu. Ex.: e) “Embora, na época, tivesse apenas 13 anos, trabalhava como babá.”; f) “Quando faltava apenas um ano para me formar, percebi que estava perdida e comecei a questionar se chegaria a algum lugar com um diploma de ecóloga embaixo do braço. Decidi que não tinha futuro, embora gostasse da área.”²⁹

O exemplo (a) acima indica uma hipótese sobre um evento projetado no futuro em relação ao aqui e agora do enunciado. O exemplo (b) também indica uma eventualidade, algo que poderia acontecer. Os exemplos (c) e (d)

29 Dados extraídos de Prestes (2003).

apresentam, cada qual, uma negação na pressuposição: “a modelo não está defronte de um espelho” e “a pessoa não disse ‘Just a moment, please’”. Os exemplos (e) e (f) expressam um evento “real”³⁰, respectivamente: “tinha 13 anos” e “não gostava da área”.

A seguir, trazemos outro exercício, no quadro 4, elaborado e apresentado no curso “O Verbo em Contexto” com o objetivo de sistematizar a modalidade do PIS.

Quadro 4: Uma atividade sobre a modalidade do pretérito imperfeito do subjuntivo

Identifique o tempo verbal sublinhado como factual, contrafactual ou eventual.

“E como havia até quem fizesse reserva para garantir um quarto, as pessoas que passavam em frente à residência pensavam que era um hotel.”³¹

“Embora estivesse interessado em averiguar as margens de aplicação de seus achados e ‘insights’ teóricos, curti a erudição que percebia embutida num projeto ou texto.”

“Ciro Gomes pediu a seu guru intelectual, Roberto Mangabeira Unger, que não rebatesse as críticas do presidente do PPS.”

“Nesse período, os pesquisadores estavam envolvidos em diversas frentes de investigação sobre o sistema educacional francês, embora alguns dos assistentes estivessem ousando pôr as mangas de fora.”

“Eles não interagem na narrativa em momento nenhum. É como se fosse um coro grego de teatro.”

“O curso de técnico químico permitiu que eu desse continuidade à minha escalada na empresa.”

“Me prometeram roupa, casa e emprego para dizer que falei com o cara e até hoje não me deram nada. É fácil colocar palavras na boca de uma criança de 12 anos. Se eu pudesse voltar atrás... Isso só atrasou a minha vida.”

“Integrantes de governos anteriores ouvidos por Época dizem que, se a prefeitura realmente quisesse acabar com o programa, teria outros meios.”

“Fã do formato acústico, ela insistia para que Roberto Carlos experimentasse os arranjos despojados que ela admirava.”

“Como se não bastasse, no dia em que estava marcada a minha volta, um representante da Correta Turismo veio me pedir para adiar o embarque para o dia seguinte.”

“Gostaria que fosse abordado o investimento necessário para gerar um emprego.”

As respostas esperadas são as que seguem. No exemplo (a), a proposição é factual, pois, apesar de marcar o desconhecimento sobre quem seriam as pessoas, é fato que elas existiam e “faziam as reservas”. O exemplo (b), bem marcado pela conjunção “embora”, é factual, pois a pessoa “estava interessada em”. O exemplo (c) é eventual, pois se trata de um pedido cujo atendimento não está confirmado, é uma hipótese sobre algo que pode vir a acontecer, considerando o aqui e agora do enunciado. O exemplo (d) é factual, “alguns dos assistentes estavam ousando”, também uma exigência da conjunção “embora”. O exemplo (e) é contrafactual, pois, apesar de serem comparados a ele, os atores, de fato, não constituíam um coro grego. São também contrafactuais os exemplos (g), “ele não pode voltar atrás”, (h), “a prefeitura não quer” e (j), “bastava”, “era suficiente”. O exemplo (f), com PIS regido por verbo de manipulação (“permitiu”) e conjunção “que”, é factual, “ele deu continuidade a”, sendo recorrente nos dados da dissertação, como mencionado anteriormente. Finalmente, são eventuais os exemplos (i), “terá experimentado ou não?” e (k), “será abordado ou não?”.

30 Continua vigendo a noção de “real” de Prestes (2003).

31 Respectivamente, seguem as referências dos dados do quadro 4: a) Zero Hora, Casa & Cia, 15 a 21 jan/02, nº175, Histórias na areia, de André Benedetti; b) Folha de São Paulo, 27.01.02, Uma revolução simbólica, Sérgio Miceli; c) Veja, 24.4.02, Deixa comigo, seção Radar, Felipe Patury; d) Folha de São Paulo, 27.01.02, Uma revolução simbólica, Sérgio Miceli; e) Folha de São Paulo, 26.4.02, Filme costura pequena e grande história, Francesca Angiolillo; f) Zero Hora, 01.7.02, Ganhei parceiros e conhecimento técnico, Eduardo Kunst; g) Zero Hora, 04.6.02, Cabeça, o guardador de carros; h) Época, 10.12.01, A operação casada de Marta, por Neuza Sanches e Thomas Traumann; i) Zero Hora, 03.5.02, O rei quer renascer, Renato Mendonça; j) Viagem & Turismo, dez/00, nº12, Pagou pelo avião, mas chegou de caminhão; k) Zero Hora, 09.8.02, seção Cartas).

Em síntese, assumimos que o PIS pode ser compreendido pelas relações entre seu conteúdo modal (factual, contrafactual ou eventual) e temporal (presente, passado ou futuro). Em artigos anteriores (Prestes, 2010 e 2012), detalhamos tais relações; aqui, apenas epilógamos que o PIS eventual tende a ocorrer com eventos futuros, o PIS contrafactual, com eventos presentes e o PIS factual, com eventos passados. É importante frisar que estamos operando no nível do conhecimento linguístico, não metodológico sobre o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de trabalharmos o PIS em seus contextos sintáticos, semânticos e pragmáticos e de termos experiência como professora de português para estrangeiros/português como língua adicional, não estamos sugerindo que a análise aqui exposta deva ser tal e qual levada para a sala de aula. Oportunamente, voltaremos a essa questão. Por enquanto, interessa-nos discutir, com o professor, os significados temporais e modais do PIS a fim de que ele, professor, reconheça-os, identifique-os em sua prática. Se estamos diante de uma visão filosófica sobre as proposições expressas pelo PIS, se desconhecemos onde efetivamente nos levará tal olhar, não podemos dimensionar o que está por vir, apenas percebemos que esta também pode ser uma maneira de reconhecer todo o modo subjuntivo. Cabem, portanto, mais pesquisas que também trabalhem com a temporalidade e a modalidade dos demais tempos verbais do modo subjuntivo.

Dedicados ao PIS, na próxima seção, retomamos o conceito de proposição contrafactual em Prestes (2003) e o aprofundamos conforme os postulados filosóficos de Bunge (2010).

1.3 A modalidade contrafactual do pretérito imperfeito do subjuntivo

Como aludido anteriormente, Prestes (2003) trabalhou com a seguinte noção básica sobre as contrafactuais: “dada a não realização/a falsidade de p, segue-se, necessariamente, a não-realização/a falsidade de q”, isto é, em termos lógicos, as contrafactuais são assim definidas: se a condição não ocorre, a consequência também não ocorre. Dessa maneira, a seguinte contrafactual

(89) Se não soubesse que a cafeína tem vida longa no organismo, a ponto de o cafezinho das cinco da tarde interferir no sono da noite, seria daqueles que só vão para a cama depois de tomar o último. (O café e a longevidade, Dráuzio Varella. Folha de São Paulo, 02.6.12)³²

era assim entendida: “como sei que a cafeína tem vida longa no organismo, então não tomo cafezinho horas antes de ir para a cama”. Neste caso, a falsidade de p (não saber), leva à falsidade de q (tomar cafezinho horas antes de dormir).

Atentando mais demoradamente às contrafactuais, entretanto, podemos encontrar exemplos cujo significado não está somente no nível semântico do enunciado. É o caso de (154) a seguir:

(154) Fechando esta análise, se a CBB [Confederação Brasileira de Basquete] fosse uma empresa privada, estaria em situação falimentar, ou seja, ou já estaria de portas fechadas ou se encaminhando para isto. Não vou entrar no mérito se a gestão esportiva é boa ou não, não sou especialista na área, mas, com certeza, a gestão financeira está muito, mas muito a desejar. (Imprevidência, Edgard Alves. Folha de São Paulo, 04.6.12)

É possível compreender que “como a Confederação Brasileira de Basquete não é uma empresa privada, não está em situação falimentar ou afim”? O enunciado acima incita-nos a condenar a gestão vigente da CBB ou não? Conforme o conceito utilizado por Prestes (2003), o sentido da referida contrafactual condicional estaria essencialmente encerrado em “como a Confederação Brasileira de Basquete não é uma empresa privada, não está em situação falimentar”, ou seja, “dada a falsidade de p (a CBB não é uma empresa privada), segue-se, necessariamente, a falsidade de q (a CBB não está em uma situação falimentar)”. Em Bunge (2010), encontramos uma abordagem filosófica que oferece um mesmo status teórico para os níveis semântico e pragmático das contrafactuais condicionais, o que, sem dúvida, nos interessa. Faz-se importante pontuar que, embora qualquer pesquisa tenha seu recorte, é impossível negar que as seleções do PIS ora se dão por motivações sintáticas, ora semânticas, ora pragmáticas, ora por uma combinação de seus elementos constitutivos. Em Prestes (2003), por exemplo, identificamos tanto uma motivação sintática para o emprego das factuais, qual seja, a conjunção “embora” – “embora muitos os apontassem como os favoritos” – quanto uma motivação semântica, qual seja, a presença de verbos de manipulação como “impedir”, “permitir” e “fazer com que” na oração principal – “a novidade fez com que ganhasse corpo a ideia”. Neste artigo, buscamos explorar características semânticas e pragmáticas das contrafactuais condicionais expressas com o PIS.

32 Os dados desta seção foram extraídos do corpus da tese de doutorado.

Bunge (2010, p. 335-336) distingue dois tipos de contrafactuais condicionais: as nômicas e as anômicas. As primeiras caracterizam-se por “sugerir” (nos termos do autor) apenas um não-fato, enquanto as segundas caracterizam-se por “sugerir” a mudança ou a violação de uma norma. Para exemplificar as nômicas, o filósofo vale-se da pergunta retórica feita por Heródoto em “As Histórias”³³: “O que sucederia se a frota ateniense não estivesse pronta?”. Neste antecedente da condicional, há apenas um não-fato sugerido, qual seja: “a frota ateniense estava pronta”. Outro exemplo para as nômicas é extraído da pesquisa realizada pelo economista Robert Fogel, sobre o papel das ferrovias na economia americana na época de ouro: “O que teria acontecido se elas não existissem?”. Neste antecedente da condicional, há, de novo, apenas um não-fato, qual seja: “a malha ferroviária existia/existe”.

Quanto às anômicas, Bunge vale-se das normas sociais, dos acordos entre os falantes para descrevê-las. Por exemplo, considerando as restrições legais, a contrafactual “Não fosse por causa de tais normas, poderíamos apossar-nos desse pedaço de propriedade” não se resume ao não-fato “é por causa de tais normais”, antes pode configurar um incitamento à violação ou à mudança da lei. Em suma, ambas as proposições “nós podemos apossar-nos” e “nós não podemos apossar-nos” estão valendo para o entendimento do enunciado.

Bunge (2010, p.335) deriva as contrafactuais nômicas e anômicas da seguinte expressão:

Se A fosse o caso, então B seria o caso.

de onde segue a proposição

Se A, então B. & Não-A.

Em seguida, assevera:

Se a condicional for uma lei, uma norma, uma tendência robusta ou for compatível com qualquer delas, pode-se dizer que é nômica, do contrário anômica. Um contrafactual nômico sugere apenas um não-fato, enquanto um anômico sugere a violação de uma lei, norma ou tendência (BUNGE, 2010, p.335).

E prossegue adjetivando os primeiros como “dóceis” e “submissos” e os segundos como “subversivos”. Embora demasiadamente sucinta, tal categorização³⁴ parece-nos muito útil para descrever as contrafactuais condicionais expressas com o pretérito imperfeito do subjuntivo, uma vez iluminar o fenômeno tanto em um nível semântico como pragmático. Para este artigo, analisamos 41 ocorrências, extraídas do corpus da tese³⁵, sendo identificadas 22 como nômicas e 19 como anômicas. Em linhas gerais, interessa-nos a distinção entre contrafactuais que inferem somente uma proposição e contrafactuais que inferem duas proposições³⁶. A fim de esclarecer a questão, seguem exemplos de contrafactuais nômicas e, em seguida, de anômicas.

Em (184), constatamos a “sugestão” de apenas um não-fato.

(184) Saí de lá triste. Achei que teria uma experiência gastronômica inédita e faria um mergulho numa cultura nova para mim, mas acabei testemunhando mais uma vitória da mesmice. Se não fosse pelos cartazes com motivos lituanos, ninguém diria que era um bar da colônia. (Salvem a geleia lituana!, André Barcinski. Folha de São Paulo, 14.12.11)

Como se pode observar, o antecedente contrafactual em (184) sugere apenas um não-fato, isto é, os cartazes estavam lá e, por essa razão, poderia o bar ser reconhecido como da colônia lituana. O mesmo ocorre com o antecedente da condicional em (188), cujo não-fato parece até mesmo receber destaque. Vejamos:

(188) Decidi cursar gestão de negócios a distância. Foi mais puxado do que eu imaginava. Ficava vários dias sem interagir com os demais alunos por causa do meu trabalho. Já tinha de tirar o atraso no fim de semana, às vezes assistindo às gravações das discussões entre os colegas. Se eu não fosse disciplinado, não teria conseguido. O resultado superou minhas expectativas. Adquiri mais conhecimento e tive contato com pessoas de várias partes do Brasil e de outras profissões. (Aula em todo lugar e a qualquer hora, Lázaro Evair de Souza. Folha de São Paulo, 29.7.12)

33 Relato da invasão persa da Grécia, no século V a.C., que rendeu a Heródoto o título de “Pai da História”.

34 Neste trabalho, adotamos a noção de categorização discutida em Ferrari (2011).

35 O corpus foi constituído de dados extraídos do jornal Folha de São Paulo, no período de uma semana, do dia 30.5.12 ao dia 05.6.12. No mínimo dez ocorrências diárias de pretérito imperfeito do subjuntivo, totalizando 182, nas modalidades factual, contrafactual e eventual. Além disso, para este artigo, foram adicionados os dados de (183) a (194), todos oriundos do mesmo jornal.

36 Em trabalho futuro, analisaremos tais proposições como pressuposição e/ou implicatura.

A avaliação somente aparece no depoimento depois de o falante elencar concretamente as dificuldades encontradas. Quando profere “se eu não fosse disciplinado” está inferindo “sou disciplinado, por isso consegui terminar o curso”. Ou seja, somente o não-fato está valendo. Outro exemplo de contrafactual nômica está nas ocorrências (115) e (116), como podemos verificar a seguir.

(115) (116) A família estava na sala de espera de uma clínica de fisioterapia nos EUA para a pequena Clara, então com dois anos, realizar um tratamento médico, quando foi surpreendida. Um garotinho do lado se comunicava descontraidamente com seus pais. Seria algo comum se o menino não tivesse paralisia cerebral e não estivesse fazendo isso com um tablet. (Pai cria aplicativo que ajuda filha a se comunicar, Luisa Pessoa. Folha de São Paulo, 03.6.12)

Novamente, percebe-se a sugestão de apenas um não-fato em (115), “o menino tinha paralisia cerebral”, e em (116), “o menino estava se comunicando com os pais por meio de um tablet”. Em resumo, nas nômicas, a definição básica das contrafactuais parece se aplicar perfeitamente: “dada a não-realização/ a falsidade de p, segue-se, necessariamente, a não-realização/a falsidade de q”. Já, nas anômicas, ou “subversivas”, como veremos a seguir, tal definição semântica parece insuficiente. Observemos a contrafactual anômica abaixo:

(183) Hoje tenho dois filhos de idades, feições e mães diferentes. E os amo por igual. Pedro, o caçula, prestes a trocar suas fraldas por cuecas, é de uma timidez cativante. Paulo, por sua vez, o mais velho, é o adolescente padrão: hormônios, inconstância, doçura, ansiedade... Cada um é um, mas, repito, eu os amo por igual. Se tivesse, porém, de dizer qual deles mais me entenece, escolheria o primogênito. A razão? Bem, antes de mais nada, por ter sido ele o primeiro. Paulo levantou o véu. Fez de mim um pai. (Filhos – Pedro e Paulo, José Ruy Gandra. Folha de São Paulo, 03.8.11)

Nessa contrafactual, podemos perceber a violação a que se refere Bunge. No nível semântico, podemos perceber o não-fato “não tenho de dizer”; porém, no nível pragmático – naquele em que se pode perceber o que se está “fazendo”, no ato ilocutório, para lembrar Searle, claramente podemos compreender que a proposição “tenho de dizer/estou dizendo” está valendo. Em outras palavras, no trecho supracitado, a “subversão” pode ser sintetizada em “não tenho de dizer, mas estou dizendo qual dos meus dois filhos mais me entenece”. Equivalente fenômeno pode ser constatado em (190) a seguir.

(190) Chorava de saudade de Londres e você me consolava que Nova Iorque tinha, entre muitas maravilhas, o Chrysler Building (ainda dizia que, se tivesse que escolher entre ele e a obra de Shakespeare, escolheria o prédio. Aquilo me fez rir tanto!). (“I Love New York”, Nina Horta. Folha de São Paulo, 15.09.11)

Ao mesmo tempo em que, no nível semântico, o antecedente da condicional contrafactual em (190) sugere o não-fato “não tenho de escolher”, no nível pragmático, justamente a escolha é realizada. O exemplo (191) a seguir reitera essa característica “subversiva” das contrafactuais anômicas.

(191) Assim como não cabe citar números, é difícil falar das ações, pois foram diversificadas – abrangentes e específicas a um só tempo. Se tivéssemos que sintetizar a ideia presente em toda ação social ainda hoje praticada nas organizações criadas por Ruth Cardoso, diríamos que para ela não há excluídos. (Ruth Cardoso – passado, presente e futuro. Manoel Félix Cintra Neto e Regina Célia Esteves de Siqueira. FSP, 16.9.10)

Em tese, os autores do texto “não têm de sintetizar”, mas “sintetizam” a ideia de Ruth Cardoso. Não entraremos, aqui, em noções tradicionais de marcação de polidez ou de modéstia para explicar (191) ou (188), apesar de reconhecermos sua importância.

O conteúdo temporal do pretérito imperfeito do subjuntivo, discutido em Prestes (2003), parece ajudar na descrição das anômicas. Nos exemplos (191) e (183) acima, claramente, o não-fato está circunscrito ao tempo presente, ao aqui e agora do enunciado. Em (191), “os autores não têm de sintetizar” (indicação de presente), mas “sintetizam” (indicação de presente); em (183), “não tenho de dizer” (indicação de presente), mas “estou dizendo” (indicação de presente). Já as próximas anômicas trazem uma inferência no presente e outra no futuro. Observemos o seguinte exemplo:

(103) “Se o secretário quisesse mesmo resolver o assunto, atuaria para diminuir o peso do ICMS no gás e faria algo para reduzir o escandaloso ganho de margem que a Comgás tem”, disse. (Gás natural em SP sobe mais que o dobro da inflação, Agnaldo Brito. Folha de São Paulo, 02.6.12)

Em (103), em razão do conteúdo temporal do PIS, a condicional pode autorizar duas leituras, o que é característico das contrafactuais anômicas. Em um tempo presente, no aqui e agora em que o enunciado se inscreve, o falante está sugerindo o não-fato “o secretário não quer”; porém, em um tempo futuro em relação ao aqui e agora do enunciado, a sugestão pode ser “o secretário pode vir a querer”. Assim, pareceria que o antecedente da condicional expressa não somente a modalidade contrafactual, mas também a modalidade eventual. A pergunta que nos fazemos, neste momento, é se podemos tomar esse como um exemplo de contrafactual anômica, que subverte a norma, ou se devemos tomá-lo como uma linha limítrofe entre as modalidades contrafactual e eventual. Nossa opção, neste estudo, é percebê-la como contrafactual anômica, em função do que pragmaticamente o enunciado está “fazendo”, uma forte crítica ao secretário do estado, que “não quer mesmo resolver o assunto”.

O mesmo fenômeno, percebemos nas ocorrências em (126), (174) e (185), todos com uma inferência indicando presente e outra, futuro. Juntas, somam quatro das 19 ocorrências de contrafactuais anômicas. Vejamos uma delas:

(126) “Não é à toa que 95% das empresas responderam que, se pudessem simular uma fiscalização eletrônica em seus arquivos, antes de entregá-los ao fisco, elas buscariam essa alternativa”, diz Ulisses Brondi, sócio da Asis Projetos, empresa de inteligência fiscal e projetos. (Fusão de tributos não desata nó tributário, dizem analistas. Folha de São Paulo, 03.6.12)

Igualmente, em uma perspectiva de tempo presente, o antecedente da condicional sugere o não-fato “as empresas não podem simular uma fiscalização eletrônica em seus arquivos”. Em uma perspectiva futura, contudo, tal sugestão pode indicar uma hipótese eventual, “as empresas podem vir a simular uma fiscalização eletrônica em seus arquivos, se as regras forem mudadas”. Este tipo de ocorrência, por incitar uma mudança ou violação de norma, parece corresponder ao exemplo de contrafactual anômica proposto por Bunge. “Agora não podem (indicação de presente), mas, se o governo liberar, em resposta ao apelo/denúncia do enunciado, as empresas poderão (indicação de futuro).”

Das 41 ocorrências analisadas, 22 foram identificadas como contrafactuais nômicas, aquelas que sugerem apenas um não-fato, e 19 como anômicas, aquelas que sugerem a violação de uma lei, norma ou tendência. Quanto à temporalidade, assim como se verificou no corpus de Prestes (2003), houve predomínio de ocorrências no presente, tanto nas nômicas, em 16 casos, quanto nas anômicas, em 13 casos. Este resultado reforça a ideia segundo a qual a contrafactual expressa com o PIS está fortemente relacionada com a expressão de tempo presente. Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 1: A temporalidade das contrafactuais nômicas e anômicas

	Nômicas	Anômicas
Passado	06	02
Presente	16	13
Pres. + Fut.	--	04
	22	19

A tabela nos mostra que as nômicas ocorrem preferencialmente com eventos indicando tempo presente, 16 casos, e em menor número, 06 casos, com eventos no passado. As anômicas também mantêm a característica principal de as contrafactuais com PIS expressarem tempo presente. Se somarmos aos 13 casos de presente, os 04 de presente-futuro, temos um total de 17 proposições indicando presente, contra 04 indicando futuro e apenas 02, passado. Inevitável, portanto, baseando-se nestas 41 ocorrências totais de contrafactuais, não afirmar que as nômicas tendem a se concentrar na linha do presente para o passado, enquanto as anômicas, na linha do presente para o futuro. Essas relações podem assim ser representadas:

... Passado.....Presente.....Futuro...

Em outras palavras, o centro da temporalidade das contrafactuais nômicas e anômicas é o presente, sendo estas marcadas por uma tendência a expressar eventos presentes e futuros e aquelas marcadas por uma tendência a expressar eventos presentes e passados. Considerando que as anômicas, por definição, no plano pragmático, incitam a quebra de regras pré-estabelecidas, nada mais natural que os eventos estejam no futuro, no plano sintático-semântico, marcando tal projeção.

Os resultados nos permitem concluir que a subdivisão das contrafactuais proposta por Bunge (2010), além de operar com interpretação semântica e pragmática, pode nos revelar, juntamente com a descrição temporal, a organização da temporalidade e da modalidade contrafactual do PIS. Se em Prestes (2003) identificamos a temporalidade do PIS em um nível mais amplo de sua organização, na combinação com as modalidades factual, contrafactual e eventual, neste estágio da pesquisa, dedicamo-nos a conhecer a organização da temporalidade somente nas contrafactuais e em um nível mais detalhado de descrição.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo expôs, em linhas gerais, como a temporalidade e a modalidade constituem o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo. Estamos assumindo, portanto, que os valores temporais de passado, presente e futuro e os valores modais factual, contrafactual e eventual permitem que melhor compreendamos sua semântica, seu funcionamento. Ressaltamos que esse conhecimento teórico cabe ao professor, que sabiamente utilizá-lo-á em sala de aula.

As categorias temporais e modais existem, mas não são estanques. São dinâmicas, como tudo na língua. São “subversivas”, como observa Bunge. Não é possível negá-las, sobretudo porque dotadas de significação. São difíceis de serem definidas, requerem atenção, mas nem por isso impossíveis de serem pesquisadas. Muito ainda precisa ser feito. A discussão é um passo verdadeiramente muito importante na academia, por isso aqui estamos com este trabalho e com o curso “O Verbo em Contexto”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: Cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BUNGE, Mario. *Caçando a realidade: A luta pelo realismo*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. *O tempo nos verbos do português: Uma introdução à sua interpretação semântica*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. *O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica*. 1983. 131 p. Dissertação – Departamento de Linguística do Instituto de Expressão e Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília.
- FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2002. 4.ed.
- HORNSTEIN, N. *Towards a theory of tense*. *Linguistic Inquiry*, vol.8, n. 3, p. 521-557, 1977.
- HORNSTEIN, N. *The study of meaning in natural language: three approaches to tense*. In: HORNSTEIN & LIGHTFOOT. *Explanation in linguistics*. London & New York: Longman, 1981, p. 116-151.
- ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura & SOUZA, E.M^a. de. *As construções condicionais*. In: NEVES, M^a. H. de (Org.) *Gramática do português falado: vol.III*. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
- PRESTES, Graziela Jacques. *O pretérito imperfeito do subjuntivo: da pesquisa para a sala de aula, uma aproximação*. *Entrepalavras*, v. 2, n. 1, jan/jul 2012, p. 62-86. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/43/92>. Acesso em: 09/01/13.
- PRESTES, Graziela Jacques. *A modalidade contrafactual e o pretérito imperfeito do subjuntivo*. *Anais do X Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. 2012. Disponível em: [http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos /xcelsul_artigo%20\(86\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos /xcelsul_artigo%20(86).pdf). Acesso em: 09/01/13.
- PRESTES, Graziela Jacques. *Uma compreensão do pretérito imperfeito do subjuntivo pelo viés da temporalidade e da modalidade*. *Cadernos do Instituto de Letras*, n.42, junho/2011, p.220-235. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoi/search/authors/view?firstName=Graziela&middleName=Jacques&lastName=Prestes&affiliation=Centro%20Universit%C3%A1rio%20La%20Salle&country=>. Acesso em: 09/01/13.
- PRESTES, Graziela Jacques. *Conteúdo temporal do imperfeito do subjuntivo em português*. 2003. 103 p. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PRESTES, Graziela Jacques. Aquisição do imperfeito do subjuntivo por falantes nativos de espanhol. In: HAMMES, Joelmir & VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Transformando a sala de aula, transformando o mundo: Ensino e pesquisa em língua estrangeira. Pelotas: Educat, 2001. P. 169-181.

PRETI, Dino (Org.) Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. 5.ed.

REICHENBACH, H. Elements of symbolic logic. New York: Macmillan, 1947.

ROJO, Roxane (Org.) A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-Bras. 2009. 192 p. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Ademar. A expressão da futuridade no português falado. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

SILVA, Luiz Antônio da. (Org.) A língua que falamos: Português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005.

O uso de crônicas no ensino de português como língua adicional

Juliane de Souza Nunes de Moura³⁷

julianemoura@yahoo.com.br

RESUMO O ensino de uma língua adicional exige que o professor desenvolva atividades significativas que produzam uma necessidade comunicativa real dentro do contexto de sala de aula. Além disso, é importante reconhecer que estudar uma língua adicional é também estudar a cultura em que ela se insere e o modo de pensar de seus falantes de forma a compreendê-los e ao seu contexto comunicativo. O uso de materiais autênticos de diversos gêneros pode contribuir para a motivação dos alunos e servir de meio para a introdução de tópicos culturais, vocabulário e até mesmo gramática, não como um fim em si mesma, mas como uma forma de melhorar a capacidade comunicativa. No ensino de português como língua adicional, um gênero textual que se mostra especialmente significativo e produtivo para abordar vários dos aspectos mencionados é a crônica. Ao se trabalhar com crônicas, o texto literário, com suas várias especificidades, é introduzido em aula, abrindo diversas possibilidades de discussão e apresentando vocabulário e estruturas próprias do gênero. Além disso, tratam-se de textos curtos, facilmente abordáveis durante o período da aula, mas que também podem ser consideravelmente complexos, apontando aspectos culturais e possibilitando vislumbrar as convicções e formas de pensar dos brasileiros. Devido ao seu meio de divulgação, as crônicas se mostram ainda um excelente meio de se aprender sobre o Brasil, o que se passa no momento e as características orais da língua já que um alto nível de informalidade pode ser utilizado nesse gênero textual. O uso de crônicas permite ainda que os alunos se aproveitem de outras atividades desenvolvidas em sala de aula como forma de inspiração para a produção de crônicas próprias, uma vez que essas exploram o curioso que se expressa na vida cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE língua adicional; ensino; material autêntico; crônicas.

ABSTRACT A second language course requires that the teacher develop meaningful tasks, which must produce a real communicative necessity in the classroom context. Besides, it is important to recognize that studying a second language is also studying its culture and its speakers' way of thinking so as to understand them and their communicative context. Using different kinds of authentic materials can contribute for students' motivation and work as a means to the introduction of cultural topics, vocabulary and even grammar, not as an end in itself, but as a way of improve the communicative capacity. In the teaching of Portuguese as a second language, a textual genre that is specially significant and productive in bringing in many of the mentioned aspects is the Brazilian crônica. When working with crônica, the literary text, with all its specificities, is introduced in the classroom, opening many discussion possibilities and presenting vocabulary and structures characteristics of this genre. Even though they are short text, easily dealt with in a class period, they can be considerably complex, pointing to cultural aspects and allowing glimpses of Brazilians' convictions and way of thinking. Due to its means of dissemination, crônicas turn out to be an excellent means to learn about Brazil, what is coming to pass, and the oral language characteristics, since a high level of informality can be used in this textual genre. Using crônicas also allows the students to take advantage of other activities developed in the classroom as inspiration for their own crônica production, since this genre explores everyday life's curious events.

KEYWORDS second language; teaching; authentic material; crônicas.

37 University of Miami, Estados Unidos da América.

INTRODUÇÃO

Falar uma língua envolve muito mais do que conhecer sua gramática e vocabulário e saber aplicá-los apropriadamente na construção de frases. Conhecimento da cultura que envolve e permeia a língua que se está aprendendo e do contexto comunicativo de seus falantes nativos é essencial para se adquirir não apenas fluência, mas, especialmente, a precisão necessária para compreender e ser compreendido.

No processo de aquisição de uma língua, um dos principais elementos que permite uma aprendizagem mais profunda e eficaz é a atribuição de sentido e significado às atividades desenvolvidas em aula. No entanto, grande parte das aulas de língua adicional tem como principal objetivo a aquisição de gramática, que, apesar de ser elemento essencial para a comunicação eficiente entre os falantes, não pode ser trabalhada em isolamento de um contexto comunicativo significativo.

A integração de gêneros textuais variados e, especialmente, de gêneros literários no ensino de uma língua adicional vem a contribuir para um ensino mais holístico, integrado e significativo que propicia melhor aprendizagem, capacidade linguística e comunicativa além de alunos mais motivados. Devido a isso, o desenvolvimento de um programa que integre constantemente contextos comunicativos significativos, tópicos culturais, gêneros textuais variados, entre os quais os literários, e elementos gramaticais afins ao objetivo global da tarefa se torna a meta do professor de uma língua adicional.

No caso do ensino do português brasileiro, a riqueza da cultura do país permite explorar uma série de temas e estratégias enunciativas, cada qual propício a agregar outros dos elementos mencionados acima como essenciais ao ensino significativo de uma língua. Nesse artigo, alguns exemplos serão explorados tomando por base a crônica como gênero literário, não só a ser estudado, como também a servir de base à introdução de temáticas, diferentes gêneros textuais, tópicos gramaticais e culturais.

1. A GRAMÁTICA

O ensino de línguas adicionais continua sendo fortemente centrado em gramática apesar de todo o debate iniciado pelo movimento comunicativo sobre a necessidade da introdução de um contexto significativo a partir do qual se estudar, entre outros elementos, os tópicos gramaticais, de forma a induzir a participação e o envolvimento do aluno com a língua em um ambiente de sala de aula. Em muitos cursos, continua-se a iniciar uma nova etapa do aprendizado por elementos gramaticais apresentados no isolamento de frases soltas e descontextualizadas que servem para exemplificar o conteúdo, mas não dar-lhe realismo ou significado, tornando-o inócuo e dificultando sua compreensão e assimilação por parte do aluno. Mesmo quando a atividade tem algum realismo como, por exemplo, estabelecer um diálogo de forma a conhecer o colega, muitas vezes não há uma sequência o que desconstrói a importância da atividade, deixando evidente tratar-se apenas de uma desculpa para praticar estruturas gramaticais.

Isso não significa que gramática não seja importante. Gramática é uma parte essencial do ensino de línguas, uma vez que, como apontado por Negueruela (2008, p. 152), é a base linguística para a expressão do significado que se pretende comunicar e permite aos alunos agirem como agentes conscientes de suas possíveis escolhas e do que elas implicam na construção do seu discurso e no processo de interação. No entanto, a aquisição de um aspecto gramatical não pode ser o objetivo principal da atividade a ser desenvolvida em sala de aula. Um dos principais desafios ao se preparar uma tarefa é justamente criar uma situação em que os alunos sejam levados, dentro do possível, a usarem o que está sendo estudado (não só em termos de gramática, mas de vocabulário, gênero textual, tópico de discussão) sem que lhes seja necessário criar passagens artificiais dentro de um texto que acomodem a estrutura gramatical que o professor requisitou. Em outras palavras, a aprendizagem de uma língua adicional deve ser vista de uma forma holística, em que gramática e significado sejam integrados e considerados em sua inter-relação, de modo que o aluno se sinta seguro e confiante de ser capaz de interagir, ao invés de ficar se questionando sobre a maneira mais correta de construir seu discurso. Nesse sentido, Swaffar e Arens (2005, p. 30) frisam que a introdução de um contexto, um conteúdo e um ponto de vista ou intenção em uma tarefa permitem ao professor tornar o uso correto da língua o foco da atividade ao invés da terminologia gramatical.

2. O USO DE MATERIAIS AUTÊNTICOS

Uma das ferramentas que possibilitam a introdução dos elementos acima mencionados na construção de uma tarefa e, conseqüentemente contribuem para um ensino holístico de línguas adicionais é o uso de materiais autênticos, os quais, segundo Swaffar e Arens (2005), são textos (em suas mais diversas formas) produzidos por falantes de uma língua para outros falantes daquela língua em situações reais e naturais. Muitos professores buscam trazer para as suas salas de aula textos autênticos, tais como músicas e reportagens, mas frequentemente acabam restringindo as atividades a exemplificação de aspectos gramaticais e questões de interpretação isoladas que não tomam o texto em seu todo. Materiais autênticos permitem uma maior compreensão da cultura da língua que se está estudando e abrem espaço para o autoquestionamento que tende a surgir da observação das diferenças entre a nossa cultura e aquela de outros países. Além disso, materiais autênticos não são engessados nos moldes estruturais que tendem a guiar um curso de línguas e utilizam frases e expressões naturais que muitas vezes não são apontados em uma educação formal que preza a correção, mas perde o realismo. O uso de materiais autênticos cria a dificuldade de termos de adaptar-nos ao que eles oferecem, o que muitas vezes inclui elementos (gramaticais, estruturais, de vocabulário) que não nos sentimos prontos a apresentar a nossos alunos. No entanto, os benefícios de se trabalhar com esse tipo de texto se mostram no nível de engajamento dos alunos que se veem compelidos a ver a atividade como significativa e relevante, uma vez que essa se baseia em algo real que tem uma história e uma razão de ser, não sendo mera curiosidade ou texto esquematizado para passar um conteúdo em um contexto artificial.

Com relação à dificuldade apontada anteriormente relativa à complexidade cultural, vocabular, estrutural, gramatical, entre outras, de materiais autênticos que acreditamos estar acima do nível de nossos alunos e, conseqüentemente, serem inadequadas a eles, há algumas considerações a serem feitas. Antes de mais nada, é preciso considerar que diferentes tipos de texto geram diferentes oportunidades e dilemas para o professor. Uma reportagem de jornal é muitas vezes sucinta e objetiva, usando geralmente vocabulário específico e frases diretas. Uma música, por mais que sua letra possa ser complexa devido a necessidades de arranjo e poeticidade, pode muitas vezes ser utilizada em virtude do que sua melodia é capaz de dizer sobre as pessoas que vivem cercadas pela cultura que a produziu, sendo a letra um pano de fundo para a atividade a ser desenvolvida. O professor deve selecionar cuidadosamente o material que pretende apresentar aos alunos de modo que esse tenha relação e venha a contribuir com o objetivo final do qual a presente tarefa é apenas uma parte. É preciso ainda que o professor se preocupe em desenvolver a tarefa de forma que os alunos possam usufruir do material autêntico sem serem intimidados por ele. Nesse sentido, alguns textos apresentam um desafio maior que outros e, entre eles, o texto literário é o que exige maior consideração do professor e preparo na elaboração da tarefa de que faz parte.

2.1 O caso do texto literário

O trabalho com base em um texto literário exige mais de seus leitores por tratar-se de um texto com um estilo de escrita bastante próprio e com possibilidades ilimitadas de uso da língua. Além disso, ele e a cultura em que se insere são sua própria base, não podendo o leitor, em geral, basear-se em imagens, em música ou outros recursos que auxiliem sua compreensão. Por esse motivo, o texto literário é muitas vezes banido das aulas de língua ou é representado apenas por pequenos excertos que não permitem o vislumbre do todo. Segundo Kern (2002), os alunos que estão aprendendo uma língua adicional, mesmo tendo completado os níveis que supostamente lhes forneceriam as principais bases estruturais da língua, não se sentem aptos a ler um texto literário e não tem confiança em sua capacidade de compreendê-lo. Isso ocorre, pois seu letramento não se dá de forma adequada, uma vez que estruturas gramaticais e vocabulário são enfocadas de forma isolada em situações descontextualizadas ou em textos feitos para treinar o conteúdo pretendido, sem partir de materiais autênticos complexos, como textos literários, em que esses conteúdos aparecem integrados a outras de maneira coesa e natural para a língua sendo estudada.

De acordo com Swaffar e Arens (2005), um curso de língua adicional que passa, a partir de um certo nível linguístico, a integrar textos literários sem tê-lo feito antes gradualmente costuma causar choque e frustração em seus alunos ao requisitar que eles não apenas leiam literatura, mas também discutam a leitura e expressem suas ideias e opiniões por meio da língua que vêm estudando. A língua que eles dominam não é suficiente para permitir-lhes lidar com o que está sendo pedido deles subitamente, uma vez que provavelmente jamais integraram antes suas capacidades comunicativas e receptivas em uma situação tão complexa quanto é o debate de um texto literário.

2.2 O que editar no trabalho com textos autênticos

A introdução de textos autênticos, entre os quais os literários, deveria ser feita desde os níveis básicos do ensino de línguas adicionais afim de desenvolver o letramento do aluno e promover sua naturalidade com a leitura de textos complexos e de estilística específica da língua sendo estudada. Tal ação visa não apenas torná-los aptos a interpretar e pensar criticamente sobre o que é lido, como também a adquirirem um conhecimento e compreensão mais gerais da língua e de sua cultura.

Obviamente, isso nos traz de volta à questão de como trabalhar com a complexidade característica de materiais autênticos, especialmente no caso da literatura, com pessoas não participantes da cultura em que esses foram produzidos. Nesse sentido, Swaffar e Arens (2005), apontam como uma das regras básicas ao se trazer materiais autênticos para a sala de aula a edição da tarefa e não o texto. Cortar partes de um texto de modo a adequá-lo ao que se pretende ensinar é mutilá-lo e ao seu sentido. Um texto existe em sua integridade, uma vez que suas diversas partes contribuem para o seu todo. Além disso, há sempre algo que um aluno é capaz de entender ou ser induzido a perceber em um texto.

A atividade planejada pelo professor deve ser adequada ao grau de conhecimento dos alunos e dentro de suas capacidades, sempre embasada pelo contexto de produção ou veiculação do material, fornecendo aos alunos os elementos necessários para a sua compreensão do texto e sua posição na sua cultura de origem. Ao editar a tarefa e não o texto, o professor proporciona ao aluno uma oportunidade de adquirir familiaridade com a língua estudada e o contexto cultural de seus falantes ao mesmo tempo em que lhe permite perceber que dispõe das capacidades e conhecimentos necessários para compreender um texto autêntico e complexo ainda que parcialmente.

3. A CRÔNICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO

3.1 Crônica x conto

Dentro do princípio de se editar a tarefa e não o texto, uma escolha adequada em termos literários para alunos de português em nível intermediário seriam textos curtos. No programa de português da Universidade de Miami, os alunos trabalham com crônicas no primeiro nível intermediário e com contos, no segundo. Essa escolha é apropriada, uma vez que contos são mais longos do que crônicas, e, além disso, são textos extremamente condensados em que muito precisa ser dito em poucas páginas. As passagens apresentadas devem ser cuidadosamente selecionadas para fornecer ao leitor todas as informações necessárias para que ele siga o roteiro e para que a história faça sentido ao mesmo tempo em que escondem ou omitem detalhes que permitirão uma súbita virada ou um momento de clareza ao final. Já crônicas são mais curtas do que contos, o que as torna mais fáceis de serem lidas e produzidas por um aluno de nível intermediário. Seu estilo é também mais livre e com um final em aberto que gera menos restrições e pressões em seus autores. Além disso, ainda que contos tenham as características de seu local de origem e de seus habitantes, uma vez que são gerados e brotam de sua cultura, seu tipo de estrutura, tópico e dinâmica distanciam-no mais de seu leitor do que a crônica. Há ainda o fato de que as origens e motivações de um conto são normalmente impossíveis de se inferir enquanto as crônicas, por outro lado, tratam da vida cotidiana. Elas falam daquilo que seus autores viram na rua, um comentário feito por alguém que os levou a pensar sobre algo que jamais haviam considerado antes, questões levantadas por uma experiência, debates sobre seu país, seus concidadãos ou sobre eles mesmos. Crônicas não precisam ter um fechamento; precisam apenas dar às pessoas a oportunidade de pensarem sobre uma série de tópicos culturais e do dia-a-dia, o que, de certa maneira, é um dos objetivos de uma aula de português: levar os alunos a pensarem sobre como os brasileiros pensam de forma a poderem entendê-los e falar como e com eles.

3.2 Vantagens do uso da crônica

Considerando a importância já levantada de se trazer a cultura da língua estudada para a sala de aula, uma vez que ela promove, de acordo com Graves (1996, p. 23), um contexto mais amplo e abrangente para o que é válido, apropriado e mesmo possível e porquê, crônicas se mostram um gênero textual essencial ao dizerem muito sobre os brasileiros, suas crenças, seus hábitos, sua cultura, seu modo de encarar a vida, seu país e sua visão de outros países e culturas. A leitura de crônicas em sala de aula é uma forma de mostrar mais sobre o Brasil ao aluno de português e de apresentá-lo a um gênero literário muito apreciado pelos brasileiros que leem crônicas nos jornais

todos os dias e as comentam com sua família, amigos e colegas.

Outra vantagem da crônica é sua constante produção. Há ao menos uma nova crônica em cada grande jornal do país todos os dias. A necessidade de produzir algo novo constantemente acarreta uma variedade de assuntos e tópicos tão diversos quanto as esferas da vida e aquilo que vemos no decorrer do dia. As crônicas também variam enormemente em tamanho e estilo, podendo ser uma curta narração de um evento ou conversa, um autoquestionamento do autor despertado por algum episódio, a poeticidade de uma imagem ou o humor de uma situação, um jogo de palavras, a expressão de um desejo ou uma meditação profunda.

Alguns dos maiores escritores brasileiros escreveram ou escrevem crônicas regularmente. Antônio Cândido, em "A vida ao rés-do-chão" (1992), aponta como algumas das mais significativas características da crônica a simplicidade, a poeticidade e a maneira de apresentar as coisas com humor. Ele enfatiza como esse gênero literário fez da linguagem coloquial em toda sua beleza natural o meio através do qual falar sobre tópicos que, ainda que pareçam efêmeros, algumas vezes permanecem verdadeiros e significativos por décadas, humanizando e levando as pessoas a questionarem seus conceitos e suas vidas.

Assim sendo, crônicas podem ser usadas pelo professor como uma fonte inestimável de conhecimentos e descobertas sobre o Brasil, seu povo, sua língua e sua forma de pensar. Elas podem ser mescladas com outros materiais autênticos como reportagens de jornal, músicas, charges e comerciais referentes ao mesmo assunto na construção de uma tarefa complexa e instigante para o aluno que lhe possibilitará muitas e variadas oportunidades de uso significativo da língua.

3.3 A questão do livro didático

Há diversas compilações de crônicas, algumas já trazendo perguntas de interpretação, organizadas com o intuito de serem utilizadas nas aulas de português como língua adicional, como, por exemplo, a feita por Preto-Rodas, Hower e Perrone (1994). Esses livros têm o intuito de não apenas de apresentar exemplos de crônicas, como também de fornecer a seus leitores uma imagem do Brasil e seus cidadãos, uma vez que as crônicas selecionadas pretendem ser aquelas com uma característica de permanência, que não estão associadas a um momento ou fato específico e isolado. No entanto, como todo livro didático, as compilações de crônicas também deveriam levar a uma série de questionamentos por parte do professor.

Um dos primeiros problemas evidentes no uso dos livros mencionados é a propagação de estereótipos do povo brasileiro. Não que estereótipos sejam um problema: eles só se tornam um quando a discussão não é bem conduzida e essas representações não são reconhecidas pelo que são. No entanto, algumas características presentes nas crônicas selecionadas podem passar uma imagem defasada, regionalista ou caricata às quais o professor deve estar atento e pronto a indicar a e discutir com os alunos.

Outro problema muitas vezes presente nessas compilações de crônicas são as perguntas de interpretação sugeridas. No caso do livro mencionado, por exemplo a atividade presente ao final de cada crônica deixa claro que o leitor é visto como um mero decodificador que precisa passar os olhos pelo texto em busca de respostas óbvias que podem ser simplesmente sublinhadas. Não há questões interpretativas que levem ao raciocínio e ao pensamento crítico. Nesse caso, por exemplo, o uso de estereótipos e textos desatualizados se torna ainda mais problemático.

É certo que os professores muitas vezes se sentem inseguros quando não dispõem de um material específico com que contar e que é muito mais trabalhoso desenvolver um plano de aula e perguntas de interpretação para se trabalhar com um texto do que abrir um livro didático. No entanto, para uma aula ser significativa, uma seleção cuidadosa de material e planejamento por parte do professor são essenciais. Isso não significa que se deva eliminar o livro didático, mas sim que ele não é suficiente para apresentar crônicas aos alunos por si só, devendo ser usado apenas como mais uma fonte, algo para guiar o professor e fornecer-lhe sugestões e possibilidades. Há novas crônicas todos os dias que deveriam ser consideradas, uma vez que aquelas com uma característica efêmera são tão importantes quanto as mais perenes e jamais seriam inseridas em uma compilação editorial para o aluno de português.

3.4 A crônica como atividade de produção

Após as fases introdutória e de interpretação de uma tarefa que teve crônicas como seu gênero principal, a sua flexibilidade característica pode se mostrar extremamente profícua em um curso de português intermediário. Segundo Swaffar e Arens (2005), a tarefa deveria seguir uma sequência que começa antes da leitura, incorpora o texto, retorna a ele e, a partir dele, encontra completude na produção de um texto com as características e conteúdos estudados até então. Como enfatizado por uma série de autores entre eles, Alice Ommagio (2000), as avaliações deveriam ser pensadas de forma a refletir os objetivos do curso e serem relacionadas ao que foi estudado em um processo que englobe os conteúdos em suas diversas esferas de forma consistente e não isolados uns dos outros. Pedir aos alunos que leiam crônicas e estudem suas características para depois escreverem um outro tipo de texto dá a ideia de que o professor não acredita que os conteúdos deveriam ser integrados, que os alunos são incapazes de produzir esse tipo de texto ou que não há um quadro maior, um objetivo final para o estudo desse gênero textual além de simplesmente tomar conhecimento de sua existência.

O benefício do uso de crônicas como atividade de produção dos alunos é sua variedade de estilos que, com uma proposta bem construída, pode facilmente levar os alunos a usarem o gênero textual, o tema, as estruturas gramaticais, o vocabulário, os conceitos e ideias sendo estudados de maneira natural. Nessa produção, eles serão capazes de demonstrar que se apropriaram do que foi visto e discutido para criarem um texto seu, completando uma sequência que teve diversas e variadas etapas todas contribuindo para a composição final.

