

RODEA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

VOCÊ NÃO É BRASILEIRO? UM ESTUDO DOS PLANOS
PRAGMÁTICOS NA RELAÇÃO PORTUGUÊS-ESPANHOL

MARISELA COLÍN RODEA

Dissertação apresentada ao
Departamento de Linguística
Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como
requisito parcial para a
obtenção do grau de *Mestre em
Linguística Aplicada*.

Campinas, outubro de 1990

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARISELA COLÍN RODEA

e aprovada pela Comissão Julgadora em
09 / 10 / 1990

R613v

12652/BC

Orientador: Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Candidata : MARISELA COLÍN RODEA

Banca Examinadora:

Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Dr. John Robert Schmitz

*"Para ESTEBAN e FELISA,
especialmente a ti"*

Numa sociedade rica os homens não têm necessidade de trabalhar com as mãos e se dedicam a atividades intelectuais. Existem cada vez mais universidades e cada vez mais estudantes. Para desenrolar seus pergaminhos é preciso que eles encontrem temas de dissertação. Existe um número infinito de temas pois pode-se falar sobre tudo e sobre nada. Pilhas de papel amarelando-se, acumulam-se nos arquivos e são mais tristes que os cemitérios, porque neles não vamos nem no dia de Finados. A cultura desaparece numa multidão de produções, numa avalanche de sinais na loucura da quantidade. Creia-me: um só livro proibido significa mais do que os milhares de vocábulos cuspidos pelas nossas universidades.

A insustentável leveza do ser
(Milan Kundera)

Agradeço a

José Carlos por sua confiança e apoio neste trabalho;

Enrique Hamel e Teresa Sierra por sua orientação;

Maria José Coracini, Remi Porquier, John Schmitz
Luiz Paulo da Moita pelos comentários;

Teca, Beth, Rosita, Eliana, por sua ajuda neste trabalho,

Andrea, Perla, Mônica e Antonio por me emprestar
suas experiências;

meus professores, meus colegas e amigos;

Edivaldo, Wilson, Carlos, Vilma, Silvia, Nadir, Odete
pelo apoio não institucional;

CAPES pela bolsa de estudos.

SUMÁRIO

Resumo

Introdução

Capítulo I. ESTUDOS PRELIMINARES.

1.1	Problema de Pesquisa	9
1.2	Contexto formal-não formal de aquisição/aprendizagem	12
1.3	Etnografia: determinantes histórico-socioculturais	15

Capítulo II. RELAÇÃO PORTUGUÊS - ESPANHOL

2.1	Línguas tipologicamente próximas	22
2.2	O que é "portunhol"?	24
2.3	A facilidade/proximidade das línguas	26
2.4	Literatura específica sobre português-espanhol	29

Capítulo III. MODELO DE INTERAÇÃO VERBAL

3	Organização do estudo	44
3.1	Perguntas de pesquisa	44
3.2	Especificidades metodológicas do MIV	45
3.3	Tipologia das situações comunicativas	46
3.4	Coleta de dados	47
3.5	Modelo de análise	48

Capítulo IV. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

4.1.1	Práticas Discursivas do Informante XT	57
4.1.2	Práticas Discursivas do Informante XW	72
4.1.3	Práticas Discursivas do Informante XY	77
4.1.4	Práticas Discursivas do Informante XZ	92
4.1.5	Mal-entendidos	95
4.2	Contexto Formal de Sala de Aula	102
4.2.1	Etnografia	112
4.2.2	Análise das práticas discursivas	119

Capítulo V. Comentários Finais. 135

Bibliografia

Anexo 1. Transcrição das Situações Comunicativas.

Anexo 2. Entrevistas.

Anexo 3. Diário de sala de aula

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa aplicada de base etnográfica, cujo foco é o discurso oral em interação entre falantes de português e espanhol, num contexto de imersão onde o português é língua materna e língua-alvo a ser aprendida. O estudo se situa numa linha de pesquisa em Linguística Aplicada que se utiliza dos recursos específicos da sociolinguística e pragmática. Esta visão de pesquisa focaliza o estudo empírico da constituição e reprodução de significações sociais através do discurso oral, na interação dentro e fora da sala de aula. São analisadas as características das interações verbais transcritas assim como as condições de interpretação para entender a constituição do discurso no processo de produção e reprodução social. O objetivo do Estudo é permitir o fornecimento de subsídios para os cursos de português para falantes de espanhol. Os dados foram coletados através de entrevistas dirigidas, interações espontâneas gravadas em áudio e observações realizadas em sala de aula. Finalmente a partir da relação entre línguas próximas, os resultados da pesquisa levantam evidências para a discussão de questões teóricas relevantes como: o papel do contexto social no processo de aquisição/aprendizagem.

Abreviações e Símbolos nas Transcrições

(baseados em Hamel, 1980)

SC Situação Comunicativa

PIV Padrão de Interação Verbal

CCC Competência Cultural e Comunicativa

E enunciado

L linha

t tempo

T turno

IA Interagentes

c.a. comentário acústico

(p) piano

(mp) mezzopiano

(mf) mezzoforte

(f) forte

c.s.p. comentário semântico
e pragmático

som

< > ritmo mais e menos rápido

--- sublinhado por ênfase

tempo

(1.1) segundo e décimos de se-
gundo

(.) menor do que um décimo de
segundo

IC incompreensível

FAla ênfase

[linha de partitura

// sobreposição

[[orações simultâneas

= oração contínua sem
intervalo

=[[orações simultâneas
sem intervalo

] = coincidência no final
das fras. simultaneas

entonação

! tom animado

| | ascendente/descendente

INTRODUÇÃO

Este estudo focaliza aspectos pragmáticos do processo de aquisição do português como segunda língua por falantes de espanhol através do estudo do discurso produzido em interações ocorridas no Brasil entre tais aprendizes e falantes nativos do português.

Na primeira parte desta dissertação, apresento o percurso seguido na definição do problema, bem como reflexões preliminares que me levaram a delimitar, como foco de estudo, interações entre falantes de espanhol e falantes de português numa universidade brasileira. Através da etnografia das comunidades de fala espanhola na região sudeste de São Paulo, procuro mostrar o contexto macro em que se inserem os sujeitos do meu trabalho, isto é, seus determinantes sócio-culturais.

Na segunda parte, onde reflito sobre a questão da proximidade das línguas e da complexidade dessa proximidade, pretendo sistematizar essa relação indo além, i.é., propondo uma comparação também ao nível discursivo.

Na terceira parte, já à vista da reflexão da primeira, mostro as razões de ter optado por trabalhar na perspectiva da proposta de análise do Modelo de Interação Verbal (Hamel, 1982, 1988),

explicitando as características metodológicas, os construtos e as técnicas a partir dos quais analiso os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Na quarta parte, passo à análise propriamente dita do *corpus* constituído das interações verbais em questão, com a intenção de refletir sobre como se constitui o discurso no processo de produção e reprodução social e quais as condições para sua interpretação. No final deste capítulo discuto as evidências apontadas pela análise.

Finalmente, na última parte deste trabalho recupero os aspectos mais relevantes surgidos na análise dos dados, sobre os planos pragmáticos da relação português/espanhol e discuto as implicações pedagógicas decorrentes da realização deste trabalho.

Capítulo I

ESTUDOS PRELIMINARES

Capítulo I

ESTUDOS PRELIMINARES

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.

A primeira etapa da investigação consistiu em se aproximar da relação português/espanhol em dois diferentes contextos: contexto formal de sala de aula e contexto natural de interação.

Apesar das diferenças observadas na produção oral do contexto formal de sala de aula e em contexto natural, dadas as óbvias limitações do primeiro e dada a riqueza deste último, surge a necessidade de sistematizar a relação português-espanhol através do discurso oral.

Dessa forma o percurso inicial deste estudo levou ao reconhecimento de que diante das lacunas existentes nos poucos estudos na área, o discurso oral se impunha como um nível inexplorado desta relação entre as línguas e era preciso se apropriar

de recursos metodológicos para sua análise.

Assim o projeto se constituiu numa proposta de estudo do processo de interação verbal entre falantes nativos da língua portuguesa e falantes de espanhol em processo de aquisição do português em contexto de imersão.⁽¹⁾

Este estudo observa a linguagem tal qual é produzida na comunicação social que tece a vida do dia a dia(cf.Bachman, 1987) i.é., o estudo empírico da constituição e reprodução de significações sociais na interação verbal. Nesse sentido pretende-se reconstruir o processo de interpretação que os interagentes conferem a suas ações.Em outras palavras, busca-se determinar

- .como se constitui o discurso nos processos de produção e reprodução social;
- .como se cristaliza a experiência social adquirida em padrões de interação verbal;
- .como as interpretações são socialmente convencionadas.

O interesse por um estudo nesta linha dentro da Lingüística Aplicada evoluiu a partir de uma análise prévia de contexto formal(sala de aula)e não formal(contexto natural) da aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por falantes de espanhol no Brasil. Tal análise evidenciou uma grande e problemática distância entre o discurso do cotidiano e o discurso desenvolvido em sala de aula. Mesmo reconhecendo as especificidades de cada con-

texto, ainda assim, o alto grau de distanciamento fez surgir a necessidade de caracterizar as situações de comunicação do dia a dia de modo que esta caracterização pudesse se constituir em estudos referenciais e em subsídios para o ensino de português como L2. Assim é possível ter-se mais informação sobre os elementos que podem e devem ser levados em conta no trabalho de sala de aula e refletir sobre a possibilidade ou não da prática pedagógica aproximar os contextos.

Na literatura resenhada não foram encontradas pesquisas qualitativas que aprofundassem estudos desta natureza. Os estudos sobre a relação português/espanhol seguem a tradição da Análise Contrastiva, a qual limita as propostas a um tratamento meramente descritivo dos aspectos formais da língua. Assim, a metodologia para o presente trabalho foi definida através da revisão crítica das propostas etnometodológicas e da análise conversacional realizada por Hamel (1982) na elaboração do modelo de Padrões de Interação Verbal (PIV), onde se propõe uma visão integral de condições micro e macro-sociais. O material de análise é composto de entrevistas dirigidas e interações espontâneas, gravadas em áudio, assim como registros de comentários dos informantes da pesquisa. Além disto será também, foco de análise observações realizadas em sala de aula.

1.2. CONTEXTO FORMAL- NÃO FORMAL DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM.

A aprendizagem do português da mesma forma que a aprendizagem de outras línguas L2, é pensada a partir de algumas de suas características gerais, lexicais e sintáticas desta língua, na sua relação com o espanhol é definido como uma língua de fácil aprendizagem. Esta percepção inicial é expressa através de estereótipos e com os quais os falantes de espanhol definem a língua-alvo: "Portugués es un español mal hablado. No es cierto?"

O parâmetro usado na interpretação é a língua materna (L1). No caso as duas línguas são tipologicamente próximas (espanhol/português), entre as quais existe uma maior coincidência lexical e uma menor coincidência a nível fonético (cf., por exemplo, Richman, 1965).

Uma tentativa de aproximar-se da percepção da língua alvo, da comunidade e dos falantes, foi o estudo exploratório realizado por Colín Rodea (1989). Nesse estudo um dos objetivos era descrever a "imagem geral", sobre a língua, o país e nativos da língua, por parte dos falantes de espanhol dos cursos de português como língua estrangeira de uma universidade brasileira. Através de uma escala de adjetivos a língua foi qualificada como "bonita" com relação ao aspecto fonético, "aparentemente fácil" com relação à dificuldade gramatical. O país, numa visão econômica, foi classificado como "grande/imperialista" e o falante nativo como "ale-

gre e extrovertido". Uma análise inicial dos dados mostrava a imagem sobre a comunidade-alvo como positiva, já que as culturas contrastadas não eram distantes entre si.(2)

A revisão bibliográfica das pesquisas sobre a relação português/espanhol permitiu refletir sobre as observações e informações do estudo acima referido de Colín Rodea(op.cit.)tendo como marcos teóricos a análise contrastiva(James, 1980), a aculturação(Schuman, 1980; Brown,1987) e a transferência(Faerch e Kasper, 1987). Um aspecto importante nessa revisão foi o do estudo de Rosansky(apud. Brown, 1987) a respeito do maior grau de dificuldade que representa o processo cognitivo da aprendizagem de elementos parecidos.

Até aqui o meu interesse na pesquisa se deparava com dois cenários relativamente separados:

- . o contexto formal de sala de aula, e
- . o contexto natural, o contexto de imersão.

O trabalho de observação de sala de aula permitiu me familiarizar com o tipo de dificuldades enfrentadas por falantes de espanhol nas diversas situações comunicativas.A partir da proposta de um curriculum comunicativo para o ensino de português de Fontão(1989) baseado nas propostas teóricas de Breen e Candlin(1980) e do modelo de fala de Hymes(1967), se fez a identificação dos eventos de fala imediatos que precisam ser enfatizados em sala de

aula, sobretudo, em se tratando de um contexto de imersão. Dessa proposta pedagógica surgiram duas questões relevantes:

1) Os estudos sobre a proximidade das duas línguas (espanhol-português), seja na tradição da Análise Contrastiva (Lombello, 1982 e Schmitz, 1973), da filologia (Richman, 1965) procuraram trabalhar a diferença a nível estrutural da língua. As propostas pedagógicas de Celia (1987) que consideram o contexto de imersão ficam limitadas a um desenvolvimento da competência comunicativa, entendida por esta autora como uma mera aquisição de habilidades. É preciso ampliar e variar as perspectivas de estudo num contexto de interação.

2) A artificialidade do uso da língua alvo no contexto formal de sala de aula se dá pela obrigação de se usar o português mesmo entre falantes nativos de espanhol; esta artificialidade contrasta com o contexto não formal onde a interação entre falantes de português, se dá em português e entre falantes de espanhol em espanhol.

Concordo com Ellis (1987) quando este diz que a interação constitui um fator predominante na aquisição da L2. A reconstrução do processo presente no discurso oral das situações comunicativas (Gumperz 1982) permitiria uma aproximação a esse processo de *construção, reprodução, transformação de significações sociais, relações de identidades socioculturais* (Hamel, 1987). A partir dessas colocações seria relevante explorar as características desse

portunhol e da convivência das línguas, num estudo em que o material de análise de dados tivesse sua origem em contextos de interação natural.

1.3. ETNOGRAFIA: DETERMINANTES HISTÓRICO-SOCIO-CULTURAIS. (3)

Um aspecto dentro desse contexto socio-político são os movimentos migratórios. Sem querer estabelecer uma relação mecânica e única entre a emigração e a crise econômica, podemos observar que centros industriais como a região sudeste brasileira (Estado de São Paulo) representa um lugar de contato entre comunidades de fala espanhola e portuguesa. Como um paralelo disso, alguns dados não oficiais, jornalísticos (cf. Folha de São Paulo, 23/07/89) comparam São Paulo com algumas cidades dos Estados Unidos (Chicago, Los Angeles, Nova York, Miami), onde o número de imigrantes do México e da América Central, fazem do espanhol uma segunda língua. Segundo o artigo, a população em S.P. é de quatrocentos mil habitantes e estabelece uma metáfora dizendo que eles fazem da cidade a terra de sucessivas levas de argentinos, chilenos, uruguaios, paraguaios, bolivianos e peruanos:

"Cada 30 dias o terminal Tietê recebe uma média de 1200 chilenos..."