Normalmente, como inserir a gramática nesse contexto é o que mais preocupa os professores, embora todos os outros elementos mencionados sejam igualmente importantes. No entanto, todos podem ser abordados usando um processo semelhante (embora não necessariamente) e é por isso que exemplificar com a gramática talvez seja mais produtivo. Há maneiras de o professor verificar a compreensão e apropriação do aluno daquilo que foi trabalhado sem exigir que suas composições apresentem, por exemplo, o uso de seis verbos no imperfeito do subjuntivo. No caso das crônicas, diferentes textos apresentam a predominância de diferentes tempos verbais que lhes permitem construir sua linha de raciocínio e a mensagem a ser passada. Após a leitura, discussão e análise do texto, o professor poderia pedir aos alunos que retornassem ao texto e observassem quais foram as estruturas e o vocabulário utilizado pelo autor na elaboração de suas ideias. O estudo de gramática é muito mais coerente e efetivo quando os alunos percebem por eles mesmos, através de auxílio do professor e das atividades propostas, como as estruturas gramaticais funcionam e quando elas são usadas, ao invés de decorarem regras facilitadoras que em muitos casos não funcionam e são de difícil compreensão ao serem apresentadas de forma descontextualizada e sem significado real.

Uma vez que os alunos entenderam o tópico gramatical em seu uso regular em um texto real, eles poderiam tentar usá-lo em um texto próprio seguindo o estilo de texto que vinha sendo estudado e as estruturas gramaticais mais adequadas à mensagem que pretendem passar. Certamente, é impossível garantir que os alunos irão usar o tempo verbal, por exemplo, que o professor pretendia que usassem, mas uma proposta bem elaborada os levará a usarem a forma gramatical mais apropriada ao conteúdo que querem expressar o que provavelmente incluirá os tópicos estudados. O objetivo do professor deveria ser que os alunos escrevessem um bom texto, que fosse inteligível e correto e não tanto que praticassem estruturas gramaticais. Seu uso deveria vir naturalmente como parte do que as redações dos alunos lhes exigem e não como uma imposição da proposta de escrita.

O estudo do português e da cultura que o permeia tende a levar o aluno a um constante descobrimento de semelhanças, diferenças e curiosidades e a um constante questionamento levantado pela comparação entre ele e o outro. Tal situação é ideal para fornecer-lhe ideias para a produção de crônicas. No caso da Universidade de Miami, além das diversas crônicas lidas durante o semestre, fazem parte do currículo do curso intermediário I o modo subjuntivo e o infinitivo pessoal, um filme brasileiro e seu debate, a apresentação individual de uma reportagem tirada de um jornal de língua portuguesa, seguida de discussão do tópico pela turma, e as sessões de teletandem, em que os alunos da universidade tem a oportunidade de conversar via videoconferência com alunos brasileiros de sua idade uma vez por semana de forma a praticar seu português com falantes nativos dessa língua. Todos esses elementos do currículo proporcionam aos alunos inúmeros tópicos e ideias sobre os quais produzirem crônicas ao expor-lhes e levá-los a pensar sobre fatos, convicções e elementos culturais que são ou não parte de sua realidade cotidiana, mas dos quais não tinham até então tomado conhecimento e vindo a questionar. Considerando o fato de que que crônicas tratam muitas vezes de fazer seus leitores pararem, olharem as coisas sob uma nova perspectiva e pensarem sobre seus significados, os alunos deveriam ser encorajados a tomar notas de tudo que aprendem ou descobrem e que os surpreende ou os leva a novos entendimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de crônicas para o ensino de português como língua adicional como discutido aqui engloba os três modos propostos por Hall (2001) como sendo aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer como conclusão de sua passagem pelo curso: a leitura e interpretação de crônicas e de outros materiais autênticos permitem o contato com e compreensão de diferentes manifestações da língua e cultura através de conhecimentos prévios e da percepção do que é experienciado, conforme o modo interpretativo; a produção de uma crônica bem como a exposição de ideias ao longo das diversas etapas permitem a comunicação de conhecimentos adquiridos e desenvolvidos que podem ser integrados a novos significados e raciocínios, de acordo com o modo expositivo; a discussão das crônicas lidas e das opiniões e ideias levantadas por elas permitem a interação entre duas ou mais pessoas como forma de atingir um objetivo e estabelecer ou manter um relacionamento, conforme o método inter pessoal. Os objetivos do professor de línguas para seus alunos em uma situação real de comunicação deveriam ser justamente que eles fossem capazes de compreender o que lhes está sendo apresentado nas mais diferentes formas da língua, saberem se expressar de acordo com o que a situação pede e possam se inter-relacionar com outras pessoas para benefício mútuo.

Durante minha experiência ensinando português na Universidade de Miami, percebi que o uso de textos autênticos e, em especial, de crônicas podem contribuir para a motivação dos alunos e servir de meio para introduzir tópicos culturais, gêneros textuais, vocabulário e até mesmo gramática, não como um fim em si mesma, mas como uma forma de melhora da capacidade comunicativa. Os alunos passam a estar mais preparados e confiantes em sua capacidade interpretativa ao trabalharem desde cedo com textos literários. Por tratarem-se de textos curtos, as crônicas são facilmente abordáveis durante o período da aula ao mesmo tempo em que podem ser consideravelmente complexas. Devido ao seu meio de divulgação, as crônicas se mostram um excelente meio de se aprender sobre o Brasil, o que se passa no momento e as características orais da língua devido ao nível de informalidade que pode ser utilizado nesse gênero textual. Ainda que o professor disponha de um livro didático de crônicas é importante que ele não se limite a ele e tenha em mente que novas crônicas ilustrativas do momento atual estão sempre surgindo. É importante fazer uma discussão significativa e fazer do trabalho com a crônica um processo que começa antes e segue além dela culminando em uma proposta de produção que englobe tudo o que foi visto e para a qual os alunos foram preparados através das diversas atividades e materiais trazidos para a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CÂNDIDO, Antonio et al. A Crônica: o Gênero, sua Fixação e suas Transformações no Brasil. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.
- GRAVES, Kathleen. Teachers as course developers. New York: Cambridge University Press, 1996.
- HALL, Joan Kelly. Methods for teaching Foreign Languages: creating a community of learners in the classroom. New Jersey: Merrill Prentice Hall. 2001.
- KERN, Richard. Reconciling the Language - Literature Split through Literacy. ADFL Bulletin, Vol. 33. No 3. Spring 2002. p. 20-24.
- NEGUERUELA-AZAROLA, Eduardo. "A Conceptual Approach to Promoting L2 Grammatical Development: Implications for Language Program Directors." 2008 Annual Volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators. Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom. Eds. Stacey Katz, and Johanna Watzinger-Tharp. Boston: Heinle & Heinle, 2008. 151-171.
- OMAGGIO, Alice. Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction. 3. ed. Boston, Heinle & Heinle, 2000.
- PRETO-RODAS, Richard A.; HOWER, Alfred Charles; PERRONE, A. (orgs.). Crônicas Brasileiras: Nova Fase. Gainesville: Florida U P, 1994.
- SWAFFAR, Janet; ARENS, Katherine. Remapping the Foreign Language Curriculum: an Approach Through Multiple Literacies. New York: Modern Language Association of America, 2005.

Pausas para reparos: pistas para avaliação de fluência em português do Brasil língua estrangeira

Lia Abrantes Antunes Soares³⁸
lia.soares@gmail.com

RESUMO Apresentar-se fluente ao se comunicar na língua-alvo, sobretudo em situação de avaliação oral, apesar de ser um objetivo tão comum entre aprendizes, nem todos o atingem. Seguindo por uma perspectiva de análise discursiva, no que diz respeito aos aspectos que integram a categoria fluência, configura-se um campo nebuloso por suas definições subjetivas. Estudiosos na área de Aquisição de Língua Estrangeira (ALE) e professores de língua estrangeira (LE) concordam com a dificuldade em definir fluência, portanto, como avaliá-la? Estudos direcionados por uma vertente prosódica mostram que o fenômeno pausa é um fator importante na percepção de fala não-nativa. Neste artigo, assumindo que nem toda pausa deve ser considerada como característica de fala disfluente, pretendemos contribuir com profissionais da área de ensino de LE, começando pela distinção entre pausas fluentes e disfluente, para que se possa entrar num campo da Prosódia, ainda pouco estudado na área de Português Língua Estrangeira. Um dos fatores que guia a percepção que têm nativos sobre a fala de aprendizes não-fluentes na LE-alvo é a pausa para reparos. Elas acontecem quando falantes iniciam um enunciado, mas precisam interrompê-lo para reorganizá-lo, a fim tornar clara a mensagem ou quando o falante pode notar desvios em seu discurso e tenta repará-los. Este artigo descreve como, quando e por que tais reparos, comuns na produção de aprendizes de LE, ocorrem durante a fala. A descrição física e cognitiva das pausas, empreendida por meio de narrativas orais de aprendizes do Português do Brasil, apresentou resultados significativos para distinção de níveis de fluência, indicados como pistas para o descritor de fluência em grade de avaliação oral.

PALAVRAS-CHAVE fluência; pausa; português língua estrangeira; avaliação oral.

ABSTRACT Fluently communicating in a target language, especially in a situation of oral assessment, is a common goal among learners. But scholars and teachers in the area of second language agree that it is difficult to define fluency, so how can it be evaluated? Studies show that the phenomenon of pausing is an important factor in the perception of non-native speech. In this article, we assume that not every pause should be considered a characteristic of non-fluent speech. We begin to make the distinction between fluent pauses and non-fluent pauses, and enter into the field of Prosody, which remains understudied in the area of Portuguese for Foreigners. One of the factors that guide natives' perception about whether foreign language learners speak fluently or not is the pause for correction. This happens when the speaker starts a statement but needs to stop it and re-organize it to make the message clear, or when the speaker notices gaps in their speech and tries to repair it. This article describes how, when and why such corrections are common in the speech of foreign language learners. The physical and cognitive description of pauses undertaken through oral narratives of Brazilian Portuguese learners has yielded significant results for distinguishing levels of fluency, giving us clues for a description of fluency in the grid of oral assessment.

KEYWORDS fluency; pause; portuguese for foreigners; oral assessment.

INTRODUÇÃO

Há décadas, pesquisas na área de Aquisição de Língua Estrangeira (ALE) são produzidas e aprimoradas, principalmente em língua inglesa, com foco maior em aspectos segmentais ligados à pronúncia e menor em aspectos fonológicos ligados a suprasegmentos da fala. Wennerstrom (2001) justifica o fato de haver um número ainda pequeno de produções que envolvam análise prosódica, pela pouca familiaridade que têm pesquisadores com um trabalho altamente técnico e de difícil interpretação, mas de importância central para análise do discurso oral.

³⁸ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tendo em vista as considerações acima, pode-se compreender o fato de pesquisas envolvidas com análise de discurso oral, tanto em língua materna (LM) quanto em língua estrangeira (LE), usarem a intuição para interpretar fenômenos prosódicos que envolvem uma variedade de parâmetros acústicos. Tanta complexidade faz com que não haja, por exemplo, consenso quanto à definição dos limites de um enunciado. Sua segmentação leva em conta variação na entonação, alongamento de segmentos e pausas (HEEMAN E ALLEN, 1999), o que demanda uma análise técnica de parâmetros como tempo e duração. Tais fenômenos prosódicos estão envolvidos no fator fluência, importante para avaliação de proficiência comunicativa, porém de complexa definição.

Neste estudo, apoiamo-nos na teoria Autossegmental cujas análises dos constituintes prosódicos relacionados entre si são consideradas em níveis autônomos, seguimos proposta de Nespor & Vogel (1986) que identifica os constituintes prosódicos presentes na organização fonológica das línguas, a fim de estabelecer uma categorização hierárquica em dois níveis: segmental e suprasegmental.

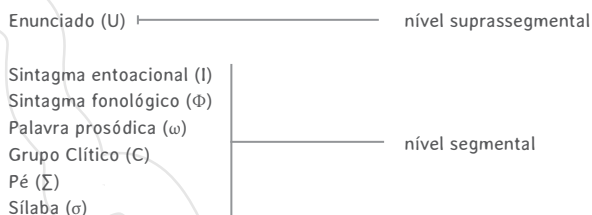


Figura 1: Categorização hierárquica dos constituintes de um sistema linguístico

Seguindo a proposta dessa teoria, pode-se identificar, através do modelo Autossegmental, elementos que compõem o nível representacional de um sistema entoacional, a fim de estabelecer padrões possíveis de uma língua (HUALDE, 2003). É importante lembrar que, como o foco maior dos estudos no nível suprasegmental foi direcionado para análise do sistema entoacional das línguas, alguns estudos apresentam o termo prosódia como sinônimo de entonação, o que para Hirst e Di Cristo (1998) seria um uso impreciso dos termos na literatura. Os autores apresentam prosódia em dois níveis: (i) restrita ao nível lexical em que se encontram os elementos tom, intensidade e quantidade e (ii) abrangente que envolve também o nível pós-lexical, onde está a entonação propriamente dita. Assim, a entonação é parte da prosódia e é percebida pelo falante como melodia da fala.

Orienta-nos, portanto, definição de prosódia como efeitos vocais manifestados por variação de altura, intensidade, duração e pausa, envolvendo variáveis acústicas, articulatórias e auditivas (CRYSTAL, 1969). Por serem tais características prosódicas tão importantes, tanto no nível lexical quanto no pós-lexical, e afetarem a compreensão efetiva da mensagem, o falante deve manipulá-las no momento da fala. Nesse sentido, entendemos que para estudo do fator fluência deve-se considerar a organização dos enunciados no fluxo da fala associada à manipulação de fenômenos prosódicos. Para este artigo, focaremos no fenômeno pausa, considerando um tipo específico que parece ser bastante eficiente no julgamento de nível de fluência em LE.

1. FLUÊNCIA

Muito se discute a respeito do que é ser proficiente em LE. De acordo com a visão atual do que é proficiência, Schoffen (2009) afirma que o uso das regras e formas deve ser demonstrado em contexto comunicativo dentro do gênero solicitado. Entretanto, ainda é preciso estabelecer acepções mais claras para que a avaliação de aprendizes de LE contemple as variedades, oral e escrita, de um sistema linguístico. Para Scaramucci (2000), a definição “do que é saber uma língua” é fundamental para formulação da descrição de desempenho, reduzindo a subjetividade na avaliação dos aprendizes. No entanto, há carência de estudos que investiguem a categoria fluência, importante fator de desempenho oral, talvez pela natureza complexa dos fenômenos prosódicos e de sua análise instrumental. Como consequência, verificamos a recorrência de uma avaliação subjetiva para a categoria fluência em grade de avaliação oral.

Em revisão de literatura, Tam (1997 apud AL-SIBAI, 2004) afirma que a fala de um indivíduo fluente contém formas reduzidas por processos de: contração, elisão, assimilação e redução. Além desses aspectos ligados à pronúncia e que dão velocidade à fala, Al-Sibai cita outros estudos em aquisição de fluência em LE (BROWN, 2003; CUCCHIARINI et al., 2000; WOOD, 2001) que concordam serem aspectos temporais e suas variações, importantes fenômenos para amplo desenvolvimento em estudos de ALE.

Na literatura, a definição de fluência é proposta pela oposição de desempenho não-fluente ao fluente. Antes de qualquer coisa, como Al-Sibai (2004) explica, fluência em LE não é um valor absoluto que a fala do aprendiz apresenta ou não, mas um fenômeno prosódico baseado em níveis que aprendizes devem atingir. Fluência deve contemplar o encadeamento e ambientação dos exemplares adquiridos, no fluxo da fala. Considerando proposta de Hume (2008), a expectativa individual do usuário da língua está relacionada à quantidade e à qualidade de informação armazenada por ele, o que tem relação com modelos probabilísticos, cujas unidades estocadas são as ocorrências em uso na língua, diminuindo, portanto, o tempo de pausa para acesso lexical e de pausa para planejamento discursivo, o que levaria à fala fluente. Sendo assim, quanto mais frequentes forem as ocorrências de exemplares da LE, maior é a experiência do falante com o idioma, tornando-o capaz de (1) substituir pausas preenchidas de sua LM por aquelas da variedade da língua-alvo adquirida³⁹, (2) produzir menos pausas para acesso lexical e (3) diminuir o número de exemplares produzidos com alguma inadequação, evitando pausas para reparo.

Em relação a inadequações produzidas por processo de transferência da LM ou de interferência de outra LE, Doughty (2001 apud GLASS, 2007), apresenta etapas do processo cognitivo de comparação pelas quais passam os aprendizes de uma LE, a saber:

- 1) As representações tanto do input quanto do output são realizadas e comparadas na memória de curto prazo.
- 2) Somente uma profunda representação (semântica) do enunciado já processada é retida na memória de longo prazo, deixando vestígios na memória de curto prazo para que novas comparações sejam feitas.
- 3) E por fim, a representação é estocada na memória de longo prazo, podendo ser acessada a qualquer momento, se houver evidências de que exista uma incompatibilidade entre o conhecimento armazenado e evidências linguísticas recebidas.

Mais automático é o acesso aos itens lexicais, maior será o nível de fluência e, portanto, mais confiante, confortável e motivado o aprendiz se sente na língua-alvo. Como alerta Schneider (1997 apud AL-SIBAI, 2004), depois de anos de estudo, aprendizes têm amplo vocabulário e adequação estrutural da LE, entretanto, dificilmente sentem-se capazes de ter um desempenho oral compatível com o conhecimento linguístico. Ele sugere que o foco dos aprendizes deve ser na fluência e um método eficaz é estimulá-los a falar somente a língua-alvo com outros aprendizes para que possam usar a habilidade ainda latente da LE, mesmo que inicialmente sejam impulsionados a desistir da difícil tarefa, já que o acesso ao léxico não é automático e por isso cognitivamente muito custoso. Portanto, a questão da automaticidade é crucial para o desenvolvimento da fluência. Segalowitz (2007) explica que quanto mais automático for o acesso às sequências de exemplares linguísticos na memória de longo termo, mais fluente será a fala.

Há ainda propostas que indicam estratégias comunicativas envolvendo o uso de velocidade de fala, pausas e hesitações para promover o desenvolvimento da fluência (BROWN, 2003 apud AL-SIBAI, 2004). No entanto, Porter & Grant (1992, apud AL-SIBAI, 2004) advertem que fala com velocidade não é necessariamente fala fluente. Como fazem os nativos, aprendizes devem variar sua velocidade, dependendo do contexto comunicativo. Ao contrário do que pensam aprendizes, fala veloz sem conhecimento linguístico adequado, só dificulta o entendimento da mensagem pelo interlocutor. Corroborando tal fato, estudo de Munro e Derwing (1997 apud WENNERSTROM, 2001) mostrou que a fala de não-nativos com velocidade reduzida foi avaliada por nativos do inglês como melhor compreensíveis que quando falantes aumentavam a velocidade de fala.

Considerando fluência como medida de desempenho linguístico em LE e entendendo tal medida como um dos parâmetros que contribuem para a produção de fala expressiva, apresentaremos fatores que determinam concepção de fluência, com foco no fenômeno pausa.

39 Ver Marcuschí (1999) para descrição dos sons preenchidores de pausas usados no PB.

2. FENÔMENO PAUSA COMO CARACTERIZADOR DE FLUÊNCIA

Como e em que medida o fenômeno prosódico-temporal pausa se manifesta, afetando a fluência verbal? Do ponto de vista físico/linguístico, Zellner (1994) define pausa como uma interrupção no fluxo da fala, melhor percebida a partir de 0,200/0,250s. No entanto, não há consenso entre pesquisadores quanto à medida das pausas a ser considerada em estudos prosódicos. Alguns estudos consideram que pausas preenchidas, em sua maioria, correspondem a medidas acima de 0,200s. Oliveira (2002b) limita a medida mínima de pausas silenciosas a partir de 0,250s, com base em estudo de Goldman-Eisler (1968) que argumenta serem 71,5 % das pausas silenciosas ocorridas no intervalo de 0,250s a 1s e que pausas curtas são requeridas para articulação e não devem ser consideradas com função psicológica.

Há, ainda, um tipo de pausa que pode ocorrer tanto em tempo maior quanto menor que a medida de 0,250s, com motivação relacionada ao nível de percepção do falante. São as pausas para reparos, definidas na próxima seção.

Como nem toda pausa deve ser considerada como característica de fala disfluente, esclarecemos a distinção entre pausas fluentes e disfluente. Segundo Cagliari (1992), pausas fluentes ocorrem em momentos oportunos como ao final de orações, frases, sintagmas e palavras. Se o falante desobedece à norma do momento oportuno, configura-se a hesitação disfluente, resultante de uma fala ainda em construção, e que sofre reorganização durante o processo de produção oral. Scarpa (1995, p.171) esclarece que “trechos fluentes são os já ajeitados, conhecidos, analisados ou, na maioria dos casos, congelados, vêm em bloco. Os disfluente são aqueles em construção, instáveis, com tentativas infrutíferas de segmentação em blocos prosódicos.”

As duas descrições acima dão uma noção de como a localização das pausas é um importante fator para julgamento de níveis de fluência. Além do ambiente onde a pausa recai, existem outros fatores importantes a serem observados na categoria fluência. Em análise quantitativa de amostras de fala de aprendizes classificados em uma escala de sete quesitos que vai de “very fluent” a “very nonfluent”, Wennerstrom (2001), com contribuição de Heidi Riggensbach, encontra diferenças significativas entre os grupos fluentes e não-fluentes. A análise revela fatores que guiam a percepção que têm nativos sobre a fala de aprendizes em LE. Os fatores percebidos na fala dos não-fluentes são: (1) pausas para reparos; (2) pausas em localização não esperada pelo ouvinte e (3) velocidade de fala. Os resultados indicaram ainda pistas para qualificar níveis de fluência:

- aprendizes fluentes distribuem as pausas em fronteiras frasais, isoladas ou distantes de outras;
- aprendizes não-fluentes acumulam pausas localizadas em outras partes do enunciado que não somente em fronteiras frasais.

Tendo em conta as pistas expostas acima e associando-as à proposta de hierarquia prosódica de Nespor & Vogel (1986), podemos considerar que pausas percebidas como fluentes - silenciosas ou preenchidas - incidiriam em fronteiras de constituintes mais altos (Enunciado; Sintagma entoacional; Sintagma fonológico) enquanto que pausas disfluente incidiriam dentro ou em fronteiras de constituintes mais baixos (Palavra prosódica; Grupo Clítico; Pé métrico e Sílabal).

Até aqui, abordamos de forma generalizada o fenômeno pausa como medidor de níveis de fluência em LE. A seguir, trataremos especificamente das pausas para reparos.

3. PAUSAS PARA REPAROS NA FALA

Na fala espontânea é bastante comum a ocorrência de reparos e em LE este fato pode ter consequências importantes para o julgamento de fala fluente. Como descreve Zellner (1994), a fala disfluente apresenta, além de pausas em localização inapropriada, “erros de performance”. Quando o aprendiz pode notar esses erros, ele tenta repará-los.

Existem diferentes razões que levam a pausas para reparos na fala. Elas podem ocorrer porque, durante a fala, falantes avaliam o que dizem, podendo voltar um trecho inteiro, reelaborando uma estrutura sintática para desfazer ambiguidades ou para reparar algum desvio morfológico ou fonético, bastante comuns na produção de aprendizes de LE.

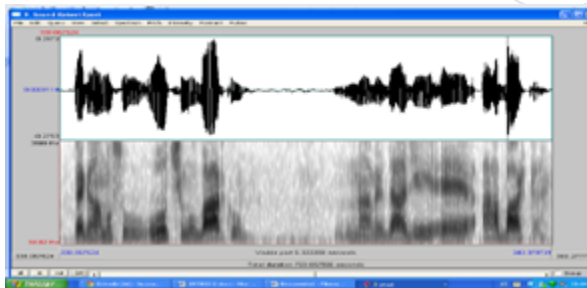
Como mostram Heeman e Allen (1999), um enunciado pode conter três intervalos ou trechos classificados como: reparandum, termo de edição, e alteração. Os autores explicam que reparandum é o trecho de fala que pode ser produzido por completo ou como um fragmento de palavra que é interrompido pelo falante, afetando o contorno

melódico do enunciado. Após o reparandum, segue o termo de edição, em geral, uma pausa preenchida (uh, eh⁴⁰, hum), ou expressões como quer dizer, bem, que ajudam o ouvinte a reconhecer reparos. A alteração é a palavra ou o trecho pelo qual o falante substitui o reparandum.

(01) Pegamos o último barco	<i>na verdade</i>	<i>é a barca</i>
reparandum	termo de edição	alteração
(02) Três semanas atrás eu estívia	<i>uh</i>	<i>eu estive na África</i>
reparandum	termo de edição	alteração
(03) Não é muito	(0.1)	<i>não são muito grandes</i>
reparandum	pausa silenciosa	alteração

Heeman e Allen (1999) citam estudos que sugerem ouvintes poderem entender facilmente enunciados com reparos de fala e que o momento da interrupção da fala contém pistas prosódicas, comuns à comunidade de fala⁴¹, o que facilitaria o reconhecimento de que ocorrerá um reparo, ou seja, a alteração. Os autores apresentam uma classificação para os reparos de fala, com base em trabalho de Hindle (1983), e que, nesta pesquisa, nos valeremos de duas, a saber:

- novo começo (fresh start): ocorre quando o falante interrompe o curso do enunciado e recomeça com a alteração, expressa por meio de um enunciado relacionado, ou não, com o reparandum.
- reparo para modificação (modification repair): consiste na repetição do reparandum, com algum constituinte modificado (alteração), tendendo a ser produzido “com mais força” e sem a obrigatoriedade de um termo de edição, ou seja, uma pausa silenciosa pode ser percebida entre o reparandum e a alteração.



pegamos o último barco (.) na verdade é a barca

Figura 2: Imagem acústica de pausa para reparo modificador (PRM)

No caso de aprendizes de LE, pode-se esperar que a alteração seja de um reparandum produzido com algum desvio fonético, morfológico ou semântico, entretanto indicaremos na análise dos resultados se, os aprendizes, classificados em três níveis de proficiência, realizam reparos sempre que cometem desvios e qual a duração das pausas preenchidas ou silenciosas de que os aprendizes do Português do Brasil (PB) precisam para enunciar a alteração.

Com esta seção, pretendemos confirmar a importância das pausas para reparos como um tipo relevante, dentre outros apresentados em estudo de Soares (2011) para caracterizar níveis de fluência.

40 Incluímos (eh) por ser um tipo de pausa comum no Português do Brasil, como orienta Marcuschi (1999).

41 O estudo trata de reparos em fala de nativos do inglês, por isso esclarecemos que é preciso levar em conta padrões prosódicos de cada comunidade de fala, que podem, ou não, ser os mesmos da LM e da LE.

4. METODOLOGIA

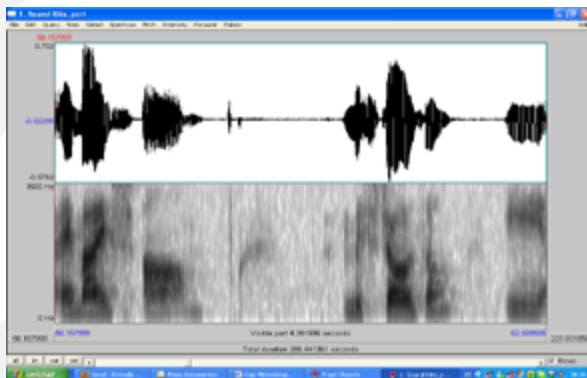
Segundo Labov (2006), uma forma eficiente de minimizar os efeitos de observação e gravação no momento da coleta de dados é usar narrativa como uma proposta de produção discursiva. A explicação para este fato é que falantes se sentem mais confortáveis com tal tipo discursivo por ser o primeiro aprendido e frequentemente usado na comunicação cotidiana. E para corroborar a escolha de narrativas como meio de obtenção de dados orais para esta pesquisa, ressaltamos a consideração do autor que afirma narrativas pessoais, em geral, contemplarem características sociais e culturais, em que falantes podem transferir suas experiências para outros.

Considerando a proposta de Labov, optamos por aplicar seu método com solicitação de narrativas para investigar como se dá a organização prosódico-temporal, em cada nível de proficiência. Gravamos um corpus de fala espontânea em um total de 35 minutos que depois foi transcrito com o objetivo de analisar o fenômeno pausa por meio dos parâmetros prosódicos: número, duração.

Um conjunto de sete narrativas foi gravado a partir da solicitação *Você pode me contar uma situação que você vivenciou e que considera interessante?* Para tal, não limitamos tempo de produção da narrativa, nem o tipo de emoção ou sentimento presente na situação narrada, nem qualquer restrição de comportamento ou atitude do informante para que as narrativas fossem produzidas o mais natural possível. Os informantes eram aprendizes do português e nativos do inglês, sendo três de nível elementar (A1/A2), três de nível independente (B1/B2) e um de nível experiente (C1/C2). O falante de nível experiente foi incluído na análise para servir como parâmetro para leitores não iniciados na área desta pesquisa. É importante esclarecer que, nesse nível de proficiência, espera-se que o falante cometa raras inadequações e, portanto, rara necessidade de pausas para reparos.

Para esta pesquisa foram usados dois programas computacionais, a saber: PRAAT e Sound Forge XP4.5. A gravação das narrativas foi feita com o auxílio do programa computacional Sound Forge XP4.5. E para análise dos dados usamos o programa computacional PRAAT, um software para análise de fala, desenvolvido por Paul Boersma e David Weenick do Institut of Phonetics Sciences, da Universidade de Amsterdã. Esta ferramenta nos permitiu segmentar os dados e analisar acusticamente as pausas.

Como mostra a Figura 3, oferecida pelo PRAAT, pudemos (i) visualizar os dados orais com as ondas sonoras e o espectrograma, distinguindo pausas preenchidas e silenciosas, para uma melhor transcrição dos dados, (ii) medir as pausas através do parâmetro duração e (iii) localizá-las no fluxo da fala, a fim de determinar a classificação por motivação cognitiva.



é mais uh (.) m i s t o s o (.) e

Figura 3: Imagem fornecida pelo programa PRAAT

Tendo as narrativas transcritas com a duração de cada pausa silenciosa e preenchida, relacionadas aos reparos: pausa para reparo modificador e pausa para novo começo, denominadas como PRM e PRNC (SOARES, 2011), respectivamente, a etapa seguinte foi a análise dos dados. Quantificamos as pausas para reparos e calculamos as médias pelo parâmetro prosódico duração. Uma vez obtidos valores médios, eles foram dispostos em gráficos e tabelas, separados por níveis de proficiência comunicativa, para melhor descrição e análise do fator fluência.

5. RESULTADOS

Iniciamos a análise com o cálculo da duração de cada PRM e PRNC para cada aprendiz para, em seguida, extraírmos o valor médio de cada nível de competência comunicativa. Os dados mostram que, nos três grupos, os valores médios de PRM são menores que aqueles dos outros tipos de pausa (pausa para acesso lexical, pausa para planejamento discursivo e pausa para reparo novo começo)⁴² e obedecem a uma gradação decrescente, do nível elementar para o experiente, seguindo perspectiva de que maior a experiência comunicativa, menos tempo o aprendiz leva para perceber desvios e acessar o exemplar ideal. Para melhor entender como os aprendizes lidam com os reparos, listamos nos gráficos a seguir como a duração desse tipo de reparo pode ajudar a identificar o nível de fluência.

Observamos no Gráfico 1 que as narrativas apresentam mais de 50% de PRM com duração maior que 0,1s.



Gráfico 1: Número de PRM dos aprendizes do grupo A1/A2, com duração maior e menor que 0,1s

O aprendiz 02 não produz PRM menor que 0,1s, o que mostra que não foi capaz de notar nenhum desvio e substituí-lo por exemplar adequado quase que instantaneamente, como fizeram os outros dois aprendizes do mesmo grupo, com parte dos desvios que foram percebidos.

Aprendizes do grupo B1/B2, assim como os do A1/A2, produzem mais da metade de seus reparos com duração maior que 0,1s., com exceção do aprendiz 06, que repara a metade de seus desvios em duração menor que 0,1s. Verificamos que a diferença mais significativa entre os dois grupos se faz menos pelo número total de reparos menores que 0,1s, e mais pelo número de PRM com duração média mais próxima ou menor que 0,1s. O grupo B1/B2 apresenta duração média menor que a do grupo A1/A2: 0,256s contra 0,435s. Supomos tal queda na duração média de PRM com aproximação, de B1/B2, da marca não percebida como pausa - abaixo de 0,250s, (OLIVEIRA, 2002; ZELLNER, 1994) - ser um indicativo para estabelecer características para os níveis de fluência. Tal resultado indica melhora na percepção linguística dos aprendizes independentes, o que leva a automaticidade na realização de reparos.



Gráfico 2: Número de PRM dos aprendizes do grupo B1/B2, com duração maior e menor que 0,1s

42 É possível encontrar um quadro com a classificação de pausas em Soares (2011, p.49).



Gráfico 3: Número de PRM do aprendiz C1/C2 com duração maior e menor que 0,1s

O aprendiz experiente realiza cinco de nove PRM com duração menor que 0,1s enquanto que a duração média das outras quatro PRM é de 0,198s, ou seja, abaixo da marca percebida como pausa. Entendemos, então, que tanto aprendizes de nível A1/A2 e C1/C2 podem produzir poucos reparos, mas por motivações distintas. Diferente do aprendiz C1/C2, os de nível A1/A2 produziram poucos reparos porque não são capazes de notar todas as vezes que cometem desvios e, quando os notam, muitas vezes precisam de um tempo consideravelmente maior que aqueles de nível C1/C2 para acessarem o exemplar ideal. Há ainda uma particularidade entre aprendizes dos grupos A1/A2 e B1/B2, falantes de mais de uma LE, que faz com que, após uma pausa para reparo modificador, o exemplar acessado para substituir o desvio muitas vezes não seja da LE alvo, mas de outra anteriormente aprendida.

Constatamos que aprendizes elementares e independentes ainda não podem notar todas as inadequações cometidas na fala, nem repará-las instantaneamente, como o faz o aprendiz experiente. Seguindo proposta de Doughty (2001 apud GASS, 2007), certas diferenças entre o adequado e o inadequado, que já estão na memória de curto prazo (primeira etapa), e já têm vestígios na memória de longo prazo (segunda etapa), levam os aprendizes independentes a acessarem o exemplar ideal depois de pausas menores que as do grupo elementar. Entretanto, ainda não cumpriram a terceira etapa do processo cognitivo de comparação, ou seja, a estocagem de exemplares na memória de longo prazo, como parece fazer o aprendiz experiente.

A PRNC não é uma estratégia muito empregada pelos aprendizes da pesquisa. Quando usada pelo grupo A1/A2, apresenta duração média maior que 1s para refazer um enunciado. Com base em Zellner (1994), seguimos a ideia de que, se o aprendiz produz pausas longas antes de iniciar um enunciado, é provável que não precise de PRNC. Supomos, pela média de 1s, ser cognitivamente mais custosa para falantes elementares a PRNC que a estratégia de produzir uma longa pausa para planejamento discursivo (PPD), no início de um enunciado. Podemos observar nos exemplos 6 e 7 que aprendizes A1/A2 que empregam PRNC o fazem na tentativa de simplificar o enunciado iniciado ou até mesmo o abandonam, a fim de começar um enunciado com nova informação para concluir ou explicar a ideia inicial.

Exemplo 1: ...mas é (PAL) é muito triste quando (PPD) uma pess- (PRNC 0,1) quando eu (PAL) vi p e s s o a que necessi- (PRM) necessitaram (PRM) precisaram (PAL) muitos mas (PRM) mais de ((ts)) (PRNC 1,2) não (PAL) não fiz nada... [01 A1/A2]

Exemplo 2: ...então (PPD) na rua (PAL) é às vezes necessário (PAL) comprar (PAL) petróleo (PPD) ma não tem (PRNC) em Cotonou tem (PRM) em centro de Cotonou tem duas ou (PAL) talvez três (PAL) quase moderna (PAL) empresas para (PAL) comprar (PAL) petróleo... [03 A1/A2]

No grupo B1/B2, só um aprendiz lança mão da estratégia da PRNC, mas com duração média bem menor (0,268s) que a do grupo A1/A2. No nível comunicativo independente, é possível que PRNC aconteça menos por falta de vocabulário ou por conta de complexidade estrutural do enunciado iniciado. O emprego deste tipo de pausa parece estar relacionado à ordenação dos fatos, ou seja, o aprendiz percebe, após começar um enunciado, que é preciso esclarecer que algo acontecera e só então retoma o enunciado não terminado, com o mesmo item lexical produzido antes da PRNC.

Exemplo 3: ...um americano que estava (PRM) também estava interessado em música de samba assim (PPD) então o (PRNC < 0,1) ele me pediu meu número então o dia seguinte (PPD) eu (PAL) recebi um mensagem dele... [05 B1/B2]

Exemplo 4: ...eu tinha que dançar ele (PAL) me puxou assim dentro de um círculo então (PRNC 0,4) e para não (PAL) estar com (PAL) para não estar com vergonha então eu tinha que dançar... [05 B1/B2]

Já o aprendiz experiente emprega a estratégia uma única vez durante a narrativa, recomeçando o enunciado após 0,595s.

Exemplo 5: “um iniciante numa empresa uma (PAL) uma (PRM < 0,1) numa empresa uma pessoa que não tem condição de comprar um carro (PPD) não tem condição de morar perto (PPD) (é PPD) eu fiquei um pouco decepcionado com (uh PRNC) mas é assim (PPD) ((ts)) (é PPD) a vida é muito concorrida lá em São Paulo se nota” [07 C1/C2]

A PRNC produzida pelo aprendiz experiente não parece estar relacionada à falta de vocabulário, ou à reorganização de um enunciado de estrutura complexa, nem à inserção de enunciado cronologicamente anterior ao que foi iniciado antes da pausa. Diferente das razões dos grupos anteriores, ele parece usar a estratégia de PRNC para não se estender em suas críticas e assim, não causar má impressão e constrangimento a seu interlocutor, o que caracteriza uma estratégia de polidez⁴³.

6. CONCLUSÃO

Na área da Prosódia do PB, a escassez de estudos, sobretudo quando o campo de investigação se direciona para a área de PBLE, acarreta interpretações intuitivas a respeito de fenômenos prosódicos por profissionais da área, em especial, aqueles com função de avaliadores em exame de proficiência oral em LE.

Neste artigo, buscamos descrever o fenômeno prosódico pausa para reparos, a partir do desempenho oral de aprendizes do PBLE, com base em narrativas orais espontâneas, a fim de oferecer pistas para avaliação da categoria fluência. Para isso, definimos os contextos prosódicos possíveis para localização das pausas e os associamos às motivações cognitivas para classificação em dois tipos de pausas para reparos: PRM e PRNC.

Em relação ao parâmetro número, PRNC foi menos frequente nas narrativas analisadas que outros tipos de pausas. Quanto à PRM, é importante destacar que se os aprendizes, de nível elementar, tivessem recorrido a uma pausa cada vez que produziram um item lexical de uma língua que não o PB, ou um item com desvio fonético ou morfológico, teríamos um grande número de PRM. Sendo assim, o que valida a indicação do parâmetro número, para esse tipo de pausa, como relevante para o descritor da categoria fluência do nível elementar, parece ser a baixa quantidade de pausas para reparo, apesar do grande número de desvios produzidos pelo aprendiz. Portanto, se aprendizes são capazes de reparar poucas das inadequações linguísticas cometidas, ele produzirá poucas pausas, enquadrando-se no nível elementar. Mas, se ele produz muitas PRM, é porque pode perceber boa parte das inadequações, enquadrando-se no nível independente.

Com o processo de análise do parâmetro acústico duração, verificamos resultados significativos para PRM. O nível elementar se caracterizou, com pouca frequência de uso deste tipo de pausa, por seus aprendizes ainda não serem capazes de perceber grande parte dos desvios produzidos, sendo que dentre os poucos percebidos, menos da metade foram reparados com pausas menores que 0,1s. Este resultado comprova a falta de automaticidade na percepção de desvios, o que deve ser considerado como aspecto relevante para estabelecer nível de fluência. Para PRNC, podemos considerar que para um nível elementar, este tipo de pausa é produzido na tentativa de simplificar um enunciado que solicita maior competência linguística de que tem o aprendiz. Assim, tal tipo se mostra mais custoso para aprendizes elementares, já que apresenta duração média acima de 1s para reelaborar o enunciado.

O nível independente contabiliza a maior parte de PRM e com duração maior que 0,1s, já que os aprendizes percebem com maior frequência os desvios produzidos, levando em média 0,2s contra 0,4s dos aprendizes elementares, para a busca do item substituto. Este resultado mostra uma tendência ao alcance da automaticidade, representada por pausas com menos de 0,1s de duração, portanto quase imperceptíveis ao ouvido, como o faz o aprendiz experiente com a maior parte de seus poucos desvios. Vale ressaltar que as PRM maiores que 0,1s, produzidas pelo aprendiz experiente, apresentaram uma média abaixo de 0,2s, número muito próximo do reparo considerado automático.

43 A partir da noção de face desenvolvida por Goffman (1967), Brown e Levinson (2000[1978]) propõem um modelo de comunicação humana que diz respeito aos efeitos positivo e negativo dos atos de fala na imagem pública do falante e na de seu interlocutor.

Resumimos nossos resultados a respeito dos parâmetros que indicaram relevância para os dois tipos de pausa analisados nesta pesquisa no Quadro 1. É preciso ressaltar que há outros tipos de pausas caracterizadoras de nível de fluência descritas em Soares (2011).

Quadro 1: Pistas prosódicas relevantes para caracterização de fluência

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	PAUSA PARA REPARO MODIFICADOR - PRM	PAUSA PARA REPARO NOVO COMEÇO - PRNC
A1/A2 Elementar	<p>O parâmetro número é relevante não só por indicar baixa quantidade de pausas realizadas, mas pela indicação da quantidade de desvios que não foram percebidos e, portanto, não foram reparados pelo aprendiz.</p> <p>O parâmetro duração revelou que, quando aprendizes percebem seus desvios, em geral, precisam de pausas maiores que 0,1s para acessar a forma ideal, ou seja, os reparos não são automáticos.</p>	<p>O parâmetro número indicou baixa frequência de ocorrência deste tipo de pausa.</p> <p>O parâmetro duração revelou que, quando PRNC é produzida, o tempo de processamento para a reelaboração do novo enunciado, na tentativa de simplificá-lo, é bastante comprometedor para julgamento de boa fluência.</p>
B1/B2 Independente	<p>O parâmetro número mostrou-se relevante neste nível, pois aprendizes podem produzir pausas com frequência, após perceberem inadequações e repará-las.</p> <p>No nível independente, o parâmetro duração revelou que aprendizes podem produzir pausas imperceptíveis para fazerem reparos automáticos ($p < 0,1s$) ou com duração média muito próxima da marca não percebida como pausa ($p < 0,250s$).</p>	<p>O parâmetro número indicou baixa frequência de ocorrência deste tipo de pausa.</p> <p>Aprendizes do nível independente são capazes de refazer um enunciado depois de PRNC com duração expressivamente menor que os de nível elementar.</p>
C1/C2 Experiente	<p>A relevância do parâmetro número para este nível configura-se pela baixa frequência de desvios para que PRM ocorra.</p> <p>O parâmetro duração mostrou-se significativo, na medida em que os reparos produzidos após raras inadequações, quando não têm realização automática, são realizados depois de pausas entre 0,1s e 0,250s.</p>	<p>Os parâmetros número e duração, a partir de uma única ocorrência de média duração, indicaram uma importante motivação a ser considerada na caracterização da categoria fluência deste nível de proficiência. A PRNC configura-se como uma estratégia, não para simplificar um enunciado de estrutura complexa, mas como expressão de polidez, ou seja, o falante produz a pausa porque percebe que não deve continuar falando sobre tal assunto.</p>

A necessidade de considerar os parâmetros prosódico-temporais número e duração para análise dos tipos de pausa descritos nesta pesquisa advém do fato de o fator fluência, como vários outros fatores no campo da Prosódia, ser medido intuitivamente por profissionais da área de ensino/aprendizagem de LE. Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam como subsídio para aprimorar o conhecimento de professores/avaliadores, fornecendo pistas para detalhar a categoria fluência em exame de proficiência oral em LE, a fim de prestar maior confiabilidade às avaliações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL-SIBAI, Dina. 2004. Promoting oral fluency of second language learners, literature review. King Saud University.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, Rodolfo. Gramática do Português Falado - níveis de análise linguística, Campinas: Editora da Unicamp, v. II, 1992.
- CRYSTAL, David. Prosodic systems and intonation in English. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- GASS, SUSAN. Input and interaction. In: DOUGHTY, Catherine. & LONG, Michael. The handbook of Second Language Acquisition. Malden, MA: Blackwell, 2007.
- HEEMAN, Peter e ALLEN, James. Speech repairs, intonational phrases and discourse markers: modeling speakers' utterances in spoken dialogue. Journal Computational Linguistics, v. 25, n. 4. Cambridge: MIT Press, 1999.
- HIRST, Daniel & DI CRISTO, Albert. Intonation systems - A survey of twenty languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- HUALDE, José. El modelo métrico y autosegmental. In: PIETRO, Pilar. Teorías de la Entonación. Barcelona: Ariel, 2003.
- HUME, Elizabeth. Markedness and the language user. Phonological Studies, v. 11, 2008.
- LABOV, Willian. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: LABOV, Willian. Language in the Inner City. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. Narrative pre-construction. Narrative Inquiry, v. 16, 2006.
- MARCUSCHI, Luis A. (1999) "A hesitação". In: NEVES, M. H. M. (Org.). Gramática do português falado: novos estudos. São Paulo: Humanitas, 1999. v.7.
- NESPOR, Marina & VOGEL, Irene. Prosodic phonology. Dordrecht: Foris, 1986
- OLIVEIRA JÚNIOR., Miguel. (2002a) "Pausing Strategies as Means of Information Processing in Spontaneous Narratives". Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa, Portugal.
- SCARAMUCCI, Matilde. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. Trabalhos em Linguística Aplicada 36, 2000.
- SCARPA, Ester M. Sobre o Sujeito Fluente. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: Editora da Unicamp 29, pp. 163-184, 1995.
- SHOFFEN, Juliana R. Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-Bras. 2009. 192 p. Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SOARES, Lia A. A. O comportamento dos parâmetros prosódico-temporais em narrativas orais em PLE: Evidências para o descritor fluência. 2011. 101 p. Dissertação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- WENNERSTROM, Ann. The music of everyday speech: Prosody and discourse analysis. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- ZELLNER, Brigitte. "Pauses and the temporal structure of speech". In: Keller, E. (org.) Fundamentals of speech synthesis and speech recognition. Chichester, John Wiley, 1994, pp. 41-62.

O ensino da pronúncia em aulas de PLA

Marcia Regina Becker⁴⁴

marciabecker@utfpr.edu.br

RESUMO No processo de aquisição de uma segunda língua, percebem-se naturalmente, por parte do aprendiz, diversas dificuldades na produção de certos fones/sons do inventário desta nova língua. Além disso, a questão da transferência de características de uma língua nos sistemas da língua alvo é considerada de relevância e evidente em todos os aspectos desta língua, reconhecendo-se, no entanto, que isso ocorre mais pronunciadamente a nível fonético/fonológico e que é mais evidente nos primeiros estágios de aprendizado. Este trabalho pretende mostrar algumas dessas dificuldades enfrentadas por aprendizes que tinham o português como língua alvo, e o inglês ou o espanhol como línguas maternas, porém todos falantes de inglês. Em termos de pronúncia e com base nas necessidades dos alunos, que eram de uma turma especial e de ensino intensivo, inicialmente o foco foi na produção de certos segmentos, e serão as consoantes nasais e laterais que receberão ênfase neste artigo. Percebeu-se a necessidade de se deixar claro como ocorria a articulação destes sons e também enfatizar a influência do registro escrito na produção oral, para isso promovendo um trabalho de conscientização por parte do aprendiz da relação entre som e grafema, tanto na sua língua quanto na língua alvo, o português no nosso caso. Foi importante levá-lo a fazer uma análise contrastiva entre as línguas a fim de avaliar que, além da existência de novos sons, em línguas diversas, certos ambientes fonológicos geram sons diferentes daqueles que gerariam em sua língua materna. A instrução explícita mostrou-se uma ferramenta bastante útil no ensino da pronúncia, com vistas a atingir a inteligibilidade no português.

PALAVRAS-CHAVE PLA; pronúncia; nasais; laterais.

ABSTRACT During the process of acquisition of a second language, the learner inevitably faces several difficulties in the production of certain sounds in its inventory. Besides, the question of the transfer of characteristics of one language into the system of the target language is considered relevant and patent in every aspect of this language, being recognized, however, that this happens more clearly in phonetic/phonological levels in the first stages of learning. This article intends to show some of these difficulties faced by learners who had Portuguese as the target language, and English or Spanish as the mother tongue, but all of them English speakers. Regarding pronunciation and based on the students' necessities - they belonged to a special and intensive group - the first focus was in the production of certain segments, and it is the nasal and lateral consonants which will be shown in this article. It was also noticed the necessity of clarification regarding the articulation of these sounds, as well as the influence of the spelling in pronunciation both in the learner's mother language and in his/her target one, Portuguese in our case. It was important to have him/her make a contrastive analysis between the languages to evaluate not only the existence of new sounds, but also the fact that in other languages certain phonological environments generate sounds which are different from the ones in his/her own mother tongue. Explicit instruction was revealed as a very useful tool aiming at intelligibility in Portuguese.

KEYWORDS PLA- Portuguese as an Additional Language; pronunciation; nasals; laterals.

44 Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

INTRODUÇÃO

No final do primeiro semestre de 2012, a UTPFR recebeu a visita de sete pessoas de uma universidade americana, que participaram, durante sua estadia de um mês no Brasil, de um curso intensivo de português de 30 horas, limitação esta imposta pela própria agenda dos visitantes (BECKER et al., 2012). A carga horária era exígua, mas concentrada – três horas por dia, em dias, em boa parte das vezes, consecutivos. As necessidades do grupo, cuja faixa etária variava de 23 a 55 anos, eram declaradamente voltadas para conversação básica em situações usuais (compras, restaurante, transportes, por exemplo). Três pessoas declararam terem a língua espanhola como língua materna, e uma quarta declarou “quase espanhol”, pois havia vivido no México por três anos quando criança. Os demais declararam que a língua materna era o inglês. Em relação a conhecimento de outras línguas, além de inglês e espanhol (todos falavam inglês), apenas uma pessoa declarou não ter conhecimento nenhum de espanhol, duas pessoas tinham pouco conhecimento de espanhol e uma pessoa declarou que além de espanhol e inglês conhecia o romeno, uma língua da mesma origem latina que o português (faz parte das línguas românicas do ramo itálico do proto-indo-europeu). Nenhum conhecia o português, por isso a língua inglesa era usada como mediadora em algumas ocasiões.

As aulas foram ministradas por acadêmicas do curso de Letras da universidade e elas, desde o início, ao estimular a produção oral dos alunos, perceberam a dificuldade na produção de alguns sons, especialmente os relativos aos grafemas nh, lh e todas as vogais nasais. Essa dificuldade é compreensível, haja vista não existir na língua inglesa nenhum destes sons, e somente os dois primeiros na espanhola. Fez-se então um trabalho mais específico voltado a estes sons, os dois outros sons consonantais nasais do português e a lateral alveolar, além de frisar a necessidade de se promover um trabalho de conscientização por parte do aprendiz da relação entre som e grafema, tanto na sua língua materna, como no português brasileiro (doravante PB). A instrução explícita da pronúncia mostrou-se bastante útil, com enfoque, então, na questão articulatória, na análise contrastiva entre os sons das duas línguas, e como ambientes diversos geram sons diversos em línguas diferentes, na relação som – grafema, culminando com exercícios de produção.

1. INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS

No processo de aquisição de uma língua como língua estrangeira (L2), na interlíngua, o aprendiz sente naturalmente diversas dificuldades na produção de certos fones/sons do inventário dessa nova língua. Cunhou-se o termo interlíngua para designar a linguagem do aprendiz durante o processo de aquisição da língua alvo (L2), ou como coloca ELLIS (1994, p. 16): “[interlíngua é] um sistema de transição que reflete o conhecimento de L2 presente do aprendiz”. E especificamente no caso da fonologia, se aceita amplamente o fato de que a primeira língua do aprendiz influencia a aquisição da fonologia da segunda (ECKMAN, 2004, p. 515), pois ocorrem fenômenos de transferência: “incorporação de características da L1 nos sistemas de conhecimento da L2 que o aluno está tentando construir” ELLIS (1994, p. 28). Como o termo “transferência” estava relacionado a teorias behavioristas de aprendizagem de L2⁴⁵, há uma questão terminológica ainda em aberto, sendo que Sharwood Smith & Kellerman (SHARWOOD SMITH & KELLERMAN⁴⁶, apud ELLIS, 1994, p. 301) sugerem o termo “influência interlinguística” (crosslinguistic influence), como sendo neutro, independente de teorias de aquisição. Porém como o uso do termo “transferência” tem persistido, a definição de Odlin é bastante pertinente para este trabalho de pesquisa: “transferência é a influência resultante da similaridades e diferenças entre a língua alvo e quaisquer outras línguas que tenham sido previamente (e talvez não corretamente) adquiridas (ODLIN, 1989, p. 27).

A questão de transferência de características de L1 nos sistemas de L2 é considerada de relevância: “Apesar de contra-argumentos, entretanto, há um crescente e vasto campo de pesquisa que indica que a transferência é realmente um fator muito importante na aquisição de uma segunda língua” (Ibid, p.3-4). Esta transferência é evidente em todos os aspectos da língua – fonologia, sintaxe, semântica, pragmática. Reconhece-se, no entanto, que a transferência é mais pronunciada a nível fonético/fonológico - a existência de sotaques é inquestionável,

⁴⁵ Teorias behavioristas de aprendizagem estão atualmente desacreditadas. Baseavam-se na ideia de que a aprendizagem de uma segunda língua era uma questão de formação de hábitos (as bases do behaviorismo encontram-se em: SKINNER, B. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957. Foram rechaçadas por Chomsky já em 1959).

⁴⁶ SHARWOOD SMITH, M.; KELLERMAN, E. *Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction*. In: KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. (Ed.), 1986.

e que é mais evidente nos primeiros estágios de aprendizado. O termo “interferência”, associado às teorias behavioristas de aprendizagem, era utilizado quando ocorria transferência negativa, isto é, quando a língua alvo diferia da L1, mas há, logicamente, há casos de transferência positiva.

Outro ponto a ser levado em consideração quando uma pessoa já alfabetizada está num processo de aquisição de uma segunda língua é a interferência da ortografia de sua língua materna – o registro escrito - na sua produção oral na língua alvo: a spelling pronunciation.

A dificuldade para a produção – articulação - de determinados sons, a transferência de características fonéticas próprias da língua materna, somada à influência do registro escrito, foram fenômenos observados quando da produção dos sons consonantais nasal palatal e lateral palatal do grupo de americanos nas aulas de português. Estas dificuldades e algumas formas de trabalhar com elas serão focadas neste artigo.

1.1 Sons consonantais nasais

A nasalização de alguns sons é característica tanto da língua portuguesa quanto da língua inglesa, porém ocorre em ambientes distintos e se manifesta de formas diferentes. Com relação ao português, constitui-se num dos aspectos mais desafiadores da língua (MATEUS & D'ANDRADE, 2000, p.130).

Por definição, um som consonantal nasal ocorre quando o véu palatino ou velum encontra-se abaixado, forçando parte do ar que vem dos pulmões a dirigir-se à cavidade nasal. O restante do ar se encaminha à cavidade oral, onde dois articuladores produzem uma obstrução completa da passagem desta corrente de ar.

No português brasileiro três são os tipos de obstrução dos articuladores, resultando nas três consoantes nasais que ocorrem em português: [m], [n] e [ɲ]. A Figura 1 representa a articulação mais usual de cada um destes sons no PB.

Para a produção do [m], oclusiva bilabial, o obstáculo é formado na cavidade bucal pelo fechamento dos lábios. No caso do [n], oclusiva alveolar, a obstrução ocorre através da junção da ponta da língua com os alvéolos - região imediatamente posterior aos dentes incisivos superiores, condição mais usual, ou, dependendo do dialeto, diretamente com a parte posterior destes dentes: oclusiva dental. Estes dois segmentos ([m] e [n]) são uniformes em todos os dialetos do português brasileiro (CRISTÓFARO SILVA, 2003, p.33). Para a terceira consoante nasal [ɲ], a obstrução ocorre através da junção da coroa da língua com o palato duro – nasal palatal.

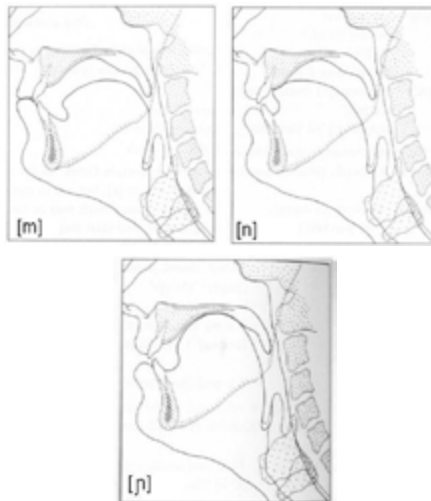


Figura 1: Seções transversais da cabeça mostrando os principais articuladores nas fases medianas de produção das consoantes nasais do português. Fonte: LAVER, 1994, p. 210

A consoante nasal palatal não ocorre em língua inglesa. Em língua portuguesa, no entanto, é apontada como pouco comum para os falantes de português brasileiro:

A consoante nasal palatal [ɲ] ocorre na fala de poucos falantes de português brasileiro. Geralmente um glide palatal nasalizado que é transcrito como [ỹ] ocorre no lugar da consoante nasal palatal para a maioria dos falantes do português brasileiro. (CRISTÓFARO SILVA, 2003, p. 39)

O segmento nasal bilabial [m] ocorre em início de palavra (“mar”), e em meio de palavra, seja seguindo consoante em outra sílaba (“norma”), seja em posição intervocálica (“homeopatia”). Os ambientes de ocorrência do segmento [n] são semelhantes aos do [m], ou seja, em início de palavra (“novela”), seguindo consoante em sílaba distinta (“ornar”), e em posição intervocálica (“guinada”).

Aqui é muito importante frisar que as letras m e n ocorrem ortograficamente em final de sílaba (tanto no interior de palavras –“limpo” e “tanto”, como no final delas –“tem”, “pólen”), não significando a articulação fonética dos segmentos [m] e [n].

[...] Neste caso [fim de sílaba e final de palavra] a letra m marca a nasalidade da vogal anterior e não a articulação de uma consoante nasal. [...] Neste caso [final de sílaba] a letra n marca a nasalidade da vogal anterior e não a articulação de uma consoante nasal. (Ibid, p.60)

Este poderia ser um dos exemplos que ilustrariam a afirmação de AVERY & EHRlich (1992, p. 145) de que “muitos dos problemas de pronúncia incorreta de falantes de português podem ser originados na influência do sistema de grafia do português, e não na falta de habilidade de produzir determinados sons.” Isso pode também ser verdadeiro para falantes de inglês ao aprender o português: tendem a produzir os segmentos nasais alveolares e bilabiais em todas as posições da sílaba, o que no português não ocorre para as codas⁴⁷.

No caso da língua inglesa, as consoantes nasais também são três. As formas de obstrução que fazem com que o ar se propague pela cavidade nasal são similares às do português para o caso dos segmentos [m] e [n] (oclusivas bilabial e alveolar, respectivamente). Para o terceiro caso, ocorre a obstrução através da parte posterior da língua contra o palato mole ou também chamado véu palatino, e tem-se a nasal velar: [ŋ], conforme a Figura 2. Esta última consoante nasal não constitui um fonema em língua portuguesa.

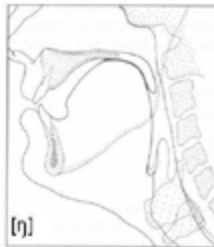


Figura 2: Seção transversal da cabeça mostrando os articuladores da consoante nasal alveolar do inglês.

Fonte: LAVER, 1994, p. 210

Segundo ROACH (1983, p.58) “as consoantes m e n são simples e diretas, com distribuição similar aos oclusivos correspondentes [para [m]: [p] e [b]; para [n]: [t] e [d]]. Há, de fato, pouco para descrever.” Na língua inglesa, portanto, o segmento [m] é produzido como bilabial em qualquer posição que ocupe dentro da sílaba, assim como o segmento [n] é sempre alveolar, ambos podendo ocorrer tanto em início de palavra como em posição mediana ou final.

1.1.1 As transferências

Considerando, então, apenas os sons consonantais nasais na língua portuguesa e na língua inglesa, há diversas possibilidades de transferências tanto do português para o inglês (BECKER, 2007), como o inverso.

⁴⁷ “Coda é o termo adotado pela Fonologia Autossegmental para indicar a parte pós-vocálica da sílaba que é ocupada por um som consonantal.” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 75)

Tomando o português como língua alvo, podem surgir – e surgiram, no caso do grupo de americanos em questão – diversos casos de transferências negativas ou interferências, que podem vir a gerar problemas de inteligibilidade:

- a produção dos sons [m] e [n] em todas as posições da palavra, que é uma característica da língua inglesa, pode também vir a aparecer na produção de palavras do português. Neste caso, a ortografia tem um papel importante, pois no português os grafemas m e n ocorrem em todas as posições, mas em posição de final de sílaba/palavra marcam apenas a nasalidade da vogal anterior, não havendo a articulação do som correspondente, seja bilabial [m], seja alveolar [n]. Quando falam ou quando leem, vendo então a palavra escrita com os grafemas correspondentes, falantes de inglês tendem a produzir esses sons consonantais em coda, como fariam em inglês.

- a produção do som palatal [ɲ], consoante que não existe no inventário de consoantes da língua inglesa é também difícil. Ocorreram aqui casos de transferência do inglês, ligado à influência do registro escrito, em que os grafemas nh foram tomados como representantes dos sons para os grafemas n e h separadamente e produzidos como em inglês. Uma das palavras produzidas pelos americanos, e que tinha esta nasal palatal, junho, foi produzida em espanhol, talvez por sua semelhança com a palavra junio, em espanhol.

1.2 As laterais

Nas consoantes laterais, a corrente de ar pulmônica é obstruída na linha central do trato vocal. O ar escapa então pelas bordas da língua, tendo, portanto, saída lateral.

No PB, os fonemas laterais são dois, o alveolar /l/ (ou mais precisamente ápico-alveolar) e o palatal /ʎ/ (MARCHAL; REIS, 2012, p. 179). Eles ocorrem em início de palavras como lata [l], em calha [ɲ], e em posição de coda: final de palavras como mel ou em final de sílaba como falta, casos de produção em que é velarizada, uma articulação secundária [ɫ], e ocorre em algumas partes da região sul (ENGELBERT, 2011), ou por descendentes de alguns grupos étnicos, como os italianos. Nesta posição de coda, é produzida pela maioria dos falantes de PB como “um segmento com as características articulatórias de uma vogal do tipo [u], que é transcrita como [w]” (CRISTÓFARO SILVA, 2003, p. 39). Este tipo de produção pode vir a gerar problemas de inteligibilidade para falantes de inglês:

Os aprendizes do português podem realizar a lateral [alveolar] velar em contextos em que falantes nativos de português realizam o glide recuado [w], como no exemplo, cal [kaw] ~ [kaɲ], podendo trazer problemas na comunicação desses falantes [...] (DUTRA, 2009, p.51)

A lateral palatal também possui uma variante: “geralmente uma lateral alveolar (ou dental) palatizada que é transcrita por [ɫ] ocorre para a maioria dos falantes do português brasileiro.” (CRISTÓFARO SILVA, 2003, p. 40)

Na língua inglesa, o fonema /l/ pode ocorrer em posição inicial, mediana e em final de palavras, porém a sua realização depende do contexto: [l] claro ou clear l, é diversa da velarizada [ɫ], ou [l] escuro, dark l, daquela encontrada em outros contextos.

Podemos, então, prever qual será a forma de produção do segmento [l] (clear ou dark) que ocorrerá num contexto particular: o clear [l] (como na palavra lea (prado, planície)) nunca ocorrerá antes de consoantes ou antes de uma pausa, mas somente antes de vogais; o dark [l] (como na palavra eel (enguia)) nunca ocorre antes de vogais [...] Pode-se dizer que o clear [l] e o dark [l] são alofones do fonema /l/ em distribuição complementar. (ROACH, 1983, p. 61-62)

A lateral palatal não ocorre em língua inglesa.

1.2.1 As transferências

Como no caso das consoantes nasais, há possibilidades de transferência tanto do português para o inglês, como do inglês para o português, esse último caso sendo o nosso objeto de estudo.

- a produção de [l] pode ser velarizada, como [ɫ], em contextos similares aos da língua inglesa, e exemplos ocorreram em palavras como mel e canal, em que a posição de coda em PB é geralmente realizada como [w]. Dutra (2009), analisando as laterais alveolares em coda, num corpus com 315 ocorrências, encontrou realizações tanto da lateral, quanto do glide, este ocorrendo em maior número (223 ocorrências, ou 70,79% dos casos, contra 92 ocorrências, ou 29,21% da lateral), e predominando na fala dos informantes mais jovens.

- como a palatal não ocorre na língua inglesa, a produção levou em consideração os grafemas l e h, e palavras como milho foram produzidas como [mi . ho] ou [miw. ho].

2. TESTE DIAGNÓSTICO DE PRODUÇÃO ORAL

A fim de se verificar quais os segmentos que estavam trazendo mais dificuldades aos americanos do grupo em questão, e para facilitar o trabalho das professoras com o ensino da pronúncia desses segmentos, após algumas aulas foi efetuada a gravação da produção de seis dos sete aprendizes de português.

A gravação ocorreu diretamente num computador e não foi feita em estúdio. Os aprendizes/informantes utilizaram microfone e fones de ouvido para evitar distrações de sons externos, e receberam uma lista com 22 palavras alvo, que liam em silêncio, e quando se diziam prontos, liam em voz alta para a gravação. Como instruções, apenas a frase: Read aloud the sentences in Portuguese (the ones in English are just for your guidance)(leia em voz alta as sentenças em português (as em inglês são apenas para sua orientação)). As palavras apareciam na frase veículo: Eu digo... , como no exemplo: Eu digo “junho” (I say “June”). As palavras que continham itens potencialmente problemáticos (em itálico apenas na listagem abaixo para melhor visualização) relacionados às nasais e laterais, 9 do total de 22, foram as seguintes:

- Eu digo “junho” (I say “June”)
- Eu digo “canal” (I say “chanel”)
- Eu digo “milho” (I say “corn”)
- Eu digo “bom” (I say “good”)
- Eu digo “mel” (I say “honey”)
- Eu digo “amanhã” (I say “tomorrow”)
- Eu digo “filha” (I say “daughter”)
- Eu digo “trem” (I say “train”)
- Eu digo “sim” (I say “Yes”)

2.1 Resultados

Os resultados da gravação aparecem no Quadro 1, com apenas os itens considerados mais problemáticos (em itálico) transcritos foneticamente abaixo de cada palavra, para cada informante/aprendiz, esses numerados de 1 a 6, sendo que os falantes 3,4 e 6, apesar de falantes de inglês, declararam ter o espanhol como língua materna. Na última linha, a transcrição do que se esperaria usualmente como produção de um falante de PB do mesmo segmento que aparece em itálico na palavra da primeira linha. Como os falantes são alunos do nível básico e sem contato prévio com o PB, percebe-se que, neste estágio do aprendizado, há muita variação livre de escolha de possibilidades para a pronúncia, não havendo uma regra cristalizada pelo falante que governe as escolhas que ele faz quando produz enunciado (ELLIS, 1994, p. 136-137). Há também influência de contexto fonético/fonológico na produção, mas neste estudo preliminar, em que se utilizaram apenas de duas a três palavras para cada segmento, este fato não foi considerado para a elaboração do corpus.

Quadro 1: Palavras com segmentos consonantais nasais e laterais x falantes

Palavras Falantes	<i>junho</i>	<i>canal</i>	<i>milho</i>	<i>bom</i>	<i>mel</i>	<i>amanhã</i>	<i>filha</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
1	[ø]	[w]	[ˈ]	Apagado, com vogal nasalizada	[w]	[ø]	[lʃ]	Apagado, com vogal nasalizada	Apagado, com vogal nasalizada
2	[nj]	[Â]	[w.h]	[n]	[w]	[n]	[Â.h]	[m]	[n]
3	[n.h]	[Â]	[l]	Apagado, com vogal nasalizada	[Â]	[nyâ]	[l]	[n]	Apagado, com vogal nasalizada
4	[nj]	[w]	[l]	Apagado, com vogal nasalizada	[w]	[nyâ]	[l]	[m]	Apagado, com vogal nasalizada
5	[n.h]	[Â]	[Â.h]	Apagado, com vogal nasalizada	[Â]	[nyâ]	[Â.h] e [Â.Z]	[m]	Apagado, com vogal nasalizada
6	[ø]	[Â]	[l]	[n]	[w]	[ø]	[l]	[m]	Apagado
Falante de PB	[yâ] ou [ø]	[w] ou [Â]	[lʃ] ou [ˈ]	Apagado, com vogal nasalizada	[w] ou [Â]	[yâ] ou [ø]	[lʃ] ou [ˈ]	Apagado, com vogal nasalizada	Apagado, com vogal nasalizada

Perceberam-se, como o previsto quando da análise dos inventários do PB e da língua inglesa com relação às consoantes nasais e às laterais, que houve diversos casos de transferência de características fonéticas do inglês para o PB. Em alguns casos, até do espanhol. A influência da ortografia também não pode ser menosprezada, pois nos casos dos dígrafos consonantais *lh* (como nas palavras *milho* e *filha*) e *nh* (como em *junho* e *amanhã*), eles foram em alguns casos produzidos como dois sons, e sons da língua materna do falante para aqueles grafemas. A lateral alveolar nas palavras *canal* e *mel* foi produzida em 50% dos casos com a velarização – o que ocorre com a língua inglesa, que não é a opção mais usual no PB, e dependendo da região do país, pode causar estranhamento e problemas de inteligibilidade. A ortografia também parece ter sido crucial com relação ao grafema *m* nas posições finais em *bom*, *trem* e *sim*, pois se perceberam efeitos de transferência para a palavra *trem* (talvez por sua menor frequência de uso) nitidamente: apenas o falante 1, aquele que apresentou o melhor desempenho entre os falantes, produziu o apagamento e nasalização da vogal anterior. Outros quatro produziram a nasal bilabial [m] nesta posição e um produziu a alveolar [n].

3. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Através das observações da pronúncia dos falantes em sala de aula e da confirmação de alguns problemas seja de articulação de sons, transferência de características da língua dos aprendizes para o PB e/ou a influência da ortografia das palavras na sua produção oral, confirmados pelo teste diagnóstico de produção oral, as professoras passaram a dar a eles mais atenção, tal que os alunos não tivessem problemas de inteligibilidade.

A noção de inteligibilidade é bastante atual e importante quando se fala em pronúncia no ensino de língua estrangeira. Uma definição bastante simplificada deste construto nos é dada por Kenworthy (1987, p.13):

“Inteligibilidade é ser entendido por seu ouvinte interlocutor num dado tempo e numa dada situação”. Apesar do fato de que quando se fala em inteligibilidade, a língua que se tem em mente e para a qual praticamente todos os estudos da atualidade estão voltados é a língua inglesa, por causa da sua abrangência no mundo globalizado, a ideia de ampliar os limites de seu conceito para interações entre falantes de quaisquer línguas implica em deixar de lado a ideia de que se deva buscar a pronúncia de um falante nativo de determinada língua como o objetivo do aprendizado. O necessário e suficiente é ser entendido por seu interlocutor, e foi neste sentido que se buscou trabalhar em sala com a pronúncia do PB com os aprendizes americanos.

A título de curiosidade, após o término do curso, para se verificar a inteligibilidade das palavras que continham as consoantes nasais e laterais produzidas pelos americanos, foi realizado um teste bastante simplificado. Alunos de inglês de nível básico, com perto de 50 horas de instrução de língua inglesa, todos brasileiros jovens (na faixa dos 18 aos 25 anos) e falantes de PB, foram submetidos à audição das palavras produzidas pelos americanos uma única vez e tinham que fazer uma transcrição ortográfica do que entenderam. Foram utilizados dois ouvintes para cada falante, e os resultados das transcrições aparecem no Quadro 2. As palavras diferentes das esperadas aparecem em itálico. Os traços indicam que o ouvinte não conseguiu compreender.

Quadro 2: Resultados do teste de inteligibilidade para as palavras com segmentos consonantais nasais e laterais

Palavras Falantes	<i>junho</i>	<i>canal</i>	<i>milho</i>	<i>bom</i>	<i>mel</i>	<i>amanhã</i>	<i>filha</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
1									
Ouvinte 1	<i>Júnior</i>	<i>quenal</i>	<i>milho</i>	<i>bom</i>	<i>meu</i>	<i>amanhã</i>	<i>filha</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
Ouvinte 2	<i>Junior</i>	<i>canal</i>	<i>milho</i>	<i>bom</i>	<i>meu</i>	<i>amanhã</i>	<i>filha</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
2									
Ouvinte 1	<i>julho</i>	<i>canal</i>	<i>milho</i>	---	<i>mel</i>	<i>amanhã</i>	<i>fila</i>	---	<i>sim</i>
Ouvinte 2	---	<i>chanel</i>	---	<i>bom</i>	<i>meu</i>	<i>menor</i>	<i>ferra</i>	---	<i>sim</i>
3									
Ouvinte 1	<i>jornal</i>	<i>canal</i>	<i>milho</i>	<i>bom</i>	<i>mel</i>	---	<i>fila</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
Ouvinte 2	---	<i>canal</i>	<i>milho</i>	<i>bom</i>	<i>mel</i>	---	<i>fila</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
4									
Ouvinte 1	<i>junho</i>	<i>canal</i>	---	<i>bom</i>	<i>mel</i>	<i>amanhã</i>	<i>fila</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
Ouvinte 2	<i>junior</i>	<i>canal</i>	<i>melão</i>	<i>bom</i>	<i>mel</i>	<i>amanhã</i>	<i>fila</i>	<i>tran</i>	<i>sim</i>
5									
Ouvinte 1	<i>junho</i>	<i>ganhar</i>	<i>melhor</i>	<i>bom</i>	<i>mel</i>	<i>amanhã</i>	<i>filha</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
Ouvinte 2	---	---	---	<i>bom</i>	<i>mel</i>	<i>amanhá</i>	<i>filja</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
6									
Ouvinte 1	<i>junho</i>	---	<i>milho</i>	---	<i>mel</i>	---	<i>fila</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>
Ouvinte 2	<i>junho</i>	<i>canal</i>	<i>milho</i>	<i>bom</i>	<i>mel</i>	<i>minha</i>	<i>fila</i>	<i>trem</i>	<i>sim</i>

Pelos resultados do teste, apesar de serem bastante preliminares com relação à definição do que é ou não inteligível para os falantes de PB, observaram-se fatos bastante interessantes.

Parece não ter sido problema a produção do segmento [m] no final da palavra *trem*. Para ela, houve uma boa taxa de inteligibilidade – 75%. A palavra *bom* foi produzida por dois falantes (2 e 6) com o segmento final [n] e isso pode ter causado a perda de inteligibilidade para dois ouvintes; assim mesmo, ela foi alta: 83%. Para a palavra *sim*, mesmo com problemas na produção para os falantes 2 e 6, obteve 100% de inteligibilidade.

As palavras *canal* e *mel* tiveram problemas não apenas com as laterais em final de palavra, mas também com a qualidade das vogais, e sua inteligibilidade foi afetada: 58% e 75% de inteligibilidade respectivamente.

Foram as palavras com as palatais que apresentaram os maiores problemas de inteligibilidade: *junho*, 33%; *amanhã*, 58% (há nesta palavra ainda o fato de ter uma vogal nasal); *milho*, 58%; *filha*, 25%. São palavras com segmentos que não existem na língua inglesa, e necessitam de bastante trabalho para a sua produção seja melhorada.

Para que um aprendiz de uma língua que não a sua materna se familiarize com a produção dos sons para ele novos, do inventário dessa nova língua, é importante mostrar-lhe – por figuras ou imitando o gesto, quando possível – como atuam os articuladores, sejam os ativos, que são os que apresentam movimento (lábio inferior, língua, véu palatino e as pregas vocais), sejam os passivos, sem movimento (lábio superior, dentes superiores e a porção anterior do céu da boca). Como o articulador ativo se posiciona em relação ao passivo definirá o ponto de articulação de um segmento (CRISTÓFARO SILVA, 2003, p. 32-34). No caso dos segmentos que receberam atenção neste trabalho como pertencentes ao inventário do PB, as nasais bilabiais, alveolares e palatais, e as laterais alveolares e palatais, tem-se as seguintes indicações de ponto (ou lugar) de articulação:

- Bilabiais: o articulador ativo é o lábio inferior e o passivo, o superior.
- Alveolares: o articulador ativo é a ponta da língua e o passivo são os alvéolos, que estão na região imediatamente após os dentes superiores, no céu da boca.
- Palatais: o articulador ativo é a parte média da língua e o passivo, a parte média do palato duro, região após os alvéolos no céu da boca.

As denominações nasais e laterais dizem respeito ao modo de articulação, isto é, como ocorre a passagem da corrente de ar que vem dos pulmões: nas nasais, como descrito em 1.1, o ar dirige-se, além da cavidade oral, à cavidade nasal, pois o véu palatino (que funciona como articulador ativo para as nasais, apesar de ser parte do céu da boca, localizando-se após o palato duro) encontra-se abaixado. Nas laterais, como explicado em 1.2, o articulador ativo – a ponta da língua – toca uma porção do céu da boca, com escape lateral do ar egresso dos pulmões.

Além deste tipo de instrução explícita da pronúncia, pode-se também alertar o aprendiz para que evite cair em algumas armadilhas que sua própria língua materna pode lhe proporcionar: os problemas relacionados às influências interlinguísticas. Ao nível segmental isso pode ser feito com um estudo comparativo entre os inventários de sons das duas línguas: a língua materna e a língua alvo, e como ocorre a transcrição ortográfica dos sons nos dois casos. Neste artigo, onde apenas segmentos nasais e laterais foram focados, para as professores foi necessário fazer um estudo de todas as possibilidades de ambientes em que estes sons são produzidos em cada língua (seções 1.1 e 1.2), o que, juntamente com a observação das produções dos alunos e um teste diagnóstico, as ajudaram a prever eventuais problemas de produção e/ou identificá-los mais rapidamente, para tentar solucioná-los juntamente com os alunos.

Para completar o ciclo de instrução explícita com foco nos segmentos consonantais nasais e laterais, foram realizados diversos exercícios de produção em que os sons em questão recebiam ênfase, como por exemplo, nas seguintes frases:

- Daniel comeu o mel do seu Manuel;
- Guilherme ensina a cartilha para sua filha;
- É tão *bom* comer *bombom*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kelly (2000, p. 13) aponta dois problemas-chaves com o ensino da pronúncia: “Primeiro, ele tende a ser negligenciado. E segundo, quando não é negligenciado, tende a aparecer como reação a um problema particular que surgiu na sala de aula, ao invés de ser estrategicamente planejado.” É, portanto, de fundamental importância, que se valorize o ensino de pronúncia em sala de aula, e um ensino planejado e consistente. Foi o que se pretendeu fazer com o grupo de estudantes americanos através das estratégias mostradas neste artigo. Quando da avaliação final do curso, os exercícios de prática de pronúncia foram citados como um de seus aspectos mais positivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVERY, Peter; EHRlich, Susan. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- BECKER, Marcia R. *Análise Acústica da Produção de Nasais Bilabiais e Alveolares em Codas de Monossílabos por Alunos de Inglês*. 2007. 96p. Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- BECKER, Marcia R.; ANDRADE, Joelza A. V.; BREDA, Suellen T.; SILVA, Gisele S.; VILELA, Carla P. L. S. Uma experiência de ensino/aprendizagem de português para falantes de inglês da Universidade do Texas. In: ANAIS DO 2º SEMINÁRIO DE EXTENSÃO E INICIAÇÃO DA UTFPR – SEI. Curitiba: UTFPR, 2012. p. 1 – 6.
- CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DUTRA, Alessandra. *Aquisição do Português como Segunda Língua: Fenômenos de Variação*. Cambé, 2009.
- ECKMAN, Fred R. From Phonemic Differences to Constraint Rankings: Research on Second Language Phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 513-549, 2004.
- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ENGELBERT, Ana Paula P. F. *Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*. Curitiba: IBPEX, 2011.
- KENWORTHY, J. *Teaching English Pronunciation*. Harlow, Essex: Longman, 1987.
- KELLY, Gerald. *How to teach pronunciation*. Edinburgh: Pearson Longman, 2000.
- LAVER, John. *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- MARCHAL, Alain; REIS, César. *Produção da Fala*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- MATEUS, Maria H.; D’ANDRADE, Ernesto. *The Phonology of Portuguese*. New York, USA: Oxford University Press, 2000.
- ODLIN, Terence. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. New York, USA: Cambridge University Press, 1989.
- ROACH, Peter. *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Português para uruguaios fronteiriços

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques ⁴⁸

marisocorrof@yahoo.com.br

Ilma Ávila

ilmaavila@hotmail.com

Vanessa David Acosta

nessa_acosta@hotmail.com

Elenice Pacheco Terra

elenicept@gmail.com

Marcos Gares Afonso

marcos_afonso30@yahoo.com.br

RESUMO Desde 2011, a Universidade Federal do Pampa (Campus Jaguarão) está oferecendo oportunidades diferenciadas de ingresso para os cursos de graduação destinados a estudantes uruguaios fronteiriços. O ano passado, durante o período de inscrição, percebeu-se que houve uma significativa preocupação em relação à Língua Portuguesa pelos candidatos fronteiriços oriundos de Rio Branco, já que é a língua oficial do processo de seleção. Diante disso, alguns docentes do Curso de Letras mobilizaram-se para oferecer um curso de Português para uruguaios fronteiriços, a fim de “prepará-los” para a referida seleção. Sendo assim, este trabalho objetiva relatar como está sendo desenvolvido o projeto, já que se trata de uma iniciativa nova na Instituição e na região de fronteira, como se deu o envolvimento dos alunos uruguaios fronteiriços diante das atividades propostas e como o projeto contribuiu para a formação dos nossos alunos de graduação, envolvidos no projeto, em relação ao ensino da Língua Portuguesa para uruguaios fronteiriços. Inicialmente, temos com estudos de base os de Almeida Filho (2001), de Ferreira (2001), de Moreno Fernandez (2010) e outros estudiosos que se preocupam com estudos que envolvem língua, fronteira e ensino.

PALAVRAS-CHAVE Língua Portuguesa, ensino, fronteiriços.

ABSTRACT Since the year 2011, special opportunities are being offered to Uruguayan borderer students by Universidade Federal do Pampa (Campus Jaguarão) for admission to undergraduate programs. During last year's admission period, a significant concern with regards to Portuguese by bordered candidates from Rio Branco was observed, since Portuguese is the official language in the admission process. In view of that, some Language and Literature professors made an effort to offer a Portuguese course for borderer Uruguayans in order to prep them for such process. This paper is a report on how this project is developing, given that this is a new initiative both at the university and in the border region. Our aim is to describe the involvement of Uruguayan bordered students in the proposed activities, as well as the project's contribution to the development of our own undergraduate students as future teachers of Portuguese as a foreign language to borderer Uruguayans. Our theoretical approach is based on Almeida Filho (2001), Ferreira (2001), Moreno Fernandez (2010) and other scholars whose concern centers on language, border and teaching.

KEYWORDS Portuguese. Teaching. Borderers.

48 Universidade Federal do Pampa

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo fazer um relato de um projeto/ação de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)- Campus Jaguarão- em 2012. Todos os integrantes do projeto contribuíram na elaboração deste artigo, por isso há uma multiplicidade de vozes e por vezes citações diretas materializadas por pequenos relatos dos alunos bolsistas.

Quando escrevemos o resumo da comunicação, decidimos dividi-lo a partir dos pontos que consideramos mais relevantes do projeto. Sendo assim, o presente artigo busca seguir o que foi proposto na comunicação e, portanto, está organizado nas seguintes partes. Na introdução buscamos situar o leitor, fazendo um breve relato sobre a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a importância da sua instalação na Região Sul do Rio Grande do Sul, principalmente, na região de fronteira. A primeira seção destina-se a apresentar o projeto institucional que permite fronteiriços uruguaios ingressarem a dois Campus da UNIPAMPA e há um breve relato sobre o projeto de extensão Português Língua Estrangeira- PLE para fronteiriços. Na segunda seção, tratamos de contar um pouco sobre as aulas, dialogando estudos de alguns autores com o nosso contexto fronteiriço e, portanto, lugar de contatos diários entre as duas línguas em questão (português e o espanhol). Além disso, na subseção 2.1, buscamos a partir da impressão dos alunos bolsistas e de algumas falas dos alunos fronteiriços relatar a aceitação destes diante das atividades propostas. Na terceira seção, colocamos o depoimento dos alunos bolsistas, pois entendemos que é necessário escutá-los para ter conhecimento da importância de projetos extensionistas na formação do aluno de graduação. Por fim, o artigo traz reflexões finais em que se destaca a relevância do projeto na formação discente.

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é fruto de um projeto de expansão das Instituições Federais de Educação Superior promovido pelo governo federal a partir de mobilizações de dirigentes de alguns municípios da Metade Sul do Rio Grande do Sul. A consolidação dessa Instituição de Ensino Superior, que é parte da ampliação da oferta de Educação Superior no Rio Grande do Sul, foi firmada em 2005 por meio do acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Na ocasião, coube à UFSM e à UFPeL a tutoria e a implantação dos Campus em dez municípios do Estado. Os Campus das cidades de São Borja, Itaquí, Alegrete, Uruguiana e São Gabriel ficaram sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM e os de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e S'antana do Livramento sob a responsabilidade da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Essa distribuição vigorou até 2008, quando a UNIPAMPA efetivamente passou a ser uma Instituição de Ensino Superior independente com base na Lei 11.640.

A instalação e a criação da UNIPAMPA foram e ainda são marcadas pela responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e educacional da região sul, conhecida como a “metade sul” do Rio Grande do Sul. Além disso, a presença da Universidade veio para fomentar a integração e o desenvolvimento nas regiões de fronteira, tanto nas fronteiras do Brasil com a Argentina (Campus de Uruguiana e São Borja) como nas do Brasil com o Uruguai (Campus de Bagé, Jaguarão e S'antana do Livramento).

Nessa perspectiva, os projetos realizados (políticos, sociais e educacionais) pelo Brasil e pelo Uruguai buscam aproximar ainda mais esses dois países vizinhos e colaboram, de uma maneira ou de outra, para um encaminhamento de efetiva consolidação educacional, fortalecendo as trocas culturais entre os fronteiriços (brasileiros e uruguaios) e os estudantes de diversas partes do Brasil que chegam à UNIPAMPA.

Para enriquecer ainda mais esse intercâmbio entre Brasil e Uruguai, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) empenhou-se, em 2011, por consolidar um projeto institucional cujo objetivo é oferecer oportunidades diferenciadas de ingresso para estudantes uruguaios fronteiriços e indígenas aldeados - nos Campus que fazem fronteira com o Uruguai, ou seja, o de Jaguarão e o de S'antana do Livramento.

A seleção direcionada para os fronteiriços contempla apenas, neste momento, candidatos uruguaios que residem nas cidades de Rio Branco, vizinha de Jaguarão, e Rivera, cidade vizinha de Santana do Livramento. As vagas ofertadas nesta modalidade atendem ao Decreto 5.105/2004, em que consta a permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios. No Campus Jaguarão, em 2011, foram ofertadas 25 vagas e em S'antana do Livramento foram ofertadas 06 vagas.

1 O PROJETO INSTITUCIONAL E O PROJETO DE EXTENSÃO PLE PARA FRONTEIROS URUGUAIOS

O projeto institucional, desenvolvido pela UNIPAMPA que é destinado ao ingresso de fronteirões uruguaios, possibilitou que muitos profissionais do comércio, jovens que terminaram o “Liceo- preparatório”, professores pudessem seguir seus estudos em uma Universidade de Ensino Superior. Essa oportunidade permitiu e permite que esses fronteirões curse uma Graduação, já que muitas vezes se veem impossibilitados de fazê-lo devido à distância significativa entre suas cidades de origem e os grandes centros de estudo do Uruguai.

A seleção de ingresso desses candidatos ocorre uma vez por ano e a prova consiste em uma produção escrita. É dado um tema e a partir dele o candidato deverá discorrer, apresentando sua posição e a defendendo por meio de argumentos. Todo o processo é realizado em língua portuguesa. Em 2011, primeiro ano de implementação do projeto na UNIPAMPA, percebeu-se durante o período de divulgação e de inscrição uma significativa preocupação, dos candidatos de Rio Branco, em relação à prova escrita, pois é em língua portuguesa. Diante disso, a Direção do Campus Jaguarão levou tal demanda para o Curso de Letras do referido Campus. Na ocasião, alguns docentes do Curso de Letras mobilizaram-se e ofereceram um curso de extensão de língua portuguesa para atender esse público.

O projeto, então, registrado na Instituição intitula-se Português Língua Estrangeira- PLE para fronteirões iniciou em junho de 2012 e finalizou as atividades em outubro do mesmo ano. Instaurar um processo de diálogo e reflexões entre a UNIPAMPA- Campus Jaguarão e fronteirões da cidade vizinha, Rio Branco, a partir do curso PLE para fronteirões, foi o nosso objetivo geral. Ademais, possibilitar maior inserção dos alunos em formação em projetos de extensão; contribuir para a preparação dos fronteirões candidatos à seleção de ingresso à UNIPAMPA - Campus Jaguarão (2012); buscar sanar as dificuldades linguísticas em relação à compreensão escrita, dos candidatos fronteirões; fomentar reflexões sobre o ensino para uruguaios da língua portuguesa como língua estrangeira foram os nossos objetivos específicos.

Ao longo do ano o projeto atingiu os objetivos inicialmente propostos. Cabe ressaltar que durante o andamento das aulas ampliamos um dos nossos objetivos: o de trabalhar a compreensão escrita/ leitura. As aulas que estariam restritas ao “aprimoramento” da escrita em Língua Portuguesa passaram a contemplar também atividades que trabalhassem com a oralidade e com a compreensão auditiva.

O curso teve carga horária de 02 horas/ aula semanal. As aulas foram ministradas pelos alunos bolsistas/ voluntários, nas dependências do Campus Jaguarão, sob orientação da professora coordenadora do projeto.

Tivemos como leituras iniciais os estudos de Almeida Filho (2001), de Ferreira (2001), de Moreno Fernandez (2010) e de outros estudiosos que se preocupam com estudos que envolvem estudo língua a partir da leitura (LLopis García), fronteira e ensino.

2. AS AULAS EM CIDADE DE FRONTEIRA: UMA PROVOCAÇÃO

Não há dúvidas de que viver na fronteira Brasil-Uruguai/ Jaguarão - Rio Branco, é viver em um lugar onde o nosso cotidiano é marcado pelo manejo de duas ou mais moedas, em que muitos possuem a “doble chapa”, famílias são formadas pela união de uruguaios/as com brasileiros/as, onde circulam duas línguas e acima de tudo variedades linguísticas que nos identificam como “gente da fronteira”.

Esse atributo particular dado à região/zona/cidade de fronteira reflete no modo de “ver” a nossa língua e a língua do outro. Línguas (portuguesa e espanhola) que estão constantemente em contato. Nessa direção, Ferreira coloca que

nas fronteiras do Brasil com os países de fala hispânica da América do Sul, vemos que já existe uma integração linguística natural, decorrente da necessidade de comunicação, principalmente do ponto de vista social e econômico, além dos vínculos comerciais diários que são praticados ao longo da fronteira. (2001, p. 39).

O espaço geográfico em que estamos de uma maneira ou de outra, reflete no ensino/aprendizagem tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua Espanhola em sala de aula seja da Escola, seja da Universidade. Nessa direção, Moreno Fernández (2010) argumenta que a proximidade tanto linguística quanto geográfica, que há entre a língua espanhola e a língua portuguesa e entre os dois países, é um fator determinante na forma de como as línguas e as variedades de ambas as línguas devem ser tratadas em um contexto de ensino. É importante salientar que a proximidade entre os dois países (Brasil-Uruguai) e entre as duas línguas (português e espanhol), não se mostra como desinteresse dos brasileiros e/ou dos uruguaios em estudar a língua do país vizinho.

Almeida Filho (2001, p.13) diz que “o ensino de Português a falantes de outras línguas tem crescido sobremaneira nos últimos dez anos”, também destaca o significativo interesse dos falantes de língua espanhola para estudar a língua portuguesa. O mesmo autor coloca que a proximidade entre as línguas, consideradas irmãs porque pertencem a mesma família neolatina, e da “base comum de que dispõem os falantes educados do Espanhol para aprender Português faz ainda ocorrer outro fenômeno específico- o apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro” (2001, p.15). Isso nos permite concordar com o estudioso quando este afirma que os alunos falantes de espanhol iniciam o seu processo de ensino já em fase “pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua” (2001, p.15) adicionamos que os alunos fronteiriços uruguaios quando chegam à sala de aula apresentam uma facilidade maior em se comunicar tanto na escrita quanto na oralidade se comparada a alunos que moraram por muito tempo no Sul do Uruguai – onde o contato com a língua portuguesa se dá pela televisão ou pela difusão de músicas brasileiras.

Por outro lado, essa semelhança que pode se converter em facilidade no aprendizado se converte segundo Almeida Filho (2001) em um “quase falar”, em um querer dizer sem muitas vezes sem bem entendido. De acordo com o estudioso, esse entendimento de “quase falar” que se desdobra em um quase escrever, quase entender leva muitos alunos a pressupor que não há a necessidade de aprender a língua do país vizinho, neste caso do português, porque se sustentam no dizer de que já sabem a língua do outro.

Podemos notar na prática que há uma série de dificuldades que o aprendiz estrangeiro, aqui o fronteiriço uruguaio, enfrenta quando percebe que entre a sua língua materna e a língua do outro apresentam semelhanças. Muitas vezes o aluno não se dá conta das diferenças, por isso necessita de ajuda externa. Esses dois extremos são fortemente identificados durante as aulas, o que se torna um desafio na elaboração das atividades.

Assim que iniciamos o projeto, uma das primeiras dificuldades que tivemos foi a de encontrar uma metodologia específica para o ensino de português para hispano-falantes, mais especialmente para fronteiriços uruguaios. Sobre a existência de uma possível metodologia para o ensino de língua próximas (português e do espanhol) Almeida Filho (200, p.19) afirma que “não se trata de uma metodologia específica, mas portadora de algumas especificidades”.

Sendo assim, o estudioso afirma que o “argumento básico construído foi o de que línguas assim próximas convidam o aprendente a viver cognitiva e sócio-afetivamente numa zona de enganosa facilidade propiciada pelas percepções dos sujeitos aprendentes” (2001, p.19).

Nesse sentido, buscamos continuamente atividades que de alguma forma contribuíssem para motivar o aluno a querer aprender mais sobre a língua portuguesa e assim pudessem passar de um patamar intermediário para um patamar em que as interferências causadas muitas vezes pela semelhança entre as línguas fossem gradualmente superadas.

Para preparar as aulas, realizamos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, que focam em atividades que contemplam as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, como os de Llopis García (2007, 2008, 2011).

Os materiais que utilizamos nas aulas foram materiais autênticos para assim aproximar cada vez mais os alunos aos diversos gêneros discursivos que circulam nas mais diversas esferas da sociedade e ao uso real da língua portuguesa em situações reais de comunicação.

As atividades que foram realizadas ao longo do curso contemplaram trabalho com leitura de diversos gêneros discursivos que versavam sobre temáticas atuais, focando em questões textuais e contextuais. Trabalhamos com narrativas a partir de lendas a fim de lançar um olhar para a conjugação dos verbos no passado e também divulgar lendas da cidade de Jaguarão. Nessa atividade, também pudemos trabalhar a oralidade, pois os alunos deveriam contar alguma lenda do seu país e/ou da sua cidade. Realizamos várias atividades com propagandas de produtos para trabalhar a audição. Essa atividade também nos permitia trabalhar com a oralidade, pois os alunos faziam diversos comentários sobre a propaganda. O auditivo também foi contemplado com músicas nacionais. A produção escrita foi desenvolvida a partir das temáticas dos vídeos e dos textos escritos trabalhados em algumas aulas.

Selecionamos uma das atividades para exemplificar. Nessa atividade, o objetivo foi trabalhar com leitura e escrita abordando a temática tecnologia (ACOSTA & FARIAS-MARQUES, p. 45-47,2012). De acordo com Acosta e Farias-Marques (p.45 ,2012) a seguinte atividade não se trata de um modelo, mas sim uma atividade elaborada pelos participantes do projeto com base nos estudos sobre leitura de Llopis García.

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

- Perguntar sobre a opinião dos alunos em relação ao avanço das tecnologias, principalmente, na educação;
- Questões de chuva de ideias;
- O que entendem pela expressão “ano do tablet”;
- Ferramentas tecnológicas;
- Capacitação dos professores;

QUESTÕES DE LEITURA

Leitura oral (pedir que um ou dois alunos leiam em voz alta o texto “O ano do tablet”)

Depois da primeira leitura vão fazer as questões contextuais oralmente.