Esses movimentos migratórios podem se situar em dois momentos. No primeiro, nos anos setentas a causa principal foi o estreitamento político do Cone Sul. No segundo, foi produto da crise econômica especificamente na América do Sul.

Através de biografias dos sujeitos entrevistados -e é este o aspecto que interessa a nosso estudo- o artigo descreve as diversas causas da migração, emprego, estudos, facilidades com a língua. Questões como *latinidade, americanidade, espírito latino-americano*, são buscas da identidade da comunidade hispanica na *alteridade brasileira*. (4)

A questão legal é resolvida através de vias diversas: renovar o visto periodicamente na fronteira, casar com um brasileiro, ter um filho brasileiro, um contrato de trabalho; A anistia aos estrangeiros, concedida no ano passado, recorreram apenas 30 mil hispano-americanos. Segundo o artigo a ilegalidade atinge mais a população boliviana que sem qualificação é contratada ilegalmente por confecções mantidas por coreanos.

Um estudo que está sendo desenvolvido sobre o tema é o de Bevilacqua, no programa de Pós-graduação de Antropologia da UNICAMP. Partindo de entrevistas feitas com indivíduos da comunidade hispanoamericana no Brasil, a autora identificou, também outras causas do movimento migratório: não só as considerações econômicas e políticas apontadas pelo artigo do jornal Folha de São Paulo. São também fatores deste fenômeno mas, um outro fator im-

portante é de caráter cultural e sobretudo espiritual e emocional: a intolerância comportamental.

No caso do objeto específico deste estudo, a população estudantil da UNICAMP, as diferentes nacionalidades representam grupos conceituais na interação (cf. De Bast, 1985). A composição de alunos por nacionalidades na UNICAMP, aparece da seguinte forma:

Quadro 1 Total de estrangeiros latinos por nacionalidade.

NACIONALIDADE	PERMANENTE	TEMPORARIO	TOTAL
ARGENTINA	33	52	82
BOLIVIANA	6	32	38
CHILENA	42	61	125
COLOMBIANA	3	18	21
COSTARIQUENHA	0	1	1
DOMINICANA	0	2	2
EQUATORIANA	2	8	10
ESPAÑHOLA	8	2	10
GUATEMALTECA	0	5	5
HONDURENHA	1	3	4
MEXICANA	3	13	14
NICARAGUENSE	0	2	2
PANAMENHA	3	27	30
PARAGUAIA	1	33	34
PERUANA	5	62	60
SALVADORENHA	3	1	4
URUGUAIA	5	18	23
VENEZUELANA	1	14	15

Fonte: Serviço de Apoio ao Estudante-Cadastro de Estudantes Estrangeiros. Relatório de Nacionalidades, 1989-1990. UNICAMP

Motivos acadêmicos são causa da mobilidade, compartilhando vários dos motivos acima referidos. A maioria esteve no Brasil como turista durante períodos curtos ou teve um contato indireto com a língua: cursos de português nos CEBS, Centros de Estudos Brasileiros; faz cursos de graduação ou pós-graduação ou, é familiar de algum estudante. Dessa forma os falantes de espanhol representam falsos principiantes sobretudo devido à proximidade das línguas. Dentre as expectativas imediatas na aprendizagem da L2 encontramos os seguintes itens:

- . As disciplinas dos cursos são lecionadas em português.
- . Os seminários nos cursos devem ser apresentados em português, mesmo que alguns professores permitam que o façam em espanhol.
- . Exames e trabalhos escritos podem ser feitos em espanhol, porém eles gostariam de fazê-los em português, já que, às vezes, surgem problemas na avaliação.
- . Na sua interação cotidiana com colegas e desconhecidos seria importante ter um domínio correto da língua.
- . O processo que eles estão desenvolvendo sobre a língua é um processo confuso. Não conseguem explicar porque sua produção é um *portunhol*. Parece inatingível um bom nível em português.
- . Necessidades afetivas, fatores psicológicos na sua adaptação estão presentes também.
- . O rendimento escolar é indiretamente afetado.

Dentre os principais motivos da vinda para o Brasil aparecem em primeiro lugar: estudos, cursos de graduação ou de pós-graduação; em segundo o fato de ter um familiar que apoie e oriente o ingresso na UNICAMP; em terceiro: emprego (profissional, professor visitante) e vir como acompanhante, neste caso implica a presença da família.

Como causas desse movimento migratório aparecem: poucas oportunidades no país de origem, baixo nível escolar nas instituições de ensino, alto nível de competição profissional diante da crise econômica, poucas opções (dificuldades para obter bolsas para outros países), formas culturais parecidas, objetivos pessoais de morar num outro país.

Dependendo do motivo e do tipo de relações, as redes estabelecidas são mais ou menos complexas. Vários são os alunos que têm dificuldades na formação de redes sociais fechadas, no estabelecimento de relações "familiares" e de amizade, com mudanças climáticas e culturais.

Esse contexto permite observar que através da língua, no caso português, a relação estabelecida entre os falantes não se refere a habilidades ou a nível de competência comunicativa na aceção dos enfoques comunicativos de ensino de línguas (cf. Canale, 1983), definida como o uso da língua limitada a situa-

ções (papéis psico-sociais) e funções, ao reduzir a língua ao contexto formal de sala de aula. (5) A relação vai além, a planos de interpretação pragmática (Gumperz, 1982) onde a competência tem de ser pensada como competência cultural e comunicativa:

"Competência cultural e comunicativa adquirida num processo de interiorização de ações materiais este conceito que explica a capacidade do indivíduo de participar interativamente no uso e na elaboração de padrões da interação verbal e de interpretações coletivas, engloba em forma integral: a) estratégias comunicativas para atingir determinados objetivos (intencionalidade, ilocução); b) um conhecimento metalingüístico (reflexividade) que faz parte da consciência lingüística; c) regras lingüísticas de verbalização e d) a capacidade de fazer uso das relações de forças simbióticas existentes entre os interagentes, quer dizer a dificuldade de saber impôr seu discurso, se fazer escutar (sociolectos, registros) o conceito de competência tem que se explicar. Não só a capacidade de usar signos lingüísticos e discursos pré-estabelecidos, senão a de transformá-los e estabelecer relações entre significantes e significações sociais (Hamel, 1980:50).

É assim que na interação oral encontramos argumentos relativos a problemas de comunicação atribuídos segundo os falantes, a variantes culturais de pensamento. Por exemplo a seguinte asserção de um falante de espanhol:

E.1. =[[(.) eles não(.) não estão na mesma frequência
as PESSOAS NÃO pensam como eu!

Na explicação do problema trata-se, segundo o próprio falante de estruturas de organização discursiva diferente, atribuídas às diferenças culturais e estruturais. Segundo Kress (1987) os indivíduos de um mesmo grupo social têm experiências lingüís-

ticas semelhantes e portanto normas semelhantes de avaliar sua linguagem. Quando uma situação parecida acontece entre variedades do espanhol, o problema é explicado mediante estereótipos do que cada uma das nacionalidades representa para a outra. Na explicação de Hamero & Blanc (1986:17) as características da linguagem oral são um fator poderoso de identificação e categorização social, cultural ou étnica, com base nisto, um grande número de juízos de valor podem ser emitidos sobre um indivíduo e generalizados ao grupo inteiro. Na asserção E.1 fica evidenciado o elemento de constituição de identidades na comunicação da língua-alvo. Ela é uma reflexão sobre a língua, é o que ele pensa sobre a língua e não a língua do falante. Relata o estranhamento do falante sobre a incompreensão desse plano de interpretação pragmática que teria de ser vista a partir do ponto de vista de Hamel (op.cit.) i.é., a partir dos Padrões de Interação Verbal.

As reflexões surgidas neste capítulo nos remetem à questão da proximidade das línguas, português e espanhol, nos estudos especializados.

Vejamos qual é a visão desta relação na literatura, quais são as crenças e análises existentes.

Notas

- (1) L2 é entendida como segunda língua para o contexto de imersão.
- (2) Para futuros estudos esta etapa da pesquisa deve ser abordada com outro tipo de técnicas que se aproximem mais das impressões sociais estereotipadas. Proponho o trabalho de Fishman: "Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approach", Yeshiva University (137-157:1970). Neste trabalho é discutida a técnica do "Matched Guise", a qual usa gravações para avaliar os traços de personalidade dos falantes.
- (3) A etnografia constitui o estudo macro onde se encontram os nossos informantes. Este conceito é tratado no capítulo III do trabalho.
- (4) A palavra "alteridade" é usada segundo o sentido do "outro"
- (5) A revisão feita no ano passado sobre a Competência Comunicativa e os comentários do próprio Hymes que aparecem em Applied Linguistics, 10/2/1989. Permite ver que a forma - mais consistente de ver as limitações de uma teoria é fazê-la voltar para as relações sociais de onde surgiu. O trabalho de Hornberger, N, "Tramites & Transports: The acquisition of Second Language Communicative Competence for one speech event in Puno Peru" colocaria a discussão isto.

Capítulo II.

RELAÇÃO PORTUGUÊS - ESPANHOL.

Capítulo II.

RELAÇÃO PORTUGUÊS - ESPANHOL.

O objetivo do capítulo é aprofundar no estudo das pesquisas que tratam da relação português-espanhol; descrever como tem sido analisada a questão da proximidade das duas línguas e quais as categorias de análise usadas.

2.1 LÍNGUAS TIPOLOGICAMENTE PRÓXIMAS.

Em primeiro lugar me deparei com uma série de questões levantadas no campo do senso comum sobre a *facilidade/proximidade* das duas línguas. Aparecem afirmações do tipo: português e espanhol são línguas muito parecidas, ou perguntas como: precisa estudar espanhol ou português? (pensando nos falantes de cada uma das comunidades). A primeira é uma afirmação que parte da proximidade na forma das duas línguas, isto é, a presença de léxico com uma origem comum (latim vulgar). A segunda é uma pergunta que espera uma resposta de tipo negativo e que se dá como consequência da aceitação da primeira: se português e espanhol são tão parecidas por que estudá-las?

Na defesa da dissertação de mestrado, de um aluno colombiano no Instituto de Engenharia Mecânica da UNICAMP, surgiu um comentário paralelo a sua exposição:

E.1 Deveriam instituir o portunhol como idioma oficial entre o Brasil e os países latinos...a gente se entende e a banca está examinando o conteúdo do meu trabalho... não o meu português.

A resposta imediata de um dos professores foi:

E.2 Pois é... só que o português é uma língua e tem sua própria gramática.

O diálogo acima apresenta elementos de identidade delimitando através da língua a presença de duas comunidades culturalmente diferentes. Há também uma visão de linguagem estruturalista que reduz a língua a uma relação de forma, eliminando sua dinâmica histórica. Sem dúvida a característica do ingênuo atribuído ao senso comum está presente nesta visão simplista de *facilidade/proximidade*, no enunciado E.1, e que tem sido limitada no seu estudo pela tradição de pesquisa da análise contrastiva. Mas, o quê é o *portunhol*? Em que consiste a crença da facilidade/proximidade das línguas?

2.2. O que é o "PORTUNHOL" ?

O chamado *portunhol* é a expressão mais imediata do contato entre as línguas português-espanhol. Embora a existência de estudos como o de Richman(1965) e Martins(1967), o *portunhol* apresenta traços que tem sido até agora pouco estudados.

Dentro do processo de aquisição/aprendizagem ele pode ser visto como um estágio de interlíngua; e as vezes com níveis de fossilização muito altos.⁽¹⁾ Considerando o *corpus* desta pesquisa observamos diferentes níveis de uso da língua e de compreensão da mesma; superado o nível lexical e sintático, aparecem formas de comunicação formuladas culturalmente; no caso do português, se dá uma mistura de elementos de um código(léxico, estrutura morfo-sintática, expressões coloquiais e aspectos fonéticos)na estrutura do outro, geralmente a língua materna. Abandonando o nível consciente que se manifestaria na auto-correção, o falante não identifica a presença desses elementos como pertencentes a um dos sistemas.⁽²⁾

No artigo "Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol" Lombello(1983:10) observa da perspectiva da análise de erros, como o falante de espanhol sobre põe o léxico do português ao sistema que traz da língua materna; como ele incorpora bem certos itens lexicais(principalmente nomes e verbos). A autora diz que esta estratégia de sobreposição de léxico da segunda língua ao sistema da língua materna é uma estratégia própria de uma etapa inicial na aprendizagem de segunda língua. E apoiando-se em Kleiman(1981) diz que a internalização das funções dos elementos de relação, tanto na primeira língua como na segunda, é própria de um momento mais adiantado no desenvolvimento de estratégias de abordagens de textos. Entretanto conclui que o fato de não haver muita diferença neste desempenho depois de mais de dois meses de ensino formal, indica que nem este nem a situação de imersão são suficientes para mudar um sistema de relações que se acha enraizado num falante adulto e que, tal como a fonologia, parece difícil de erradicar.

Considero que esta conclusão não pode ser uma afirmação categórica, ela tem mais um caráter relativo; os traços do *português* vão depender de elementos contextuais em que se dê o processo de aquisição/aprendizagem e não da proximidade tipológica das duas línguas. Voltarei a esta discussão depois de definir a facilidade/proximidade entre português e espanhol.

2.3 Em que consiste a crença da facilidade/proximidade das línguas?

Dascal(1979:87) ao analisar o senso comum diz que ele é sem dúvida sempre ingênuo na medida em que aceita sem contestação um certo conjunto de crenças, nas quais baseia seus juízos e ações. Acontece, porém, que tal conjunto de crenças não é fixo, mas sim historicamente dado, portanto, variável no decorrer da história.

Além do caráter variável aparece a função que o senso comum tem. Na proposta de Gramsci defendida na linha da Análise do Discurso(Orlandi, 1983), é assinalada a existência de vários sentidos comuns que se constituem mediante o poder. Enquanto conjunto de opiniões e crenças tão geralmente admitidas numa época e num meio dados, o senso comum rege a vida cotidiana e as relações interpessoais(Lagazzi, 1988:33)Ele traz implícita a idéia de normalidade, de horizonte regulador, pois não são quaisquer opiniões e crenças que são admitidas numa época e num meio dados e sim as formas históricas que ratificam o poder.Tendo, conseqüentemente, o seu respaldo.

Diríamos que as crenças sobre a relação português-espanhol são a expressão da mudança de políticas educacionais, ou resul

tado do critério de "utilidade" das línguas.() Vemos assim, que a "utilidade" é definida a partir de um ponto de vista econômico-político-cultural. O trabalho de Almeida Filho(1989) sobre "Plurilingüismo ou diversidade de ofertas de línguas estrangeiras na escola?", discute a questão da relatividade da predominância de uma mesma língua estrangeira, e os critérios para seu estudo. Na análise é estabelecida uma diferença para países dependentes, onde os critérios parecem mais complexos: vizinhança, terceiro-mundismo, força econômica, interesses específicos, internacionalismo, quantidade de falantes nativos, facilidade de aprendizagem, cultura e acesso à tecnologia, ascendência étnica, beleza.