QUESTÕES CONTEXTUAIS

- 1) Em que veículo de comunicação foi publicado o texto?
- 2) Quando foi publicado?
- 3) Qual é o nome da seção? Na opinião de vocês, o que podemos inferir a partir do nome da seção, ou seja, ela nos indica que é uma seção diferente das demais? Por quê?
- 4) Vocês conhecem o jornal Zero Hora? (Falar sobre a Zero Hora e fazer gancho para que eles falem dos jornais que leem ou que há no Uruguai)
- 5) Na opinião de vocês, para quem foi escrito esse editorial?

Depois das questões contextuais, o aluno realiza outra leitura individual para responder as questões textuais.

QUESTÕES TEXTUAIS

O autor inicia seu texto enumerando várias questões que o fazem refletir sobre a distribuição de tablet na escola. Quais são elas? Você pelo que conhece do Brasil, concorda com isso?

Para o autor do editorial, qual é o grande desafio da educação brasileira?

Que palavras e/ou expressões você considera como marcas do autor? (CERTAMENTE, SEM DÚVIDA, ETC)

No fragmento “Trata-se de, sem dúvida, de um passo importante para a modernização tecnológica do ensino brasileiro, mas que suscita comparações e questionamentos”.

A palavra sublinhada indica () soma de ideias () oposição () negação

No fragmento “A capacitação dos professores, não apenas para o uso das novas ferramentas tecnológicas, mas também para o ensino tradicional, continua sendo o grande desafio da educação brasileira”.

As palavras sublinhadas indicam:

- () adição e novidade de ideias
- () oposição entre as ideias e seguimento de uma ação
- () adição de ideias e seguimento de uma ação

Por último, os alunos trabalharão com o sentido das palavras e/ou expressões que desconhecem. Neste momento, já leram o texto várias vezes e já estarão em um estágio mais avançado de entendimento.

QUESTÕES PÓS-LEITURA

Produção textual e oral

- Oral - Você concorda com o investimento do Ministério da Educação em novas tecnologias na Escola?
- Escrita - Escreva um breve texto expondo a sua opinião sobre a questão debatida.

2.1 Os alunos uruguaios fronteiriços diante das atividades propostas.

Como já foi mencionado, as atividades realizadas durante o Curso de extensão buscavam trabalhar as quatro habilidades a partir de textos autênticos. Decidimos trabalhar com os mais diversos gêneros que circulam nas mais diversas esferas porque além de trabalhar com as habilidades mencionadas com o intuito de prepará-los para a seleção de ingresso à Universidade, buscamos com a seleção feita dos temas aproximar os alunos da língua portuguesa.

Não houve em nenhum momento aversão as atividades propostas. Os alunos correspondiam muito bem ao que era pedido e se esforçavam para satisfazer as expectativas dos alunos ministrantes em cada atividade realizada.

Anteriormente, discorremos brevemente sobre as semelhanças que há entre a língua portuguesa e a língua espanhola, semelhança que pode ser vista como um facilitador no estudo de uma ou outra língua tanto para o brasileiros quanto para os uruguaios (citamos uruguaios porque fazemos referência aos nossos alunos), porém esse “facilitador” se confronta com o “quase falar” e com o “quase escrever”. Com isso queremos dizer, que tanto na escrita quanto na oralidade os alunos encontraram algumas dificuldades, resultado das interferências entre as duas línguas.

Essas “dificuldades” apareceram principalmente na acentuação, na troca da letra b pela v e vice-versa (“estaba” no lugar de estava; “dubida” no lugar de dúvida, por exemplo). Além disso, a troca da vogal e pela i era recorrente, por exemplo, em “minina” e não menina); a supressão da duplicação da letra s como na palavra assim. Durante o curso esses pontos foram revistos visando uma melhoria gradual, o que realmente foi constatado nas últimas produções escritas dos fronteiriços.

No último dia de aula, foi dado aos alunos fronteiriços um questionário com as seguintes perguntas: Quais eram as suas expectativas antes de começar o Curso? Elas foram alcançadas?; Como você percebeu a organização das aulas (planos de aula, ministração das aulas, domínio do conteúdo pelos alunos bolsistas)?; O Curso proporcionou para o seu conhecimento sobre e da língua portuguesa?; O Curso melhorou seu desempenho oral?; O Curso melhorou sua expressão escrita?; O Curso melhorou a sua compreensão escrita (leitura)?; Qual é a sua opinião sobre a oferta deste Curso?; O que você gostaria de ter trabalhado no Curso que não foi contemplado?; Que melhorias você sugere?.

Como respostas a esses questionamentos tivemos o seguinte panorama. Os alunos responderam que tinham como expectativas aprender mais sobre a língua portuguesa. Isso foi alcançado, porém ainda queriam escrever melhor “mas é um pouco difícil” diz uma aluna. Sobre a organização das aulas, eles mostraram muita receptividade e escreveram que foram aulas bem divertidas e evidenciaram o atendimento individual que foi dado para sanar as dificuldades individuais.

Sobre a melhoria no desempenho oral, na escrita e na leitura, os alunos responderam que o conhecimento melhorou na escrita e na pronúncia das palavras; outra colocou que melhorou muito na leitura já que “li bastante e não era acostumada a isso” argumenta ela.

Sobre a opinião sobre a oferta deste Curso, todos gostaram. Gostariam de ter trabalhado mais a gramática pura, com exercícios estruturais. Como sugestão para melhorias responderam que a carga horária poderia ser ampliada.

Assim, entendemos que o Curso ajudou a esses alunos não só para a preparação da seleção de ingresso à Instituição, mas também para interagir no seu cotidiano, no seu trabalho. Como podemos confirmar no depoimento de um dos alunos: “o curso ajuda muito a gente para prepararce, tamben adquire conhecimento novo e mais a gente que esta com gente que tem a lingua como lingua oficial.” Esse aluno trabalha na zona comercial de Rio Branco, conhecida como os “free-shop” e , portanto, tem muito contato com turistas brasileiros.

3. CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PARA A FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS

Nesta seção, há relatos breves que cada bolsista realizou sobre a participação que tiveram no projeto e o quanto essa prática de ação de extensão contribuiu para a formação de cada um.

Uma das bolsistas coloca que

a oportunidade que nos foi dada, tanto para o Campus, quanto para a professora e para os alunos, a de poder oferecer e ministrar aulas da nossa língua materna (português) para falantes de espanhol, contribuiu muito para o nosso crescimento profissional. O curso também proporcionou aprimoramento, aprendizagem de novos conceitos e consolidou alguns conhecimentos já adquiridos até aqui, contribuindo para nossa trajetória acadêmica tanto na qualidade como na diversidade das situações a que estamos expostos a cada planejamento, a cada aula.

A aluna salienta que,

um dos desafios apresentados foi o de manter os alunos atentos, motivados a aprender, já que o fato de aprender e ensinar é uma tarefa árdua e requer disciplina de nossa parte. Os nossos encontros, discussões, a vivência da sala de aula traz uma rica experiência. É bom compreendermos com detalhes a importância da relação aluno x professor. Muitas vezes um professor deposita naquela turma tamanha dedicação e é difícil saber até onde vai a sua influência. Pensamos que o aluno sempre aprenderá melhor quando tem um professor que se dedica muito nos conhecimentos que quer repassar, fazendo uma troca de ideias e não simplesmente uma transmissão de conhecimentos. Essa experiência docente é bastante enriquecedora, pois nós como educadores, devemos pensar no nosso futuro profissional e esse contato com os alunos fronteiriços uruguaios nos proporciona essa prática, esse aprendizado.

Para concluir a bolsista acrescenta que,

Essa experiência mostra como é desafiador ser professor, cativar os alunos, tornarmos-nos facilitadores para a construção de conhecimento, pois cada vez mais o aluno tem uma participação ativa no processo de aprendizagem e cabe a nós fornecermos meios para que se dê e se consolide essa construção. O projeto nos criou uma oportunidade de refletir o que é importante para ser um bom docente, e que muitas vezes situações da sala de aula, podem favorecer ou não na aprendizagem dos discentes. Pensamos que ao utilizarmos atividades voltadas para a solução de problemas, para o conhecimento da nossa realidade, proporcionamos além de uma importante formação para esses alunos fronteiriços que participam do projeto, uma importante reflexão para nós ao planejar as atividades. Além disso, entendemos que, mesmo diante das incertezas e dificuldades que surgem durante o preparo das atividades, este projeto, pioneiro na Unipampa, veio a favorecer a nossa longa trajetória como futuros docentes e atuais estudantes e nos dá a certeza de que um profissional dedicado vê nos desafios oportunidades para novas pesquisas.

Outro aluno bolsista acrescenta que,

Além do elencado acima, acredito que a parte de realizar o tripé de qualquer Curso Superior (ensino, pesquisa, extensão) foi contemplada. Trabalhamos o ensino, ao ministrar as aulas e planejá-las (tivemos trocas de experiências diversas, tanto pelo perfil do grupo de alunos como pelo grupo de discentes pertencentes ao grupo). Trabalhamos a pesquisa nas leituras, na preparação das aulas, buscando focalizar uma melhor aprendizagem por parte dos alunos fronteiriços. A ação de extensão, ao dar chance a comunidade extra universidade de interagir com o ambiente acadêmico e sentir-se parte, é de suma importância para o interesse do estudante em seguir sua formação.

Soma-se aos fatos mencionados, o fato de trabalhar com alunos de outro país, que acabam por serem inseridos em um contexto diferente do seu e auxiliar na formação crítica como cidadão. Pudemos observar conceitos como “interlíngua”, “língua-alvo” e “portunhol” no contexto de inserção, ao observar as dificuldades encontradas pelos estudantes durante as aulas de português e perceber como a atividade do docente pode auxiliar para a superação das dificuldades apresentadas.

No mesmo sentido de enriquecimento profissional a partir da extensão, outra aluna bolsista diz

No projeto tive a oportunidade de adquirir experiência no âmbito da extensão. O contato com nativos da língua espanhola proporcionou uma troca de experiências foi muito gratificante e enriquecedora, então posso afirmar que o projeto foi uma experiência muito agradável e que me possibilitou um grande crescimento acadêmico pelas experiências e conhecimentos adquiridos nesse processo.

O período de desenvolvimento das aulas também me possibilitou a convivência com outros colegas de Curso e a troca diária com meus colegas também foi muito importante, pois me possibilitou ter um olhar mais amplo do que é a docência. Pudé constatar na prática a base teórica adquirida durante as reuniões com a orientadora, o que só veio a contribuir para meu enriquecimento intelectual.

A partir desses relatos, podemos afirmar que este projeto, que foi um desafio, acrescentou muito na formação dos discentes envolvidos.

REFLEXÕES FINAIS

Como reflexões finais, o projeto mostrou importante relevância social ao proporcionar a inserção da comunidade acadêmica, representada pelos bolsistas discentes envolvidos no projeto, e da comunidade rio-branquense, representada pelos uruguaiois fronteiriços que participaram como alunos do projeto. Entendemos que o projeto veio ao encontro de um dos objetivos da UNIPAMPA: a integração com o país vizinho por meio de projetos de extensão, envolvendo o âmbito acadêmico com a comunidade vizinha.

Sem dúvida, o projeto impactou o crescimento profissional tanto para os acadêmicos quanto para os professores envolvidos. Essa experiência foi muito enriquecedora, pois como educadores, devemos pensar no nosso futuro profissional e esse contato com os alunos fronteiriços uruguaiois nos proporcionou uma nova prática, um novo aprendizado, uma oportunidade ímpar de trabalhar o português para falantes de uma língua tão próxima e ao mesmo tempo tão distante que é a língua espanhola. Esse aprendizado com certeza os alunos envolvidos não teriam durante as aulas da graduação.

Além disso, entendemos que mesmo diante das incertezas e das dificuldades que surgiram durante o preparo das atividades e durante as aulas, este projeto, pioneiro na UNIPAMPA, veio a favorecer a nossa longa trajetória como docentes/estudantes e nos dá a certeza de que são os desafios que nos fazem ver oportunidades para novas pesquisas e ações de ensino e extensão.

BIBLIOGRAFIA

ACOSTA, Vanessa; FARIAS- MARQUES, Maria Do Socorro de Almeida . Português para fronteiriços uruguaiois na cidade de Jaguarão/ RS. Revista Bem Legal, v. 2, n.2, p. 43-47, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2001.

FERREIRA, Itacira. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA, J.C.P. F. de. Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2001.

LLOPIS GARCÍA, Reyes. Escribir sin pensar, ni pensarlo! Organizar la expresión escrita. In: Fernández Colomer, M.J. y Albelda Marco, M.A. (org), Actas del Foro de profesores de E/ELE,3, Universitat de València, 2007.

_____. La comprensión lectora, esa gran incomprendida!. In: Fernández Colomer, M.J. y Albelda Marco, M.A. (org), Actas del Foro de profesores de E/ELE,3, Universitat de València, 2008.

_____. Desarrollo de la comprensión y expresión escrita. Diploma de formación y actualización de profesores de español como lengua extranjera. 2 ed. Universitat de València, 2011.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Las variedades de la lengua española y su enseñanza. Madrid: Arco Libros, 2010.

Implementação do Professorado de Português em Formação Docente no Uruguai

Maribel Fernández

Maribelfernandez59@hotmail.com

Mariana Rodríguez

marianarg3@gmail.com

Consuelo Vázquez

consuelovazquez@hotmail.com

Instituto de Profesores Artigas (IPA)

RESUMO O objetivo deste trabalho é analisar a importância da implementação do professorado de português no Instituto de Profesores Artigas (IPA), Uruguai, levando em conta o vínculo como estudantes de uma especialidade que não tinha antecedentes na instituição nem no contexto educativo uruguiaio. Consideraram-se os fatores e atores que participaram do processo, as etapas desde seu planejamento até sua execução e as funções dos profissionais envolvidos no projeto e seus aportes. Foram entrevistados três integrantes da Comissão Acadêmica encarregada da criação do programa do professorado de português língua estrangeira (PLE) dentre eles um pesquisador da área de sociolinguística do português uruguiaio, bem como a Diretora do IPA. Também se consultaram os documentos relativos à posta em prática do curso e fizeram-se registros sistemáticos dos dados coletados. A análise dos dados focalizou-se nas etapas de execução do projeto e nos diferentes aspectos da formação – participantes, desenho curricular, disciplinas, critérios de seleção do corpo docente, entre outros-. A análise dos resultados busca compreender as motivações para a criação do professorado de português no IPA a partir do contexto político, econômico e cultural no país nos últimos anos, especialmente em relação à crescente demanda pelo conhecimento de língua portuguesa em diferentes campos de atuação no Uruguai. Aliás, levaram-se em conta os estreitos vínculos históricos e culturais entre o Brasil e o Uruguai, preponderantemente na região fronteiriça, onde ainda há carências no que refere ao respeito pela identidade linguística e cultural fruto de tais aproximações. Alguns programas das disciplinas específicas, criados por profissionais da área, foram quase totalmente modificados antes da execução do projeto por terem que se adaptar a um novo plano de estudos (Plan 2008), recebendo posterior influência dos programas de inglês. Apontam-se também alguns fatores que parecem incidir nas matrículas no professorado e conclui-se com sugestões de aspectos que poderiam enriquecer a proposta de formação.

PALAVRAS CHAVE implementação; institucionalização; ensino-aprendizagem de PLE; políticas linguísticas

ABSTRACT The objective of this paper is to analyze the importance of the implementation of the Portuguese teacher education course at Instituto de Profesores Artigas (IPA) in Montevideo, Uruguay, considering our nexus as trainees of a specialization that was introduced for the first time in the Uruguayan teacher education context. Both the factors and the actors who participated in the process are studied, as well as the planning stages until the execution and the contribution of the different professionals who were engaged in the project. Three members of the Academic Committee in charge of the curriculum design, a sociolinguistic researcher and the Head of the IPA were interviewed. Several documents, related to the creation and the development of the course, were also consulted and the information was systematized. The analysis of data focused on different aspects: participants, curriculum design, teacher trainers' selection criteria, etc and on the various stages in the process. The final results try to illustrate the reasons for the creation of this specialization at IPA, related to the political, economic and cultural regional context in the last few years which determined a growing need for Portuguese language knowledge in various fields in Uruguay. Moreover, the historic and cultural bonds between Brazil and Uruguay, especially in the borderline region, were also considered because of their importance in the construction of a linguistic identity, due to this contact. Some of the syllabi developed by the professionals in the area were modified to adjust to a new curricular design (Plan 2008) and they were strongly influenced by the EFL (English Foreign Language) syllabi. Some factors that influence on the enrolment of candidates and some suggestions for improving learning conditions are mentioned too.

KEYWORDS implementation; institutionalization; teaching/learning of PLE; language policy

Saber e saber ensinar, conhecer a quem ensina, em que meio ensina, e para o que ensina.

Maestro Julio Castro

A formação em investigação torna-se um instrumento fundamental na criação de um perfil educacional crítico em construção permanente. Portanto, devemos lembrar que a carreira de ensino exige, por ser de nível terciário, a produção de conhecimento, a extensão e a capacidade de questionar a prática, a fim de ser capaz de intervir em contextos de educação de crescente complexidade, em uma sociedade que é dinâmica, pluralista e multicultural. Dita conjuntura demanda do docente não só a dimensão técnica, ademais aspectos cognitivos, sociais e emocionais. É essencial desenvolver uma atitude colaborativa, interdisciplinar e cooperativa para facilitar a transformação do ensino na prática de uma perspectiva múltipla, proposta através de uma cultura colaborativa. Esta posição vai levar à pesquisa de projetos de socialização e divulgação, à habilidade de reflexão que nos permitirá agir de forma moralmente responsável e comprometida.

Este trabalho é uma análise sobre a importância da implantação do professorado de português no IPA, dado o nosso vínculo como alunos de uma especialidade que não tem antecedentes na instituição ou no contexto educacional uruguaio.

Além de tomar em conta os laços históricos e culturais entre os dois povos, é ponto de ordem reconhecer que no contexto da fronteira era um urgente deve, porque o respeito à identidade cultural e linguística dos povos é um direito inalienável.

MARCO TEÓRICO

AGENTES DE PLANEJAMENTO. PLANEJAMENTO E ESTADO - POLÍTICA DE IDIOMA E PODER.

As mudanças econômicas, sociais ou políticas afetam sempre, de várias maneiras, o espaço da língua e dão origem a políticas linguísticas, cujo escopo e nível de esclarecimento dependem da profundidade dos processos que os gera (Arnoux, 1995, p. 12). A vontade política é essencial para fornecer o espaço para uma política linguística eficaz, além da estruturação de um projeto país mais amplo, ao ensino de línguas deve adicionar-se o ensino da cultura dos povos latino-americanos para chegar a uma identidade de fraternidade.

No nosso país não existe uma tradição de ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental. No ensino médio, depois de ter privilegiado a inclusão de línguas hegemônicas e instrumentais, está-se começando a estudar outras línguas. Nos últimos anos, o estudo do português brasileiro tem despertado sua inclusão nos currículos devido ao papel transcendente do Brasil no MERCOSUL por sua condição de emergente.

SÍNTESE DE ANTECEDENTES

Descrição dos fatos históricos que propiciaram a presença do português em nosso território e a importância de seu ensino e, portanto, a necessidade deste professorado de português:

Em 1493, depois da chegada de Colombo às terras da América (mesmo sem saber que se tratava de um continente diferente ao das especiarias), os reis espanhóis e portugueses - que já estavam em conflito pelo domínio dos mares - começaram uma nova disputa. O então rei de Portugal, João II, ao ser informado das descobertas, imediatamente reivindicou a posse da parte daquelas terras, a partir do direito do Tratado de Alcáçovas. O Tratado, assinado em 1479 entre os reis católicos e Dom Afonso V apresenta a distribuição das terras do Atlântico entre os dois reinos. Em suas cláusulas. Portugal manteria o domínio sobre a Guiné, Cabo Verde e as ilhas da Madeira e Açores, enquanto a coroa espanhola possuiria as ilhas Canárias. Ante o pedido de Dom João II, os reis católicos negaram que a navegação se tivesse feito em direção ao sul das Ilhas Canárias, já que se teria feito sempre com direção oeste, para que nada correspondesse a Portugal. Em 1494, chegou-se a um acordo que foi concretizado na cidade de Tordesilhas, à qual deve o seu nome: Tratado de Tordesilhas. Em esse Tratado, se fixa o limite dos territórios que pertenceriam aos castelhanos, movendo-se entre as 100 e as 374 léguas ao oeste de Cabo Verde. Portugal seria, então, o soberano das terras e mares que estivessem localizados ao leste desta linha imaginária. Esta diferença incluiria sob o domínio português, parte das terras que hoje compõem o Brasil.

A aplicação desse Tratado, não era nada viável na prática, já que era impossível naquele tempo medir no oceano, não só à altura de Cabo Verde, mas ao norte e ao sul destas ilhas, no mesmo meridiano. Além disso, no momento do

Tratado ser assinado não havia total conhecimento dos territórios pelos que passava a linha nem a ambos os lados da mesma. Aproveitando-se da dificuldade para desenhar o limite com precisão, os portugueses foram estendendo-se para o oeste, alcançando quase a área do Rio da Prata que permanecia no momento sem ocupação espanhola.

Não foi até um século após o Tratado, que os litígios pelo território foram retomados. Então a terra hoje chamada Uruguai foi habitada, ademais de pelos nativos, por missões jesuítas, que além de evangelizar os índios, mantiveram parte do território, já que os portugueses continuavam ampliando seu espaço graças aos bandeirantes. No entanto, estas missões tiveram que se relocar em vários casos, por ataques recorrentes dos bandeirantes portugueses. “As bandeiras faziam verdadeiras razias usando como pretexto a ameaça indígena ou a busca de metais preciosos; essas caças, aliás, ajudaram estendendo a ‘fronteira’ e a subsequente ocupação de vastos territórios”⁴⁹

Em 1680 os portugueses decidem estabelecer formalmente o seu domínio sobre a Banda Oriental e fundam a Colônia Nova do Santíssimo Sacramento, sendo expulsos logo depois, mas retornando para possuí-la e aliená-la repetidamente por conformidade e não conformidade com os tratados diferentes como Utrecht em 1715. Conseqüentemente, pode-se ver que a presença do português no território que hoje pertence a Uruguai (não apenas a região de fronteira) existe há muitos anos, tantos quanto à existência do espanhol. Está, portanto, ultrapassada a idéia de que, em nosso país, o português teria sido infiltrado através da fronteira; esta linguagem existia antes que a fronteira mesma.

Em 1773, é fundada pela Espanha, no atual território brasileiro, Santa Tecla, a fim de defender a fronteira. Do lado português foram entregues sesmarias no território de fronteira, que consistiam na concessão de terra para portugueses e imigrantes, com o objetivo de promover a agricultura e a pecuária e, acima de tudo, “vigiar” a fronteira. Variadas são as populações rurais estabelecidas para o efeito, e que com o passar do tempo se transformaram em cidades, algumas delas destruídas pelos constantes ataques e invasões dos portugueses, com o objetivo de expandir o território. No ano de 1777 realiza-se um novo Tratado, o de Santo Ildefonso, em que mais uma vez definiram-se novas fronteiras entre os portugueses e os espanhóis na América. Tal Tratado, bem como a cessação dos conflitos entre ambas as coroas, afirmou que a fronteira entre os dois países poderia ser delimitada por rios - em que ambos poderiam livremente navegar - e em áreas de elevações, o limite seria definido pelo ponto mais alto da cadeia montanhosa que divide o Rio Uruguai, o arroio de Chuy, a laguna Merim e a foz do rio Negro.

Com a chegada do século XIX, começam na Banda Oriental as ideias de autonomia em relação à coroa espanhola e ao centralismo de Buenos Aires. Após a Revolução de maio causada pelo Cabildo aberto em 1810, começa em 1811 a Revolução Oriental e a subsequente campanha europeia contra isso. Os anos seguintes foram seguidos pelo Êxodo Oriental e por constantes confrontos com os portugueses. Durante o domínio da província oriental artiguista, o domínio das terras ao norte do Rio Negro, variou entre os orientais e os portugueses. Em 1813, Artigas nas Instruções do Ano XIII, reivindicou como limites da província oriental, os estabelecidos pelo Tratado de Santo Ildefonso. No entanto, a luta com os portugueses por terras para o norte do Rio Negro continuou até que eles acabaram dominando a província até 1828. Como é lógico, os soldados portugueses comunicavam-se em português, deixando esta herança aos povos dominados, entre outros, compostos dos filhos dos soldados com as índias. Durante o domínio português, o nosso território foi renomeado de província Cisplatina.

Além de ser a província Cisplatina uma só, as diferenças entre as regiões ao sul e ao norte o Rio Negro são mensuráveis desde muito antes do domínio português. A formação das regiões de fronteira não se assemelha a da zona sul do território, especialmente por uma discontinuação maior do domínio da zona norte, entre portugueses e espanhóis.

Houve outro grupo que marcou significativamente a fronteira e sua língua: os escravos. Muitos deles chegaram a escapar da escravidão e se estabeleceram na fronteira. E como eles vieram do Brasil, sua língua era agora o português, também usado para a comunicação na fronteira que foi estabelecida, contribuindo para sua presença definitiva nesta região. Assim, existia uma superposição de línguas, desde o guarani dos missionários, passando pelo espanhol e pelo português. Certo é, como diz Gregorio Weinberg, que os europeus usaram a linguagem como um instrumento de dominação e aculturação, porém, essa aculturação gerou uma cultura subsequente que caracterizou-se, no que se refere a língua, por uma nova variedade da zona de fronteira portuguesa, específica para o norte do nosso país.

49 Weinberg, Gregorio “Modelos educativos en la historia de América Latina” CEPAL Ed. A-Z pág. 77

É então, devido às inúmeras invasões portuguesas nos territórios da fronteira de nosso país, e por ser o português um meio de dominação, que esta língua ganhou um caráter negativo perante os anseios de uma nação independente. Foi assim que o português foi considerado um símbolo de perigo para a soberania nacional. Portanto, os falantes dessa língua nas regiões de nosso país, foram discriminados historicamente por sua condição.

O Uruguai não tem estabelecido ao longo da história, políticas de planejamento linguístico. Nenhuma das nossas Constituições declara o espanhol como língua oficial. No entanto e intencionalmente, criou-se um imaginário de país monolíngüe e homogêneo, mesmo que uma característica óbvia a nossa constituição pelos mais diversos grupos humanos, que, especialmente no século XIX e XX tinham imigrado dos mais variados locais, trazendo com eles sua cultura e, portanto, sua língua. É por isso que nosso país deveria ser multilíngüe por natureza. No entanto, essa não era a realidade resultante, em parte por causa da lei de educação comum. Esta lei, elaborada por José Pedro Varela e adotada em 1877 pelo governo de Latorre, pelo Decreto - lei "Regulamento da instrução pública" prescreve que a educação deve ser secular, gratuita e obrigatória, mas também referido no artigo 38: "Em todas as escolas públicas o ensino será na língua nacional". Este Decreto-lei constitui um primeiro ato de planejamento linguístico, ao impor um modelo de ensino monolíngüe e ignorar as outras línguas faladas no país.⁵⁰ Com esta imposição civilizada do espanhol procura-se homogeneizar o país, de raízes tão heterogêneas, buscando assimilar o Norte com as tradições do Sul. É evidente o traço nacionalizador do presente decreto-lei. O decreto foi então cumprido a rigor, especialmente na área de fronteira, onde seus habitantes foram aculturados, o monolíngüismo do sul do país é imposto, causando profundo conflito entre a instituição de ensino e o aluno, que, na maioria dos casos, acaba desistindo de sua educação. Nas escolas do norte, desde 1880, várias circulares faziam referência à proibição expressa de utilizar as outras línguas dos alunos e prescreviam a punição, de ordem moral e disciplinar, que sua utilização implicaria.

Na região de fronteira do nosso país, encontramos uma sociedade bilingüe e diglósica. Bilingüe porque é uma sociedade em que se fala e - sobretudo - escreve em espanhol, mas também é falado o português. A diglossia nesta área consiste em uma forma particular de organização funcional e hierárquica das duas variedades presentes. Dita organização é determinada pelo status de cada uma, neste caso, o espanhol é a variedade alta, usada especialmente na forma escrita em documentos públicos, ou em situações formais. O português do Uruguai - variedade do português falado em nosso país - constitui a variedade baixa e é usada coloquial e cotidianamente na comunicação. Esta discriminação entre variedade alta e baixa resulta da rejeição em direção a esse idioma desde os primórdios do nosso país, o que levou à rejeição dos próprios falantes, que a consideram "errada".

Apenas em 1967, tenta-se o ensino piloto de português na fronteira. A professora Eloisa Garcia Lorenzo Etchegoyen apresentou seu projeto - que foi concebido para ser aplicado na fronteira ao Conselho Nacional de Ensino Fundamental e Normal-. Este projeto propõe selecionar algumas escolas de Rivera, introduzindo o ensino de português, como segunda língua em algumas, em outras aplicá-lo em um programa de educação bilingüe português- espanhol e outros continuariam com o ensino monolíngüe em espanhol. Estes resultados de experiências iriam ser analisados e comparados para ver quais as propostas pedagógico- didáticas seriam mais adequadas. O projeto foi aprovado pelo Conselho, mas nunca efetivado devido à polêmica levantada no Parlamento. Um dos argumentos era que não se podia ensinar uma língua estrangeira às crianças uruguaias sem comprometer a soberania nacional.

Durante as décadas seguintes, caracterizadas pelo autoritarismo da ditadura civil-militar, uma intensa campanha de "correção idiomática", chefiada pelo então Ministro de Educação e Cultura e o jornal percorreu o país. O coração do problema era a penetração do português e a necessária defesa da língua nacional. Com esse mesmo problema como um dos principais e mesmo sob as diretrizes do Ministro, uma conferência de inspetores de educação primária foi feita em 1978. Nela foram elaboradas várias recomendações sob a premissa de que o bilingüismo e a incerteza entre dialetos, provocavam uma evolução patológica no estudante, próximo à dislexia. Por isso, recomendou-se expandir a formação do professor para a atenção das patologias da linguagem e das dificuldades de aprendizagem e explorar os primeiros distúrbios da linguagem antes da entrada na escola. Por isso já tinha-se criado, em 1958, o centro de leitura e escrita de Rivera, dado que as taxas de distúrbios da aprendizagem da língua escrita lá eram as mais elevadas no país. O objetivo era, então, suprimir as deformações da língua nacional e estimular o uso do espanhol reforçando sua estimulação e enraizamento. Em 1985, Luis

50 ANEP-CODICEN; Documentos da Comissão de Políticas Linguísticas na Educação Pública (2008) (Tradução nossa).

Behares, a pedido do Instituto Interamericano da Criança (OEA) publicou um estudo sobre educação de fronteira. Após a análise da situação, o bacharel especializado em lingüística recomendava como a melhor solução, a educação bilíngue. Nos anos após a publicação, delinear-se-iam vários projetos com estratégias de educação bilíngue, mas todos foram rejeitados pelos órgãos competentes.

Em 1989 é realizado pelo Conselho de Ensino Fundamental juntamente com a Universidade da República (UDELAR) um Programa Pedagógico Experimental na Leitura e Escrita de Rivera (PROPELER). A experiência demonstrou que o uso do português do Uruguai, como uma ponte para o aprendizado de espanhol e português padrão, é extremamente viável, com resultados muito favoráveis. No entanto, depois de um ano de ser implantado este programa, e coincidindo com a mudança de turno das autoridades do Conselho de Educação Primária (CEP), foi removido sem explicação, da mesma forma que desapareceram os fundos que haviam sido alocados para PROPELER.

Com a chegada da década de 1990, professores e autoridades de Rivera foram tomando uma posição diferente. A razão pode ter sido a difusão da experiência PROPELER, bem como a constituição de um grupo de pesquisadores da língua e da educação em áreas de fronteira, que incluiu pesquisadores argentinos, brasileiros, paraguaios e uruguaios. Em 1999, realizou-se um mestrado em estudos de fronteira e em 2001 um diploma em estudos de fronteira em Rivera, que contaram com a participação de um número significativo de professores e inspetores de ensino fundamental.

Já em 1996 são criados os Centros de Línguas Estrangeiras (CLE), centros educacionais que dependem do Conselho de Ensino Médio. Neles, há cursos de português, italiano, francês e de alemão (desde 1999). Os destinatários são os alunos do primeiro ao terceiro ano do ciclo básico do ensino médio público (escolas secundárias e técnicas). A partir de 2009, os estudantes avançados do Ensino Médio, dos turnos noturnos e os estudantes adultos também têm acesso aos CLEs, embora os cursos para eles são ministrados em apenas seis centros no país. Há atualmente vinte e dois CLEs, seis dos quais estão localizados em Montevideú e dezesseis no Interior do país.

E finalmente, no ano 2009, são habilitados os professorados de português no Centro de Ensino Regional de Professores (CERP) de Rivera, e no IPA em Montevideú, no qual foi realizada a presente pesquisa.

Isto demonstra como a presença permanente do português em nosso território, cria a necessidade de ser ensinado formalmente e é claro, com professores treinados, respeitando a todos os seus falantes orientais e aos seus direitos lingüísticos. Este reconhecimento, que acabamos de descrever, precisou de muitos anos de luta, mas finalmente hoje podemos dizer que está consolidado.

Atualmente urge profundas transformações nos aspectos pedagógicos e didáticos, que atravessem todo o sistema educativo, na construção de um currículo abrangente.

MARCO JURÍDICO

Em Documentos da Comissão de Políticas Lingüísticas na Educação Pública (ANEP 2008) documento 2 item 5 (p. 65) aparece uma proposta de reestruturação dos componentes curriculares do domínio lingüístico em situações sociais ou geográficas especiais, seção 5.1 para a área que faz fronteira com o Brasil, correspondente a todos os departamentos de Artigas e Rivera, parte dos departamentos de Cerro Largo (Rio Branco e Aceguá) e Rocha (Chuy) e regiões do Norte de departamentos de Salto e Tacuarembó. Neles registra-se uma situação de bilingüismo social espanhol-português.

No estado da situação na seção 5.1.1. explica-se que outras variedades lingüísticas informalmente chamadas “portunhol”, “fronteira”, “bayano” ou “brasileiro”, codificadas em obras científicas como DPU (dialetos portugueses do Uruguai) e mais recentemente PU (português do Uruguai). O português do Uruguai é uma estrutura complexa e sistemática, cuja gramática pode ser descrita e analisada em diversos níveis. Também é uma variedade lingüística ágrafa e, portanto, tem menos estabilidade e fixação que línguas com longa tradição de escrita como o espanhol padrão ou o português. Assim, a sociedade de fronteira é uma sociedade bilíngue com acentuada presença de dialetos espanhóis e portugueses do Uruguai.

No ano de 2009, as autoridades educacionais uruguaias consideraram a implantação do ensino sistemático da língua portuguesa. Definiram sua educação primária obrigatória como resultado de novas políticas lingüísticas nacionais para segundas línguas e línguas estrangeiras (ANEP, 2008). Para este efeito a formação de professores para essa área torna-se iminente. Anteriormente existia especialização, atualização e aperfeiçoamento, cursos organizados desde o âmbito da UDELAR.

O ensino de português foi e é exercitado por um perfil de professores com heterogeneidade na sua formação e contato com a língua. São professores do ensino fundamental, médio e terciário, fluentes na língua, pessoas com formação universitária em áreas diferentes, pessoas que viveram ou concluíram cursos de pós-graduação no Brasil, etc.

Para ser admitido no curso de professorado no IPA precisava se ter aprovado o CELPE-Bras (níveis intermediário superior ou avançado), ou um teste de admissão mostrando a proficiência em língua portuguesa, feito no IPA e nos Centros Regionais do Norte (CERP-norte), instituições responsáveis para os futuros treinamentos, o que requer um especializado com grande conhecimento de conteúdo sociológico, psicológico e pedagógico didático-disciplinar e ético, para então concordar com o perfil real da profissão.

Os cursos foram organizados em duas modalidades: regular (aulas de dia) e em dois turnos, tarde e noite e fins de semana (sexta e sábado) em Montevideu e Rivera. Neste momento (setembro de 2011), funciona somente o curso regular no período noturno.

Esses professores de Português, quando se formarem poderão trabalhar na educação fundamental e média e na Universidade, em todo o território nacional e em contextos de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), dependendo da região geográfica. A grade curricular é subdividida entre as disciplinas específicas e comuns. O núcleo comum reúne as disciplinas pedagógicas comuns para todas as carreiras de professores, e as disciplinas específicas constituem três áreas: língua e cultura, linguística do português e teoria e prática do ensino do português. A área de Ciências Educacionais abrange conteúdos específicos para a formação do professor como um profissional da educação; a dimensão filosófica, psicológica e histórica da educação e a pesquisa em educação. A área de língua e cultura propõe estender a solvência e a escrita em língua portuguesa, como se considera que o professor deve possuir um conhecimento profundo da língua e suas variações possíveis. O curso de línguas tem como objetivo promover o trabalho com a maior diversidade possível de gêneros textuais (orais e escritos). O eixo estruturante dos cursos de cultura encontra-se no estudo de diferentes expressões culturais que surgiram nos países lusófonos, com ênfase nas expressões da cultura brasileira. A área de linguística em português pretende fornecer ao aluno as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para o ensino da língua. Finalmente, a área da teoria e prática do ensino do português está voltada para a interação professor- aluno- conhecimento, sob uma ótica problematizadora e no contexto de aula de segunda língua ou língua estrangeira. A pesquisa em português do Uruguai já havia começado na década de 1950, criando a base para novas pesquisas e documentos relativos ao tema. Tais documentos em conjunto com a pesquisa, deram origem à reflexão e, portanto, a exposição dos problemas e à sugestão de soluções para melhorar o ensino das línguas no sistema uruguaio. Em 2008, estes documentos foram publicados na Comissão de Políticas Linguísticas da Educação Pública, verdadeiros pioneiros no país como um centro de estudo da linguagem na Administração Nacional de Educação Pública (ANEP). Estes documentos serviram de base para o artigo nº 40 da lei geral de educação nº 18437, que estabelece os objetivos de ensino de línguas. Este artigo menciona "(...) o respeito das variedades linguísticas e a consideração de diferentes línguas maternas no país".

ANTECEDENTES

Tratado de Assunção: 26/03/91. Artigo 17º: "As línguas oficiais do mercado comum são o espanhol e o português..."

Protocolo de intenções: 13/12/91. Declara: (4) o interesse de difundir a aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL - espanhol e português - através dos sistemas educacionais em todos os níveis e modalidades.

Objetivos estratégicos (...): fortalecimento do cidadão consciente apoiando o processo de integração regional que valoriza a diversidade cultural.

A ANEP em 7 de março de 1996, em seu ato nº 8 da resolução nº 54 remove o caráter vinculativo da língua francesa no ciclo básico que, em conjunto com o italiano, eram consideradas parte do ensino tradicional do Uruguai. No entanto, a criação do MERCOSUL e a importância do Brasil no mundo científico, tecnológico e artístico faz com que neste currículo se inclua o ensino da língua portuguesa. Essas línguas valorizadas como importantes, adquirem um caráter não obrigatório no ciclo básico e devem ser ensinadas em centros gratuitos pertencentes à ANEP no novo da reforma educativa. O programa "Centros de Línguas Estrangeiras", onde essas línguas serão oferecidas para estudantes do ciclo básico do ensino médio e do ensino técnico é criado para tais efeitos.

Em abril de 2001, a Federação Uruguaia de Professores de Línguas (FUPL) conscientes da responsabilidade que lhes cabe na análise dos problemas linguísticos vinculados com a inclusão do país no processo de integração regional e global e respondem à solicitação da mesa permanente (1998) cria uma Comissão para desenvolver linhas de ação que visam à concepção de uma política de língua nacional - necessariamente - articulada na regional. Esta Comissão funciona em sessões abertas para cumprir a tarefa que tem sido atribuída e convida a participar a todos os colegas que queiram vir para enriquecê-la com suas contribuições. Às necessidades do Uruguai urgem definir uma política linguística que não só colocaria a importância da língua materna na formação nacional de cultura, mas também garantiria a existência de um número suficiente de línguas estrangeiras para tornar o país em um país linguisticamente competente. Portanto, o sistema de educação nacional deve garantir a existência desses cursos de língua, para impor no currículo um número obrigatório de línguas estrangeiras, entre as quais haja liberdade de escolha. Esta Comissão também entende que toda a política educacional inclui, necessariamente, uma política de língua.

Na XVIII Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 19 de novembro de 1974, em seu capítulo V, artigo 17, sobre aspectos culturais disse-se:

Os Estados devem promover, em vários estágios e em vários tipos de educação, o estudo de diferentes culturas, suas influências recíprocas e seus respectivos modos de vida, a fim de estimular o conhecimento mútuo de suas diferenças. Este estudo deve, entre outras coisas, dar a devida importância ao ensino de línguas, civilizações e patrimônio cultural estrangeiro como meio de promover a compreensão internacional e intercultural.

A Declaração Universal de Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996) expressa, no seu prefácio: O modelo economicista de crescimento promovido pelos grupos econômicos transnacionais gera graves e crescentes desigualdades econômicas, sociais, culturais e linguísticas. Dita declaração propõe uma concepção universalista baseada na diversidade linguística e cultural que permite a participação real de todas as comunidades linguísticas neste novo modelo de crescimento.

Para esta nova situação, os professores de línguas enfatizam a necessidade de redefinir o papel em que se encaixam as línguas educacionais em todos os níveis, que não só corresponde à língua como língua estrangeira, o que exige também opções didáticas e pedagógicas para o reconhecimento de seus próprios objetivos.

A Federação de professores sugere: como um objetivo básico do valor multiplicador do patrimônio cultural da população; o melhor conhecimento da língua materna, sustentado no trabalho desde o primeiro ano de ensino até a conclusão do ensino médio; o confronto desses conhecimentos, desde o currículo dos primeiros anos, com a outra língua neo-Latina e as particularidades culturais que ele representa e a abordagem de uma segunda língua estrangeira e sua cultura; como objetivo complementar a formação acadêmica; o estudo de uma terceira língua estrangeira em duas modalidades opcionais que envolverão dois diferentes objetivos específicos e, portanto, dois níveis diferentes de aprofundamento.

Para a Dra. Graciela Barros (UDELAR) o ensino de línguas no contexto das políticas linguísticas de integração regional implica conotação e identidade cultural, social e individual de impacto; fato que é uma ação de política linguística que responde à ideologia dos contextos políticos e sócio-históricos particulares; a que deve atender às situações sociolinguísticas particulares das comunidades envolvidas; para a hierarquização de uma determinada variedade: a língua padrão; as línguas estrangeiras ensinadas são normas de primeira ou segunda ordem e que as línguas de comunicação, portanto, alargam; para o ensino do Português no Uruguai envolve o ensino da segunda língua falada no país, que integra o repertório linguístico, em algumas comunidades, como primeira língua (em sua variedade dialetal) ou como uma segunda língua.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Compreender a emergência e o processo de elaboração do projeto de implementação do curso de professores de Português no IPA.

Localizar o projeto em seu momento particular

Reconhecer os fatores e atores que dirigiram ou vetaram este professorado

Quantificar o tempo que demandou a elaboração assim como o período até a sua execução.

Compreender os diferentes papéis dos profissionais envolvidos no projeto e suas contribuições.

METODOLOGIA

As ferramentas que consideramos mais adequadas para o nosso trabalho foram entrevistas qualitativas, observações, anotações sistemáticas e a consulta de vários documentos ilustrativos do processo de germinação do professorado.

Escolhemos como interlocutores válidos neste processo a pesquisadores especializados, especialistas no campo da investigação que se relacionam com o tópico para explorar e também testemunhas privilegiadas que estavam envolvidas na gênese do projeto, que se presume possuem pensamento crítico e técnico para evitar o viés. Vale ressaltar que a escolha dos informantes ocorreu sob o movimento de “bola de neve”, pois um primeiro informante sugeriu outro e assim por diante. Isto também mudou o número de entrevistas que tinha sido inicialmente planejado.

ENTREVISTADOS

Três dos informantes participaram da criação do projeto, dois como representantes da área lingüística (um em português e um em inglês) e o terceiro, da área de didática e da língua. O entrevistado que não havia participado do projeto, foi responsável pela execução, uma vez que no momento, cumpria a tarefa de Subdiretora do IPA. Atualmente é a Diretora da instituição.

O prof. Javier Geymonat é formado no IPA, como professor de francês, prof. de português pela faculdade de Ciências Humanas e Ciências da Educação e membro da equipe técnica do Departamento de Segundas Línguas (CEP).

Claudia Brovetto é PhD em linguística, pós-graduada em linguística e professora desta disciplina no IPA. Ela também foi coordenadora do programa de segundas línguas do Conselho do Ensino Fundamental e integrou a Comissão de políticas lingüísticas no ensino público. Atualmente integra o Programa de Políticas Linguísticas de ANEP - CODICEN.

Bettina Corti é a atual Diretora do IPA, até o ano passado na mesma instituição na posição de Subdiretora. Ela também é Professora de Biologia e Diplomada em Educação.

Luis Behares possui um Bacharelado em letras, com especialização em Linguística (FHCE). Ele também tem um doutorado em Ciências da Universidade de Campinas. Dirigiu vários projetos de investigação, principalmente relativos à sociolinguística e à pedagogia das áreas de fronteira do nosso país. Ele realizou também publicações nesse campo.

ANÁLISE DOS DADOS

CRIAÇÃO DO PROJETO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

No ano de 2003, de acordo com o Prof. Javier Geymonat, o CODICEN apontou à Gerência Geral de Planejamento e Gestão Educacional que selecionasse uma equipe de profissionais para trabalhar na elaboração da carreira. Essa Comissão foi integrada não só por especialistas da área de Português, como também de algumas áreas das Ciências da Educação. Participaram membros dos CLEs, do Programa de Educação Bilingue de Primária (atualmente chamado Departamento de Segundas Línguas e Línguas Estrangeiras), ao qual pertence o entrevistado. Participaram também a diretoria do IPA, especialistas do Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES) e da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, e membros da equipe de gestão da Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento do Ensino (atual Diretoria na Educação e Formação Docente [DFPD]).

O projeto inicial incluía não só disciplinas específicas - que são basicamente as mesmas que foram implementadas na atualidade, mas também disciplinas gerais com suas especificidades.

O Prof. Geymonat em conjunto com a então Inspectora, elaborou os programas de ensino de Didática. Posteriormente, estes programas foram modificados em sua totalidade para serem ajustados ao plano de 2008.

“... A Comissão que trabalhou em um projeto de currículo criaram três cursos de didática em 2003-2004 e agora há sete, o que não funcionou (...) [Os programas atuais] foram quase decalcados do inglês, dos cursos de inglês e do professorado de inglês...”

A Dra. Brovetto foi responsável, em conjunto com o Lic. Behares da elaboração dos programas de lingüística, que não sofreram modificações.

Todos os entrevistados que participaram da criação deste primeiro projeto destacaram sua realização:

“... O primeiro projeto ficou em uma gaveta...” Javier Geymonat

“Esta proposta foi armada, mas nunca implantada” Claudia Brovotto

““Bem, a verdade é que o currículo ficou como um dossiê para a consideração do CODICEN. Ficou.” Luis Behares

Tempo de criação e implantação do projeto

O projeto exigiu um trabalho aproximado de três anos descontínuos, a partir do ano de 2003 a 2005, dos quais o segundo ano foi o de trabalho mais intenso. O primeiro projeto fracassou e, mais tarde, no ano de 2008 é retomado com modificações introduzidas para que compatibilizasse com o plano existente e para acelerar sua aprovação em curto prazo. Como pode ser visto a partir da análise de documentos, é aprovado em poucos meses e no IPA abre-se o curso em março de 2009.

Todos os entrevistados que participaram do projeto estão de acordo com que a Comissão era numerosa.

RESPOSTAS AO PROJETO PELAS AUTORIDADES

Quatro entrevistados consideram que o projeto não prosperou inicialmente e atribuem isso a vários fatores. Entre eles tempos institucionais, questões orçamentais e até mesmo o medo de algumas autoridades à “invasão cultural”. Dois dos entrevistados concordam que o Prof. Barrán, que integrou o CODICEN, era contrário a qualquer proposta que tivesse alguma relação com a língua portuguesa. Essa atitude foi justificada com o medo da “penetração do português” e em defesa da soberania nacional e da língua. Outro entrevistado, no entanto, diz que “não houve qualquer manifestação contrária” para o projeto, mesmo quando reconhece que “naquele tempo, a carreira não foi implantada, fracassou”.

Em 2006, cria-se a Comissão de Políticas Linguísticas na Educação Pública, coordenada por Luis Behares. Em dezembro de 2006, ele apela às autoridades do CODICEN o expediente do professorado. Durante 2007, a Comissão recomenda a continuação do processo para a formação de professores então foi feita a reestruturação necessária (como a carga horária e a correlação de disciplinas). Em 2008, ingressa à Comissão com Claudia Brovotto, ano em que o projeto foi aprovado.

CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES PARA ASSUNTOS ESPECÍFICOS DA ESPECIALIDADE

A seleção foi através de concurso, no Departamento do Conselho de Formação em Educação. Essa chamada teve as mesmas exigências quanto a outras especialidades, com a ressalva de que não havia professores de português graduados do IPA como tais. Por esse motivo, houve vários tribunais que atuaram na avaliação dos méritos das pessoas postuladas. No que diz respeito a isso, a diretora do IPA, Prof. Betina Corti acrescenta que “tinha-se que fazer, -não o IPA, naturalmente que não, porque corresponde ao Conselho para a Formação em Educação-, uma série de reajustes, por exemplo, para a chamada das aspirações. Porque nós não podemos exigir que tenham um título de formação acadêmica de Professor de Português Médio quando o próprio país a mesma ANEP ainda não o haviam emitido”.

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO DE CADA DISCIPLINA

O conteúdo para as disciplinas específicas foi elaborado pela Comissão que tinha sido designada pelo CODICEN na fase inicial, contudo, foram feitos alguns ajustes para a aprovação e inclusão no plano de 2008.

Os programas de linguística (Introdução à Linguística, Fonética e Fonologia, Morfologia e Sintaxe Portuguesa, Sociolinguística do Português) permaneceram inalterados e são aqueles que hoje se trabalham. A mesma coisa aconteceu com Cultura e Expressão.

Em Didática, os programas foram completamente alterados, desde que eles não estavam de acordo com as mudanças no plano de 2008. O plano atual inclui o ensino desta disciplina já no primeiro ano, em Introdução à Didática; e também possui outras disciplinas em toda a formação que estão intimamente relacionados com ela, como Contextos Educacionais do Ensino de Português ou Oficina de Reflexão Didática. Portanto, os três cursos de ensino planejados para (Didática I, II e III da 2ª, 3ª e 4ª série) tornaram -se mais do duplo com o plano de 2008.

Então o que se fez não foi modificar os programas criados pela Comissão Acadêmica responsável, mas, sob a liderança do coordenador geral de línguas estrangeiras do IPA (professor e Inspetor de inglês) copiaram os programas de inglês sem quaisquer adaptações (resulta curioso o comentário de um dos entrevistados, que menciona que em alguns programas didáticos contidos nos currículos de português no portal de internet aparece “programa de inglês” em vez de “programa de português”).

INCLUSÃO DA ESPECIALIDADE A NÍVEL OFICIAL

A inclusão da especialidade é percebida como tardia, estabelecendo o ensino da língua no sistema público, doze anos antes da implementação do curso de professores de português oficial.

Além disso, não havia nenhum graduado de professor da especialidade, por isso as práticas de ensino dos professores estagiários apresentaram algumas dificuldades. Nas palavras da Diretora do IPA “... são formados como professores de Português? Digo, pelo Estado uruguaio? Não. Devem então ser redefinidas todas as normas que tornam possível que uma pessoa seja o professor regente. Há dificuldades sobre tudo de implantação”

GRAU DE CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DO PROGRAMA DE PROFESSORADO

Na opinião do Prof. J Geymonat, é prematuro emitir uma avaliação: “o que é recomendado em geral é esperar até que uma primeira geração complete a formação para ser capaz de avaliar se os objetivos estão sendo alcançados ou não”. A diretora do IPA concorda: “Eu acredito que quando exista a primeira geração de graduados deve se começar a avaliar a experiência, não antes”. No entanto, considera que foi uma boa experiência, muito bem-sucedida.

DIVULGAÇÃO DA INCLUSÃO DA ESPECIALIDADE NOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A resposta do Professor entrevistado sugere que a inclusão da especialidade não teve suficiente divulgação em todo o território nacional: “a formação de professores de Português está muito concentrada em Rivera e aqui no IPA, não sei se sabem da experiência em outras áreas do território, em outros departamentos,”

FATORES QUE AFETAM A MATRÍCULA DO PROFESSORADO

Para os professores em exercício, o incentivo é para melhorar a sua formação, a tão esperada realização. Por outro lado, sendo uma carreira incipiente, não há nenhuma urgência em se formar, porque eventualmente todo mundo está trabalhando sem credenciamento apropriado. Em certas áreas do país, há mais demanda do que oferta de professores de português. Esse fator faz necessária uma divulgação adequada, pois poderia promover o crescimento da taxa de matrícula. Outro estímulo à formação é a posição na lista de prelação, o que eventualmente poderia posicionar melhor os professores graduados.

ASPECTOS A SEREM REFORMULADOS

O perfil de graduação do professor precisa ser reconsiderado para acompanhar as diferentes realidades. O contexto de aprendizagem do aluno não deve apenas ser considerado, também é necessário reconhecer que o ensino de português não funciona somente no ensino médio.

Com relação ao curso no âmbito do plano de 2008, a carga horária e o número de disciplinas são excessivos, levando em conta a realidade econômica uruguaia que exige que os alunos de formação de professores devam combinar o esforço de estudar com a necessidade de trabalhar, e isso o reconhece o professor entrevistado.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Depois de uma leitura profusa das entrevistas e da documentação obtida, pode-se afirmar que a implantação do curso de professores de português no IPA foi impulsionada por vários motivos, principalmente acordos e vontades políticas. O status do português no Uruguai - tão desacreditado e cerceado por muitos anos - viu-se alterado pela posição estratégica e emergente do Brasil, no contexto regional e a nível global. Ele ressurgiu como consequência de novos contatos de negócios e do reconhecimento da realidade da presença e o uso do português no Uruguai, as atenções para a necessidade de considerar essas circunstâncias, ou seja, educar em português.

No momento de sua gênese primigênia não estavam dadas ainda as condições para que dito projeto prosperasse, pois dentro da conjuntura política, dentro do CODICEN, não havia acordos que garantissem o andamento do mesmo. Não existia ainda no imaginário coletivo a real percepção desta necessidade de formação, que constitui um direito e um dever cidadão tanto para educadores quanto para os dissentes.

Em segunda instância, o projeto é retomado, reformulado e adaptado por uma mudança de perspectiva sobre políticas linguísticas e começa com uma velocidade que não permite uma análise mais aprofundada dos conteúdos curriculares que devem ser adaptados à lógica do plano 2008 e aparecem situações que justificam a consideração de ajustes, tais como os programas de ensino, que “tomam emprestados” programas de inglês, como também grande parte da bibliografia e dos pontos que não são adequados para a realidade do ensino do português em nosso país. Isso faz com que os professores devam efetuar ajustes em tempo real.

Este projeto é o corolário de muitos esforços e vontades, alguns mais visíveis e outros mais anônimos, é uma resposta demorada a anos de insistência e espera paciente.

BIBLIOGRAFIA

- ANEP-CODICEN Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008.
- ANEP. Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008.
- ANEP-CODICEN, Documentos del Primer Foro de Lenguas de ANEP, 2008-2009.
- ANEP, Primer Foro Nacional de Lenguas de Montevideo, 2009.
- ANEP. (2009). Segundo Foro de Lenguas. Programa de Políticas Lingüísticas.
- ANEP-CODICEN, Documentos del Segundo Foro de Lenguas de ANEP, 2009-2010.
- BARRIOS, Graciela, Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera en: A Menine Trindade y L. Behares (orgs.) *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María, Pallotti, 83-110, 1996.
- BARRIOS, Graciela, Ministerio de Educación y Cultura- Unión Latina, Seminario Actualización docente para la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras, 1996.
- BARRIOS, Graciela. () MEC; La enseñanza de lenguas en el marco de las políticas lingüísticas de integración regional, 2006.
- BRIAN, N., BROVETTO, C., GEYMONAT, J., *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*, 2007.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, *Porque es un derecho*, Publicación del Segundas Lenguas. Octubre, 2009.
- Expediente nº1/7147 Plan de Profesorado de Portugués para el 2009; DFPD 12995/08.
- HERNANDEZ SAMPIERI y Otros, *Metodología de la investigación*, Mc Graw Mill, 1997.
- ICART y Otros, "Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina" Universidad de Barcelona, 2001.
- MC MILLAN Y SCHUMACHER, *Investigación educativa*, Pearson, 2005.
- Propuesta de Programa de Investigación Educativa
- QUIVY, R & CAMPENHOUDT, L., *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*, México: Editora Limusa, Noriega Editores, 2006.
- TAYLOR & BODGAN, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Barcelona, Paidós, 1987.
- TÓJAR, J.C., *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid, La Muralla, 2006.
- WEINBERG, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, CEPAL Ed. A-Z, 2001.

WEBGRAFÍA

- MOTTA, S. O Ensino de Língua Portuguesa e a Contribuição da Lingüística: uma Questão Fronteiriça. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br//seb/arquivos/pdf/pch.estrangeira.pdf>. Acesso em: 12 /10/ 2011

Ensino de português como língua adicional em comunidades falantes do português indígena

Moana de Lima e Silva - Universidade de São Paulo

moanalima@hotmail.com

RESUMO Os estudos dedicados às variedades do Português-Indígena vêm trazendo contribuições interessantes para as reflexões acerca das mudanças vinculadas ao contato entre línguas. Com base em textos de professores e alunos Kaingang do Rio Grande do Sul (Brasil), analisei a concordância verbal e nominal no Português-Kaingang. Os Kaingang, diferentemente dos falantes nativos do Português, combinam um determinante no masculino com um nome no feminino ou empregam o plural exclusivamente no verbo – (1) “ para os povos indígena (sic) ter bom saúde” e (2) “agente te tratam com carinho...” . Em Kaingang, não há concordância de número entre o verbo e o sujeito. A pluralização de formas verbais nessa língua indica multiplicidade do evento. A noção de ‘evento múltiplo’ explicaria casos como estes (D’Angelis, 2004). Outra particularidade do Português-Kaingang é a ocorrência do plural apenas no último elemento do SN. Não é rara no corpus construções como (3) “comprar nosso próprio alimentos”/ “Na minha observação etnográficas”, já que aproxima-se da estrutura do Kaingang, língua em que a marcação das categorias morfossintáticas ocorre na porção direita do SN. O corpus deste trabalho constitui-se de 10 textos produzidos por professores e alunos indígenas, dos quais foram analisados os desvios da norma padrão relativos à flexão nominal e verbal a fim de se detectar quais problemas poderiam ser decorrentes do input recebido pelo contato com falantes nativos e quais seriam resultados de transferência de parâmetros da língua materna. No entanto, a intenção deste trabalho será a de discutir as linhas fundamentais para o desenvolvimento de um programa de ensino para as escolas indígenas dessa região, através das propostas do RCNEI, das experiências de Amado (2007, 2010), de D’Angelis (2002, 2008) e de outros estudiosos da área, pensando em uma metodologia de ensino pautada na produção dos mais diversos gêneros textuais.

PALAVRAS-CHAVE Português Indígena; Português Língua Adicional; Ensino de Português como LA.

ABSTRACT The studies devoted to varieties of indigenous Portuguese are bringing interesting contributions to the discussions about changes linked to the contact among languages. Based on texts by teachers and students Kaingang of Rio Grande do Sul (Brazil), I analyzed the nominal and verbal concordance in Portuguese-Kaingang. The Kaingang, differently from native speakers of Portuguese, combine a determinant in the masculine with a feminine name or exclusively employ the plural in the verb – (1) “ para os povos indígena (sic) ter bom saúde” e (2) “agente te tratam com carinho...” . In the Kaingang language haven’t number agreement between the verb and the subject. The pluralization of verbal forms in this language indicates multiplicity of the event. The notion of ‘multiple event’ could explain cases like these (D’Angelis, 2004). Another particularity of the Portuguese-Kaingang is the occurrence of the plural only in the last element of NP. Constructions in the corpus such as – (3) “comprar nosso próprio alimentos”/ “Na minha observação etnográficas” – are not unusual, since it approximates the structure of the Kaingang language, wherein marking of the morphosyntactic categories occurs in the right portion of the NP. The research data include 10 texts produced by Kaingang indigenous - teachers and students. In these texts were analyzed deviations of default standard relative to nominal and verbal inflection to detect which problems could be due to the input received through contact with native speakers and which problems would result of transfer parameters of the mother tongue. However, the intention this work will be to discuss the fundamental guidelines for the development of a teaching program for indigenous schools of that region through the proposals of ‘RCNEI’, of experiences of Amado (2007, 2010), D’Angelis (2002, 2008) and other scholars in this area, thinking about a teaching methodology based in the production of several textual genders.

KEYWORDS Indigenous Portuguese; Portuguese - Additional Language; Portuguese Teaching as AL.

INTRODUÇÃO

Foi no século XX, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e sua gradual entrada em terras indígenas Kaingang, na região Sul do Brasil, que efetivamente introduziram-se escolas destinadas a crianças indígenas. Essas eram escolas voltadas à chamada “integração do índio à sociedade nacional”, mas por seu caráter nem sempre regular, e pelo próprio desinteresse dos indígenas, raríssimos eram os casos daqueles que, tendo iniciado estudos (ou seja, se alfabetizado) em uma escola na aldeia, prosseguiram estudando em escolas fora da comunidade. Assim, o resultado daquelas escolas do SPI, em geral, foi efetivamente de alfabetizar, em Português, um número pequeno de indígenas.

Os efeitos dissociativos ou desagregadores sobre a cultura ou sobre a organização social das comunidades Kaingang, naquele período, não se deviam à escola, mas a outros fatores relacionados à presença dos funcionários do SPI, de arrendatários não-índios nas terras indígenas e de envolvimento de índios em ações de repressão às comunidades ou expropriação de seu patrimônio, cooptados por agentes oficiais, quase sempre (D’Angelis, 2008).

Em um convênio envolvendo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Summer Institute of Linguistics e a IECLB⁵¹, nos anos 70, foi iniciada a formação de turmas do que se chamou, então, “monitores bilíngues”, compostas de jovens indígenas Kaingang dos três estados da região Sul do país que, com treinamento em um curso de poucos anos, se tornariam alfabetizadores de crianças Kaingang na própria língua (cf. Veiga & D’Angelis 2000).

No entanto, na década de 1990, a educação escolar indígena deixa de ser atribuída exclusivamente à FUNAI e passa a fazer parte do Ministério da Educação, que aos poucos define seu papel de orientador e fiscalizador de ações, atribuindo às Secretarias de Educação estaduais a tarefa de promover, coordenar e sustentar os programas de educação escolar indígena e de formação de professores índios. A liberação de um incentivo oriundo da disponibilização de recursos federais, por um lado, e uma pressão oriunda de questionamentos do Ministério Público, por outro, levaram muitos governos estaduais a iniciar ações próprias e a criar setores específicos, nas Secretarias de Educação, para a chamada “Educação Escolar Indígena”.

Na avaliação de D’Angelis (2008, p.64), “o fato é que, de todas as ações oficiais em educação escolar indígena nos Estados do Sul do Brasil, o que resultou da virada do século para o quase final da primeira década do século XXI, é uma formação ‘capenga’, em geral pró-forma, feita quase sempre por pessoal sem qualificação para tal⁵², sobretudo no que respeita ao conhecimento real acerca das culturas e das línguas indígenas envolvidas, mas também dos processos de educação bilíngue”.

É nesse universo que a escola Kaingang se encontra, onde ou se tem professores muitas vezes não capacitados dando aulas, no caso das aulas de Kaingang, ou se tem professores formados dando aulas de português, matemática e outras disciplinas, mas que não tiveram nenhuma formação que os capacitasse, ou sequer os instruisse a trabalhar com a realidade da comunidade indígena, fazendo com que o ensino nessas comunidades se torne cada vez mais defasado e não sirva para que o aluno se sinta motivado a continuar seus estudos e sua formação. E isso só faz crescer o número de alunos que desistem dos estudos quando são obrigados a frequentarem a escola dos “brancos”, visto que nas reservas indígenas muitas vezes o ensino se dá até o 9º ano do Ensino Fundamental.

51 Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, que tinha instalado uma Missão na área de Guarita (RS).

52 Entretanto, se não formam bem os índios, tais experiências têm servido para grande número de pesquisas e estudos, com frequências dos próprios formadores aqui questionados, pesquisas que, apesar dos resultados inócuos (que costumam repetir ladainhas do senso comum acerca da educação escolar indígena, entremeadas de informação factual a respeito dos próprios processos formativos aqui criticados) comparecem em centros acadêmicos como dissertações e teses de mestrado e doutorado, conferindo aos seus autores os respectivos títulos, que têm valor em si, numa sociedade meritocrática como a nossa (independente da pouca qualidade ou insignificância que tenham, como produção de conhecimento). [Nota original do texto citado]

1. PROBLEMAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Linguistas e estudiosos acerca do ensino-aprendizagem do português, tais como Galdi (1984, 1996), Luft (1985), Possenti (1996) e Marcuschi (1997), vêm apontando em suas pesquisas e reflexões algumas contradições e equívocos do processo de ensino da Língua Portuguesa. Apesar de todos os esforços de pedagogos e técnicos da área de língua, ainda não se chegou a um consenso e a uma prática eficaz no ensino-aprendizagem da língua oficial, que gera grandes conflitos em relação: à dicotomia oralidade X escrita, ao ensino de leitura X ensino de gramática, ao ensino da língua culta X ensino da variedade linguística e aos textos didáticos X textos vivos (Santos, 2004).

Esses conflitos se dão, praticamente, em todos os contextos de ensino-aprendizagem da nossa Língua Materna, pois a escola que representa o poder dominante muitas vezes não reconhece as variedades linguísticas tanto nos níveis populares como nos níveis cultos de uso da língua. Ressaltando que a questão é complexa, uma vez que o domínio e o uso da língua, desta ou daquela variedade, estão intimamente ligados a questões políticas e econômicas. Assim, podemos constatar que essa é a realidade das escolas que temos em nossa sociedade hoje, que vive em uma realidade monolíngue e que a língua ensinada, geradora de tantos conflitos, é a Língua Materna, no caso a Língua Portuguesa.

No entanto, se pensarmos numa realidade de minorias, no caso as sociedades indígenas, principalmente as comunidades Kaingang que é o foco deste estudo, fica ainda mais evidente a questão problemática do ensino do Português.

Na tentativa de “apoiar” o ensino de Português nas sociedades indígenas a Constituição brasileira de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 garantem um ensino específico e diferenciado, intercultural e bilíngue para os povos indígenas. As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993, asseguram que “cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc.” (p. 177). Contudo, ainda falta preencher uma grande lacuna quanto à política de ensino de português como segunda língua. Se o ensino de português como Língua Materna já gera grandes conflitos, que dirá o ensino de português como Segunda Língua em nossas sociedades indígenas.

Há casos bastante díspares dentre os povos indígenas: alguns são monolíngues – tendo a língua indígena como língua materna -, outros são bilíngues – tendo aprendido o português regional informalmente – e outros ainda são monolíngues - tendo o português como língua materna. Mesmo entre os que são bilíngues, cada povo tem um conhecimento diferenciado do português e o utiliza em contextos específicos, em alguns casos até como língua veicular na comunicação entre povos com línguas bastante distantes, como os de língua Tupi e os de língua Jê, que é o caso dos Kaingang (Amado, 2011).

Assim, é preciso ressaltar que, segundo Abram dos Santos, “o que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas” (Santos, 2005, p. 154).

Nessa linha da reflexão sobre os problemas do Ensino de Português em sociedades indígenas, Rosane Amado descreve a condição dos professores que atuam nessas escolas dizendo que: “muitos dos professores não-índios enviados às aldeias para ensinar o português não estão preparados para o contato com um falante de outra língua materna e com uma cultura rica, porém muito diferente da sua. Dessa forma, ensinam o idioma como se fosse a primeira língua, com materiais e programas voltados ao ensino de gramática normativa. Além disso, muitos professores desconhecem que as culturas indígenas são culturas orais, ou seja, não têm tradição escrita, o que dificulta e muito o aprendizado da modalidade escrita do português padrão”.

Com isso, temos a triste consequência que é a condição da imensa maioria dos alunos indígenas, que saem dos bancos escolares, de serem analfabetos funcionais. O português aprendido na escola é, via de regra, o padrão escrito, variedade muito distante daquela que eles têm contato através dos discursos regionais ou pela televisão. O fato de utilizarem pouco a escrita em sua língua materna (ainda que em muitos casos sejam alfabetizados inicialmente nela), no caso dos Kaingang, faz com que enxerguem o português como duas línguas distintas – a da comunicação usual com os brancos e aquela que lhes permite compreender um texto escrito, mas não produzir um com a competência de um nativo.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, ATRAVÉS DA PRODUÇÃO TEXTUAL, EM ESCOLAS INDÍGENAS

Como ponto de partida na tentativa de se pensar em uma metodologia de ensino voltada às reais necessidades das sociedades indígenas Kaingang, busco respaldo nas propostas apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, que sugere a produção textual dos mais diversos gêneros⁵³ e tipos textuais⁵⁴ como um grande alicerce nessa construção de conhecimento. Segundo o RCNEI, “sempre que escrevemos alguma coisa que faz sentido, que tem um objetivo numa situação qualquer, estamos escrevendo um texto. O texto, independentemente de sua extensão, é, assim, uma unidade linguística, escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa” (RCNEI, 1998 p.135).

A escrita pode e deve ser utilizada para a produção de diferentes tipos ou modalidades de textos. Algumas modalidades são apresentadas como propostas para atividades em aula, no intuito de possibilitar ao aluno um contato com o maior número possível de textos, como por exemplo:

Contos, crônicas, histórias, relatos – Relatos escritos de viagens, de festas, de pescaria, de caça, de fatos do dia a dia, histórias inventadas pelo autor, fornecem elementos para a análise da organização do texto escrito. (RCNEI, 1998 p.140).

Outros textos também são propostos, bilhetes, cartas, radiogramas, receitas, documentos pessoais, histórias em quadrinhos, textos de jornais e revistas, pois esses textos são fundamentais para o desempenho de atividades de produção de texto e de leitura, cada um trabalhado na ocasião e na faixa etária adequada.

No entanto, não podemos nos perder nesse processo de criação textual, pois vários tipos de textos devem ser trabalhados com a finalidade de permitir ao aluno um conhecimento amplo e não um conhecimento mecânico de aprender a ler e escrever para ensinar a ler e escrever como atividade de mera decodificação. A criação de textos escolares e didáticos, e de várias áreas da ficção à narrativa histórica, da reportagem à crítica, cursos específicos de leitura, um programa bem dosado de literatura em cursos existentes de formação de professores, e um planejamento de cursos ou atividades de produção textual são iniciativas promissoras.

Além do mais, devemos também propor temas relevantes, inovadores, adultos. Sugerir que escrevam sobre suas grandes preocupações, seus grandes prazeres e suas próprias experiências (D’Angelis, 2002).

53 Para definir Gêneros Textuais recorro a Bakhtin (1992), que define o gênero como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Bakhtin considera três elementos “básicos” que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sócio-interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente.

54 Segundo Marcuschi (2002), usamos a expressão “tipos textuais” para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem em torno meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e junção.

3. A ESCRITA, EM PORTUGUÊS, DE ALUNOS INDÍGENAS KAINGANG

Para apresentar as questões envolvendo a escrita em Português, veremos alguns exemplos de textos produzidos por alunos Kaingang⁵⁵, cursando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, em aulas de Língua Portuguesa que ministrei durante a minha pesquisa de campo nos estudos do mestrado, em escolas indígenas do Rio Grande do Sul.

Na referida pesquisa, este material foi coletado em uma viagem de campo com a duração de uma semana, em que as aulas foram ministradas em cinco dias, cada dia com seis horas-aula de atividade, totalizando 30 horas. Nesta semana foi pedido aos alunos que produzissem redações do gênero narrativo ao final de cada aula, após ter repassado com eles, alguns pontos gramaticais de morfologia e sintaxe, e ainda ter sido realizado um trabalho com leitura e interpretação de textos⁵⁶.

Nos textos produzidos, as dificuldades em se expressarem em português escrito foram patentes. Os vinte textos abaixo representam significativamente a aquisição da escrita em Português pelos Kaingang. Mesmo analisando textos de diversos assuntos como uma declaração de afeto à professora, análises sobre uma palestra com o Proerd⁵⁷, textos relatando o orgulho de ser indígena e textos descrevendo os sonhos dos alunos, é possível encontrar marcas desse Português Kaingang em todas as produções.

As marcas de oralidade, traço peculiar da cultura indígena, também estão nitidamente presentes desde o primeiro texto. Alguns problemas como falta de pontuação, ausência de concordância, ortografia, também são recorrentes nessa escrita, mostrando como é importante trabalhar de maneira adequada a aquisição do Português com esses indígenas.

Para uma análise mais detalhada dos textos⁵⁸ apresentados, focarei, agora, os aspectos peculiares da escrita desses alunos Kaingang, que são a comum ausência de concordância verbal e nominal, e para essa análise farei uma comparação com a Língua Kaingang.

Começando com o texto 1, na seguinte sentença “ Por que agente Ama você agente te tratam com carinho”, observamos que há a ausência de concordância verbal entre os sintagmas, e quando examinada à luz da gramática do Kaingang, a estrutura ‘sujeito singular + verbo plural’ ganha uma nova dimensão. Como verificou D’Angelis (2004), não existe concordância de número entre verbo e seus argumentos na língua Kaingang. A variação da forma verbal encontra-se encarregada de veicular a “noção semântica de ação múltipla (repetida ou recorrente) versus ação única” (D’Angelis 2004: 71, ênfases originais).

Para esclarecer ainda mais a questão da ausência de concordância verbal, apresento esta breve explicação feita por D’Angelis em seu artigo publicado na revista LIAMES, em 2004, intitulado: “Concordância verbal de número em Kaingang: algumas pistas”.

1 - Kófa vỹ vāfy hynhan tĩ

velho+Nom. trançado fazer(pl.) Hab.

O velho faz balaios.

2 - Kófa ag vỹ vāfy hynhan tĩ.

velho+masc. pl.+Nom. trançado fazer(pl.) Hab.

Os velhos fazem balaios.

3 - Kófa ag tóg vāfy han ja nĩ.

Velho+masc.pl.+Nom. trançado fazer(sg.) Asp.1 Asp.2

Os velhos fizeram o balaio.

55 As cópias dos textos originais encontram-se anexadas ao final deste projeto.

56 É importante ressaltar que consegui realizar estas atividades atuando como professora substituta, pois a professora da disciplina de Língua Portuguesa, concursada pelo Estado do Rio Grande do Sul, não pode comparecer às aulas, nesta semana, devido a um problema de saúde.

57 O Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) é um programa de educação preventiva ao uso de drogas, que tem por objetivo evitar que crianças e adolescentes iniciem o seu uso. Ele ensina técnicas centradas na resistência à pressão dos companheiros e auxílio para as crianças dizerem não às drogas.

58 Cf. Lima e Silva (2011), onde os textos produzidos pelos alunos estão anexados ao final do trabalho.

Observe-se que nos três dados há uma alternância do SN-Sujeito entre o singular (kófa) e o plural (kófa ag), mas em ambos os casos o verbo apresenta a forma reduplicada (hynhan), indicando ‘ação plural’, conforme registra a tradução ao Português. A comparação entre (2) e (3) revela um SN-Sujeito com a mesma forma plural (kófa ag) e a comparação entre os três últimos exemplos mostra que nestes casos a forma do objeto direto é singular. Ainda assim, temos a forma reduplicada do verbo (hynhan) apenas nos dados (1) e (2), em cuja tradução o objeto direto aparece no plural (balaíos), enquanto a forma simples (han) aparece em (3), onde a tradução apresenta o objeto no singular (balaio) (D’Angelis, 2004, p.75).

Assim, D’Angelis conclui que :

Na língua Kaingang não existe concordância de número entre o verbo e seus argumentos.

A língua Kaingang exprime ação plural, múltipla ou repetitiva no verbo, seja por reduplicação, seja por alternância lexical.

A expressão da ação plural, múltipla ou repetitiva no verbo pode tornar redundante e, portanto, levar a omitir a marca plural tanto no SN – Sujeito como no Objeto.

Descrição do texto 1:

“Oi querida professora. eu gostei muito de voce você foi tudo pra nós nessa vida eu te Amo

Você e uma bricalhona e bem querida os seus soleros brilham

Você e muito linda você e iguais a rubia eu gosto muito dela tabem

Minha professora quirida você e uma rosa. prami professora professora eu gosto de você muito eu não que você partice

eu queria que você ficace pra sempre, com as pessoas que te Amam.

por que Agente Ama Você agente te tratam com carinho com Amor com siceridade”.

Para analisar os textos 2, 3 e 4, que apresentam a ausência de concordância nominal, “Eu aprendi muita coisas boa com o profesor Proerd” (texto 2), “fuma causa problema respiratórios” (texto 3) e “fazemos artesanatos é para comprar nosso próprio alimentos” (texto 4), é necessário esclarecer que a Língua Kaingang não coloca marca de plural única no termo mais à esquerda, mas no termo mais à direita, já que é uma língua com características de ‘cabeça à direita’.

Descrição do texto 2:

“Eu aprendi muita coisas boa com o profesor Proerd, obedecer o pai é não fumar. É não tomar bebida não osar o cigarro causa dificuldade respiratória e tontura o fomo coloca em risco a saúde das pessoas que não fumam, mas que estão em lugares onde há fumantes.

Eu aprendi que no Brasil a venda de produtos á base de tabaco para menores de 18 anos é proibida.

Eu aprendi que o cigarro é uma das principais causas de morte que pode ser evitada em nosso país.

Mais de 200.000 pessoas morrem de causas relacionadas ao cigarro a cada ano no Brasil.

A maioria delas começou a fumar antes dos 18 anos.

Eu aprendi que há mais de 4.700 substâncias tóxicas na fumaça do cigarro.

Eu aprendi que o cigarro é a causa mais comum de câncer de pulmão.

Também a principal causa de câncer de boca, garganta, baxio e rim.

O fumo livre de fumaça (até fumo de mascar) pode causar câncer de boca, perda de dentes e outros problemas de saúde.”

Descrição do texto 3:

“Modelo de tomada de decisões proerd rotulos de advertência sobre os cigaros fatos sobre cigaros, fato sobre a maconha, fato sobre o álcool, fato sobre inalantes, quem usa a droga é agresivo.

fuma causa problema respiratórios os fumantes contraem mas resfriado e problema das vias aérias supirios fumar causa doença cardíca.

O Proed nos ensinou a ficar longe das drogas e obedecer os pais e não dessobedecer os pais.”

Descrição do texto 4:

“ Os índios

Na nossa aldeia temos costume de caçar tatu e veados e quati e vários animais e fazemos artesanatos é para comprar o nosso próprio alimentos para nossa família. desde pequenino conhecemos o mato e desde criação (sic) começamos a caçar tatu para comermos e devemos cuidar dos tatus para não acabar com eles. essa é a minha historia sobre o indio!”.

Outra característica da ausência de concordância em Kaingang está na questão do gênero, que nestes textos é apresentada em “A mistura do álcool é perigoso” (texto 5), “pois o fumo resseca o pele” (texto 6), “ tenho muito vontade de cohecer (sic) sua terra” (texto 7), “ Antes de conhecer não índias as povos indígenas do Brasil” (texto 8), “Não vou sair do aldeia” (texto 9) e “então todo o comunidade ficou preocupado mais graças a deus não aconteceu nada” (texto 10), sabendo-se que em relação ao gênero em Kaingang, a forma feminina parece ser obrigatoriamente marcada por elemento que tem função pronominal, já a forma masculina (ou, melhor dizendo, toda forma “não feminina”), apenas opcionalmente o é, necessária apenas quando o número precisa ser esclarecido (sendo obrigatória para o número plural).

FEMININO (sempre marcado):

[fi] – feminino singular

[fag] – feminino plural

Ela foi buscar lenha, a minha companheira.

pĩ wynwyr fi tóg , inh réngre fi

lenha buscar 3ªp.sg.fem. Nom. 1ªp.sg. companheiro 3ªp.sg.fem.

ũntatá fi = (uma) mulher

ũntatá fag = mulheres

MASCULINO (não-feminino):

[ti] – masculino (não-feminino) singular

[ag] – masculino (não-feminino) plural

“Kur ti” = roupa + 3ªp.sg.ñ-fem.

“Nor ti” = milho + 3ª p. sg. ñ-fem.

ũngré = (um) homem / ũngré ag = homens

Ele morreu, o tigre

ti tỹ ter , mĩg ti

3ªp.sg.não-fem. Nom. morrer tigre 3ªp.sg.não-fem

Descrição do texto 5:

“ Redação Proerd

O Proerd poderá lhe ajudar a tomar decisões no seu futuro.

Os adolescentes ainda estão em crescimento por tanto o álcool é mais prejudicial a eles do que aos adultos é interfere tanto na aprendizagem como no desempenho na na prática de esporte.

A mistura do álcool é perigoso.

Você não deve comprar bebida alcoólica se tiver 15 anos de idade.

O álcool deixa o cérebro e o corpo mais lentos.

Fumar maconha causa problema respiratórios.

Fumar causa câncer de pulmão.

O cigarro causa dificuldade respiratória e tontura.

O cigarro é uma dos principais causas de morte no Brasil.”

Descrição do texto 6:

“ uma garrafa contém a mesma quantidade de álcool. que um copo de vinho o álcool só lhe fará mal se for você que estiver bebendo grandes quantidades de álcool não levam ao coma nem à morte o desempenho escolar é afetado pelo álcool há várias maneiras de se dizer não a bebida você pode portar ou comprar bebida alcoólica se tiver 16 anos quase 85% dos jovens relatam não usarem frequentemente álcool misturar o álcool com outras drogas ou medicamentos é saudável o álcool deixa o cérebro e o sistema nervoso central mais adultos acima de 18 anos têm permissão legal para tomar álcool exceto quando estiverem dirigindo o álcool afeta o corpo em crescimento de um adolescente mais do que o de um adulto.

fatos relacionados ao uso de maconha

a maconha pode causar dependência há mais alcatrão na fumaça da maconha do que na fumaça do cigarro. Usuários de maconha apresentam maior risco de câncer a fumaça da maconha contém 50 a 70% a mais de alguns produtos químicos cancerígenos do que a fumaça é ilegal no Brasil.

fatos relacionados ao fumo

no Brasil a venda de produtos à base de tabaco para menores de 18 anos é proibido se você fumar os venenos contidos no cigarro podem afetar a sua aparência pois o fumo resseca o pele e causa dificuldade respiratória tontura mastigar fumo causa desidratação pode ser difícil praticar Esportes se você fuma o fumo coloca em risco a saúde das pessoas que não fumam mas que estão em lugares onde há fumantes?”

Descrição do texto 7:

“ Você não me conhece eu sou Michele estou indo para escola com meu gato roxo tenho muito vontade de conhecer sua terra cera que voce é o Paulo pode me levar para conhecer a mata porque eu não conheço a mata eu moro na cidade”.

Descrição do texto 8:

“Antes de conhecer as não índias as povos indígenas dos Brasil desconheciam a leitura e a escrita hoje existe escolas nas aldeias para os índios indígenas que ensinam a língua da tribo e o língua portuguesa”.

Descrição do texto 9:

“... quando eu nasci o meu Bisavo me deu um nome em Kaingang que é Gãnh que significa cabelo. Lá no aldeia quando chega no dia 19 de abril os índios do aldeia fazem uma festa para toda a comunidade eles apresentam e dançam.

Quando eu terminar meus estudos quero me formar em medicina. Não vou sair do aldeia. Quero ajudar todos os Kaingang”.

Descrição do texto 10:

“ O Correl dos amigos

um dia eu e meus amigos saímos para passear de carro o motorista se chamava Luiz Fernando então nos saímos com o carro do namorado do Luiz ele me convidou para nos irmos lavar o carro e então eu convidei os meus amigos Junior José e o Evertom e o Luiz Adriano.

Então nos fomos ajudar ele a lavar o carro então quando nos acabamos de lavar nos fomos da uma volta pela aldeia e no caminho encontramos o nosso amigo Felipe e nos convidamos ele para embarcar e então ele embarcou no carro e então nos fomos para casa e o Luiz me convidou para dar uma volta e nos convidamos o Junior e o José então quando nos tamos na estrada que liga a aldeia com outra cidade então ele engato a 1ª marcha a 2ª e 3ª e a 4ª então nos fomos bem demorado volta e na volta foi a mesma coisa e na desida ele perdeu o controle do carro e então o carro capoto e então todo o comunidade ficou preocupado mais graças a deus não aconteceu nada”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise de todos os textos apresentados encontramos muitas lacunas em relação à escrita desses alunos, pré-requisitos essenciais da alfabetização escolar. E isso só corrobora para afirmar que é necessário um bom programa de ensino nessa área, visando principalmente à produção textual.

Algumas modalidades de textos devem ser apresentadas como propostas para atividades em aula, no intuito de possibilitar ao aluno um contato com o maior número possível de textos como contos, crônicas, histórias, relatos, bilhetes, cartas, radiogramas, receitas, documentos pessoais, histórias em quadrinhos, textos de jornais e revistas, sendo que estes são fundamentais para o desempenho de atividades de produção e de leitura, cada um trabalhado na ocasião e na faixa etária adequada, para que haja um melhor desempenho e seja possível uma comunicação mais clara, já que o ensino de Português não se deve restringir apenas na silabação ou reprodução de ditados, e também na reprodução de exercícios e conceitos de livros didáticos, muitas vezes desatualizados, que são oferecidos a essas escolas.

Considerando que o conhecimento e desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo estão inter-relacionados e são fundamentais no aprendizado escolar, como agir em relação às crianças e aos jovens indígenas que convivem e aprendem, tanto na modalidade oral quanto na escrita, simultaneamente no ambiente escolar com duas línguas: materna e portuguesa?

Se considerarmos que na sintaxe da língua Kaingang a ausência de concordância verbal e nominal é predominante, é possível inferir que o aprendizado da língua materna influencia diretamente no aprendizado da língua portuguesa e, provavelmente, vice-versa.

Diante do exposto, algumas questões maiores se impõem: estariam as principais causas dessas dificuldades relacionadas à metodologia utilizada em sala de aula, à formação dos professores índios, considerando aqui a proposta de educação escolar indígena intercultural e bilingue? Ou, ainda, essas dificuldades podem ser consideradas normais em comunidades que desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em duas línguas?

Espero que essas indagações possam trazer reflexões que ajudem a contribuir para a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem significativa para esses indígenas, melhorando significativamente a “educação escolar indígena” que de fato se concretiza no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e conceitos. Disponível em: <www.estaçãodaluz.org>. Acesso em: ago. de 2010.
- AMADO, R.S. O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. Guavira Letras, Três Lagoas, v. 6, p. 67-75, 2008.
- _____. Aspectos interculturais e interlinguísticos no ensino do Português Língua Não-Materna em comunidades indígenas do Brasil. In: TEIXEIRA, M.; SILVA, I; SANTOS, L. (Orgs.) Novos Desafios no Ensino do Português. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico, 2011. p. 68-75.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingang: Questões de língua e identidade. Liames – Línguas Indígenas Americanas. Campinas: IEL/Unicamp, n 2. 2002.
- _____. Concordância verbal de número em Kaingang: algumas pistas. Liames – Línguas Indígenas Americanas. Campinas: IEL-Unicamp, n 4, 2004 , p.71-81.
- _____. Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional. BRASA IX. New Orleans/LO, USA, 27-29 mar. 2008.
- _____. Aldeias Kaingang. Disponível em: <www.portalkaingang.org>. Acesso em: ago. de 2010.
- DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos Educação Básica. Série institucional, 2).
- GERALDI, João Wanderley. A prática de leitura de textos na escola. In: _____ (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. Linguagem e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- LIMA e SILVA, Moana. Português Indígena Kaingang: uma questão de concordância. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2011.
- _____. Produção de literatura em Kaingang: uma contribuição para o fortalecimento das línguas minoritárias. Trabalho apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2007.
- _____. Bilinguismo e escrita em português de falantes nativos do kaingang no RS. Trabalho apresentado no I Congreso Internacional de Lenguas y Literaturas Indoamericanas. Temuco, Chile: Universidad La Frontera, 2006.
- LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna. 8.ed. São Paulo: Ática, 2003 [1985].
- MAHER, Terezinha Machado. Ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. Em Aberto, Brasília, ano 14, nº 63, jul./set. 1994.
- _____. Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas: UNICAMP/IEL, nº 30, 1997.
- _____. Da fala para a escrita: atividades de reatualização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â e al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial curricular para as escolas indígenas. Brasília: MEC, 1998.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SANTOS, Lilian Abranches dos. Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. Cadernos de Educação Escolar Indígena, Cuiabá, v. 4, p. 149-164, 2005.
- _____. Modos de escrever: Tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2011.
- SANTOS, Janete S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 5, nº 1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

Ensino comunicativo do subjuntivo - é possível? Reflexões sobre a teoria de Raquel Ramalhete

Rosane Kath⁵⁹

rmkath@yahoo.com.br

Fernando Pedretti⁶⁰

fernandopedretti@hotmail.com

RESUMO A grande maioria dos profissionais que trabalham com o ensino de português para falantes de outras línguas sabem da dificuldade que representa o entendimento e, principalmente, o uso dos tempos verbais do modo subjuntivo por parte de seus alunos. Em função disso, estamos constantemente buscando materiais e maneiras de apresentar, sistematizar, explicar e exercitar o referido conteúdo. Uma parte dessa busca, vivenciada em uma instituição privada de ensino de línguas, localizada na cidade de Florianópolis, é o que pretendemos apresentar. A reflexão sobre o texto “Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros”, de Raquel Ramalhete (1997), levou-nos à elaboração de uma sequência de 8 casos do subjuntivo, baseados em noções e funções, sua distribuição ao longo de um programa de curso e à criação de material didático específico. A aplicação da teoria gerou algumas dificuldades, tais como (1) a necessidade de “formar” os professores que trabalham com o idioma, através de leitura, reflexão e discussão sobre o referido texto, (2) o entendimento por parte dos professores de que o importante não é a sequência de estudo, mas o enfoque e (3) a impossibilidade de utilizar materiais didáticos disponíveis no Brasil como material suplementar.

PALAVRAS-CHAVE modo subjuntivo; português língua estrangeira; noções e funções

ABSTRACT The majority of professionals working in teaching Portuguese to speakers of other languages know the difficulty that represents the understanding, and especially the use of the subjunctive tenses by their students. As a result, we are constantly seeking ways and materials to present, codify, explain and exercise this content. What we intend to present is a piece of this search, which was experienced in a private language institution, located in the city of Florianópolis. The reflection on the text “Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros” (A communicative classification of the subjunctive and its implication for teaching Portuguese to foreigners), Raquel Ramalhete led us to develop a sequence of 8 cases of subjunctive, based on notions and functions, its distribution over a course program and the creation of specific educational material. The application of the theory generated some difficulties, such as (1) the necessity of training the teachers who work with the language through reading, reflection and discussion on the above text, (2) the understanding, by the teachers, that the important thing is not the result of the study, but the focus and (3) the inability to use learning materials available in Brazil as supplementary material.

KEYWORDS subjunctive mood; Portuguese as a foreign language; notions and functions

59 The Language Club, SC

60 Universidade Federal de Santa Catarina

A grande maioria dos profissionais que trabalha com o ensino de português para falantes de outras línguas sabe da dificuldade que representa o entendimento e, principalmente, o uso dos tempos verbais do modo subjuntivo por parte de seus alunos. Em função disso, estamos constantemente buscando materiais e maneiras de apresentar, sistematizar, explicar e exercitar o referido conteúdo a fim de que eles, os alunos, sejam capazes de usá-lo em seu discurso. Nosso objetivo neste trabalho é compartilhar parte dessa busca, iniciada com a leitura do texto “Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros”, de autoria de Raquel Ramalhete (1997), seguida de reflexão, elaboração de materiais e seu posterior uso, bem como nossas conclusões iniciais.

DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde esta pesquisa está ocorrendo é uma escola de idiomas, localizada em Florianópolis, estado de Santa Catarina, com 19 anos de atuação no ensino de português para estrangeiros, além de inglês, francês, espanhol, italiano e alemão. Seu sistema de ensino está baseado nas abordagens comunicativa e humanística, além de adotar também aspectos construtivistas.

Tem anualmente uma média de 300 alunos, distribuídos em todas as línguas, dos quais aproximadamente 20% são estrangeiros, estudantes de português como segunda língua. Esses alunos são adultos, jovens em sua grande maioria e de nacionalidades predominantemente ocidentais. Aproximadamente 85% deles são iniciantes ou falsos iniciantes e têm diferentes objetivos, tais como: ter um nível elementar para fazer turismo pelo país, trabalhar no Brasil, prestar o CELPE-Bras ou aprofundar estudos iniciados em seus países. Eles cursam um mínimo de 15 até um máximo de 180 horas de estudo, em sua grande maioria na modalidade aula particular. Os cursos de português são oferecidos em módulos de 15 horas, ficando à escolha do aluno cursá-los de maneira intensiva (3 horas por dia, todos os dias) ou menos (de 1h30 a 2 horas, em periodicidade variável).

A escola conta com 10 docentes de português língua estrangeira (PLE), sendo 5 permanentes e 5 temporários, com idade média de 33 anos. Desses profissionais, 54% possuem graduação em alguma língua estrangeira e 27% alguma formação específica em PLE, geralmente 1 ou 2 semestres na graduação em Letras, como disciplina optativa.

A instituição promove cursos de formação (1) inicial quando o profissional ingressa ou, já sendo professor de outra língua da escola, manifesta interesse em atuar na área de PLE e (2) continuada, com carga horária semestral média de 15 horas, no formato de reuniões presenciais quinzenais.

FATOR MOTIVADOR DA PESQUISA

O retorno de um aluno anglófono em dezembro de 2008, seis meses após a finalização de seu período de estudos, com a necessidade de, segundo ele, “entender e usar melhor o modo subjuntivo” levou-nos a procurar alternativas. Esse aluno, missionário da Igreja Batista preparando-se para atuar em Florianópolis, estudou um total de 190 horas em nossa instituição, entre janeiro e junho de 2008, cobrindo nesse período todas as unidades do manual “Falar... Ler... Escrever... Português, um curso para estrangeiros”, de Lima e Lunes. Ao começar seu curso na instituição, não era iniciante total porque já havia estudado em torno de 20 horas com professores brasileiros, na sede da Igreja, no interior de São Paulo.

Em sua segunda etapa de estudos conosco, foi definido em conjunto com o aluno a estratégia a ser utilizada, segundo a qual o aluno tinha a responsabilidade de encontrar e trazer para as aulas textos e frases em que fosse usado o modo subjuntivo para reflexão juntamente com o professor. Essas amostras autênticas de língua deveriam ser de várias fontes – orais e escritas – e que tivessem relevância para o aluno. Por não encontrar abordagem adequada às suas necessidades sobre o tema em outros materiais didáticos específicos para o ensino de português para estrangeiros, a professora optou por utilizar como material de apoio e consulta algumas gramáticas normativas da língua portuguesa de linguistas consagrados, tais como Domingos Paschoal Cegalla, Celso Cunha e Evanildo Bechara.

As dificuldades encontradas naquela ocasião e a posterior retomada do texto de Ramalhete (1997), levaram-nos a pensar em encontrar uma nova maneira de abordar o referido conteúdo e criar um material novo, o que aconteceu durante o ano de 2009.

Primeiramente, faz-se necessário definir o que chamamos de “abordagem tradicional” e justificar seu uso no título da seção. Encontramos na internet a seguinte definição para a palavra tradicional: “que se incorporou aos hábitos, ao uso; costumeiro” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2009). Em Holanda Ferreira (1975, p. 1394) temos o termo tradição assim definido “conhecimento ou prática resultante de transmissão oral ou de hábitos inveterados”. Ora, ao passarmos os olhos rapidamente por materiais didáticos de português como língua materna ou por algumas gramáticas normativas renomadas, observaremos que o modo subjuntivo é definido como o modo do irreal, do hipotético, do não concreto e que seus tempos verbais são usualmente apresentados na sequência: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais que perfeito e futuro, simples e composto. Ou seja, definições e sequência de apresentação já incorporadas ao hábito.

Convém ressaltar ainda que neste trabalho o foco não é julgar a abordagem adotada em cada um dos livros didáticos específicos de PLE abaixo citados, ou compará-los entre si, mas simplesmente apresentar seus enfoques a fim de contrastá-los com a teoria aqui defendida.

Faz-se um apanhado de como o referido modo verbal consta nas três gramáticas normativas citadas anteriormente e, principalmente, quais de seus aspectos foram usados como material de apoio com o aluno anglófono e podem auxiliar professores de PLE a entenderem melhor o assunto. Optamos também por analisar brevemente neste trabalho a maneira como o modo subjuntivo é explorado em 3 materiais para o ensino de PLE disponíveis no mercado: Bem-Vindo!, de Ponce, Burim e Florissi, Muito Prazer, de Fernandes, Ferreira e Ramos e Falar... Ler... Escrever, de Lima e Lunes, este último por ter sido o material didático utilizado pelo aluno anglófono, motivador da pesquisa.