No caso específico do português-espanhol o critério de "vizinhança" é mencionado como aquele que "tem sido pressuposto e, por vezes assumido explicitamente, como por exemplo na recente proposta do atual Governo do Estado de São Paulo em favor do idioma espanhol(e da história latinoamericana). A proposta está ligada a uma antiga expectativa de viabilizar um mercado latino-americano.

Aqui entrariamos num segundo aspecto, a relação português-espanhol vista na mudança de políticas de ensino formal: a inclusão do espanhol no currículo escolar e a alteração do critério de "utilidade" das duas línguas. O discurso político-econômico que acompanha a mudança é o da integração latino-americana, e que responde à conjuntura da integração européia, asiática e da América do norte, e dos Estados Unidos por coordenar esta integração(Folha de São Paulo:29/06/1990).

É necessário sistematizar(Richman, 1965) e delimitar a *facilidade/proximidade* das línguas, português-espanhol. É preciso repensar esta imagem, ampliando-a dentro de uma visão que inclua a presença de variedades e comunidades de fala. A grande facili-

dade de aprendizagem é uma crença que tem de ser observada mais de perto: em que aspectos as línguas aqui focalizadas se aproximam e em quais elas se distanciam?.

Segundo constatamos no nosso trabalho de observação de sala de aula, nos cursos de português para falantes de espanhol na UNICAMP (Colín Rodea, 1988) e na etnografia da presente pesquisa, trata-se de comunidades de fala diferentes (cf. De Bass, 1988). Daí a importância de examinar as vantagens e desvantagens da proximidade dos dois idiomas e levar em conta a falsa visão da "grande facilidade" que implica a aquisição/aprendizagem de português por falantes de espanhol. Se por um lado temos que a compreensão global, compreensão oral e escrita, é favorecida pela proximidade das línguas, devemos considerar os dados que evidenciam a transferência (Faerch & Kasper, 1988) e a fossilização presentes na proficiência em português do falante de espanhol.

Desta forma, lembrando o objetivo desta pesquisa a respeito da relação português-espanhol, recuperamos as crenças na forma de pensar esta relação e reformulamos as perguntas de estudo, antes de entrar nas pesquisas específicas existentes na área: Como tem sido tratada a proximidade das duas línguas? Quais os níveis de dificuldade ou facilidade na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa para um falante de espanhol? O contexto formal favorece o processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa? Como se dá a aquisição/aprendizagem de convenções em contextos de interação?

2.4 A literatura especializada.

Como tem sido tratada a proximidade das duas línguas? Na literatura analisada sobre o estudo da relação português-espanhol encontramos três direções na tradição de pesquisa:

- . os estudos de tradição filológica que numa visão diacrónica resgatam pontos de contato e de distanciamento das duas línguas (Matoso Câmara, 1946; Nascentes, 1947; Richman, 1965; Dias Martins, 1967), observando aspectos fonéticos, morfológicos e semânticos.
- . os estudos que seguem a tradição clássica da Análise Contrastiva, a técnica de comparação das duas línguas, sendo uma a língua materna e a outra a língua-alvo e tendo por objetivo verificar e predizer os problemas de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira (Schmitz, 1970, 1973; Arriola, 1975), favorecendo a noção da interferência. (James, 1980).
- . os estudos que tentam a elaboração de propostas com fins pedagógicos, por exemplo: manuais (Ulsh, 1971) planeamento de cursos para o ensino de português (Lombello, e Baleeiro, 1983); alguns no foco da Linguística Aplicada (Da Silva, 1985; Celia, 1987; Colín e Fontão, 1989); organização de estudos específicos apresentados em conferências (Almeida Filho e Lombello, 1989); monografias (Roa, Polanco, 1988) e dissertações de mestrado (Ari, 1975; Silva, 1988).

Os estudos resgatam outras tradições de pesquisa na área da Gramática(Nascentes(1945), e da Literatura(Tarallo, 1989), que tem abordado indiretamente o mesmo assunto, ou alguns aspectos da relação.Nos últimos quarenta, cinquenta anos, surge um interesse em descrever as características da proximidade das línguas e sistematizar este estudo.

A primeira tradição tem definido a proximidade das duas línguas a partir da categoria de línguas tipologicamente próximas, levando em conta a análise da estrutura das línguas . É inegável o seu valor descritivo para o trabalho das outras duas tradições.A segunda, a análise contrastiva, favoreceu a noção de interferência da língua materna e caracteriza a relação português-espanhol a partir de categorias como frequência(Richman, 1965), treinamento e hábitos(Martins, 1967).

Richman(1965) apresenta no seu trabalho"A comparative study of Spanish and Portuguese", a visão diacrônica de fatores geo-políticos.A proximidade geográfica é explicada a partir do princípio de Martinet(1954-1955) da definição dialetal: o contato próximo, todo ou parte do tempo posterior a sua separação da língua mãe, favorece uma influência lexical de uma na outra. Sua proximidade geográfica expõe cada língua em questão às inovações lexicais da outra.Português e espanhol concordam de maneira significativa em seu léxico, também na sua nova formação imposta sobre as mesmas palavras em latim, porém apresentam diferenças importantes na sua evolução fonética e fonêmica.(3)

O quadro a seguir descreve os outros elementos, além da proximidade geográfica:

. Entrada do Latim na Península Ibérica	Sec. II a.c.
. Reino de Asturias. Separação do Condado Portucalese dos reinos de Leão e Castela. (Formação de um romance peculiar).	Sec. IX
. Empréstimos das mesmas fontes	
Latim clássico: Cristianismo e Humanismo.	
Italiano, no Renascimento	
Francês: costumes, soldados, corte.	Sec. X
. Contatos literários	
Prestígio do Galego-Português	Sec. XIII
Prestígio Espanhol	Sec. XV
. Domínio espanhol	1580-1640
. Descoberta. Palavras indígenas.	Sec. XV
. Avanços tecnológicos.	Secs. XVIII, XIX
Grego, raízes.	
Inglês.	
. Contatos com línguas não latinas:	
Celta, Basco, Árabe, Alemão.	
. Seleção diferente do Latim.	

O seguinte quadro mostra uma alta proximidade na FORMAÇÃO LEXICAL: 96% A relação português-espanhol comparada com outras línguas: italiano, francês, apresenta um alto número de semelhanças.

90%	Cognato homosemântico.
60%	Cognato idêntico (pronúncia e soletrado).
35%	Cognatos em espanhol (cognatos reconhecíveis, mudança de uma letra).
98%	Alta correspondência para qualquer grupo de 500 palavras.
92%	Correspondência baixa de 500 palavras.
74%	Léxico gastronômico.
86%	Léxico anatômico.
92%	Animais domésticos.
60%	Acústica e ortograficamente idênticos.

A parte FONÉTICA mostra a menor proximidade entre as duas línguas sendo 60% de cognatos mútuos idênticos. Essa percentagem de coincidência é mais notável na forma escrita do que na oral (sole-

trar mascara algumas das diferenças fonéticas). Daí que um falante de uma das línguas pode compreender a escrita da outra com relativa facilidade. O oral coloca outro problema. O português possui um inventário mais abundante de fonemas vocálicos: p.ex. português distingue entre e/o oral aberto/fechado e vogal nasal. As diferenças da evolução fonética entre espanhol e português são segundo Richman(177, op. cit.) as resumidas no quadro da página seguinte.

No aspecto SINTÁTICO o número de diferenças é maior que qualquer outro par de línguas românicas; De vinte e nove diferenças analisadas se observa o seguinte: pronome(7), pronome pessoal (1), uso de artigos(10), números (2), advérbios(2), uso de verbo(13). A sintaxe do português é mais conservadora que a do espanhol. i.é., o português conservou, neste ítem mais traços do latim.

Na MORFOLOGIA surgiram 58 fatores diferenciais, sendo esse número menor se comparado com outras línguas, onde este aumentaria para 100-150. As diferenças(58) são as seguintes:

Verbos-Presente de Indicativo (10)	Artigos (9)
Verbos-Preterito (8)	Pronomes (3)
" Imperfeito (3)	Adjetivos (7)
" mais que perfeito (1)	
" auxiliar:havia (1)	
" Subjuntivo (6)	
" Participio-Gerúndio (2)	
" Infinito (4)	
" Imperativo (1)	
" Mudança de radical (4)	

Concluindo, pode-se dizer que o espanhol e o português são línguas relativamente semelhantes, sobretudo se comparadas com

italiano e francês; contudo, a afinidade é mais notável na escrita do que na oralidade.

No trabalho de Martins, (1967), "Os sistemas vocálicos de espanhol e de português", foi feita uma análise fonético-fonológica das duas línguas. O pressuposto teórico sustenta que o treinamento de novos hábitos articulatórios é um aspecto determinante na sua aquisição. O autor concorda com Lado (1964) em que a pronúncia é o uso de um sistema sonoro ao falar e escutar (consoantes, vogais, entoação, acento, ritmo, fonemas e alofones). Martins diz que o aprendiz escuta com o sistema fonético da língua materna, tem que aprender a escutar e ser treinado na aquisição de novos hábitos articulatórios na língua estrangeira. Falar outro idioma supõe uma mudança mental nas imagens psicomotoras que formam um todo coerente e sistemático para cada comunidade lingüística.

O sistema de pronúncia do espanhol e do português afasta as duas línguas, o que justifica as dificuldades encontradas por falantes de espanhol ao falarem português e vice-versa. A semelhança das duas línguas apresenta uma maior margem de confusões e difícil assimilação para quem as estuda.

As diferenças fonético-fonológicas, segundo Martins, se resumem da seguinte forma:

1. As bases de articulação do português e do espanhol são bases crescentes, dadas as tendências à sílaba aberta e a antecipação vocálica que se verificam em ambas as línguas. A base articulatória do espanhol é mais tensa do que a de português. A pronúncia do espanhol requer, portanto, mais energia articulatória que a de português.

2. A base de articulação espanhola pode ser classificada como central, isto é, não muito anterior (como a francesa) nem muito posterior (como a inglesa). A base articulatória portuguesa ocupa um ponto intermediário entre a francesa e a espanhola.

3. O sistema vocálico espanhol é pobre em relação ao português, caracterizando-se suas vogais por uma pureza de timbre. O espanhol possui cinco vogais fonológicas e português apresenta doze vogais silábicas e duas assilábicas.

QUADRO DOS SONS DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS

		Bilabial		Labiodental		Linguo- dental		Linguo-dorsal		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Uvulo-velar		Linguo-velar	
		surda	sonora	surda	sonora	surda	sonora	surda	sonora	surda	sonora	surda	sonora	surda	sonora	surda	sonora
CONSOANTE	Oclusiva	p	b					t	d					k	g		
	Africada																
	Nasal		m		[w]		[ɔ]		[ɔ]		n	[ɲ]	ɲ		[ŋ]		
	Lateral						[ɹ]		[ʃ]		l	[ʎ]	ʎ		[ʒ]		
	Vibrante simples										r						
	Vibrante múltipla										ʀ						
	Fricativa		[β]	f	v	θ	[ð]	[x]	[ʝ]	s	[z]	ʃ	[ʒ]	x	[ç]	[ʁ]	
	Semiconsoante																
Semivogal																	
VOGAL	Alta	fechada										Anterior		Posterior			
		aberta										[i]		[u]			
	Média	fechada										[e]		[o]			
		aberta										[ɛ]		[ɔ]			
	Baixa	fechada										[ə]		[a]			
		aberta										[ɐ]		[a]			

MARTINS D. (1968)

- Os símbolos em verde pertencem aos sons que existem tanto em espanhol como em português.
- Os símbolos em vermelho pertencem aos sons que existem em português mas não em espanhol.
- Os símbolos em amarelo pertencem aos sons que existem em espanhol mas não em português.

4. Em espanhol não se encontram vogais nasais nem vogais reduzidas como em português, muito embora se observe menor tensão nas vogais átonas espanholas, que conservam entretanto, o seu timbre característico. Em português são muito frequentes as vogais reduzidas, observando-se mudanças de timbre nas não-acentuadas.

5. Em espanhol, as vogais oronasais devem ser denominadas com mais propriedade, oronasalizadas porque são alofones das vogais orais e produzem-se com menos ressonância nasal que as correspondentes de português, que têm pertinência e são verdadeiros fonemas. Em português não há prolongamento do -m ou do -n implosivos depois das vogais nasais, como em espanhol.

6. Os sons vocálicos são os únicos sucetíveis de funcionar como núcleo silábico em ambas as línguas; isto nos permite isolar funcionalmente as vogais das consoantes, adotando um critério distributivo para estabelecer fonologicamente o contraste vogal/consoante, uma vez que as vogais são elementos fônicos sucetíveis de funcionar independentemente.

7. De acordo com sua distribuição complementar, classifica-se as vogais assilábicas (espanholas como portuguesas) em semivogais e semiconsoantes.

8. Do ponto de vista fonológico diferencia-se o tratamento das vogais assilábicas do seguinte modo: em espanhol as vogais assilábicas são alofones das vogais /i//u/; em português, as vogais assilábicas são alofones das vogais /i//u/ como em espanhol no caso em que não se possa levar a efeito a comutação desses elementos, quer dizer quando não houver oposições distintivas.

9. Devido ao caráter menos tenso de sua base de articulação o português é mais rico em grupos vocálicos e tem maior tendência à ditongação que o espanhol. Contribui para esta divergência a maior riqueza de matizes vocálicos de português.

10. Os ditongos espanhóis e portugueses são fonologicamente bifonemáticos, como o prova a comutação de seus elementos. Igualmente os tritongos de nossas línguas-objeto são tratados como sucessões plurifonemáticas.

11. O português distingue-se foneticamente do espanhol pelos semiditongos virtuais monofonemáticos, que ocorrem em português, em determinadas circunstâncias do discurso, os quais não fazem parte do sistema fonológico português.

12. Em espanhol são muito frequentes os ditongos crescentes. Em posição final de palavra dão-se mais os crescentes como elemento assilábico velar. Em posição inicial de palavra são raros os decrescentes e apenas são considerados verdadeiros ditongos iniciais de palavra aqueles cujo elemento assilábico é velar.

Outro trabalho que tenta mostrar os perigos da relativa proximidade das línguas, espanhol-português, é o de Ulsh (1971) "From Spanish to Portuguese". O autor alerta sobre a falácia de achar que dada a proximidade lexical, existe para cada palavra em espanhol um cognato em português; entendendo cognato como palavras facilmente reconhecíveis de uma língua para outra. A estrutura do manual de Ulsh é dividida em quatro partes: os sons, a gramática, a transferência de vocabulário e exercícios de

pronúncia. Insistindo no estudo dos sons e exercícios de pronúncia o objetivo do manual é o estudo do português a partir do contraste com espanhol

No trabalho de Silva, (1988) "Análise contrastiva aplicada ao Português e ao Espanhol. Uma abordagem fonético-fonológica", o objetivo é analisar as dificuldades acústico-articulatórias vivenciadas pelos informantes falantes de espanhol, e a elaboração de uma proposta de exercícios para o treinamento da pronúncia do português. O corpus discursivo é constituído por entrevistas realizadas com oito informantes falantes de espanhol. A autora conclui que a análise fonético-fonológica contrastiva é um subsídio para o professor na tarefa de treinar aprendizes do português e que a língua não deve ser ensinada com mediação da materna.

b) Estudos na tradição da análise contrastiva.