Cegalla (1984, p. 487) escreve que o modo subjuntivo é empregado para “exprimir um fato possível, incerto, hipotético, irreal ou dependente de outro”, enumera os tipos de oração em que aparece e passa a relacionar e exemplificar o uso de cada um dos tempos verbais na seguinte sequência: presente, pretéritos imperfeito, perfeito, mais-que-perfeito e futuro. Dos possíveis empregos desses tempos verbais descritos por Cegalla (1984, p. 488 e 489), pode ser usado com o aluno de PLE anteriormente descrito os seguintes fragmentos: a) o presente “exprime dúvida, hipótese, possibilidade”; b) o pretérito imperfeito “traduz uma condição, um meio para se conseguir determinado fim ou efeito”; c) o pretérito perfeito “enuncia um fato passado, real ou incerto, provável”; d) o pretérito mais-que-perfeito “traduz um fato hipotético, ou irreal, anterior a outro igualmente irreal, ou hipotético”.

Para Cunha (1976, p. 442), “ao empregarmos o modo subjuntivo, encaramos a existência ou não existência do fato como uma coisa incerta, duvidosa, eventual, ou, mesmo, irreal” (grifo do autor). Ainda segundo Cunha (1976, p. 443), “o subjuntivo denota que uma ação, ainda não realizada, é concebida como dependente de outra, expressa ou subentendida.” e que “envolve sempre a ação verbal de um matiz afetivo que acentua fortemente a expressão da vontade do indivíduo que fala.”

Na sequência Cunha (1976, p. 443 a 445) mostra os empregos do referido modo, classificados por ele como subjuntivo independente, exprimindo desejo, hipótese, dúvida e ordem; e subjuntivo subordinado, subdividido em orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, para expressar vontade, sentimento, dúvida, um fim que se pretenda alcançar e um fato improvável. Cunha (1976, p. 446) ainda esclarece que “nas orações subordinadas adverbiais, o subjuntivo, em geral, não tem valor próprio. É um mero instrumento sintático de emprego regulado por certas conjunções.”

Antes de apresentar o que denomina de “valores dos tempos do subjuntivo”, Cunha (1976, p. 448) faz a seguinte advertência: “A modalidade subjuntiva é, por princípio, uma modalidade de oposição à modalidade indicativa. Logo, os tempos do subjuntivo não representam noções de época da forma por que o fazem os do indicativo”. Os tempos verbais do modo subjuntivo são então apresentados obedecendo à mesma ordem sequencial adotada por Cegalla, acrescido do futuro composto.

Bechara (2008, p. 221) é o único autor que utiliza a nomenclatura “modo conjuntivo” paralelamente a subjuntivo, colocando-o “em referência a fatos incertos”. Após explicar em que contextos o modo subjuntivo normalmente ocorre (2008, p. 280): (1) orações independentes optativas, (2) nas imperativas negativas e afirmativas, (3) nas dubitativas e (4) “nas subordinadas em que o fato é considerado como incerto, duvidoso ou impossível de se realizar”, o autor passa a enumerar os principais casos em que o referido modo pode acontecer, sem discriminar ou ordenar por tempos verbais, como os gramáticos anteriormente citados.

Em Lima e Lunes (1999, p. 145), o modo subjuntivo aparece a partir da unidade 12, posteriormente à maioria dos tempos verbais do modo indicativo. O primeiro tempo verbal é o presente apresentado em (1) um diálogo sobre uma viagem de fim de semana, no qual surgem expressões de desejo, dúvida e sentimento e (2) cartas de “correio sentimental”, com expressões de sentimento, desejo, pedido e dúvida. O emprego desse tempo decorrente de expressões impessoais, conjunções e palavras indefinidas somadas a pronomes relativos está na unidade 13. Na unidade 14 consta a seguinte observação (1999, p. 178):

“emprega-se o imperfeito do subjuntivo nos mesmos casos do presente de subjuntivo (com verbos de ordem, desejo, dúvida, sentimento, expressões impessoais, certas conjunções e estruturas com palavras indefinidas seguidas de pronomes relativos). Estando o verbo da oração principal no pretérito (imperfeito, perfeito, mais que perfeito e futuro do pretérito), o verbo da oração dependente estará no imperfeito do subjuntivo.”

As orações condicionais são abordadas na unidade 15, somente com o imperfeito, e o futuro do subjuntivo é introduzido na unidade 16, com seu emprego vinculado a (1) conjunções (temporais, condicionais e proporcionais), (2) orações relativas e (3) orações do tipo “ficaremos aqui haja o que houver”.

Ponce, Burim e Florissi (1999, p. 43) apresentam o presente e futuro do subjuntivo na unidade 5, depois de o aluno ter sido exposto aos seguintes tempos verbais do indicativo: presente, pretérito perfeito e imperfeito, futuro imediato e futuro do presente. O contexto escolhido para a apresentação do presente é “expectativas sobre o Brasil”, num diálogo entre professor e alunos, onde temos expressões de desejo, sentimento, dúvida e finalidade. O futuro do subjuntivo é apresentado na mesma unidade através do depoimento de um suposto estrangeiro prestes a mudar-se para o Brasil, no qual constam as conjunções “quando” e “se”. Na unidade 6, explorando o contexto de “sonhos e desejos”, aparecem o futuro do pretérito do indicativo e imperfeito do subjuntivo, este vinculado a expressões de pedido, hipótese (caso e se) e finalidade. No final de cada unidade existe um apêndice gramatical onde é sistematizada a formação de cada um dos tempos verbais, tanto regulares quanto irregulares. Os tempos compostos dos modos indicativo e subjuntivo aparecem em um quadro resumo, na unidade 11 e as conjunções subordinativas, na unidade 13.

Dos materiais didáticos analisados, Muito Prazer, de Fernandes, Ferreira e Ramos, é o único que não introduz o modo subjuntivo pelo tempo presente, mas sim pelo futuro (unidade 16), em um diálogo de reserva de hotel onde são ressaltados os conectores “quando” e “se” com a seguinte explicação de uso (2008, p. 297): “o futuro simples do subjuntivo indica acontecimento incerto no futuro. A incerteza no futuro fica mais clara em frases com SE. Frases com QUANDO têm mais probabilidade de ocorrer” (grifo das autoras).

Temos o presente na unidade seguinte, verbos regulares seguidos dos irregulares, vinculados às noções de dúvida, desejo e sentimento. O último tempo verbal introduzido é o imperfeito em um diálogo onde é usada a frase “se eu fosse você...” explicada como indicando “uma ação que não tem possibilidade de ocorrer ou que não ocorre” (FERNANDES, FERREIRA E RAMOS, 2008, p. 352) e seu uso é justificado de maneira semelhante à empregada por Lima e Lunes: “o imperfeito do subjuntivo pode ser usado com as mesmas expressões que o presente do subjuntivo, mas elas terão de ser usadas no pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo.” (FERNANDES, FERREIRA E RAMOS, 2008, p. 358)

Nas duas últimas unidades do livro são apresentados os tempos compostos do modo subjuntivo.

A PROPOSTA DE RAMALHETE

Ramalhete (1997, p. 135) define o subjuntivo como “o modo do irreal” e afirma que ele “aparece sempre em orações subordinadas”, construções sintáticas por si sós mais difíceis. Além disso, seus tempos verbais são desvinculados da “realidade temporal referencial”, ou seja, uma ação expressa no presente do subjuntivo não necessariamente refere-se a um fato no momento presente, podendo estar relacionada a algo no futuro, como em talvez eu vá à praia amanhã. Fenômeno semelhante ocorre com o imperfeito do subjuntivo, o que pode ser observado em caso meu sobrinho fosse à Europa no ano que vem, visitaria a Alemanha. Residem aí, segundo ela, as principais dificuldades para o entendimento desse modo por parte de estrangeiros.

O primeiro passo da autora foi organizar os seis tempos verbais do modo subjuntivo “em relação um ao outro e em relação ao tempo da oração principal” definindo duas séries, chamadas por ela de subjuntivo I e subjuntivo II, geralmente excludentes entre si. Outro conceito utilizado por ela é a existência de dois eixos, o da concordância

(gramatical) e da simultaneidade ou da anterioridade (referencial), através dos quais ocorreria a escolha do tempo verbal em cada oração. Com a combinação de séries e eixos pode-se explicar a correlação verbo-temporal que ocorre entre a oração principal e a subordinada.

As duas séries definidas por ela aparecem na sequência, com uma breve demonstração de aplicação de sua teoria.

Tabela 1: Séries de organização dos tempos verbais de subjuntivo

Subj. I: presente	pretérito imperfeito pretérito perfeito composto / pretérito mais que perfeito composto
Subj. II: futuro	pretérito imperfeito futuro composto / pretérito mais que perfeito composto

Segundo a autora, o eixo da concordância é horizontal em relação ao quadro acima e se o verbo da oração principal está no presente ou futuro do indicativo, usa-se o subjuntivo da esquerda, ou seja, presente ou futuro do subjuntivo. No entanto, se o verbo da principal está no passado ou no futuro do pretérito do indicativo, emprega-se o subjuntivo da direita, pretérito imperfeito do subjuntivo.

Já o eixo referencial é vertical e, para Ramalhete (1997, p. 137),

“Quando a ação expressa pelo subjuntivo ocorre ao mesmo tempo ou depois do momento presente do enunciado (o qual pode se situar no passado, no presente ou no futuro), usa-se um tempo simples (linha de cima); quando ocorreu antes, um tempo composto (linha de baixo).”

Assim, na oração ele deseja que você volte imediatamente temos o verbo desejar no presente do indicativo, portanto o verbo da subordinada deve estar no presente do subjuntivo, e como a ação de voltar deve acontecer posteriormente, usa-se um tempo simples.

Na oração eu volto/voltarei quando vocês quiserem, o verbo voltar em ambos os casos dá ideia de ação futura, devendo o verbo querer ser empregado no futuro do subjuntivo, em sua forma simples, pois a ação de querer é posterior ao momento presente da declaração.

Com o verbo da oração principal no pretérito ou futuro do pretérito como nas orações ele desejou/desejava/gostaria que você fizesse o projeto e eu faria o projeto se vocês quisessem temos os verbos fazer e querer no pretérito imperfeito do subjuntivo em sua forma simples, uma vez que a ação expressa por eles ainda não ocorreu no momento do enunciado.

Seguindo a lógica da autora, quando a ação manifestada pelo subjuntivo for anterior, ou seja, já tiver ocorrido no momento que se enuncia a oração, emprega-se um tempo verbal composto: eu sinto muito que você tenha se machucado; eu não acreditaria se não tivesse visto com meus próprios olhos; eles voltarão quando tivermos alugado uma boa casa.

O passo seguinte de Ramalhete (1997) consistiu em listar as principais noções e funções expressas pelo subjuntivo, agrupando-as quando possível e verificando quais eram realizadas com o subjuntivo I, II ou com ambos. O resultado é uma listagem de nove noções e funções, com vários exemplos de cada uma. Na sequência, a autora sugere uma ordem de apresentação do referido conteúdo, com base em dois critérios: (1) a frequência de uso, constatada empiricamente e (2) dificuldade de aquisição, de difícil verificação, conforme afirmação da própria autora.

APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A reflexão sobre o texto de Ramalhete (1997), nossa crença na aplicabilidade de sua teoria e nossa experiência docente levaram-nos a inserir em algumas de suas nove noções e funções outros usos inicialmente não contemplados, bem como a criar um décimo caso. A partir dessa organização, criou-se material didático específico e o referido conteúdo foi distribuído ao longo de um programa de curso. Na instituição onde a pesquisa está ocorrendo, o estudo do modo subjuntivo ocorre quando o aluno inicia o nível intermediário, ou seja, quando já usa relativamente bem as estruturas básicas da língua, tem um bom capô lexical e é capaz de expressar ideias com algum grau de subjetividade.

Após um período aproximado de um ano de uso do referido material, houve a necessidade de redistribuição de alguns casos, uma vez que professores e alunos julgavam a progressão muito lenta e o conteúdo repetitivo. Atualmente trabalhamos com oito casos de emprego do subjuntivo, apresentados ao aluno na ordem abaixo descrita, cada um com alguns exemplos para maior clareza da proposta. Entre parênteses aparecem as funções previstas inicialmente pela autora em cada caso de subjuntivo; as funções sublinhadas foram acrescentadas por nós.

Subjuntivo 1 (expressão da condição hipotética: se + imperfeito / se + futuro)

Se você fosse meu irmão, seríamos bons amigos.

Se você for ao cinema, não quero ficar em casa.

Subjuntivo 2 (expressão de desejo / ordem / pedido / sugestão / sentimento / preferência)

Queria que você fizesse um bolo. / Quero – faça

Ele exigia que os filhos obedecessem. / Exige – obedçam

Tomara que não chovesse / chova.

Sugeri que você levasse um casaco. / Sugiro – leve

Senti muito que você não pudesse vir. / Sinto – poça

Preferia que você não comprasse isso. / Prefiro – compre

Subjuntivo 3 (expressão de dúvida / suposição / opinião / necessidade / requisito)

Duvido que você consiga. / Duvidei – conseguisse

Suponho que você venha. / Supunha – viesse

É impossível que você não goste dela. / Era impossível – gostasse

É necessário que você faça exercícios. / Era necessário – fizesse

Subjuntivo 4 (futuro de data incerta – ação expressa pelo verbo da principal a realizar-se depois ou ao mesmo tempo que a expressa pelo subjuntivo.)

Quando ele crescer, quer ser engenheiro.

Enquanto você estiver no Brasil, pode visitar várias cidades.

Assim que puder, ligarei pra você.

Subjuntivo 5 (concessão / restrição)

Embora seja talentoso, não tem muitos fãs. / Fosse – não tinha, nunca teve

Ainda que você chegue cedo, não vai conseguir lugar. / Chegasse – conseguiria

Ele sempre sai sem que ninguém veja. / Saía – visse

Subjuntivo 6 (objetivo / finalidade), (condição) e (futuro de data incerta [ação do verbo da principal a realizar-se antes da expressa pelo subjuntivo])

Vou trazer o livro para que você leia. / Trouxe – examinasse.

Caso você venha, faremos um churrasco. / Viesse – faríamos.

Vou à praia desde que não esteja chovendo. / Iria – estivesse

Vou continuar ligando até que ele me atenda.

Subjuntivo 7 (incerteza quanto a um elemento – definido por uma oração relativa)

Precisamos de alguém que fale português fluentemente. / Precisaríamos – falasse

Comprarei tudo que puder.

Deixaremos os livros onde ele quiser. / Deixaríamos – quisesse

Levante a mão aquele que souber a resposta.

Subjuntivo 8 (ideia de conformidade e proporcionalidade)

Conforme você tiver mais dinheiro, poderá viajar mais.

À proporção que subíssemos a serra, a temperatura ficaria mais amena.

Quanto mais carros tivermos, mais a cidade crescerá.

À medida que nos aproximarmos do topo, veremos mais. / aproximássemos – veríamos

O subjuntivo 1 é apresentado em duas partes: (1) trabalha-se a condição hipotética expressa pela conjunção condicional “se” em situações que requeiram o imperfeito do subjuntivo. Seguimos aqui outra sugestão de Ramalhete (1992, p. 101) que diz ser “melhor, no início, fazer exercícios separadamente, ou sobre a condição, ou sobre a consequência.” Propõem-se ao aluno algumas situações como: Você atualmente não trabalha no Brasil; se trabalhasse, trabalharia em que área? Você escreve livros? Se escrevesse, que tipo de livro seria? Você já dormiu em uma rede? Como você se sentiria se dormisse numa? Nesse primeiro momento o aluno está sendo exposto ao modo subjuntivo, que lhe é dado (a condição), mas é convidado a usar em suas respostas ao dar-nos a consequência, um tempo verbal já conhecido por ele, o futuro do pretérito do indicativo. Logo na sequência ocorre a inversão da estrutura com perguntas como: 1) Você compraria uma casa em Florianópolis? Onde?; 2) Você comeria formigas? Como se sentiria?; 3) Você subiria o Morro da Lagoa a pé? O que você acha que aconteceria? Nesse momento direcionamos a resposta do aluno ao pedirmos a ele que comece suas frases usando o conector “se”. Como pode ser visto nos exemplos acima citados, trabalha-se inicialmente com verbos regulares somente, introduzindo-se os irregulares depois que o aluno entende minimamente a “lógica formal” do referido tempo verbal.

Após a sistematização do imperfeito do subjuntivo e um período de exercícios de vários tipos para a acomodação do conteúdo gramatical, (2) apresenta-se a conjunção “se” em hipóteses futuras, as quais pedem o futuro do subjuntivo. Não tem se mostrado muito difícil o aluno assimilar que “se eu tivesse...”, em contextos com ideia temporal de futuro transforma-se em “se eu tiver...”, gerando nele uma pequena sensação de conhecimento da estrutura e segurança em usá-la. A lógica de apresentação é a mesma empregada em (1), verbos regulares primeiro, seguidos dos irregulares, com exercícios semelhantes aos já relatados. A apresentação sequencial desses dois tempos verbais, sugerida por Ramalhete (1997, p. 135), deve-se à semelhança morfológica no radical de ambos, derivado do pretérito perfeito do indicativo. Essa ordem inovadora de apresentação dos tempos verbais, somada à ideia de noções e funções que expressamos com o subjuntivo, consiste no maior diferencial da proposta da autora.

A exposição ao subjuntivo 2, expressão de desejo, ordem, pedido, sugestão, sentimento e preferência, ocorre inicialmente em situações que peçam o imperfeito do subjuntivo, tempo verbal com o qual o aluno já está familiarizado. Solicita-se ao aluno que associe algumas frases à noção expressada por cada uma, como segue:

Quadro 2: Exemplo de atividade para apresentação do subjuntivo 2

1. Eu <u>QUERIA</u> que você <u>FIZESSE</u> um bolo de chocolate.	() preferência
2. Maria sempre <u>PEDIA</u> que o filho <u>COMESSE</u> mais.	() sugestão
3. O pai <u>ORDENOU</u> que as filhas <u>ENTRASSEM</u> .	() desejo
4. Ele <u>SUGERIU</u> que nós <u>DORMÍSSEMOS</u> mais.	() sentimento
5. Elas <u>PREFERIRAM</u> que ele <u>FOSSE</u> embora.	() ordem
6. Nós <u>SENTIMOS</u> muito que você não <u>PUDESSE</u> vir.	() pedido

Após um período variável de exercícios escritos e orais, explorando-se isoladamente e em conjunto cada uma das noções acima, efetua-se a transformação do tempo verbal da oração principal para o presente, com a consequente alteração verbal no modo subjuntivo. A formação do presente do subjuntivo é sistematizada e devidamente exercitada.

A partir daí, não existe tempo verbal novo para o aluno, apenas novas funções comunicativas que pedem o uso do modo subjuntivo. A partir do subjuntivo 5 (expressão da concessão ou restrição), surgem alguns conectores que pedem ou exigem os referidos tempos. Enfatiza-se muito em cada novo caso a noção expressada e a questão da correlação verbo-temporal, fator importante na escolha de qual tempo verbal de subjuntivo nosso aluno deve lançar mão. A diferenciação entre tempos simples e compostos de subjuntivo ocorre geralmente com o subjuntivo 5 ou 6, dependendo do perfil do aluno.

Começamos a utilizar o supracitado material em caráter de teste durante o ano de 2010 com dois alunos anglófonos, de nível intermediário, que já haviam estudado o modo subjuntivo, mas sentiam-se inseguros em usá-lo e queriam entender melhor algumas nuances do idioma. No entanto, foi a partir de 2011 que tivemos mais condições de empregar o referido material ao recebermos alunos canadenses cujo principal objetivo era incorporar o uso dos tempos verbais do modo subjuntivo ao discurso oral, atingindo o nível 3 (professional working proficiency) da escala ILR (Interagency Language Roundtable). Todos eles atingiram o objetivo proposto em avaliação feita por nossa instituição, bem como por instituições em seu país de origem.

CONCLUSÕES

A duração da experiência nos permite apontar algumas dificuldades e a maior de todas elas consiste na necessidade de “formar” os professores para trabalharem com o já citado material. Para nós, essa formação inicialmente consistia em uma leitura cuidadosa do texto de Ramalhete que serve de base para a pesquisa, acompanhada de reflexão e discussão para que houvesse um completo entendimento da abordagem proposta: de que o importante não é a ordem de apresentação dos tempos verbais, mas sim o enfoque – baseado em funções comunicativas, ou seja, quais são as ideias que queremos transmitir em nossa interação com outras pessoas. No entanto, mesmo após levarmos a cabo essa “formação”, ainda vemos docentes que seguem sem entender a lógica que fundamenta o material por nós elaborado, levando-nos a pensar em buscar outras alternativas de “formação”.

Também julgamos fundamental que os docentes tenham um embasamento teórico sobre os princípios da abordagem comunicativa, que permeia o referido texto, bem como o material por nós produzido.

Verificou-se que alguns docentes, na ânsia de utilizar o material produzido, expunham seus alunos ao conteúdo quando os mesmos ainda não estavam “maduros” o suficiente, gerando em ambos – professor e aluno – um sentimento de frustração. Faz-se necessário, portanto, o entendimento e a aceitação por parte dos professores de que um aluno só pode compreender o subjuntivo, devido ao seu grau de subjetividade e abstração, quando já usa com relativa segurança e correção os tempos verbais do modo indicativo, ou seja, alunos de nível intermediário.

Constatou-se também a impossibilidade de usar outros livros didáticos de PLE como material suplementar ou de apoio, tendo em vista que a ordem de apresentação dos tempos verbais e o enfoque adotado por eles divergem do que é proposto por Ramalhete. Isso pode gerar em professores não totalmente familiarizados com a teoria da autora a sensação de insegurança e de falta de material, uma vez que depende muito do próprio docente a criação de situações e contextos para exercer as diferentes funções. Aí entramos em outra área, que foge ao objetivo deste trabalho: a precariedade ou inexistência de formação inicial e continuada de professores de PLE na grande maioria das cidades brasileiras.

Temos fortes indícios de que o uso da presente teoria não é exitoso com alunos de algumas nacionalidades tais como alemães e asiáticos em geral, provavelmente em virtude de sua estruturação mental e estilo de aprendizagem lógico e estruturado. No entanto, faz-se necessário um aprofundamento da pesquisa nesse sentido.

Os próximos passos são documentar sistematicamente e mensurar de maneira confiável a aplicação da teoria a fim de verificarmos sua eficácia, o que não foi feito ainda devido à necessidade de alunos com nível básico concluído (equivalente ao nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas) e que curse uma quantidade de horas suficientes para internalizar as noções e funções expressas pelo modo subjuntivo, perfil não muito comum entre os estudantes da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉCHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.
- CEGALLA, Domingos P. Novíssima gramática da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.
- CUNHA, Celso F. Gramática da língua portuguesa. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.
- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2009. Disponível em <http://www.dicio.com.br/tradicional/>. Acesso em: 23/02/2013.
- FERNANDES, G.R.R, FERREIRA, T.L.S.B & RAMOS, V.L. Muito prazer – fale o português do Brasil. São Paulo: Disal Editora, 2008.
- HOLLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.
- LIMA, E. E. O. F & IUNES, S. A. Falar... Ler... Escrever... Português um curso para estrangeiros. São Paulo: EPU, 1999.
- PONCE, M..O., BURIM, S.R.B.A & FLORISSI, S. Bem-Vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo: SBS – Special Books Service, 1999.
- RAMALHETE, Raquel. A hipótese em português. In ALMEIDA FILHO, J.C & LOMBELLO, Leonor. Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros. Campinas: editora Pontes, 1992.

_____. Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros. In ALMEIDA FILHO, J.C & LOMBELLO, Leonor. O ensino de português para estrangeiros. Campinas: editora Pontes, 1997.

Curso de Leitura e Produção de Texto para alunos de nível básico: tarefas que visam a interação do aluno com o contexto de aprendizagem

Simone da Costa Carvalho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

simonecc@hotmail.com

Everton Vargas da Costa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

evcjapa@yahoo.com

RESUMO O presente trabalho tem por objetivo apresentar a elaboração de uma unidade didática do Curso de Leitura e Produção de Texto I, oferecido a alunos de Português Língua Adicional (PLA) de nível básico II do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Com base nas noções de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) e de linguagem como ação social (CLARK, 2000), a respectiva unidade didática foi elaborada buscando criar condições que permitam o engajamento dos alunos em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao contexto alvo de ensino, para que esses tenham oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais locais envolvendo a cultura brasileira. Tomando por base essa orientação, a unidade didática “Textos do campus” tem por objetivo apresentar os textos que circulam no cotidiano da universidade, tais como cartazes, folhetos, periódicos, artigos, anúncios e placas, com o intuito de entender como esses textos medeiam certas práticas sociais nesse contexto. A unidade consiste: a) no levantamento de possíveis textos e seus espaços de circulação no campus universitário no Brasil e no de seu país de origem; b) na apresentação do mapa do campus da UFRGS e na identificação dos espaços principais; c) na pesquisa e no registro, pelos alunos, de textos diversos afixados em área específica do campus; d) na escolha de um dos textos pesquisados e na sua apresentação detalhada por cada grupo de alunos; e) na preparação para a tarefa de produção textual a partir da discussão e análise do texto de um folheto que circula no campus; f) na produção de um gênero discursivo, já trabalhado anteriormente, a partir das informações contidas no folheto analisado.

PALAVRAS-CHAVE Elaboração de material didático – Português Língua Adicional – Ensino de língua adicional considerando o contexto social

ABSTRACT This paper aims to present the development of a teaching unit of a Reading and Writing Course for Portuguese as an Additional Language (PLA), for basic level students of the Portuguese for Foreigners Program at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). It is based in the notions of speech genres (BAKHTIN, 2003) and language as a social action (CLARK, 2000). The teaching unit was developed aiming to create conditions to allow the engagement of students in activities that require the use of language. From topics relevant to the teaching context, such that the students have an opportunity to expand their participation in social practices involving local Brazilian culture. Based on this guidance, the teaching unit “Texts of Campus” aims to present texts that circulate in everyday university life, such as posters, pamphlets, periodicals, articles, advertisements and signs, in order to understand how these texts mediate certain social practices in this context. The unit consists of: a) the survey of possible texts and their circulation spaces on campus in both student’s home country and in Brazil; b) the presentation of the UFRGS campus map and identification of key areas; c) the research and registration by students of various texts posted in an specific area of the campus; d) the choice of one of the texts studied and its detailed presentation by each group of students; e) the discussion and analysis of a leaflet, in preparation for the task of writing; f) the writing of a formal letter, as previously worked, from the information contained in the analyzed brochure.

KEYWORDS Preparation of teaching materials – Portuguese as an Additional Language – Additional language teaching considering the social context

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a elaboração de uma unidade didática (doravante UD) do Curso de Leitura e Produção de Texto I, oferecido a alunos de Português Língua Adicional (PLA) de nível básico II do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. O número crescente de alunos atendidos pelo Programa tem criado uma demanda também crescente de cursos e de materiais didáticos que atendam a alunos de todos os níveis⁶¹. Nesse conjunto de materiais, os dedicados aos níveis básicos apresentam algumas especificidades, tendo em vista que os estudantes desses níveis apresentam menor fluência e conhecimento da língua alvo, de modo que o material é estruturado com tarefas que necessitam de maior número de atividades de apoio, possibilitando auxiliar os alunos na realização das tarefas de ensino propostas (ANDRIGHETTI, 2009). Levando em conta esse aspecto, e partindo da noção de linguagem como ação social (CLARK, 2000), a UD apresentada neste texto foi elaborada buscando criar condições que permitissem o engajamento dos alunos em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao contexto alvo de ensino, para que esses tivessem oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais locais envolvendo a cultura brasileira.

Na seção 1, apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração da unidade didática. Na seção 2, apresentamos e discutimos as tarefas que a compõem. Finalmente, na seção 3, tecemos nossas considerações finais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos a perspectiva teórica que baseou a unidade didática analisada no presente trabalho. Partimos de uma visão de linguagem como uma ação conjunta de participantes para realizar determinados propósitos sociais, conforme o entendimento de Clark (2000). A linguagem, desde este ponto de vista, é social e permeia todas as ações humanas, e, por meio dela, os indivíduos engajam-se em práticas sociais diversas, em coordenação com seus interlocutores. Tal posição alinha-se à noção bakhtiniana de gêneros do discurso, os quais são entendidos como cadeias de enunciados relativamente estáveis elaborados por cada campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2003). Outro entendimento importante é o de que a aprendizagem resulta da participação em atividades mediadas socialmente na interação (VYGOTSKY, 1998). Desse modo, são propostas atividades em duplas e em grupos, buscando construir espaços nos quais os participantes possam compartilhar conhecimentos e construí-los conjuntamente.

Partindo desses pressupostos, o material didático que apresentamos estrutura-se através de tarefas, que permitem o contato com situações com as quais um aluno de língua adicional poderia se deparar no convívio com usuários da língua alvo. Uma tarefa constitui “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (BRASIL, 2006: 5). Cada tarefa exige, desse modo, certas escolhas contextuais, linguísticas e discursivas para lidar com as situações propostas.

Outro entendimento que dá base a este trabalho é o de que a inserção dos alunos em diferentes contextos letrados no cenário de aprendizagem colabora na construção do conhecimento, considerando que “a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (SCHLATTER & GARCEZ, 2012, p. 14). Para isso, são propostas tarefas que visam propor aos aprendizes desafios de uso da língua no âmbito do campus, ou seja, com interlocutores e propósitos específicos nesse cenário, para que os estudantes possam construir o conhecimento necessário para tomar parte em certas práticas sociais nesse âmbito.

A UNIDADE DIDÁTICA “TEXTOS NO CAMPUS”

A unidade didática “Textos no campus” tem por objetivo pôr os estudantes em contato com os textos que circulam no cotidiano da universidade, tais como cartazes, folhetos, periódicos, artigos, anúncios e placas, entre outros, com o intuito de proporcionar um melhor entendimento de como esses textos medeiam certas práticas sociais nesse contexto.

61 O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS foi criado em 1994 e, desde sua criação, tem entre seus principais objetivos a formação de professores e o desenvolvimento de pesquisa na área de português como língua adicional. Atualmente, o Programa conta com uma equipe de aproximadamente 30 professores e oferece cerca de 30 cursos diferentes a cada semestre. A maior parte do material didático utilizado é elaborado pelos professores em exercício.

A seguir, apresentamos a unidade didática passo a passo. Para isso, dividimos a UD em 5 etapas, que serão discutidas ao longo do texto, para um melhor entendimento de cada tarefa proposta ao longo de sua realização. Entendendo que o conhecimento é construído conjuntamente pelos estudantes, as etapas da UD, predominantemente, são feitas em duplas e/ou grupos.

A Etapa 1 da UD (a seguir) está focalizada no levantamento de possíveis textos e seus espaços de circulação no campus universitário, no país de origem dos estudantes e no Brasil. Pretende-se, aqui, levantar conhecimento prévio e introduzir os alunos no tema da unidade, partindo, para isso, da própria experiência dos estudantes. Para isso, os alunos são convidados a descrever e desenhar um esboço de sua universidade/escola/empresa⁶² (questões 1 e 4), bem como apontar aspectos que consideram positivos e negativos nesses espaços (questões 2 e 3). Além disso, são solicitados a pensar nos textos que circulam nesse(s) lugar(es), bem como nos propósitos sociais desses textos (questões 5 e 6). Entendemos que falar sobre contextos de ensino/aprendizagem no seu país de origem dá aos estudantes a oportunidade de abrir espaço para uma construção de sentidos a partir do seu próprio mundo, propiciando vivências mais significativas, buscando assim colaborar para um ensino mais efetivo. Para auxiliar na compreensão e leitura da tarefa, esta primeira etapa também traz um pequeno glossário com o significado de palavras que aparecem na tarefa (tais como “apreciar”, “desaprovar”, “circular” e “esboço”).

ETAPA 1

TEXTOS NO CAMPUS

1. *Muitos de vocês estão vindo de universidades, escolas, empresas de outros países. Descreva para seu colega como é o campus da universidade onde você estuda/ Descreva para seu colega como era sua escola.*

2. *O que você mais aprecia na sua universidade/escola/trabalho?*

Eu adoro... Eu gosto... Eu acho super legal... É muito bacana (que)...

3. *O que você desaprova na sua universidade/escola/trabalho?*

Eu odeio... Eu não gosto... Acho muito chato É insuportável (que)...

4. *Explique para seu colega por onde você circula nesse lugar. Faça um esboço do mapa da sua universidade/escola para que seu colega entenda melhor. Seu colega fará perguntas como:*

Onde é a biblioteca? Onde ficam as salas de aula? Tem ginásio de esportes?

Outras perguntas: _____

Glossário

Apreciar: gostar, admirar, prezar.

Desaprovar: não aprovar, criticar, reprovar.

Circular: estar em circulação, percorrer diferentes lugares, transitar, deslocar-se em diversas direções.

Esboço: conjunto de traços iniciais de um desenho.

Adaptado de Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa

5. *Em que espaços do seu campus/sua escola/ trabalho circulam textos escritos?*

6. *Que textos são esses? Com que propósitos são escritos os textos que circulam nesses lugares? Para quem são escritos esses textos? A lista abaixo pode lhe auxiliar:*

TEXTOS ESCRITOS: DE PERIÓDICOS (JORNALS E REVISTAS) – EDITORIAL, NOTÍCIA, ENTREVISTA, REPORTAGEM, ANÚNCIO CLASSIFICADO, PUBLICIDADE, CARTAS DE LEITORES, HORÓSCOPO, CARTUNS, QUADRINHOS, ETC.; DE LIVROS – CRÔNICA, CONTO, POEMA, TEXTO DIDÁTICO, RECEITA, ETC.; DE PANFLETOS, CARTAZES, AVISOS, PLACAS DE TRÂNSITO; DE TELEGRAMAS, CARTAS, BILHETES, E-MAILS, CARTÕES-POSTAIS; DE DIÁRIOS, AGENDAS, NOTAS, LISTAGENS, RESENHAS, RELATÓRIOS, CURRÍCULOS, BIOGRAFIAS; DE DOCUMENTOS, FORMULÁRIOS, QUESTIONÁRIOS, INSTRUÇÕES; DE MAPAS, ROTEIROS, QUADRO DE HORÁRIOS, CALENDÁRIOS, PROGRAMAS, CARDÁPIOS, RECIBOS; DE DICIONÁRIOS, CATÁLOGOS, LISTAS TELEFÔNICAS, LETRAS DE MÚSICA, LEGENDAS DE FILME, ETC.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/manual2003.pdf>

62 A tarefa proposta focaliza na universidade, mas pode ser adaptada pelo professor a outros contextos de ensino/aprendizagem (escola, empresa, etc.).

A segunda etapa da UD (a seguir) consiste na apresentação do mapa do campus da UFRGS e na identificação de seus espaços principais; o objetivo é localizar fisicamente os alunos dentro do campus da UFRGS, já que para realizar as tarefas principais desta UD o aluno precisa investigar a circulação de textos em determinados espaços no campus universitário. Nessa etapa, os alunos são convidados a localizar a si mesmos (primeira questão, não numerada), situar certos lugares no mapa e reconhecer outros lugares que já conhecem no campus (questão 1). Dando continuidade à tarefa, são convidados a supor, a partir de seu conhecimento prévio, quais possíveis textos circulariam nesses espaços (questão 2) e quais seriam seus propósitos. Para auxiliá-los nisso, podem utilizar a lista de gêneros discursivos apresentada no final da etapa 1.

ETAPA 2

Veja abaixo o mapa do Campus do Vale - UFRGS. Você consegue se localizar? Onde você está?

Quais são os lugares listados na legenda ao lado do mapa que você já conhece?

Imagine com seu colega os tipos de texto que podem circular nos institutos. Utilize a lista de textos acima.

Na sala de aula pode ser que os alunos escrevam artigos científicos para seus professores com o objetivo de demonstrar seu conhecimento.

Nos corredores...

No laboratório de informática...

A Etapa 3, apresentada na sequência, consiste na pesquisa e no registro, pelos alunos, de textos diversos afixados em uma área específica do campus, na escolha de um dos textos pesquisados e na sua apresentação detalhada por cada grupo de alunos. Esta é uma das etapas fundamentais para cumprir um dos principais propósitos da UD, que é a inserção dos estudantes no contexto universitário. Através dela, busca-se extrapolar o espaço da sala de aula e possibilitar uma participação mais efetiva dos estudantes em diferentes espaços da universidade, assim como a ocasional interação⁶³ com outros brasileiros por meio de conversas, compartilhamento de informações com os colegas sobre os espaços e gêneros circulantes, e consequentemente sobre as práticas que puderam observar. Nesta etapa, os alunos também precisaram produzir um primeiro texto: uma apresentação, do texto escolhido, em Power Point para os colegas como forma de relatar os resultados da pesquisa, focalizando nas características desse gênero discursivo (interlocutores, propósito, características do formato).

ETAPA 3

EXPLORANDO OS TEXTOS DO CAMPUS

Objetivo: realizar uma pesquisa visual dos textos circulantes no campus do vale e apresentar a análise de um texto em aula.

Nessa etapa do trabalho, nós vamos conhecer o Campus do Vale através de seus textos. Como fazer isso?

I. Trabalhem em grupos de três pessoas.

II. Escolham com o professor um dos espaços listados abaixo para fazer uma pesquisa sobre os tipos de texto que circulam no campus.

Instituto de Letras – Bar do Antônio – Instituto de Física – Biblioteca do IFCH
Restaurante Universitário (R.U.) – Prédio de Aulas – Livraria do Campus

Nós vamos fazer nosso trabalho no/na _____.

III. Vá com seus colegas ao lugar que vocês escolheram. Chegando lá, vocês devem:

- fotografar os textos

63 Os estudantes relataram que durante a visita deles ao local escolhido para tomar fotos dos textos, muitos brasileiros se aproximavam para perguntar sobre o que estavam fazendo e acabavam por participar da pesquisa sugerindo outros lugares para visitar.

- entrevistar pessoas sobre textos que circulam nesse espaço
- selecionar um texto para apresentar uma análise (ver questão IV), fazendo uma foto específica desse texto.

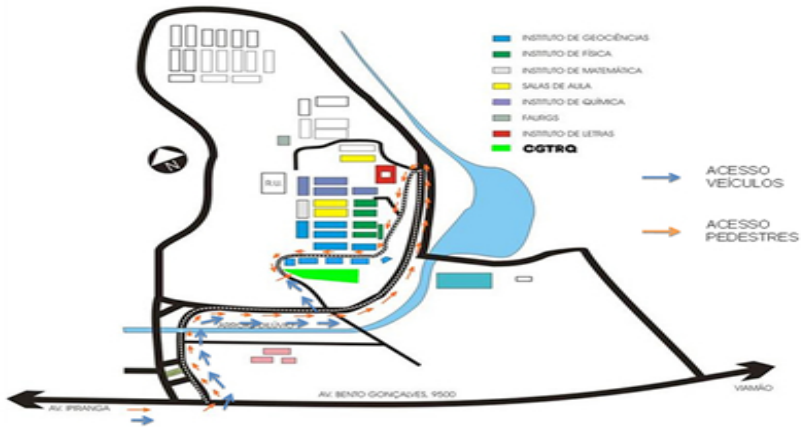
IV. Agora que o grupo já tem fotos e informações sobre os textos do espaço que visitou, vocês deverão:

- apresentar para a turma os textos fotografados, explicando que tipos de textos são esses.⁶⁴
- apresentar detalhadamente a análise de um dos textos conforme o quadro abaixo:

Tipo de texto:

Local de circulação:

Prováveis autores:



Prováveis interlocutores:

Propósito do texto:

Conteúdo (figuras, fotos, textos escritos, números, etc):

Dando seguimento à UD, a Etapa 4 consiste na preparação para a tarefa de produção textual a partir da discussão e análise do texto de um folheto que circula no campus. Essa etapa é dividida em tarefas menores, descritas a seguir.

As questões da atividade I têm por objetivo levantar conhecimento prévio dos alunos sobre o Restaurante Universitário, fundamental para o entendimento do folheto “Cadê o SUCO do RU?” (texto anexo à Etapa 5), que será lido como preparação para a tarefa de escrita. A atividade II da tarefa, por sua vez, é construída a partir da leitura do título e das frases finais do folheto e tem por objetivo conscientizar os estudantes da interlocução e do contexto de comunicação do texto. A atividade III é desenvolvida a partir da leitura do folheto na íntegra e tem por objetivos explorar os sentidos do texto, tendo em mente as características do gênero (quem escreve, para quem e por que) e nos recursos linguísticos usados para construir esses sentidos (uso de conectores e estruturas coesivas a serviço da construção de sentidos, o uso de determinadas palavras como “famoso” e “básicas”). O trabalho com os recursos linguísticos foi pautado pelo uso que é feito de tais recursos no texto em questão, para a realização de ações. Logo, por trabalhar com base na noção de gêneros, o curso não previa uma súpula de conteúdos gramaticais, o que nos direcionou a trabalhar recursos que fossem relevantes para o cumprimento dos propósitos de leitura e escrita que a tarefa propõe, conferindo um caráter situado ao ensino de recursos linguísticos. Após a atividade II, a tarefa impressa traz um glossário com o significado de palavras pouco conhecidas para alunos de nível básico.

⁶⁴ A apresentação ocorreu no laboratório de informática. Os grupos foram instruídos a trazer suas fotos e análise (Power Point, etc) em arquivos digitais.

ETAPA 4

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

I. Converse com seu colega:

Você costuma comer no Restaurante Universitário (RU)?

Quais são os pontos positivos de comer no RU? E os pontos negativos?

Que sugestões você daria para melhorar o serviço do RU?

II. A seguir você vai ler um texto chamado “Cadê o suco do RU?”. Primeiro, leia apenas o título e as frases na parte inferior do texto, e responda as questões abaixo:

No título “Cadê o suco do RU?”, o que significa a palavra *Cadê*?

Você já tomou o suco do RU? Já ouviu alguém comentar sobre isso?

Agora, leia as frases que estão na parte inferior do texto.

A partir do título e das frases que você leu, do que você acha que trata o texto?

Qual é o objetivo do texto?

Quem é o interlocutor do texto?

Quem é o provável autor?

Qual é o local de circulação do texto? Onde você espera encontrá-lo?

III. Leitura

Glossário

Precarização – ato ou efeito de tornar precário.

Precário – pouco, insuficiente, escasso; débil, frágil, delicado; deficiente.

Corte (no orçamento) – diminuição (de quantidade); eliminação, supressão.

Pauta – agenda ou roteiro dos assuntos mais importantes a serem cobertos numa edição de jornal, revista, programa de rádio ou televisão etc

Reivindicação – ato de reivindicar (reclamar; solicitar)

PIB – sigla para Produto Interno Bruto

Enrolar – enganar; usar artifícios para adiar a resolução de um negócio.

Caneca – recipiente para beber líquidos parecido com uma xícara.

Adaptado de Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa

1. Com na base na leitura na leitura do 1º parágrafo do texto, responda:

Do que trata o 1º parágrafo?

Por que você acha que o(s) autor(es) usa(m) a expressão “o famoso suco do RU”?

2. Com na base na leitura na leitura do 2º parágrafo do texto, responda:

Quais são as dificuldades dos estudantes da UFRGS segundo o(s) autor (es)?

No trecho “Sofremos diariamente com a **precarização** da educação. **Não** somente com a falta de professores, falta de livros e salas, **mas** quando ficamos em filas enormes para almoçar, quando a comida do RU não está quente ou quando ficamos sem suco, vemos a **precarização** da educação”: o que significa “precarização”?

No trecho acima, que relações as conjunções **não** **somente** e **mas** estabelecem entre as orações, para reforçar do sentido da palavra precarização?

3. Com na base na leitura do 3º parágrafo do texto, o que representa, segundo o(s) autor (es), o corte de 3.1 bilhões no orçamento da educação brasileira?

4. Com na base na leitura do 4º parágrafo do texto:

Por que os autores classificam suas reivindicações como “básicas”?

Qual é a grande reivindicação que o texto traz?

5. Agora que você já leu o texto todo, responda as questões abaixo, e verifique se suas respostas correspondem às do exercício II:

Onde pode circular esse texto? Como você sabe?

Quem é o interlocutor do texto?

Quem é(são) o(s) autor(es) do texto?

Qual é o tema central do texto?

() a falta de qualidade dos ônibus no Campus

() a comida do RU

() a precarização da educação

() a superlotação nas salas de aulas

6. Vamos pensar um pouco sobre o estilo do texto:

Você sabe em que contextos da vida real as pessoas usam a palavra interrogativa *cadê*?

Observe nas frases abaixo algumas marcas de estilo nesse tipo de texto. Que características da linguagem podemos perceber?

I. (...) para todas essas reivindicações básicas de todos os estudantes da UFRGS (...)

II. Sofremos diariamente com a precarização da educação.

III. Nós exigimos da reitoria da UFRGS que pare de nos enrolar já.

IV. Queremos que o suco volte sim, mas não o mesmo, queremos suco de qualidade!

V. Chega de copos plásticos, pelo uso da caneca.

IV. Recursos Linguísticos

a. O parágrafo 2 fala das dificuldades que os estudantes enfrentam. A partir do trecho, coloque as dificuldades em forma de perguntas:

Cadê os professores?

Cadê...?

b. Observe os trechos abaixo e os exemplos dentro das caixas. Depois, crie uma frase utilizando as mesmas estruturas em negrito:

“Os RUs garantem a permanência de milhares de estudantes nas universidades públicas, pois não somente de livros e provas vivem os acadêmicos, mas também de arroz, feijão, local para dormir e condições de se locomover.”

As atividades de lazer nas grandes cidades são muito importantes, pois não somente de trabalho vive o ser humano, mas também de diversão, música e literatura, etc.

“A falta do suco e de um RU com uma comida melhor só nos mostram o quanto os cortes como o último de 3.1 milhões afetam a educação”.

O alto índice de estresse nas grandes cidades só nos mostra o quanto as atividades de lazer são importantes.

A Etapa 5, que encerra a UD, focaliza a habilidade de produção escrita, neste caso, de um outro gênero discursivo: uma carta de reivindicação para o reitor da universidade, a partir das informações contidas no folheto analisado⁶⁵. Para auxiliar na estruturação de seu texto, propõe-se o preenchimento de uma tabela esquemática que permite a visualização do texto como um todo. Neste esquema os alunos mobilizam maneiras de fazer a abertura e fechamento da carta, considerando a interlocução, além da seleção e apresentação dos argumentos, o uso de conectores, e a retomada de estruturas gramaticais trabalhadas na Etapa 4, que conferem formalidade ao texto. A tarefa de produção escrita busca, dessa forma, dialogar com todo o restante da UD, já que os alunos constroem seu texto analiticamente, podendo relacionar sua produção ao modo como os outros textos que leram foram construídos.

ETAPA 5

PRODUÇÃO TEXTUAL

Imagine que você é um integrante do DCE/UFRGS. Escreva uma carta para o reitor da universidade, apresentando os problemas discutidos no texto e solicitando providências relativas a esses problemas. O quadro abaixo sistematiza as partes da carta que você vai escrever. Antes de escrevê-la, preencha o quadro abaixo, pensando no seu interlocutor e no contexto:

Abertura do texto	
Dificuldades e reivindicações dos estudantes (encontre no texto)	
Conectores	mas (não) somente com quando mas também por isso
Estruturas (exercício IV, letra b)	_____, pois não somente _____, mas também _____. _____ só _____ o quanto _____. Por isso, _____.
Verbos	poder – sofrer – garantir – parecer – afetar – precisar defender – reivindicar – exigir – parar
Fechamento do texto	

⁶⁵ “Textos no campus” foi a terceira UD trabalhada durante o curso, de modo que o gênero carta formal já havia sido trabalhado com os alunos em uma UD anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de apresentar e analisar a elaboração da unidade didática “Textos no Campus”, elaborada para o Curso de Leitura e Produção Textual destinado a alunos de português língua adicional de nível básico. Conforme demonstramos ao longo do artigo, a unidade envolveu: a) o levantamento de possíveis textos e seus espaços de circulação no campus universitário no Brasil e no de seu país de origem; b) a apresentação do mapa do campus da UFRGS e na identificação dos espaços principais; c) a pesquisa e no registro, pelos alunos, de textos diversos afixados em área específica do campus; d) a escolha de um dos textos pesquisados e na sua apresentação detalhada por cada grupo de alunos; e) a preparação para a tarefa de produção textual a partir da discussão e análise do texto de um folheto que circula no campus; f) a produção de outro gênero discursivo, já trabalhado anteriormente, a partir das informações contidas no folheto analisado.