A tradição de pesquisa da análise contrastiva ajudou a identificar problemas ao nível frasal. Os trabalhos de Schmitz (1975) "Some lexical contrasts in Spanish and Portuguese: contrastive analysis" e "Portuguese and Spanish: homonyms and homophones" de Arriola (1975) são alguns dos artigos nesta linha.

Na tradição da Análise de Erros, o trabalho "Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol" (op.cit) baseia-se num estudo realizado com um falante de espanhol aprendendo português. Procurava-se inicialmente pela análise de erros, identificar problemas no discurso do aprendiz que não haviam sido pre-identificados pela análise contrastiva. Foi constatado que o aprendiz (F de E) sobrepõe o léxico

do português ao sistema da língua materna; Dada a presença de muitas variáveis, precisa-se analisar fatores sociais e psicológicos. A semelhança entre as duas línguas muitas vezes confunde o aprendiz: o fato de a mesma palavra ser usada em português e espanhol, e ter a mesma função em alguns casos, faz com que se torne mais difícil para o aprendiz perceber quando ela é usada com outra função.

c) Estudos que visam propostas com fins pedagógicos.

O trabalho de dissertação de mestrado de Arai(1985)"Fluência na aquisição do Português como língua estrangeira". O foco do estudo é a relação entre fluência e estratégias de planejamento do discurso. A hipótese trabalhada faz referência aos falantes fluentes são os que conseguiram a internalização do mecanismo de distribuição do tempo no discurso: uso de pausas e preenchedores de pausa. A pesquisa foi feita a partir de entrevistas com vinte sujeitos, dentre os quais quatro de fala espanhola; delimitada à categoria de fluência quantitativa(Fillmore, 1979:3)quando o falante possui a habilidade de falar muito tempo com poucas pausas, ou seja a habilidade de preencher tempo falando.

Os resultados da pesquisa mostraram que, realmente, o domínio do tempo, ou seja, a integração do fenômeno da hesitação das pausas e do preenchimento de pausas na fala, têm muito a ver com a arte de falar fluentemente ou, pelo menos, com a fluência aparente. Um aspecto importante é o uso de expressões automatizadas(Bolinger, apud Fillmore, 1979). A conclusão se apoia na proposta de Kato(1984): é importante que o aprendiz seja exposto à fala natural de falantes nativos desde o começo para ele retirar as "muletas" para planejar sua própria fala.Finalmente, a autora

faz uma análise de material didático. Concluindo que os mais recentes tendem a se preocupar com a fala informal e autêntica: o que favorece a fluência.

Outra autora Roa Polanco(1988), questiona o papel do insumo lingüístico e o da afetividade. O trabalho tem por objetivo captar o processo de aquisição/aprendizagem de Português como segunda língua em contexto formal; sendo de especial interesse os aspectos relacionados com o filtro afetivo e insumo lingüístico, considerados por Krashen(1982) variáveis causais de aquisição. As informações foram coletadas mediante técnica de pesquisa qualitativa do tipo observação participante, usando a técnica do diário. A autora conclui que o " insumo compreensível " não parece ser suficiente para o sucesso na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Os dados evidenciaram uma relação direta entre o insumo e o filtro afetivo, isto é, a maneira de apresentação do insumo. A qualidade e a quantidade do insumo influenciam a atitude e a motivação principalmente; um insumo compreensível apresentado basicamente através de um filtro sequenciado gramaticalmente, com pouca atividade na aula, vai conformando uma atitude a respeito da aula, assim como uma perda de interesse pelo curso.

Com respeito à interação encontramos as propostas de Celia(1987) e Colín e Fontão(1989). A primeira trata da preparação de materiais e de sua adequação à realidade. É uma proposta teórica para implementar um curso de português para estrangeiros. De orientação humanística, a abordagem é definida como o uso de linguagem num processo interativo, consciente, crítico. A proposta está embasada em princípios da lingüística discursiva, psicolingüística e sociolingüística. O discurso é negociação do significa-

do. Os autores propõe a elaboração de quatro categorias, a competência gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica (Austin, 1962; Van Dijk, 1981, Widdowson 1979, Halliday, 1976, Beau-grande, 1980). O curso é organizado em torno de noções, funções, expoentes e tópicos. Outro elemento é o uso de material autêntico e da língua *real* na sala de aula. Na avaliação, as características positivas: visão nova do ensino de línguas, interesse por aulas que enfoquem a língua na interação dinâmica com professores, pronúncia, maneira de falar e dar aulas, contra a necessidade de um ensino mais sistemático em torno da gramática e da correção do erro.

A segunda de Colín e Fontão (1989) na proposta sobre "Planejamento, curso de português para falantes de espanhol na UNICAMP", apresentam os resultados de um estudo sobre o processo de ensino/aprendizagem de português para falantes de espanhol, num contexto que envolve comunidades de fala diferentes. A abordagem e os procedimentos metodológicos foram determinados a partir de características específicas tais como a situação de imersão e a tipologia das línguas. As expectativas dos alunos, evidenciadas nos dados coletados, levaram a discutir a autenticidade/artificialidade do papel da sala de aula e o lugar que caberia à competência lingüística na relação língua objeto/língua processo. O conteúdo do trabalho e sua otimização através das atividades propostas atendem aos interesses dos alunos falantes de espanhol, garantindo os espaços no momento adequado para discussão e reflexão de suas experiências e processo de aprendizagem.

Lombello(1981) e Granier e Lombello(1988) preocupadas com as dificuldades de falantes de espanhol no uso da língua portuguesa, argumentam a favor da análise contrastiva e da anterioridade do lingüístico como elementos a ser considerados no planejamento de programas de ensino de segunda língua. No primeiro trabalho é definida a situação de imersão como cenário natural, as autoras defendem a proposta da anterioridade lingüística e o valor dos exercícios estruturais. a proposta argumenta a favor da ordem inerente à gramática. Na segunda, Lombello(1981)"Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol"As mostrava a necessidade de uma instrução baseada em critérios diferentes ao de controle de vocabulário e de estrutura, já que as duas línguas são bastante semelhantes nesses aspectos. Empregando o procedimento do cloze se observou que os tipos de dificuldades eram mais semelhantes às dos falantes nativos de português que as dos falantes de outras línguas. Deve haver mais cuidado na análise de aspectos lexicais contrastantes entre as duas línguas, assim como as divergências semânticas, e os problemas específicos como o uso de preposições. Faz-se necessário, para isso, uma análise contrastiva entre as duas línguas.

Na avaliação de cursos específicos de português para estrangeiros, dentro e fora do Brasil, encontramos a análise de Kunzen-dorff(1980) sobre "O ensino-aprendizagem de português para estrangeiros em São Paulo" A autora descreve e avalia diferentes cursos de português para estrangeiros em São Paulo, observando o tipo de metodologia e limitações. Faz um levantamento das dificuldades que caracterizam cada grupo de nacionalidades, enfatiza o papel da lingüística na formação do professor e elaboração dos materiais didáticos. O outro trabalho nesta linha é o de Ferreira(1989), ela apresenta neste estudo piloto uma análise sucinta da situação do ensino de português para falantes de espanhol nos

Centros de Estudos Brasileiros, bem como a proposta para a elaboração de um currículo que poderá posteriormente materializar-se num material didático de base comunicativa.