Um aspecto válido de mencionar nesta discussão final tem a ver com a aplicação da tarefa e sua praticidade. Para a sala de aula de PLA estamos convictos de que a abordagem de ensino por tarefas, por meio de unidades didáticas, bem como a pedagogia de projetos têm se mostrado efetivas no sentido de gerar aprendizagens mais significativas para os alunos (SCHLATTER & GARCEZ, 2012). Relacionadas a essa visão, tarefas que exijam trabalho e envolvimento dos estudantes podem ser consideradas ótimas opções para que a aprendizagem se operacionalize. No entanto, o professor que opta por esta modalidade deve lidar com o tempo demandado para a realização de uma UD como a “Textos no Campus”. Em nosso caso, a aplicação de toda a unidade levou em torno de um mês (cerca de 16 horas-aula), e estamos cientes de que nem todos os professores dispõem deste tempo para a aplicação. Por outro lado defendemos que é necessário atuar com criatividade de modo a não se prender apenas ao livro didático, dado que tal método não oportuniza aos alunos uma série de vivências significativas que constituem a aprendizagem.

Um dos aspectos mais produtivos dessa tarefa foi a reflexão emergente sobre o papel social dos textos. Tendo como ponto de partida o trabalho com um grupo de alunos básicos com uma proposta prática (conhecer o campus e seus textos), acabou-se por construir uma discussão a partir de elementos concretos (os próprios textos com os quais os alunos lidaram na pesquisa e os propostos pela UD) e chegou-se à percepção de sentidos mais abstratos que os textos podem incorporar numa determinada comunidade de usuários de uma língua. Assim, concluímos que a elaboração de materiais didáticos que envolvam o entorno de alunos de PLA é de extrema relevância para que se gerem aprendizagens mais significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRIGHETTI, G. H. A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais. Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Manual do candidato ao exame Celpe-Bras. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em 20/02/2013.
- CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n° 9, p. 49-71, 2000.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: EDELBRA, 2012.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Cadê o SUCO do RU?

O famoso suco do RU - aquela água com sabor, cor e valor nutricional duvidosos - desapareceu de todos os RUs da nossa Universidade. Depois de alguns meses sem este item no nosso restaurante, fica a pergunta: Cadê o suco do RU?

Sofremos diariamente com a precarização da educação. Não somente com a falta de professores, falta de livros e salas, mas quando ficamos em filas enormes para almoçar, quando a comida do R.U não está quente ou quando ficamos sem suco vemos a precarização da Educação. Não podemos falar em educação pública sem assistência estudantil. O R.U.s garantem a permanência de milhares de estudantes nas universidades

públicas, pois não somente de livros e provas vivem acadêmicos, mas também de arroz, feijão, local para dormir e condições de se locomover.

A falta de suco pode parecer uma pauta pequena, mas a falta do suco e de um RU com uma comida melhor só nos mostram o quanto os cortes como o último de 3,1 Bilhões afetam a educação.

Por isso, que para todas essas reivindicações básicas de todos os estudantes da UFRGS e muitas outras, precisamos de mais financiamento para a educação de qualidade. Por uma universidade pública que garanta a permanência de seus estudantes defendemos 10% do PIB para educação Já!

NÓS EXIGIMOS DA REITORIA DA UFRGS que pare de nos enrolar já.

R.U. aberto nos finais de semana e nas férias estudante não come só em dia de aula.

Opção vegetariana de verdade, não apenas a mesma comida sem a carne!

Queremos que o suco volte sim, mas não o mesmo, queremos suco de qualidade!

Mais de uma opção de salada.

Chega de copos plásticos, pelo uso da caneca.

DOE
UFRGS

O ensino de português como língua adicional no contexto universitário: uma análise da formação do professor de PLA na UFMG

Simone Garofalo⁶⁶

sigarofalo@gmail.com

Monique Longordo⁶⁷

m_longordo@yahoo.com.br

Mônica Brum⁶⁸

brummonica@gmail.com

Cíntia Antão⁶⁹

cintiaantao@gmail.com

RESUMO O crescimento econômico, social e cultural do Brasil no mundo exige, cada vez mais, um investimento em formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA) para atuarem no ensino da língua aos estrangeiros, que vêm ao país em busca de trabalho ou estudo. A demanda tem aumentado e percebe-se, no entanto, que poucas instituições brasileiras promovem esse tipo de formação para os profissionais que queiram atuar nessa área. Além disso, há recorrência de casos em que o professor de PLA não é formado em Letras, isto é, não tem formação específica para o ensino de língua, seja ela qual for. Dadas essas circunstâncias, torna-se importante o estudo sobre a formação do professor de PLA. Por consequência, este trabalho pretende realizar uma análise sobre a formação de professores de PLA no contexto da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para tanto, faz-se necessário um levantamento em busca do espaço de formação desse professor dentro do contexto curricular da faculdade e do contexto de trabalho no qual atua. Ressalta-se, ainda, que na FALE/UFMG, os professores de PLA têm sua formação no curso de Letras e ministram aulas para estudantes de várias nacionalidades, ou seja, uma sala multicultural, com suas características específicas e com um ensino de língua diferente do ensino de língua materna. Nesse contexto, pergunta-se: qual o perfil esperado e o perfil real do professor de PLA? Somente falar o Português ou ter formação em Letras é suficiente para ministrar aulas de PLA? Entrevistas e análise da grade curricular auxiliam este trabalho, com o intuito de confirmar ou refutar a hipótese de que o espaço de formação do professor de PLA reside, em muitos casos, na sua formação como professor de outras línguas estrangeiras e/ou na sua prática diária como professor de PLA.

PALAVRAS-CHAVE formação de professor; português como língua adicional; prática de ensino de PLA.

ABSTRACT Brazil economic, social and cultural growth demands, increasingly, the investment of Portuguese as Additional Language teachers (PAL) in order to work with Portuguese language teaching to foreigners, who come to the country to work or study. The demand for teachers has increased and it has been noticed, however, that few Brazilian institutions foster this sort of specific training to professionals who wants to work in this area. Besides, there is a recurrence of cases in which PAL teachers do not have a degree in Letters, it means, they do not have academic training to teach languages, whatever it is. Hence, it becomes important a study about the teacher training as Portuguese as Additional Language. As a result of that, this paper intends to investigate about Portuguese as Additional Language training at The School of Letters (FALE) Federal University of Minas Gerais (UFMG). Therefore, it is needed a survey to search the area of this teacher training within the college curricular and work context. So it should be pointed out that at FALE/UFMG, PAL teachers are graduated in Letters and they teach to students from different nationalities, in other words, a multicultural classroom, with its specific features and a different way of teaching compared to mother language teaching. In this context, some questions arise: What is the expected and real profile of PAL teacher? Just speaking Portuguese or being graduated in Letters is enough to teach PAL classes? Interviews and curriculum analysis help this paper, in order to confirm or refute the hypothesis of PAL teacher training is, in many cases, in his/her training as teacher of other foreign languages and /or his/her daily practice as a PAL teacher.

KEYWORDS Teacher training; Portuguese as an Additional Language; PAL pedagogical practice

66 Universidade Federal de Minas Gerais.

67 Universidade Federal de Minas Gerais.

68 Universidade Federal de Minas Gerais.

69 Universidade Federal de Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

A economia brasileira tem crescido e, em decorrência disso, o país tem recebido muitos estrangeiros para atuar no mercado de trabalho ou para estudar por meio dos intercâmbios firmados entre países. Nesse cenário, os estrangeiros buscam aprender a língua portuguesa para diversos fins. Dessa forma, pergunta-se: como são formados os professores que atuam na área de ensino de Português como Língua Adicional? Nosso olhar recai sobre a formação do professor de Português como Língua Adicional (doravante PLA) na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, que, mesmo sem um curso específico na área, forma professores para atuar nesse mercado de trabalho. Por isso, nossa reflexão busca entender como se dá o desenvolvimento do aluno de Letras até tornar-se um professor de PLA e trazer à tona a discussão sobre essa formação, uma discussão pouco realizada, mas que tem crescido juntamente com o crescimento da área.

1. O CENÁRIO DE CRESCIMENTO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

A crescente demanda por aulas de português no mundo inteiro, atrelado ao crescimento econômico, social e cultural do Brasil, exige, cada vez mais, um investimento em formação de professores de Português como Língua Adicional para atuarem no ensino da língua aos estrangeiros. Conforme o Portal Brasil⁷⁰, “o português é a oitava língua mais falada no mundo e a terceira entre os países ocidentais – atrás apenas do inglês e espanhol. Cerca de 240 milhões de pessoas se comunicam por meio deste idioma”. Santos e Alvarez (2010, p.15) afirmam que o português é:

[...] a língua de comunicação de doze organizações internacionais, entre elas a União Europeia, UNESCO, Organização dos Estados Americanos (OEA), Aliança Latino-Americana de Comércio Livre (ALALC), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Organização de Unidade Africana (OUA), além de ser idioma obrigatório nos países do MERCOSUL e língua oficial da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), o que mostra o processo de acelerada expansão da língua portuguesa nos diversos continentes.

Diante desse cenário, há a necessidade de se falar sobre a formação do professor de PLA, que tem sido requisitado em várias partes do globo por estrangeiros interessados em ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e em estudar no país, que têm expandido seus convênios com instituições de ensino por todo mundo, promovendo a capacitação de profissionais para atuar nesse mercado de trabalho em expansão. Urge, portanto, a necessidade de se pensar na formação do professor de PLA que vai não apenas atender a esse público estrangeiro crescente, mas também impulsionar o reconhecimento do português como língua internacional no cenário mundial.

A procura por professores de PLA aumenta em outros países e também no próprio território nacional, pois o atual momento econômico do Brasil tem atraído imigrantes estrangeiros, como afirma o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi divulgado em 19 de julho de 2012 e publicado pelo site UOL Notícias Cotidiano:

Em apenas um ano, segundo relatório da OIT (Organização Internacional do Trabalho) divulgado nesta quinta-feira (19), o número cresceu 25,9%: eram 56 mil os trabalhadores estrangeiros que foram autorizados a trabalhar no país em 2010, cifra que saltou para 70 mil em 2011. Durante os anos de 2008 e 2009, esse contingente situava-se em torno de 43 mil⁷¹.

Em publicação no site Rede Brasil Atual, segundo a Coordenação Geral de Imigração do Ministério do Trabalho e Emprego, “trabalhadores vindos dos Estados Unidos continuam em primeiro lugar na concessão de autorizações: 2.247 no primeiro trimestre. Em seguida, vieram haitianos (1.568), filipinos (1.267) e do Reino Unido (1.109) e da China (866)⁷²”. Outra explicação para esse aumento significativo de estrangeiros no país é a crise econômica no exterior, que torna o Brasil um país de oportunidades. De acordo com a reportagem do Jornal Estado de

70 PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/estado-brasileiro>>. Acesso em: 09 nov. 2012.

71 UOL NOTÍCIAS COTIDIANO. Em um ano, número de estrangeiros que vêm trabalhar no Brasil cresce 25%, afirma OIT. Brasília, 17 jul. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/07/19/em-um-ano-numero-de-estrangeiros-que-vem-trabalhar-no-brasil-cresce-25-afirma-oit.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

72 NUZZI, Vitor. Número de trabalhadores estrangeiros no Brasil cresceu 31% no primeiro trimestre. Rede Brasil Atual. São Paulo, 12 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/temas/trabalho/2012/06/numero-de-trabalhadores-estrangeiros-no-brasil-cresceu-31-no-primeiro-trimestre>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Minas, publicada no Portal UAI⁷³, o crescimento percentual do número de estrangeiros que chegam ao Aeroporto Internacional Tancredo Neves, em Confins, na Grande Belo Horizonte foi de 16%, passando de 24,6 mil em 2010 para 28,7 mil no ano passado, segundo a Polícia Federal em Minas Gerais. Essas informações foram retiradas de portais de notícias, que têm dado destaque ao crescimento da chegada de estrangeiros ao Brasil, reforçando o crescimento da demanda por profissionais da área de PLA.

Entretanto, ainda que a demanda tenha aumentado, percebe-se que poucas instituições oferecem formação para profissionais que queiram atuar na área, sobretudo no Estado de Minas Gerais. Pode-se afirmar também que há um número significativo de professores de PLA sem formação em Letras, ou seja, sem formação específica para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira. Assim, como fixado na introdução deste artigo, busca-se trabalhar com o contexto da FALE/UFMG, de forma a verificar como tem sido a formação do professor de PLA. Para tanto, passa-se a um capítulo que tem como objetivo apresentar o espaço do PLA na instituição.

2. O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA FALE/UFMG

Muitas das informações aqui apresentadas foram obtidas por meio de entrevistas e troca de e-mails com a coordenação da área de PLA da FALE/UFMG e de sites dos programas. Não encontramos documentos ou artigos que nos levassem a traçar a história dessa área de pesquisa e ensino na instituição. Permanece, portanto, como objeto de futura investigação o histórico do PLA na universidade. Sabemos, apenas que o primeiro curso dessa modalidade foi oferecido, na UFMG, no ano de 1970, segundo informações da coordenação da área.

Atualmente, os cursos de PLA são ofertados pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX/FALE), que tem como objetivo, de acordo com o Projeto pedagógico de curso da FALE/UFMG (2007, p.15):

[...] o intercâmbio dos conhecimentos produzidos pela Faculdade e a comunidade em que está inserida através de projetos de extensão, tais como:

- a educação continuada para professores de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras;
- o desenvolvimento de projetos centrados sobre o texto – oral e escrito – e sua circulação nas sociedades;
- a oferta de cursos de línguas clássicas e modernas, abertos ao público em geral, permitindo o desenvolvimento da prática de ensino pelos alunos do Curso de Letras, bem como a interação entre os saberes e as práticas produzidas no curso e a comunidade em geral;
- a formação universitária para os povos indígenas na UFMG⁷⁴.

Ainda conforme o Projeto pedagógico de curso da FALE/UFMG (2007, p.15), “o Cenex-Fale possui uma trajetória de mais de trinta anos de serviços prestados à comunidade e, principalmente, à formação didática do próprio aluno do Curso de Letras”. Essa formação didática acontece porque o próprio aluno em formação na graduação é aquele que irá ministrar as aulas dos cursos oferecidos pelo CENEX/FALE. Esses alunos “são supervisionados por docentes da FALE através de visitas às salas de aula, reuniões e grupos de estudo” (FALE/UFMG, 2007, p.15). Também é permitida a participação de alunos da pós-graduação e ex-alunos da Faculdade de Letras, sendo que o programa envolve “uma média semestral de 2.200 alunos da comunidade interna e externa à UFMG, 120 professores-estagiários e 15 professores-supervisores” (FALE/UFMG, 2007, p.15). Por tudo isso, é reconhecida a imensa importância desse centro de extensão para a formação do futuro professor, seja de qual língua for.

Em relação à área de PLA, o Projeto pedagógico de curso da FALE/UFMG (2007, p.16) apresenta:

O CENEX oferece ainda o curso de Português para Estrangeiros (Brazilian Portuguese for Foreigners / Português Brasileiro para Extranjeros), que tem por objetivo capacitar estudantes a se comunicarem nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, propiciar aos alunos do Curso de Letras o desenvolvimento de competências nessa atividade profissional de ensino.

73 PARANAÍBA, Guilherme. Número de estrangeiros impedidos de entrar em BH por Confins sobe mais de 100%. Portal UAI. Jornal Estado de Minas. 31 mar. 2012. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/03/31/interna_gerais,286516/numero-de-estrangeiros-impedidos-de-entrar-em-bh-por-confins-sobe-mais-de-100.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2012.

74 FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto pedagógico de curso. 2007. Disponível em: <<http://grad.lettras.ufmg.br/o-curso-de-lettras/grades-curriculares/Projeto%20Pedagogico%20do%20Curso%20de%20Letras%20UFMG%202007.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

A seleção dos professores que atuarão nos cursos de PLA inicia-se a partir de um edital divulgado para toda a comunidade acadêmica. Podem se inscrever os alunos regularmente matriculados no curso de Letras (graduação ou pós-graduação). De acordo com a coordenadora da área de PLA, o exame é dividido em duas etapas: a primeira consiste em uma prova escrita que avalia alguns conhecimentos básicos sobre a área de PLA e a habilidade de produção textual do candidato; a segunda etapa consiste em uma prova didática, examinada por uma banca, que avalia o desempenho do candidato em relação à organização de uma aula, ao planejamento, à expressão oral e à capacidade de reunir textos de acordo com o nível da turma.

O curso regular de PLA é oferecido, pelo CENEX/FALE, a qualquer estrangeiro da comunidade local e aos alunos estrangeiros que cursam a graduação ou a pós-graduação na universidade e divide-se nos seguintes níveis: elementar, básico, intermediário I, intermediário II e avançado. As salas são multiculturais, ou seja, há estrangeiros de várias nacionalidades tendo aulas em conjunto em todos os níveis de aprendizagem e cada nível tem a carga horária de 52 horas, nos períodos de março a junho e de agosto a novembro.

Outro curso de PLA ofertado pelo Centro de Extensão é o Programa Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira⁷⁵, com carga horária de 120 horas/aula, durante o mês de julho, com duração aproximada de três semanas. Esse programa é oferecido apenas a estudantes de instituições no exterior (parceiras da UFMG) e interessados em aperfeiçoar seus conhecimentos de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira. O curso é gratuito e oferecido nos níveis pré-intermediário e intermediário. Os conteúdos e habilidades focados pelo curso são: leitura, escrita, conversação e gramática. Somam-se seminários temáticos, aulas de pronúncia de português e visitas culturais que ocorrem ao longo do curso.

No site⁷⁶ da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG podemos encontrar, também, informações, não muito específicas, sobre as disciplinas regulares de Português como Língua Estrangeira, que valem créditos na graduação. São ofertadas quatro disciplinas, a saber:

a) Português como Língua Estrangeira: Nível Básico

Conhecimento básico da Língua Portuguesa. Sistematização das regras gramaticais. Aprimoramento da pronúncia. Desenvolvimento da competência comunicativa. Carga horária de 60 horas.

b) Português como Língua Estrangeira: Nível Intermediário

Aprimoramento das quatro habilidades (expressão oral e escrita, compreensão auditiva e leitura) e de aspectos linguísticos da Língua Portuguesa. Carga horária de 60 horas.

c) Português como Língua Estrangeira: produção oral e escrita a partir de tarefas comunicativas

Aprofundamento de competências comunicativas em diversos contextos sociais e o desenvolvimento de leitura e de produção oral e escrita de gêneros textuais variados. Carga horária de 60 horas.

d) Português como Língua Estrangeira: Escrita Acadêmica

Leitura e produção de gêneros acadêmicos: resumos, resenhas, textos expositivos, artigos e ensaios. Carga horária de 60 horas.

Por meio do CENEX/FALE, também é ofertado o curso intensivo para os alunos não lusófonos conveniados do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). De acordo com o site⁷⁷ da Diretoria de Relações Internacionais da UFMG, “o PEC-G é um programa de cooperação educacional do Governo brasileiro com outros países em desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina”. Esse programa proporciona oportunidades de formação em nível superior a cidadãos desses países, com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, e foi desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares. Conforme o Portal do

75 Informações sobre o Programa Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira foram retiradas do site da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/proficiencia/portugues-lingua-estrangeira/cursos-para-estrangeiros/>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

76 Informações sobre as disciplinas regulares de Português como Língua Estrangeira foram retiradas do site da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/proficiencia/portugues-lingua-estrangeira/disciplinas-regulares-de-portugues/>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

77 Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG. PEC-G. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/programas/aluno-estrangeiro/pec-g/>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MEC⁷⁸, “o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país”. O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação; contudo, em contrapartida, deve atender a alguns critérios: entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa, no caso dos alunos de nações fora da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Isto significa que os candidatos não lusófonos precisam da aprovação no exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil (CELPE-Bras). Consoante ao Protocolo do PEC-G, que regulamenta o programa e está disponível no site do MEC⁷⁹, “para candidatos de países que não dispõem de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas”. Consequentemente, como já dito, há o curso de PLA voltado aos alunos conveniados do PEC-G que irão realizar o exame para obtenção do CELPE-Bras. Esse curso tem a duração de aproximadamente sete meses e seu objetivo é a preparação dos alunos para o exame do CELPE-Bras. Os alunos que não obtiverem a aprovação nesse exame de proficiência não poderão ingressar na universidade no Brasil e deverão retornar ao seu país de origem.

A UFMG, além de ministrar o curso preparatório para o exame de proficiência aos alunos conveniados ao PEC-G, também é um dos postos aplicadores desse exame, sendo o único posto em Minas Gerais, segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁸⁰, que é o responsável pelo exame. O CELPE-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. É aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), e desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação. Esse certificado é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência em língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e pós-graduação, bem como para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que queiram exercer sua profissão no Brasil. O CENEX/FALE é o responsável pela aplicação do exame dentro da UFMG e forneceu, através de trocas de e-mails, os dados que compõem o gráfico a seguir:

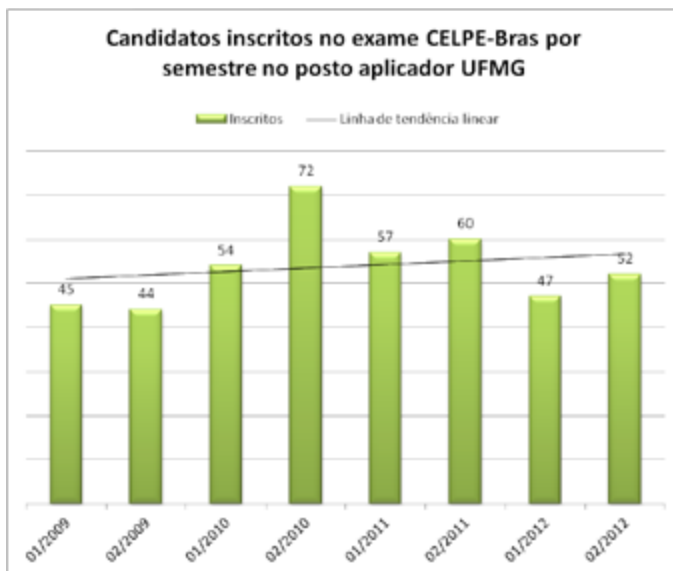


Gráfico 1 : Candidatos inscritos no exame CELPE-Bras por semestre no posto aplicador UFMG

78 BRASIL. Ministério da Educação. PEC-G. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12276:pec-g&catid=253:pec-g&Itemid=530>. Acesso em: 15 nov. 2012.

79 BRASIL. Ministério da Educação. Protocolo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=661&Itemid=>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

80 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Postos aplicadores. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/postos-aplicadores>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

O gráfico 1 apresenta o crescimento do número de candidatos ao exame desde o primeiro semestre de 2009 até o segundo semestre de 2012, demonstrado pela linha de tendência, e tem como ápice o ano 2010. Esse ano (2010) foi marcado por uma crise internacional, no entanto o Brasil continuou a crescer economicamente, conforme manchetes a seguir: “Apesar da crise mundial, número de empresas ativas no Brasil cresceu 6,1% de 2009 para 2010”⁸¹; “Economia brasileira cresce 7,5% em 2010, mostra IBGE”⁸². De acordo com o site da revista Veja, em reportagem publicada no dia 05/07/2012⁸³, “o Brasil subiu três posições, do oitavo para o quinto lugar, no ranking dos principais destinos de Investimentos Estrangeiros Diretos (IED) na passagem de 2010 para 2011”. Esse dado pode explicar o grande número de estrangeiros no Brasil, em 2010, à procura de trabalho e estudo.

Por fim, a coordenação da área de PLA da FALE/UFMG, em conjunto com outros profissionais da área da instituição, criou o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Adicional (NEPLA), cadastrado na Câmara de Pesquisa da instituição. Esse Núcleo vincula-se à área de Linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira e tem como perfil a pesquisa de maneira sistemática e formal de temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de português para falantes de outros idiomas. É objetivo geral do núcleo: agrupar alunos de graduação, pós-graduação, recém-doutores, professores da FALE/UFMG e de outras instituições, nacionais e internacionais, que trabalham em pesquisas na área de PLA para que, em conjunto, compartilhem ideias e consolidem o potencial de internacionalização do trabalho de pesquisa.

Por tudo isso, pode-se afirmar que a Faculdade de Letras da UFMG tem contribuído significativamente para a internacionalização do Português como Língua Adicional. Resta analisar, portanto, como esse contexto tem propiciado a formação dos professores para atuarem nas modalidades de cursos oferecidas, tema que será apresentado no capítulo a seguir.

3. A SALA MULTICULTURAL DE PLA

O multiculturalismo é um termo já difundido em outros países, como Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Portugal e outros que adotam políticas multiculturais de educação por terem em sua população um grande número de imigrantes. No Brasil, é um termo relativamente novo e o utilizamos, neste trabalho, para descrever uma sala de aula de PLA com alunos de variadas culturas, com crenças, valores, línguas e visões de mundo diferentes, sem que uma cultura se sobreponha a outra. Segundo Paulo Freire (1992 apud ALMEIDA e SILVA, 2005, p.4):

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra; correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

Dessa forma, numa sala multicultural, o professor de PLA está diante de uma diversidade linguística e cultural. Além disso, cada um tem seu objetivo para aprender o português: trabalho, estudo, relacionamentos pessoais. Assim, muitas vezes, cada aluno tem uma postura diferente em relação à cultura brasileira e à língua portuguesa. O professor deve estar atento e sensível a essas diferenças para poder transpô-las e interagir com seus alunos num ambiente de respeito e tolerância (não necessariamente aceitação) ao outro. Todas as questões de diferenças podem ser abordadas de forma a gerar mais conhecimento, ampliar visões de mundo, enriquecer a aprendizagem do português, não esquecendo que o respeito à alteridade é fundamental para se criar um ambiente propício ao ensino de PLA, que não deve ter apenas como objetivo o desenvolvimento da proficiência linguística e comunicativa, mas também da compreensão intercultural. Ainda segundo Paulo Freire (1992 apud ALMEIDA e SILVA, 2005, p.5):

81 OLIVEIRA, N. Apesar da crise mundial, número de empresas ativas no Brasil cresceu 6,1% de 2009 para 2010. Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-11-14/apesar-da-crise-mundial-numero-de-empresas-ativas-no-brasil-cresceu-61-de-2009-para-2010>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

82 G1: PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO. Economia brasileira cresce 7,5% em 2010, mostra IBGE. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/03/economia-brasileira-cresce-75-em-2010-mostra-ibge.html>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

83 VEJA.COM ONLINE. Brasil salta para 5º lugar em investimento estrangeiro direto. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/brasil-salta-para-5o-lugar-em-investimento-estrangeiro-direto>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

É importante ressaltar que, quando falamos em aulas de PLA no Brasil, pressupomos um contexto de imersão, pois os aprendizes não estão em contato com a língua portuguesa apenas em sala de aula, mas também fora dela. É diferente de se ensinar uma língua estrangeira, como o inglês ou francês, no Brasil. Na imersão, a língua é aprendida dentro e fora da sala de aula. Nesse caso, língua e cultura estão indissociáveis e, portanto, a experiência na UFMG vincula o ensino da língua portuguesa à cultura brasileira em seus aspectos históricos, sociológicos e artísticos.

Sendo assim, o professor de PLA deve refletir constantemente sobre sua prática, levando em consideração as especificidades desse tipo de ensino. O contexto de imersão dos alunos, as salas de aulas multiculturais, que suscitam a interculturalidade, o ensino da língua associada à cultura do país, entre outras, são especificidades que aparecem no cotidiano, na prática diária do professor. É sobre a prática reflexiva constante no cotidiano do professor de PLA na UFMG que discutiremos brevemente no próximo capítulo.

4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PLA NA UFMG

No Brasil, para ser um professor profissional de língua portuguesa, é necessário ter uma formação acadêmica num curso universitário, com duração de quatro anos, normalmente. Findo o curso de graduação, em Letras, com licenciatura em português, é possível estender a formação fazendo uma pós-graduação lato sensu (especialização) ou pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) direcionados para a pesquisa científica. Aquele que pretende trabalhar com o português como língua adicional, enfrenta algumas limitações para sua formação, pois apenas em alguns poucos lugares do Brasil é oferecida uma especialização para o professor que procura atuar nessa área.

A formação do professor de PLA, no âmbito da UFMG, vem de sua prática e não de uma formação específica na área. A prática reflexiva, portanto, passa a ser a base necessária a esse professor. Para Darsie e Carvalho (1996, p.93), essa prática reflexiva é entendida como:

[...] a possibilitadora de tomada de consciência do próprio conhecimento, teórico e/ou prático, e a partir dessa tomada de consciência a possibilidade de reorganização desse conhecimento. Assim, reconhecemos a importância do trabalho reflexivo na formação de professores, em que alunos-professores e futuros professores são levados a refletir sobre seus conhecimentos e, por essa reflexão, à permanente reelaboração dos mesmos.

Ou seja, o professor de PLA, a partir de suas reflexões, pode reelaborar seu conhecimento sobre a língua e usá-lo, em sala de aula, de acordo com as necessidades diversificadas de seus alunos. Pode ainda interagir com seus pares, de forma a aprender a lidar com as situações específicas do dia a dia, em conjunto, por meio de suas próprias experiências e de experiências dos outros, colegas, coordenadores e orientadores. É interessante observar que a prática reflexiva pode surgir a partir das próprias aulas ministradas pelo professor ou a partir da observação de aulas ministradas por outrem, ou, ainda, a partir de suas próprias experiências como aluno. Conforme Perrenoud (1999, p.11), podemos acrescentar que:

[...] uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. Ela se apóia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa, em práticas de feedback metódico, de debriefing, de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo.

No tocante à formação do professor de PLA, que irá se formar na prática, concordamos com a afirmação de Perrenoud (1999, p.9): "qualquer um que é projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade". Desse modo, a prática formará esse profissional que, na rotina do seu trabalho, terá de tomar decisões, fazer avaliações e desenvolver competências em seus alunos, a partir da sua vivência, de suas percepções e reflexões em sala de aula, aprendendo, muitas vezes em tempo real, a refletir sobre a sua própria língua e sobre os aspectos culturais que circundam as aulas de PLA em território nacional. Em resumo, o profissional vai construindo seu conhecimento e sua formação à medida que desenvolve a sua prática de ensino.

Por fim, em consonância com Grannier (2001), verificamos, nesta pesquisa, que a maioria dos profissionais que atuam na área de PLA na UFMG, por um lado, são professores de línguas estrangeiras (LE) que, transferindo seus conhecimentos de ensino de LE, passam a se dedicar ao português, aprendendo de forma autodidata quais aspectos do português são enfocados no ensino de PLA; ou, por outro lado, professores de português como língua materna que, transferindo seus conhecimentos da língua portuguesa, aprendem de forma autodidata como ensinar o português como língua adicional e quais os aspectos são enfocados. Das duas maneiras, a prática reflexiva está implícita no perfil do profissional, que de uma forma ou de outra, transfere seus conhecimentos para aplicá-los na prática.

A fim de levantar o perfil do professor de PLA da UFMG, apresentaremos, a seguir, a metodologia deste trabalho e os dados analisados.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa investigou qual é o espaço para a formação do professor de PLA na UFMG, uma vez que a instituição não oferece um curso específico para essa formação. Para tanto, os dados desta pesquisa foram coletados por meio de dois questionários distintos, que pretendiam levantar o espaço de formação possibilitado pela instituição e o espaço de formação construído pelo aluno/professor. Cabe ressaltar que a identidade dos entrevistados foi preservada.

O primeiro questionário foi direcionado aos dois coordenadores responsáveis pelos cursos e pela área de PLA. Foram cinco perguntas que compuseram um questionário aberto, permitindo que o informante pudesse ter liberdade nas respostas e, assim, pudéssemos recolher uma variada informação sobre o tema em questão. As respostas obtidas apresentaram o espaço de formação do professor de PLA oferecido pela instituição, que nos permitiram construir o capítulo 2 deste artigo, intitulado O Português como Língua Adicional na FALE/UFMG. As respostas dadas ao questionário permitiram, também, que indicássemos como base teórica deste trabalho a formação reflexiva do professor.

Com o intuito de verificar a trajetória de formação dos professores de PLA na UFMG, o segundo questionário foi direcionado aos professores que atuam ou já atuaram em algum dos cursos de PLA oferecidos pela instituição. Foram enviadas 15 (quinze) perguntas a 18 (dezoito) professores, dos quais 15 (quinze) responderam. Os entrevistados retratam os vários estágios de formação de um professor de PLA, conforme veremos no primeiro gráfico a seguir. Além disso, as respostas indicam como esse aluno pode se desenvolver como professor de PLA.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, procederemos à análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados. Basicamente, a análise consistiu na verificação das respostas dos entrevistados e no levantamento quantitativo dessas respostas, permitindo-se, assim, a criação de gráficos de setores. Em cada gráfico, serão apresentadas as perguntas e as respostas, de modo a delinear o perfil e a formação do professor de PLA.

Formação acadêmica

- Graduação em Letras (em andamento): 7
- Graduação em Letras (completa): 3
- Graduação em Letras (completa) e Mestrado em Letras (em andamento): 4
- Graduação em Letras (completa), Mestrado em Letras (completo) e Doutorado em Letras (em andamento): 1

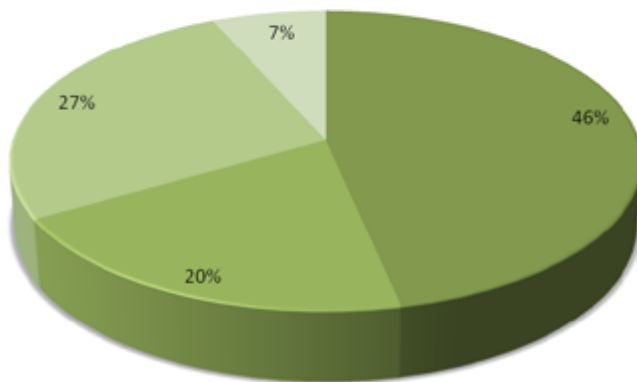


Gráfico 2: Formação acadêmica dos professores de PLA na UFMG

O gráfico 2, acima, trata da formação acadêmica dos professores de PLA na UFMG. De um total de 15 (quinze) professores entrevistados, 7 (sete) cursam a graduação em Letras e 9 (nove) já são graduados, sendo que, desses, 5 (cinco) estão na pós-graduação: 4 (quatro) no mestrado e 1 (um) no doutorado. É interessante observar que os entrevistados compõem uma amostra de professores em vários estágios de sua formação, ou seja, podemos encontrar graduandos e pós-graduandos, retratando os diversos níveis pelos quais o professor de PLA passa em sua formação. Além disso, podemos afirmar que há uma preocupação desses profissionais em continuar a sua formação acadêmica após a graduação.

Fez alguma disciplina relacionada a PLA durante a formação acadêmica?

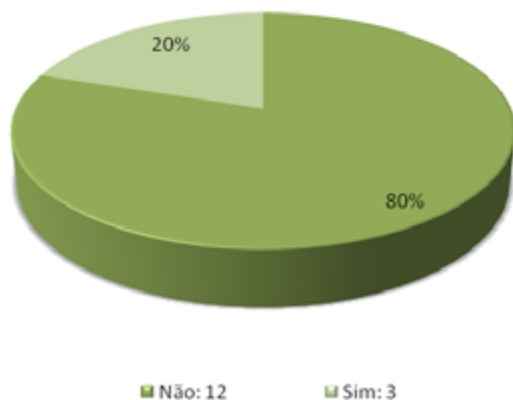


Gráfico 3: Disciplina relacionada a PLA durante a formação acadêmica

Em seguida, apresentamos o gráfico 3, que representa a resposta à pergunta: fez alguma disciplina relacionada a PLA durante a formação acadêmica? Podemos verificar que apenas 3 (três) professores responderam positivamente à pergunta. Com o intuito de entender este resultado, buscou-se analisar a grade curricular ofertada pelo curso de Letras da UFMG a partir do primeiro semestre de 2007 até o segundo semestre de 2012, ou seja, um período de cinco anos. Em cada semestre há uma oferta, totalizando dez ofertas ao longo de cinco anos verificadas. Ainda que tenham sido encontradas disciplinas voltadas para o ensino de língua estrangeira, uma vez que a FALE/UFMG oferece um número relativamente grande de idiomas aos seus alunos, apenas uma disciplina neste período foi exclusivamente direcionada para o ensino de PLA. Tal disciplina intitulada O Ensino do Português como Língua Estrangeira: Língua e Cultura foi ofertada uma única vez no primeiro semestre de 2012. Vale ressaltar que não há como desprezar todo o trabalho realizado nas disciplinas sobre ensino de línguas estrangeiras e sobre reflexão linguística na graduação. No entanto, chamamos atenção para o fato de não haver disciplinas destinadas especificamente ao ensino de PLA, o que reforça o pressuposto de que o professor de PLA forma-se, sobretudo, na prática e a partir das suas reflexões, inclusive teóricas.

Teve alguma experiência em PLA, antes da UFMG?

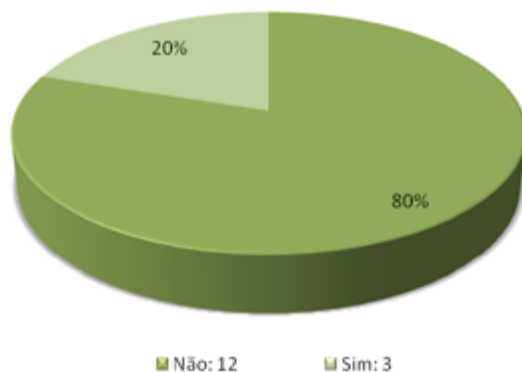


Gráfico 4: Experiência anterior em PLA

Podemos observar, no gráfico 4, que a maioria dos professores (80%) que atuam ou atuaram na sala de aula de PLA na UFMG não teve experiência anterior com a área. Apenas três professores já tinham alguma experiência prévia com o ensino de PLA. Um deles, por meio de aulas particulares para estrangeiros que trabalhavam em empresas de Belo Horizonte; outro, com aulas particulares para uma intercambista que recebeu em sua casa; e o terceiro, com o trabalho em um intercâmbio cultural, que recebia estudantes estrangeiros no Brasil. Isso demonstra que o CENEX/FALE tem um grande papel na divulgação da área entre os alunos da graduação da FALE/UFMG, juntamente com a atuação do DRI/UFMG⁸⁴, principalmente se conjugarmos esse dado com o do gráfico anterior, que mostra que apenas uma disciplina apresentou a área de PLA na faculdade. Além disso, podemos afirmar que o CENEX/FALE é o responsável por proporcionar aos professores de PLA a sua primeira experiência na área. Assim, reforça-se, mais uma vez, a importância da prática reflexiva desses professores, conforme explicitada anteriormente, que contribuirá para a sua formação e capacitação na área.

84 Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais.

Como começou a ensinar Português para Estrangeiros na FALE/UFMG?

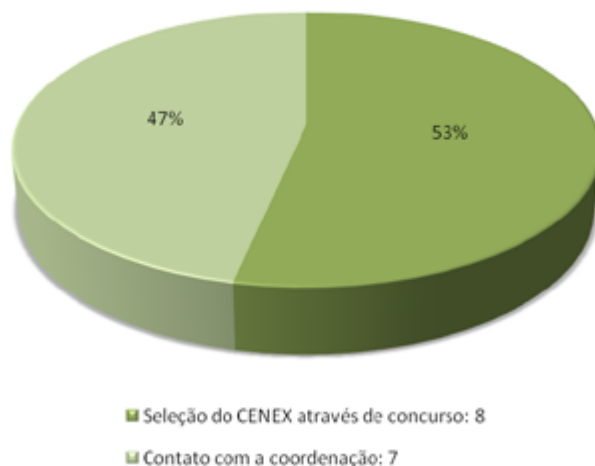


Gráfico 5: Como começou a ensinar PLA na FALE/UFMG

Em relação ao gráfico 5, nota-se que as formas de entrada para a área de ensino de PLA estão bem equilibradas entre si. Dos 15 (quinze) entrevistados, 53% ingressaram na carreira de professor de PLA por meio do edital de seleção para atuar no CENEX/FALE. O restante (47%) principiou sua carreira no ensino de PLA por meio do contato com professores da coordenação, demonstrando interesse pela área. Cabe lembrar que, diferentemente da área de ensino de língua inglesa, por exemplo, que tem seu espaço muito concorrido, a área de PLA não é muito procurada pelos alunos. Dessa forma, engajar-se em pesquisas com os professores responsáveis pela área de PLA e ter pró-atividade e interesse em busca de conhecimento define muito a entrada nesse campo. No entanto, podem-se levantar alguns questionamentos para reflexão: a baixa procura pela área de PLA não seria pelo fato de ela não ser apresentada aos alunos de Letras nas disciplinas ofertadas pela graduação? Não seria essa baixa procura relacionada à falta de contato com a área ou mesmo ao desconhecimento de que existe uma área específica que trabalha com o ensino de português para estrangeiros? Essas perguntas se justificam, principalmente, ao levarmos em conta os dados do gráfico 4, experiência anterior em PLA.

Teve contato com material didático de PLA antes ou depois de começar a ensinar?

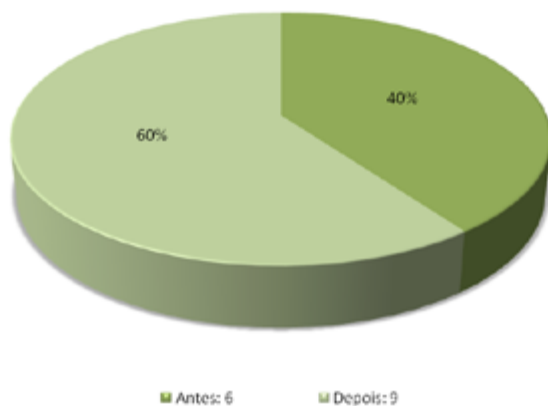


Gráfico 6: Contato com material didático de PLA

No gráfico 6, Contato com material didático de PLA, 40% dos entrevistados afirmaram que tiveram contato com material didático de PLA antes de começarem a ensinar. No entanto, pelo fato de terem respondido uma pergunta aberta, também afirmaram que esse contato ocorreu durante o treinamento para ministrarem as aulas, ou seja, após a seleção para serem professores. Isso significa que os entrevistados não conheciam nenhum material didático voltado para o PLA antes de estarem direcionados para as aulas. Também é importante ressaltar, a partir das respostas dadas, que a maioria dos entrevistados declarou que o livro didático não era suficiente para as aulas e tiveram que procurar material extra. Talvez possamos refletir, neste ponto, que ainda são poucas as obras de cunho didático que oferecem um material amplo direcionado a essa área, diferentemente do farto material oferecido para o processo de ensino/aprendizagem de outras línguas. Entretanto, podemos também observar que o crescimento da área tem contribuído para a criação de novos materiais didáticos, para o crescimento de opções no mercado de livros, inclusive com o uso das novas tecnologias.

Participação em eventos, cursos, voltados à área de ensino de PLA

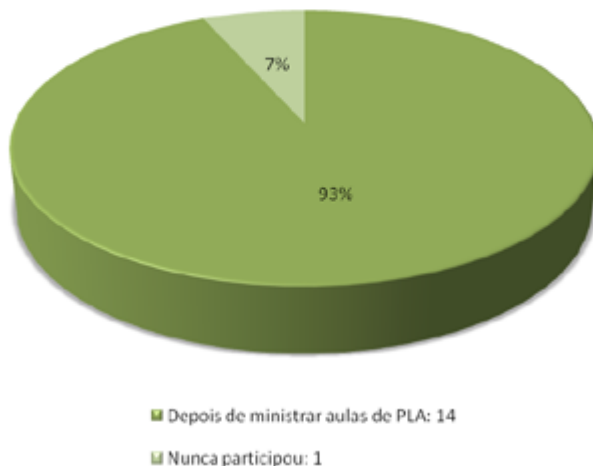


Gráfico 7: Participação em eventos ou cursos voltados à área de ensino de PLA

Perguntamos aos professores entrevistados se participaram de eventos ou cursos voltados à área de ensino de PLA. Um número alto se revelou no gráfico 7. Dos quinze entrevistados, 93% afirmaram ter participado de eventos ou cursos após ter iniciado as aulas de PLA. Apenas uma pessoa não se envolveu em alguma atividade extra na área. A partir desse número, podemos depreender que o aluno integrante da área é envolvido academicamente, participando de cursos e eventos. Também podemos fazer uma referência ao gráfico 2, Formação acadêmica dos professores de PLA na UFMG, que mostra que as pessoas que atuam na área buscam especialização, mestrado, doutorado, ou seja, uma continuidade no mundo acadêmico, que possui um espaço institucionalizado para o PLA.

A sua formação acadêmica em Letras (disciplinas curriculares) é/foi suficiente para você se considerar um professor de PLA?

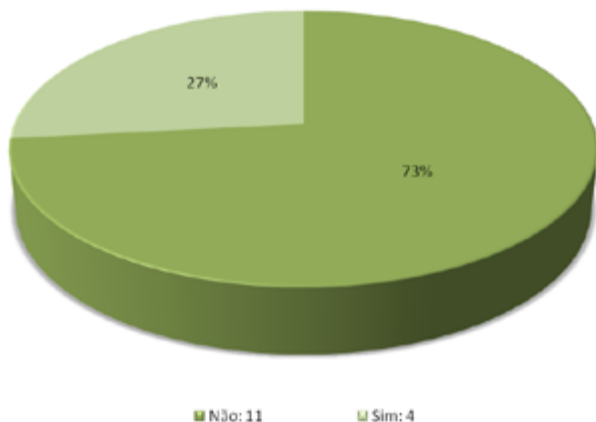


Gráfico 8: Formação acadêmica em Letras é/foi suficiente

Conforme o gráfico 8, 73% dos entrevistados afirmaram que a sua formação acadêmica em Letras não foi ou é suficiente para se considerarem professores de PLA. Declararam, ainda, que a grade curricular da graduação não oferece disciplinas que ajudem na formação desse professor, pois falta base teórica e prática para atuação numa sala de aula. Concluíram que apenas a experiência em sala de aula os tornou professores de PLA. Essa conclusão se apresenta em consonância com a análise do gráfico 3, Disciplina relacionada a PLA durante a formação acadêmica, e com o levantamento realizado sobre as disciplinas de PLA ofertadas na graduação, no qual se revelou que apenas uma disciplina foi ofertada em cinco anos. Além disso, corrobora com a análise do gráfico 4, Experiência anterior em PLA, no qual foi demonstrado que o CENEX/FALE proporciona aos profissionais de PLA a experiência na área. E essa prática docente vai direcionar os alunos em formação a uma prática reflexiva, que os capacitará como professores de PLA. Ou seja, é reforçado, mais uma vez, o pressuposto de que o professor de PLA forma-se, sobretudo, na prática e a partir das suas reflexões.

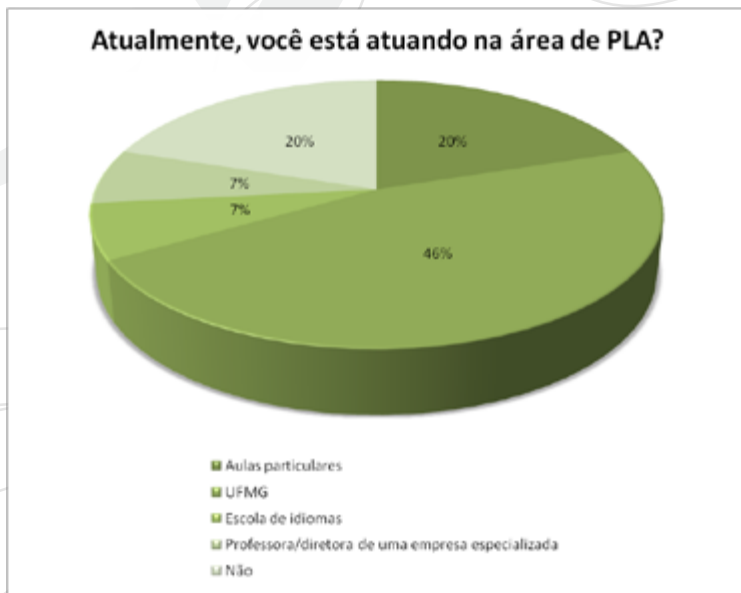


Gráfico 9: Formas de atuação na área de PLA

Finalmente, perguntamos aos entrevistados se e como estão atuando na área de PLA. As respostas permitiram a criação do gráfico 9 e, de acordo com ele, a UFMG continua sendo o local de maior atuação do professor de PLA (46%). Ressalta-se que a maioria dos entrevistados (46%) atua como professor nos cursos ofertados pela instituição. O restante se divide, principalmente, entre aulas particulares (20%) e fora do mercado de trabalho (20%). Com isso, podemos afirmar que a UFMG tem contribuído significativamente para a formação de professores de PLA. Ao mesmo tempo, cabe questionarmos qual o espaço do professor de PLA fora dessa instituição. O que parece é que o mercado de trabalho ainda não absorve esses profissionais especializados.

7. CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos compreender como se dá o desenvolvimento do aluno de Letras até tornar-se um professor de PLA e trazer à tona a discussão sobre essa formação. Entendemos que a área de PLA tem crescido nos últimos anos e, portanto, muitas pesquisas começam a investigar o perfil desse profissional e suas condições de formação e de atuação. Sendo assim, este foi um pequeno esforço dentre muitos que já vieram e virão na tentativa de entender o processo de formação desse profissional na Faculdade de Letras da UFMG. Durante as análises realizadas, foi possível perceber a importância de se conduzir uma pesquisa sobre este tema “dando voz” ao professor de PLA, que atua na sala de aula e que acaba se tornando o principal responsável pela sua própria formação.

Ao levar em consideração tudo o que foi exposto, podemos afirmar que este estudo revelou que a Faculdade de Letras da UFMG tem contribuído significativamente para a internacionalização do Português como Língua Adicional. Por outro lado, cabe a análise crítica de uma relativa concentração de profissionais e, conseqüentemente, de alunos demandantes na própria instituição. Ao mesmo tempo em que ela se torna um polo para a formação do profissional em ensino de PLA, a instituição acaba se tornando praticamente o único destino para esse profissional, que, se não consegue ocupar esse espaço, acaba por não encontrar outro.

Cabe, ainda, propor que se encontrem meios para sistematizar uma investigação sobre a formação eminentemente prática dos professores de PLA. O que, por sua vez, aponta também para a necessidade da proposição de uma formação específica: se não por meio de uma titulação própria, pelo menos através da oferta de disciplinas mais diretamente voltadas para o assunto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Julio Gomes; SILVA, Edileine Vieira Machado da. Multiculturalismo: A produção da diferença no cotidiano da escola. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/MULTICULTURALISMO-%20A%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DA%20DIFEREN%C3%87A%20NO%20COTIDIANO%20DA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Postos aplicadores. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/postos-aplicadores>>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. PEC-G. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12276:pec-g&catid=253:pec-g&Itemid=530>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Protocolo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=661&Itemid=>>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. O início da formação do professor reflexivo. In: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n.2, p.90-108, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/>>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto pedagógico de curso. 2007. Disponível em: <<http://grad.letas.ufmg.br/o-curso-de-letas/grades-curriculares/Projeto%20Pedagogico%20do%20Curso%20de%20Letras%20UFMG%202007.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2012.
- G1: PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO. Economia brasileira cresce 7,5% em 2010, mostra IBGE. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/03/economia-brasileira-cresce-75-em-2010-mostra-ibge.html>>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- GRANNIER, D.M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. Cadernos do Centro de Língua, São Paulo: USP, v.4, p. 1-14, 2001.
- NUZZI, Vitor. Número de trabalhadores estrangeiros no Brasil cresceu 31% no primeiro trimestre. Rede Brasil Atual. São Paulo, 12 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/temas/trabalho/2012/06/numero-de-trabalhadores-estrangeiros-no-brasil-cresceu-31-no-primeiro-trimestre>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

OLIVEIRA, N. Apesar da crise mundial, número de empresas ativas no Brasil cresceu 6,1% de 2009 para 2010. Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.abc.com.br/noticia/2012-11-14/apesar-da-crise-mundial-numero-de-empresas-ativas-no-brasil-cresceu-61-de-2009-para-2010>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

PARANAÍBA, Guilherme. Número de estrangeiros impedidos de entrar em BH por Confins sobe mais de 100%. Portal UAI. Jornal Estado de Minas. 31 mar. 2012. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/03/31/interna_gerais,286516/numero-de-estrangeiros-impedidos-de-entrar-em-bh-por-confins-sobe-mais-de-100.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. In: Revista Brasileira de Educação. n.12. Set/Out/Nov/Dez, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/estado-brasileiro>>. Acesso em: 09 nov. 2012.

SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Orgs.). Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas: Ed. Pontes, 2010.

UOL NOTÍCIAS COTIDIANO. Em um ano, número de estrangeiros que vêm trabalhar no Brasil cresce 25%, afirma OIT. Brasília, 17 jul. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/07/19/em-um-ano-numero-de-estrangeiros-que-vem-trabalhar-no-brasil-cresce-25-afirma-oit.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

VEJA.COM ONLINE. Brasil salta para 5º lugar em investimento estrangeiro direto. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/brasil-salta-para-5o-lugar-em-investimento-estrangeiro-direto>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

Atividades pedagógicas no facebook para a aprendizagem on-line de português como língua adicional

Walkiria Ayres Sidi⁸⁵
walsidi@hotmail.com

RESUMO Este trabalho tem por finalidade relatar e refletir sobre uma experiência de ensino de Português como língua adicional a distância, combinando o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e do Facebook em caráter experimental. O contexto de ensino é um curso de português on-line para intercâmbio acadêmico ofertado pelo Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2012-1 e destinado a estudantes falantes de espanhol participantes do Programa Escala da AUGM. A partir de uma perspectiva de aprendizagem situada, são discutidas atividades pedagógicas desenvolvidas pela equipe docente no Facebook dirigidas aos seguintes objetivos: a) promover a formação de vínculo entre os participantes do curso para a construção de uma comunidade virtual de aprendizes em prol de um empreendimento conjunto; b) oportunizar o uso da língua portuguesa para a prática de ações voltadas à comunicação hipertextual e ao desenvolvimento de proficiência linguística, tendo em vista a futura experiência de intercâmbio no Brasil; e c) estabelecer relação com os conteúdos das unidades temáticas e tarefas do curso hospedado na plataforma Moodle. Os dados compreendem textos de postagens e listagem de tópicos e assuntos do curso e sua análise demonstrou que a conjugação de um espaço virtual alternativo a um curso formalmente desenvolvido em um AVA é compatível e relevante para a aprendizagem de línguas, mas também aponta para necessidade de um sistema de avaliação de rendimento mais flexível e abrangente que contemple as produções linguísticas em ambos espaços.

PALAVRAS-CHAVE português; língua adicional; ensino on-line.

ABSTRACT This study aims to describe and reflect upon an experience of teaching Portuguese as an additional language online, combining the use of the virtual learning environment Moodle and Facebook experimentally. The teaching context is an online Portuguese course for academic exchange offered by the Portuguese for Foreigners Program from the Federal University of Rio Grande do Sul in 2012-1 and aimed at Spanish-speaking students participating in the Escala Program. From the a situated learning perspective, educational activities developed by the teaching team on Facebook are discussed considering the following objectives: a) to promote the formation of bonds among course participants to build a virtual community of learners towards a joint enterprise; b) to foster the use of the Portuguese language to practice actions for hypertextual communication and to development language proficiency, with regard to the future exchange experience in Brazil; and c) to establish relationship with the contents of the units and tasks of the course hosted on Moodle platform. The data include postings and content listings of the course and their analysis showed that the combination of activities at a social network with a course formally developed at a virtual learning environment is compatible and relevant to language learning, but also points to the need for a more flexible and comprehensive assessment system that includes language productions in both spaces.

KEYWORDS Portuguese; additional language; online teaching.

INTRODUÇÃO

Neste início do século XXI, vivenciamos uma fase de mudanças na sociedade com o advento das tecnologias de informação e comunicação digitais. Diversos são os artefatos, mídias, softwares, interfaces e aplicativos na área que, conjugados com a internet, materializam a construção de hipertextos, páginas e portais eletrônicos, redes sociais e ambientes de realidade virtual. Com os recursos da web 2, os usuários da internet podem acessar, produzir e compartilhar informações através da linguagem escrita, imagética e sonora, usando ferramentas como wikis, blogs, fotologs, glogs, slideshares, content hosting services, podcasting (KAY e ANDRADE, 2012; ANDERSON, 2007), dentre outras. O uso dessas tecnologias constitui, hoje, o espaço cibernético e possibilitou novas práticas de comunicação e socialização entre indivíduos, de acesso e construção coletiva de conhecimento, e de percepção do tempo e espaço, caracterizando, assim, uma cultura cibernética (LÉVY, 2000).

Para Santos (2009), a educação on-line surge como fenômeno da cibercultura e pode ser definida como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663). Conforme observa a autora, as tecnologias digitais mais utilizadas nas atuais práticas de educação on-line e a distância são a videoconferência e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), no formato de plataformas que agregam ferramentas digitais para disponibilizar e compartilhar textos, imagens, vídeos, tarefas e exercícios, produções escritas, portfólios, links externos, e para permitir a interação síncrona e assíncrona via e-mail, chat, fórum e listas de discussão. Um AVA é, portanto, uma plataforma de recursos digitais e telemáticos em que se desenvolvem atividades de aprendizagem. O Moodle é um exemplo de AVA muito usado no contexto universitário brasileiro por ser um sistema de código aberto, gratuito e passível de ser instalado em vários servidores (KAY e ANDRADE, 2012).

O Facebook (FB), criado em 2004, é um site com recursos da Web 2 que conecta uma rede de computadores, pessoas e instituições para relacionamentos e atividades sociais. Uma variedade de aplicativos dessa rede social permite aos seus membros interagir, compartilhar conteúdos, encontrar pessoas, formar amizades e grupos de interesses em comum. Como notam Patrício e Gonçalves (2010), o FB pode ainda ter um uso educacional, tanto no ensino quanto na organização da prática acadêmica, principalmente no que tange a estimular a motivação dos estudantes das geração Y já afeitos a essa rede social para lazer e trabalho. Já Queiroz et al (2011) ilustram a utilidade da ferramenta Grupos do FB em um curso profissionalizante on-line, uma vez que ela permite a formação de um grupo com acesso e visualização restritos ao professor e a sua turma de alunos e, assim, construir um espaço interativo para a expressão discursiva individual e coletiva, a pesquisa de assuntos pertinentes ao curso e a socialização de seus achados, a discussão de tópicos de ensino, e o trabalho colaborativo no alcance de objetivos e metas de aprendizagem, através da postagem de textos, vídeos, links e mensagens.

Não obstante o interesse e as possibilidades de uso do FB no contexto educacional, Queiroz et al (2011) chamam a atenção para o uso ainda incipiente do FB em atividades pedagógicas no Brasil. Blattner e Fiori (2009) também destacam o pouco uso de tecnologias da web 2 no ensino de línguas adicionais, ao passo que Blattner e Lomick (2012) apontam que há pouca pesquisa discutindo as implicações pedagógicas de se integrar as redes sociais às aulas de línguas estrangeiras. Tendo em vista essas constatações, assim como a de Scaramucci (2012) sobre o atual momento de consolidação do ensino de Português para estrangeiros enquanto parte da política de internacionalização das universidades brasileiras, é que proponho o tema deste artigo, uma reflexão metodológica a respeito do uso pedagógico do Facebook em um curso on-line de Português como língua adicional para intercâmbio acadêmico.

1. AÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM UMA REDE SOCIAL

Tendo como ponto de partida a definição de Santos (2009) sobre educação on-line da seção introdutória, objetiva-se, agora, explicitar alguns construtos teóricos que sirvam para embasar princípios metodológicos para ações de ensino-aprendizagem de línguas em uma rede social como o Facebook (FB). Serão abordados os conceitos de comunidade e de aprendizagem nela inserida, de uso da linguagem e de proficiência lingüística, bem como as suas implicações para o ensino on-line.

Na introdução, já foi descrito o modo como a ferramenta Grupos do FB pode ser usada para constituir um espaço virtual informal com objetivos educacionais. Considerando-se, agora, o ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância, essa ferramenta pode ser útil para criar um grupo com o interesse comum em desenvolver

proficiência linguística e conhecimentos sobre uma dada cultura. Esse interesse pode ser o primeiro passo para construir vínculos entre os membros e levar a formação de uma “comunidade” de aprendizes ou de um “senso de comunidade”. Tendo em vista esse propósito inicial, o termo comunidade tem o sentido proposto por Stuckey e Barab (2007), “comunidades consistem em pessoas, com vínculos em comum, engajadas em contínua interação social, em um lugar geográfico ou virtual” (STUCKEY e BARAB, 2007, p. 441), ao passo que um senso de comunidade encontra definição em McMillian e Chavis (1986), enquanto um

“sentimento que os membros tem de pertencimento, um sentimento que os membros tem importância um para os outros e para o grupo, e uma crença de que as necessidades dos membros serão satisfeitas através do seu comprometimento em estarem juntos” (MCMILLIAN e CHAVIS, 1986, p.4).

A importância de se estabelecer um senso de comunidade no contexto universitário de ensino on-line a distância é apontada no estudo realizado por Rovai e Wighting (2005). De acordo com os resultados da pesquisa, existe uma correlação entre índices de evasão em cursos on-line e o sentimento de alienação e isolamento experimentado pelos estudantes, ou seja, uma sensação de falta de conexão social significativa ou pertencimento. Segundo esses pesquisadores, para que estudantes on-line desenvolvam um senso de comunidade

“é crucial que o aprendiz se sinta parte de uma comunidade de aprendizagens onde suas contribuições somam-se a um campo comum de conhecimentos e onde um espírito de comunidade é alimentado através de interações sociais facilitadas por um instrutor capacitado” (ROVAI e WIGHTING, 2005, p. 99),

e desta forma, destacam, ainda, o papel docente na sua construção.

Conforme visto até aqui, é possível direcionar a ação pedagógica em uma rede social como o FB para a criação de uma comunidade ou de um senso de comunidade, fomentando vínculos entre os participantes de um grupo em torno de um interesse de aprendizagem em comum, promovendo motivação e envolvimento através do sentimento de pertencimento, e facilitando as interações sociais. Os construtos de Stuckey e Barab (2007) e de McMillian e Chavis (1986) apresentados são relevantes para entendermos a dimensão psico-social desse trabalho pedagógico. Contudo, o interesse pela criação de comunidades na educação on-line há de contemplar também a aprendizagem em si. Um teoria de aprendizagem em comunidades encontra embasamento nos trabalhos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998). A aprendizagem, que eles chamam de situada, ocorre em comunidades de prática, ou seja de pessoas agrupadas em torno de um fazer. Ela se dá através do processo de partilhar conhecimentos e experiências entre os membros, e de participação gradativa em atividades que envolvem maiores competências, a fim de se levar a cabo empreendimentos em conjunto. Os membros de uma comunidade de prática aprendem uns com os outros ao fazerem coisas conjuntamente. É assim que eles tem a oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, e de construírem as suas identidades perante o grupo. Destarte, esses autores concebem a aprendizagem como um fenômeno social e parte da nossa experiência de participação no mundo.

Ao caracterizar as comunidades de prática, Wenger (1998) define três dimensões para que as práticas dêem coerência à comunidade: a existência de um empreendimento conjunto a ser alcançado, de um engajamento mútuo em ações e relações pessoais, e de um repertório compartilhado de artefatos, narrativas, experiências, símbolos, etc. O significado das práticas é construído mediante a relação dialética de processos de participação e reificação. A participação é entendida como

“a experiência social de viver em um mundo em termos de ser membro de comunidades sociais e de envolvimento ativo em empreendimentos sociais. Ela é pessoal e social. Ela envolve o fazer, o falar, o pensar e o sentir” (WENGER, 1998, p 55)

e a reificação como um “processo de dar forma a nossa experiência ao produzirmos objetos que materializam as nossas experiências” (WENGER, 1998, p 58).

Embora o processo de aprendizagem descrito em Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) não tenha uma preocupação com o ensino em contextos educacionais institucionais, sua teoria traz luz ao trabalho de educadores preocupados em compreender a aprendizagem em contexto social e em elaborar pedagogias correspondentes. Filatro (2009) considera essa teoria como fundamental para uma Abordagem Situada no ensino on-line a distância nos dias de hoje e descreve algumas pedagogias associadas: a participação em práticas sociais de investigação e aprendizagem, aquisição de habilidades em contextos de uso, criação de ambientes seguros para a participação, facilitação de diálogos e relacionamentos de aprendizagem, e elaboração de oportunidades de aprendizagem autênticas.

Os estudos de Mills (2011) e de Blattner e Fiori (2009) fornecem exemplos de uma Perspectiva Situada para aprendizagem de línguas fazendo uso do Facebook. A teoria da aprendizagem situada é adotada em Mills (2011) como uma lente para analisar o empreendimento conjunto, o engajamento mútuo e o repertório compartilhado vivenciados em uma comunidade no FB, complementar a um curso de francês como língua adicional, a fim de ganhar compreensão sobre a natureza da participação dos estudantes, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de relacionamentos em comunidades de rede social. Seu estudo das interações dos estudantes, postagens e perfis, demonstra que ao participarem, os alunos fizeram conexões com o conteúdo do curso, desenvolveram identidades através da ênfase nos modos de comunicação interpretativo, descritivo e interpessoal, e ainda desenvolveram relacionamentos na comunidade francófona on-line. Já a análise de tarefas pedagógicas de Blattner & Fiori (2009) indica que a participação de estudantes de línguas em fóruns de discussão no Facebook permite que eles sejam expostos à variação linguística e cultural e desenvolvam conhecimento sócio-pragmático sobre uma dada comunidade de fala através da observação das postagens do grupo, isto é, através de uma participação periférica (LAVE e WENGER, 1991).

Consoante com uma perspectiva situada, em que a aprendizagem é vista como um fenômeno social, é ver o próprio objeto de aprendizagem, a linguagem, também como um meio para a condução da prática social e um artefato cultural. Segundo Clark (1996) é através do uso da linguagem que as pessoas agem na sociedade. Em um plano maior, as ações são realizadas mediante atividades, como por exemplo, rezar uma missa, dar aulas, fazer negócios, etc... e em um plano menor, através de atos de fala, como por exemplo dar um sermão e orar a Deus, dar instruções e explicar a matéria, pechinchar e ganhar desconto. Assim sendo, desenvolver proficiência em uma língua significa torna-se capaz de usá-la adequadamente “para desempenhar ações no mundo” (Scaramucci et al, 2006, p.3), conforme proposto pelo exame para a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras.

O uso adequado de uma língua envolve conhecimento do código linguístico com suas variações e de outros aspectos da dinâmica de uma interação social, como o propósito que se estabelece para a condução das atividades e os resultados que emergem, o papel e posição social que os interagentes ou interlocutores assumem, e as convenções e práticas culturais para a construção de significados na ação discursiva. De um ponto de vista sócio-cultural, a aprendizagem de uma língua para o uso faz parte de

“processos de desenvolvimento que ocorrem através da participação em contextos linguísticos e culturais historicamente formados tais como a vida em família e interação entre pares, e em contextos institucionais como o escolar, os eventos esportivos organizados, os ambientes de trabalho, etc...” (LANTOLF e THORNE, 2006, p.197)

A partir do que foi exposto, pode-se concluir que, a ação pedagógica no FB, sob uma perspectiva situada e sócio-cultural, e dirigida ao desenvolvimento da proficiência linguística, mobiliza os participantes em torno de um fazer social e discursivo. Através desse fazer, estabelece-se um empreendimento conjunto e engajamento mútuo, constrói-se um repertório compartilhado e processos de participação e reificação, e alimenta-se o senso de comunidade. Proponho aqui que o fazer possa ser organizado em situações de comunicação e prática da língua envolvendo propósito, interlocutores, gênero discursivo e conteúdo informacional, visando-se, assim, desenvolver uma competência para o uso da língua enquanto uma forma de ação pela qual construímos significados e atuamos no contexto social. Importante notar que o ambiente tecnológico do Facebook, por hora, é cenário de uso da linguagem predominantemente escrita, por meio de postagens e mensagens que permitem interação síncrona e assíncrona com características da fala cotidiana. Deste modo, A leitura precisa ser vista como um processo não-linear que abarca a hipertextualidade. Os textos das postagens são construções semióticas e multimodais que remetem a imagens, sons, vídeos, e links para outros sites. Até mesmo, a leitura das páginas para navegação no site exige a atenção simultânea de vários ícones plenos de informatividade. (VEEN, 2009; KRESS, 2003)

2. O CONTEXTO DE ENSINO CEPI - UFRGS

As atividades apresentadas neste artigo foram desenvolvidas na terceira edição do curso de Português como língua adicional CEPI (Certificado de Espanhol-Português para Intercâmbio) nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2012. O curso é ofertado pelo Programa de Português para Estrangeiros (PPE), um projeto de extensão universitária do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e é destinado aos participantes do Programa Escala de mobilidade acadêmica desenvolvido pelas universidades do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai que compõem a AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideú).

O CEPI - Português tem como principal objetivo familiarizar o futuro aluno intercambista falante de espanhol com o uso da língua portuguesa no contexto universitário brasileiro, antes de sua viagem de estudos. Por isso, o curso é oferecido a distância, na AVA Moodle, a fim de oportunizar interações entre os participantes do CEPI, professores e futuros colegas. Este curso visa, ainda, oferecer um preparo sócio-linguístico-cultural, promover a inclusão digital, a criação de comunidades acadêmicas e uma maior integração entre países no âmbito do Mercosul (ver Schlatter et al, 2007, para um histórico da criação do CEPI enquanto fruto de uma política linguística regional).

A organização didática dos conteúdos programáticos deste curso ⁸⁶ é feita em unidades temáticas, com assuntos referentes a situações de uso da língua portuguesa relevantes para a experiência de intercâmbio, e em tarefas estruturadas que geram oportunidades para a comunicação oral e escrita de forma propositada e contextualizada, o trabalho e aprendizagem de modo colaborativo, e a análise do uso e de formas linguísticas. A edição do curso em análise compreendeu três unidades divididas em tópicos que enfocaram apresentações pessoais, apresentação do CEPI - UFRGS, moradia, transporte, alimentação e lazer na cidade de Porto Alegre, a infra-estrutura da UFRGS, os trâmites burocráticos para estudantes estrangeiros, e o planejamento de estudos acadêmicos. Cada unidade foi composta de tarefas centrais e complementares na plataforma Moodle usando as seguintes ferramentas: Perfil, Mensagens, Fórum, Wiki, Texto Online, Diário, Glossário, Questionários e links externos. Como recursos adicionais foram usados o chat e a videoconferência do Skype para a interação síncrona e um grupo no Facebook foi constituído como espaço informal de aprendizagem. O uso do Skype e do FB foi solicitado aos estudantes em um e-mail de apresentação do CEPI - UFRGS enviado pela equipe docente no início do curso.

A carga horária deste curso foi de 60 h/aulas, divididas em 6 h/aulas semanais. Duas professoras do PPE atuaram no curso, uma como titular, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRGS, e outra como tutora, aluna do Curso de Licenciatura em Letras–Espanhol da UFRGS. Um total de 11 alunos intercambistas participaram desse curso, sendo que somente um deles havia tido experiência anterior com o ensino on-line a distância e todos já eram membros do FB. O quadro abaixo apresenta dados dos participantes obtidos em uma enquete do CEPI.

Quadro 1: dados dos participantes do CEPI – UFRGS 2012-1

Participante	País de origem	Universidade e Curso de destino	Sexo	Experiência prévia de estudo ou contato com o Português
1	Argentina	UFRGS - Medicina	F	Viagem de férias ao Brasil
2	Argentina	UMESP- Ad de Empresas	F	Viagem de férias ao Brasil
3	Uruguai	UFRGS– Odontologia	F	Não
4	Paraguai	UFRGS - Letras	F	Vivência na fronteira
5	Argentina	UFRGS - Psicologia	F	2 meses de aulas
6	Argentina	UFRGS - Direito	F	Não
7	Argentina	UMESP- Ad de Empresas	M	Não
8	Uruguai	UFRGS– Química	M	Viagem de férias ao Brasil
9	Argentina	UFRGS - História	F	Não
10	Argentina	UFRGS - Biologia	F	Não
11	Argentina	UFRGS - Biologia	F	Não

86 Os trabalhos de Bulla et al (2009), Schlatter et al (2009) e Gargiulo et al, (2009) publicados na II Jornada Internacionales de Tecnologia aplicadas a la enseñanza de Lenguas apresentam a proposta didático-pedagógica do CEPI das equipes de desenvolvimento da UFRGS e da UNC, explicitando a organização de conteúdos, o uso de ferramentas on-line, e a concepção de ensino e aprendizagem de línguas subjacente. O TCC de LEMOS (2011) apresenta de forma detalhada as tarefas do CEPI –UFRGS e as ferramentas do Moodle, além de orientações pedagógicas para o ensino e avaliação sob forma de um manual do professor.

3. AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO FACEBOOK

A fim de propor uma reflexão metodológica obre o uso pedagógico do Facebook como espaço informal de aprendizagem do curso CEPI UFRGS, proponho nesta seção relatar, analisar e discutir algumas atividades desenvolvidas no Grupo 2012-1 dirigidas aos seguintes objetivos:

- promover a formação de vínculo entre os participantes para a construção de uma comunidade virtual de aprendizes;
- oportunizar o uso da língua portuguesa para a prática de ações voltadas à comunicação hipertextual e ao desenvolvimento da proficiência;
- estabelecer relação com as unidades temáticas do curso hospedado no AVA Moodle, estendendo tarefas, tópicos e assuntos.

Constituem dados em análise a lista de objetivos de ensino de duas unidades do CEPI no AVA Moodle e textos de postagens no Facebook de professores e alunos.

3.1 Criando vínculos através de apresentações pessoais e de um empreendimento conjunto

O CEPI Português da UFRGS está hospedado no Moodle CEPI-UNC (<http://www.cepi.unc.edu.ar/>). A apresentação da primeira unidade do curso intitulada “Nos Conhecendo” estabeleceu o tema geral das tarefas e os objetivos a serem alcançados, conforme mostra a figura 1. Uma lista de tópicos instruiu os participantes sobre as ações a serem realizadas: apresentar-se ao grupo; descrever gostos, preferências, pessoas e atividades; conhecer o Programa Escala e a AUGM; e refletir sobre expectativas pessoais em relação ao curso e sobre o sentido político do intercâmbio. Para tanto, foram usadas as ferramentas de interação síncrona do SKYPE e demais recursos do AVA Moodle.



Figura 1 – Lista de tópicos programáticos e objetivos da Unidade 1 do CEPI 2012-1.

Uma das tarefas iniciais da Unidade 1 foi a criação de um perfil pessoal na plataforma Moodle para que os participantes pudessem se conhecer. Ela consistiu na inserção de uma foto e um texto de apresentação pessoal no AVA, usando a ferramenta Meu Perfil, após uma sequência de exercícios de vocabulário. Foram sugeridos os seguintes tópicos de redação: idade, local de nascimento, local onde mora, gostos, passatempos, história acadêmica, projetos de que participa, e outros...

A figura 2 apresenta a página do AVA Moodle que listava os participantes do curso e dava acesso ao perfil de cada um para leitura. Entretanto, a interface para a navegação era pouco amigável, pois era necessário clicar no nome de cada pessoa, ao lado de cada foto à esquerda, para ler o texto de apresentação pessoal de cada uma delas em outra página. A ferramenta também não permitia que houvesse interação entre os usuários para um feedback ou comentário, ou mesmo um registro dos acessos feitos para leitura. Desta forma, não havia indícios que permitissem supor se os participantes estavam usando os textos com o propósito de estabelecer uma interlocução com grupo para, de fato, se conhecerem ou se os estavam considerando como um mero exercício de sistematização de conteúdos. Como um meio de tornar mais palpável a tarefa do grupo de realmente se conhecer, decidiu-se, então, estendê-la ao grupo formado no Facebook solicitando aos participantes que postassem um texto se apresentando, dando, então, início às atividades nesse espaço.



Figura 2: Página do AVA Moodle com a lista dos participantes do curso e modo de acesso aos perfis pessoais

A interface tecnológica do FB mostrou-se mais amigável para navegação e suporte às interações do grupo. A figura 3 mostra a página do grupo CEPI 2012-1 no FB, a qual exigia menos cliques e abertura de páginas e de janelas do que nos perfis do ambiente Moodle. Havia apenas uma página dedicada para as postagens, chamada de muro, permitindo a todos a visualização simultânea dos textos navegando-se para cima ou para baixo com as barras de rolagem. Para cada postagem de texto de apresentação dos membros, era possível interagir através de comentários ou simplesmente sinalizar um feedback com a ferramenta “curtir”. Também era possível visitar a página pessoal que cada membro já tinha no FB para mais informações.



Figura 3: Página no Facebook criada para as interações do grupo CEPI 2012-1

A figura 4 apresenta uma sequência interacional de postagens entre a professora e duas intercambistas no FB. No primeiro texto, a tutora convida os participantes a se apresentarem como uma atividade inicial de integração do grupo. O convite usa uma linguagem informal iniciando com o cumprimento “Oi gente!” e termina com o símbolo gráfico :D, que significa um sorriso, com o intuito de criar mais proximidade com os participantes. A ação social e discursiva de convidar também se materializa por meio de expressões que indicam sugestão, como “acho que é uma boa forma...”, “que tal...”, “Podemos começar...” O texto propõe o compartilhamento de informações pessoais, com sugestão de tópicos, enquanto parte de uma integração que visa a um empreendimento comum a todos, que é a experiência de intercâmbio na UFRGS no mesmo período. Sendo esse o objetivo, o pedido de que as postagem sejam em português configura-se como ponto de partida para formação de um grupo, ou comunidade virtual, com interesse na aprendizagem de português.

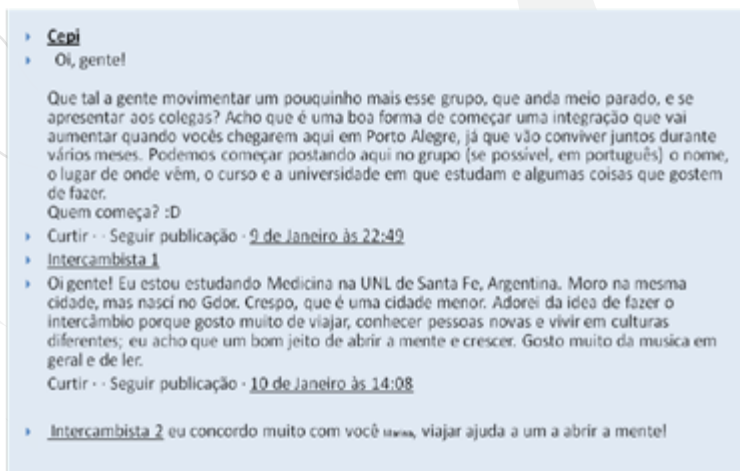


Figura 4 – Sequência de postagens entre professora e estudantes e no Facebook.

O texto seguinte ao convite da professora é a resposta de uma intercambista se apresentando ao grupo e também iniciando seu texto com “Oi gente!”. As informações pessoais são usadas para descrever o seu curso, Medicina, lugar de origem, Argentina, expressar gostos e preferências, isto é, viajar, conhecer pessoas, ler, ouvir música, e a refletir sobre a experiência de intercâmbio, que ajuda a vivenciar outras culturas, abrir a mente e crescer. Essas constituem ações listadas na Unidade 1 e demonstram compreensão do que foi solicitado no convite. A postagem subsequente é um comentário de outra intercambista concordando com a opinião anterior sobre o papel de viajar e fazer intercâmbio. Vemos nessa sequência que cada texto é produzido com relação ao outro, seja o interlocutor de outra postagem seja os que a lêem. É nesse sentido que os textos realizam uma interlocução (BAKTHIN, 1999) e o propósito social das pessoas se conhecerem.

3.2 Brincando de “Quem é Quem?” e formando um repertório compartilhado

A atividade posterior às apresentações consistiu em uma brincadeira, nomeada de “quem é quem?”, proposta ao grupo sob a forma de um desafio. A figura 5 mostra a postagem no FB com a explicação dessa atividade que consistiu em 11 sentenças, redigidas pela professora, com afirmações sobre informações presentes no perfil de cada intercambista, como por exemplo, o curso de graduação ou atividade de lazer preferida.



Figura 5 – Postagem de uma professora no Facebook propondo o jogo “Quem é quem?” ao grupo

As informações foram extraídas tanto das postagens do Facebook quanto dos perfis no Moodle, o que obrigava a navegação e leitura de textos em ambos os espaços. A fim de instigar a participação na brincadeira, um pequeno prêmio foi oferecido ao primeiro participante que descobrisse sobre quem se tratava cada afirmação da lista. Um dos objetivos foi estreitar as relações e incitar a construção de um repertório compartilhado de conhecimentos acerca do grupo.

Conforme notam WRIGHT et al (1984) e SORENSEN e MEYER (2007), jogos e brincadeiras encontram lugar no ensino de línguas pelas seguintes razões: propiciam ludicidade, despertam interesse e motivação para a aprendizagem, fornecem um contexto significativo para práticas comunicativas autênticas, para o emprego de habilidades e para o estímulo do pensamento e da ação. Eles ainda possibilitam a prática e manipulação de determinadas estruturas linguísticas, por isso, nessa brincadeira, as frases tinham ainda a função implícita de realçar e lembrar alguns itens lexicais ensinados na unidade 1 para expressar gostos e preferências, e descrever pessoas e atividades, de acordo com a listagem de tópicos apresentada na seção anterior. Constituíram itens de contraste os aspectos gramaticais e semânticos dos seguintes verbos nos pares português/espanhol: a conjugação irregular de fazer/ hacer e ter/tener, a regência de gostar/gustar a si, a ortografia de jogar/jugar e estudar/estudiar, e a relação de sentido e uso de dançar/bailar, achar/pensar e morar/vivir,

3.3 Presenteando o amigo secreto e construindo engajamento mútuo

No avançar do curso, outras atividades contribuíram para a construção de um repertório compartilhado de conhecimentos sobre os integrantes do grupo através da interação assíncrona no Moodle e síncrona no Skype. Um exemplo delas foi um fórum aberto sobre moradia em Porto Alegre que durou todo o curso e era alimentado a medida que os intercambistas achavam informações de interesse. Próximo ao final do curso, desenvolveu-se a atividade do amigo secreto, uma brincadeira popular de confraternização de fim de ano, ou de um período, em empresas, escolas e família. Por meio de um sorteio, cada participante recebe o nome de um amigo que é mantido em segredo até o momento de revelação pública, dedicatória e entrega de um presente.

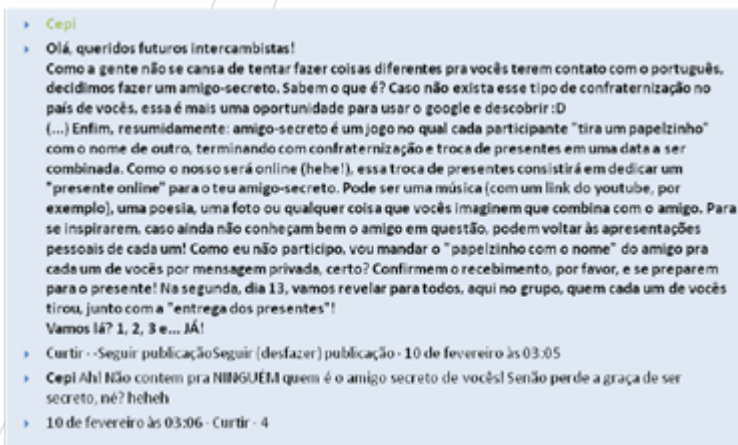


Figura 6 – Postagem de uma professora no Facebook com instruções para a brincadeira do amigo secreto

A Figura 6 apresenta o texto em que a professora descreve os procedimentos para a realização do jogo ao grupo. A situação de interação social para a qual ela busca engajar os participantes é definida como uma confraternização, ou seja, um encontro em que o comportamento esperado é o tratamento de modo fraternal entre as pessoas e a troca de amabilidades. Nesse cenário que está sendo projetado, a ação de presentear toma a função de demonstrar consideração e apreço pelo outro. O objetivo é criar engajamento mútuo promovendo um investimento emocional entre os participantes. Nesse caso, não dar o presente implicaria em causar um sentimento negativo, como o de rejeição, traduzindo-se em ameaça a face de alguém, ou seja, a imagem positiva construída por um interagente. Em uma relação social de reciprocidade, segundo Goffman (1967),

“espera-se que um membro de um grupo mantenha um nível de consideração, que se dedique a preservar os sentimentos e a face dos outros participantes, espera-se que ele faça isso espontaneamente por uma identificação com os outros e seus sentimentos” (GOFFMAN, 1967, p 10).

As postagens dos participantes que sucederam eram compostas por mensagens para o amigo secreto dedicando o presente on-line, conforme ilustrado na figura 7, cujo o mimo oferecido é um link para um vídeo do cantor Jack Johnson.



Figura 7- Postagem de um participante com um presente para o amigo secreto

Participar desta atividade envolveu leitura e comunicação hipertextual com a busca de informações sobre a pessoa a ser presentada no FB e no ambiente Moodle e a pesquisa em outros sites pelo presente que devia combinar com ela, de modo a demonstrar comprometimento com o outro.

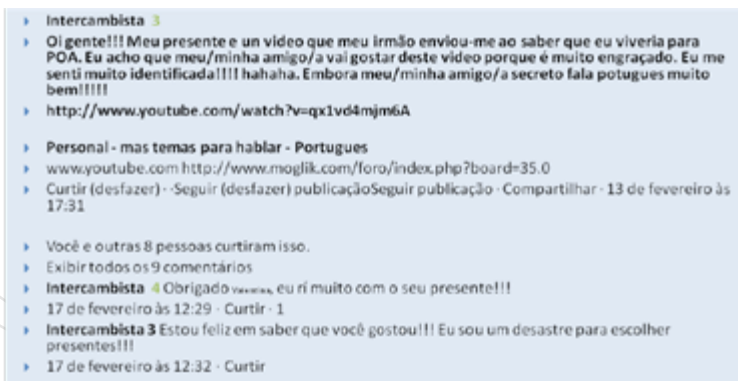


Figura 8 – texto da postagem de um intercambista para o seu amigo secreto

A figura 8 mostra uma sequência interacional de postagens entre a uma intercambista que oferece o presente e a resposta de quem o recebe. A primeira postagem descreve o presente como sendo um vídeo, justifica a sua escolha por ser engraçado e estar relacionado com a ida à Porto Alegre, e fornece uma pista sobre o amigo secreto, que é falar português bem. A segunda postagem é a resposta da outra intercambista agradecendo o presente e reconhecendo o efeito pretendido que é rir. A terceira postagem é a retomada da primeira intercambista revelando sua dificuldade em escolher presentes, o que demonstra sua satisfação e intenção de agradar. Essa sequência nos permite supor que os sentimentos dos membros do grupo tem importância entre eles e que se desenvolveu um certo senso de comunidade.

3.4 Expandindo tópicos e ações do curso com processos de participação e reificação

A Unidade 2 do CEPI Moodle teve por objetivo situar o futuro intercambista em Porto Alegre e na UFRGS, sua cidade e universidade de destino.



Figura 9: Lista de tópicos programáticos e objetivos da Unidade 2 do CEPI.

Na Figura 9 vemos a apresentação geral da unidade com uma listagem de tópicos e assuntos a serem tratados: explorar possibilidades de turismo, de lazer e de moradia na cidade, conhecer a organização institucional e espacial da UFRGS e os procedimentos burocráticos de matrícula, e ainda fazer contato com outros intercambistas do Programa Escala que estudam ou já estudaram nessa universidade. Várias são as ações linguísticas a serem desempenhadas nas tarefas propostas, dar e receber direções, sugestões e possibilidades, comparar e opinar, justificar escolhas e preferências, concordar e discordar, tirar dúvidas, etc.

A atividade no FB proposta na figura 10 visa a explorar as ações da unidade 2, estendendo o tópico “conhecer e explorar possibilidades de lazer e turismo na cidade de Porto Alegre” e oportunizando a prática da língua portuguesa. Essa atividade envolveu uma postagem da professora descrevendo o Parque Farroupilha e sua feira de alimentos e produtos orgânicos como o seu lugar favorito em Porto Alegre com um link para outro site com mais informações a respeito. Com relação ao parque e a feira, esse texto informa e opina, explícita o interesse, e justifica a escolha dela. O parque é considerado bonito, tranquilo e arborizado e a feira é grande e animada. Ela vai a esses lugares para fugir do calor e comprar alimentos saudáveis que não são vendidos no supermercado, além dela gostar de cozinhar. O objetivo da postagem é, em parte, reificar o tópico escolhido e ações da listagem de conteúdos instrucionais e também propiciar uma experiência de participação convidando os membros do grupo a compartilhar informações sobre um lugar de interesse na cidade deles. A fim de engajá-los na atividade de relatos sobre espaços de predileção, o texto menciona um interesse comum a todos que é viajar, conhecer lugares e pessoas.



Figura 10: postagem no Facebook sobre o Farroupilha

A figura 11 apresenta um recorte das postagens que sucederam ao convite da professora. As postagens dos participantes dão sentido a reificação do tópico e das ações através da prática discursiva de construir relatos sobre o lugar de interesse e indicar links para sites com mais informações.



Figura 11: postagens no FB sobre lugares de interesse dos intercambistas

A postagem da figura 12 é o relato de uma intercambista sobre a praia Mundo Verde em Mar de Plata na Argentina. Esse texto estabelece uma conexão com o anterior, pois, ao exemplo da feira de produtos orgânicos, Mundo Verde é apresentada enquanto um espaço público e diferente. De modo semelhante, a postagem reifica ações da unidade, explicitando o interesse e justificando a preferência pelo lugar, uma praia pública onde ocorrem manifestações políticas e artísticas, comparando e estabelecendo relação com outras praias com muitos espaços privados, opinando sobre a razão por ela não ter sido privatizada, e dando uma sugestão e possibilidade de leitura com um link para mais informações ao final. A participação nessa atividade também dá voz a expressão de uma identidade para a intercambista, alguém com preocupação por questões sociais como as privatizações dos espaços públicos e a mobilização popular para impedi-las.

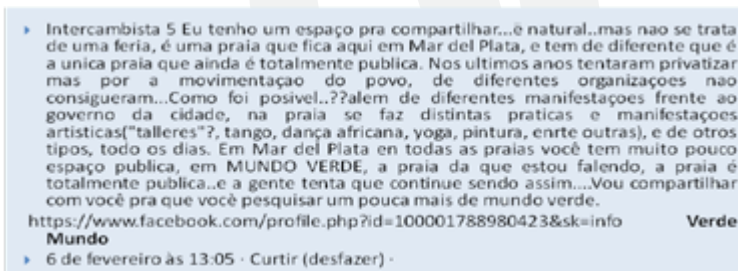


Figura 12: Postagem no FB compartilhando informações sobre a praia Mundo Verde na Argentina

Essa atividade, assim como as outras analisadas nessa seção, foi concebida com o propósito de desenvolver proficiência mobilizando os participantes em torno do fazer discursivo e social. É nesse sentido que entendo que há aquisição de habilidades em contextos de uso e elaboração de oportunidades de aprendizagem autênticas. A Professora, ainda que proponente das atividades, é sobretudo uma participante do grupo. Ademais, concordo com Wenger (1998) quando afirma que a aprendizagem de uma língua tem sucesso quando há mais foco na construção de significados do que nas atividades mecânicas, como os exercícios de gramática e de redação que constantemente são usados para reificar os conteúdos programáticos de um curso de língua adicional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades aqui discutidas não são novas, pois apresentar-se, brincar, jogar, presentear, falar sobre seu lugar predileto são ações corriqueiras de uma aula comunicativa de língua adicional. A reflexão metodológica proposta está em usar o Facebook como ele geralmente é usado, espaço para afiliações em comunidades e forma de expressão de uma cultura participativa, a que Jenkins (2009) define como

“uma cultura com relativamente poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento cívico, com forte suporte para criar e compartilhar criações, e com modos informais para que um mentor, ou participante experiente, passe conhecimentos a novatos. Na cultura participativa, os membros também acreditam que suas contribuições tem importância e sentem um certo grau de conexão social entre eles” (JENKINS, 2009, p 5-6).

Finalmente, a análise dos conteúdos programáticos do CEPI e das postagens que resultaram das atividades pedagógicas demonstra que o uso do Facebook é compatível com o design de cursos na plataforma Moodle e constitui um espaço complementar e relevante para a aprendizagem on-line de línguas adicionais. Os recursos do Moodle possibilitam um ambiente formal de ensino com tarefas mais estruturadas e com mais controle sobre os resultados estabelecendo um foco maior no programa ou plano de curso. Já o FB possibilita um ambiente informal de aprendizagem em que o design de atividades e tarefas precisa ser conduzido de forma oportunística (WENGER, 1998), ou seja com pouco controle sobre os resultados. Não obstante, esse estudo também nos permite concluir que a conjugação de um espaço virtual alternativo a um curso formalmente desenvolvido em um AVA aponta para a necessidade de um sistema de avaliação de rendimento mais flexível e abrangente, que contemple as produções linguísticas em ambos os espaços, o do planejado e o do emergente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Paul. 2007 What is web 2.0? Ideas, Technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch. Disponível em <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>. Acesso em 16/01/2013.
- BAKHITIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BLATTNER, G.; FIORI, M. Facebook in the language classroom: promises and possibilities. *International Journal of Instruction Technology and distance learning* v. 6, n.1, 2009.
- BLATTNER, G.; LOMICKA, L. Facebook-ing and the social generation: a new era of language learning. *Revista ALSIC* v. 15, n.1, 2012.
- BULLA et al. 2009 Organización general de materiais didáticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Espanol-Portugués para el Intercambio - CEPI. Anais: II Jornadas Internacionales de Tecnologias aplicadas a la enseñanza de Lenguas". Universidade de Córdoba.
- CLARK, Hebert. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In LITTO, F; FORMIGA, M. (org). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- GARGIULO et al. 2009. CEPI: Tarreas, herramientas y el enfoque accional em el aprendizaje em línea. Anais: II Jornadas Internacionales de Tecnologias aplicadas a la enseñanza de Lenguas. Universidade de Córdoba.
- GOFFMAN, E. *Interactional rituals: essays on face-to-face behaviour*. Garden City NY: Anchor Books, 1967.
- JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of partipatory culture: media education for the 21st century*. Massachusetts: MIT Press, 2009.
- KAY, V. & ANDRADE, D. Ferramentas web 2.0 para atividades em educação a distância utilizadas em conjunto com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. 2012. TCC. PPG Faculdade Dom Bosco.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge, 2003.
- LANTOLF, J; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LÉVY, P. *A revolução contemporânea em matéria de comunicação*. In: MARTINS, F ; SILVA, J. *Para navegar no século 21*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- McMILLIAN, D; CHAVIS, D. Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*. v. 14, n.1, 1986.
- MILLS, Nicole. *Situated learning through social networking communities: the development of joint enterprise, mutual engagement and a shared repertoire*. *CALICO journal* v. 28, n. 2. 2011.
- PATRÍCIO, M. & GONÇALVES, V. 2010. Facebook in the learning process: a case study. Anais da ICERI Conference. Madri, Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3582/1/988.pdf>. Acesso em: 03/02/2013.
- QUEIROZ et al. *Tecnologia e ensino: o uso das mídias sociais na 1a turma EAD do curso de introdução à conservação e restauro de acervos documentais em papel*. *Revista Brasileira de Arqueometria, Restauração e Conservação*. V. 3, - 2011.
- ROVAI, A.; WIGHTING, M. Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education* v. 8, 2005.
- SANTOS, E. 2009. *Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 14/12/2012.

- SCARAMUCCI, Matilde. Brazilian Portuguese in the Best language. The Portuguese Newsletter. V. 26 n. 1 2012.
- SCARAMUCCI et al. 2006. Manual do candidato do exame Celpe-Bras. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em: 20/02/2013
- SCHLATTER et al. 2007 A Certificação Espanhol /Português para intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do MERCOSUL. III Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Córdoba
- SCHLATTER et al. 2009 La formación del professor CEPI para interactuar em uma comunidade colaborativa de aprendizaje a distancia. Anais: II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas. Universidade de Córdoba.
- SORENSEN, B; MEYER, B. 2007 Serious games in language learning and teaching – a theoretical perspective. Anais da DiGRA (Digital Games Research Association). Copenhagem: The Danish University of Education.
- STUCKEY, B; BARAB, S. New Conceptions for community design. In R. Andrews, & C. Haythornthwaite (Eds.), The SAGE Handbook of E-learning Research. London: SAGE Publications, 2007.
- VEEN, Wim & VRAKING, Ben. Homo Zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WRIGHT et al. Games for language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- WENGER, Etienne. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



agradecimentos

CAPES, CNPq e FAPERGS, pelo apoio; Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS e Instituto de Letras/UFRGS, pelo apoio; Unicamp e Unila, pela colaboração; Faculdade de Direito/UFRGS, pela cedência do espaço; HUB Editorial, pelo apoio; equipe de organizadores e comissão acadêmica; equipe de monitores.

universidade federal do rio grande do sul

reitor

CARLOS ALEXANDRE NETTO

diretora do instituto de letras

JANE TUTIKIAN

coordenador do programa de pós-graduação em letras

VALDIR DO NASCIMENTO FLORES

coordenadora do programa de português para estrangeiros

MARGARETE SCHLATTER

PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS/UFRGS

Instituto de Letras - Sala 226

av. Bento Gonçalves, 9500 - prédio 43221 - setor 2 - Campus do Vale

bairro Agronomia - Porto Alegre - RS - Brasil

telefone (51) 3308 6690 - fax (51) 3308 7303

caixa postal 15002 - cep 91540-000



FAPERGS