Diante desta visão, a resenha anterior dos estudos da relação português-espanhol, com exceção dos trabalhos de Celia(1987) e Colín e Fontão(1989), evidencia a lacuna do estudo dessa relação em contexto de interação não formal. As perguntas sobre a distância/proximidade das duas línguas encontram respostas parciais nos trabalhos de Richman, Martins e Ulsh; respostas parciais porque os estudos só atendem a parte da forma das línguas.

Os trabalhos de Lombello(1983), Roa Polanco e Arai, levantam questões importantes para explicar o processo de aquisição/aprendizagem de português por falantes de espanhol.

- . A estratégia de sobreposição de léxico da L2 na L1.
- . A configuração do filtro afetivo e a queatão do insumoa.
- . A fluência e o papel dos preenchedores de pausa.

A respeito da estratégia de sobreposição de léxico na L2 e sua fossilização, analisada no trabalho de Lombello(vide página 3), encontramos nos nossos dados, o depoimento de um falante de espanhol o reconhecimento desta estratégia como um processo consciente que parece garantir a intencionalidade no discurso. Daí que eu considere relativa a afirmação, mesmo a autora reconhece- do a existência de fatores sociais e psicológicos ela conclui:

"... O fato de não haver muita diferença neste desempenho depois de mais de dois meses de ensino formal indica que nem este nem a situação de imersão são suficientes para mudar um sistema de relações que se acha enraizado num falante adulto e que, tal como a fonologia, parece muito difícil de erradicar."(op. cit.:107)

Encontramos, por exemplo, no trabalho de Roa Polanco (op. cit.: 11) outro fator gerado no trabalho de sala de aula

" um insumo compreensível apresentado basicamente através de um filtro seqüenciado gramaticalmente, com pouca atividade na aula, vai conformando uma atitude a respeito da aula, assim como uma perda de interesse pelo curso."

E que pareciera apoiar a proposta de Celia (op. cit.:) quando diz que sua proposta valoriza:

"...uma visão nova do ensino de línguas, interesse por aulas que enfoquem a língua na interação dinâmica com professores, pronúncia, maneira de falar e dar aulas, contra a necessidade de um ensino mais sistemático em torno da gramática e da correção do erro."

Ambas levantam a necessidade de repensar o papel da sala de aula e sua dinâmica; pensando a questão da interação num contexto de imersão.

Assim, como foi definido, será através da análise do discurso oral e tendo como referência as diferentes situações comunicativas, no contexto formal e não formal, que estudaremos a relação português-espanhol no seu aspecto discursivo.

Passemos à proposta teórica de análise do Modelo de Interação verbal (Hamel, 1982, 1988). Vejamos as características do modelo, os construtos e técnicas a partir das quais analisamos os dados que integram o corpus desta pesquisa.

Notas.

(1) Segundo Brown (1986:1988), o que tem sido definido como fossilização é a incorporação de formas linguísticas incorretas na competência de segunda língua de uma pessoa. A fossilização é vista metaforicamente como um processo de "frizing". Tradicionalmente tem sido analisado como um fator mais ou menos de retroalimentação afetiva e cognitiva (Virgil e Oller, 1976). Informação afetiva é codificada primariamente em termos de mecanismos kinésicos (gestos, tom de voz, expressão facial). Informação cognitiva (fatos, suposições, crenças) convencionado por significados de mecanismos linguísticos (som, frases, estruturas, discurso). Os itens fossilizados são agramaticais ou itens incorretos na fala de um aprendiz que recebe retroalimentação afetiva positiva (I understand) reforçando uma forma incorreta de linguagem. Não é só o meio ambiente, existem fatores de motivação internos, necessidade de se relacionar com outras pessoas, fatores inatos e universais (Selinker, Lamendella, 1979).

(2) O *portunhol* pode ser visto também como um processo de criolização quando o contexto é de línguas em contato; i.e., relações de fronteira.

(3) Dabéne et al. (1990:12) ao observar a relação com a língua estrangeira assinalam que não se aprende nem se ensina uma língua estrangeira da mesma forma que uma língua considerada de um alto status e uma sociologicamente desvalorizada.

(4) O método para determinar a proximidade lexical entre espanhol e português, parte do estudo de Rea e Cross (1958, 1964) e tem como corpus 6500 palavras em espanhol, palavras de alta frequência segundo (Milton Buchanan em "A Graded Spanish Word Book (1927)" e seus equivalentes em português a partir do estudo de Brown, Ch. (1945) "A Graded Word Book of Brazilian Portuguese". Qual tem sido a fonte e qual o processo de uso que se deu a cada palavra em cada língua. O critério de frequência considera o fato de que cada língua pode ter um número muito grande de palavras, porém, o padrão de uma conversa comum cai em rangos de palavras de alta frequência. O autor menciona que vários estudos (Elcock, 1960, Lapesa, 1959, etcétera) analisaram a proximidade das duas línguas desde um ponto de vista diacrônico e sincrônico, contrastando fatos de fonologia, morfologia e sintaxe, no entanto falta uma comparação sistemática desses fatos.

(5) No trabalho "O papel da fonologia na aquisição de português por falantes de espanhol" (Colin, 1989), ficou evidenciada a presença da consciência linguística de pertença a uma comunidade de fala (Hymes, 1964). A partir das propostas de Crystal (1980), e Leather (apud in Abuhmdia, 1987), o objetivo do estudo era ver o que acontecia se o sotaque estrangeiro era apagado, que elementos do texto seriam avaliados por nativos como pertencentes ou não a sua comunidade. O sotaque estrangeiro de seis entrevistas de falantes de espanhol foi "apagado", através da sua transcrição e gravação por falantes de português. No caso da nossa hipótese esperávamos que ao alterar o aspecto fonético, a atenção do juiz se centraria nos aspectos sintáticos e de conteúdo. A partir da análise dos dados encontramos que esta situação não é tão mecânica. Os resultados mostraram que a hipótese inicial estava correta, embora existam outros fatores. O reconhecimento de um sujeito como falante ou não da língua não depende diretamente da identificação fonética. Existe uma consciência linguística que faz parte da língua portuguesa. Aqui é importante dizer que o sotaque de estrangeiro é uma marca de diferença cultural e heterogeneidade social. O fato de trabalhar a fonética é também um marcador de diferenças sociais. O objetivo não é apagar essas marcas e tentar apresentar o aspecto fonético como neutro, é antes de mais nada oferecer técnicas de trabalho fonético e informação sobre variedades e diferenças regionais e sociais da sociedade brasileira.

Capítulo III

MODELO DE INTERAÇÃO VERBAL

Capítulo III.

METODOLOGIA

3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.

A pesquisa desenvolvida é um estudo de base etnográfica que tem como cenários o contexto natural de interação e o contexto formal de sala de aula.

O estudo exploratório inicial sobre sala de aula seguiu o roteiro etnográfico: descrição dos sujeitos no contexto, observação, interpretação. Esta análise levou sempre em conta a sala de aula como um lugar social.

Paralelamente, através do discurso oral estudamos situações comunicativas de quatro sujeitos, todos pertencentes à comunidade de fala espanhola (representantes de variedades da língua espanhola) num contexto de imersão em Campinas.

3.1. PERGUNTAS DE PESQUISA.

Foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- . Como se constitui o discurso no processo de produção e reprodução social?
- . Em que forma é que cristaliza a experiência social adquirida em padrões de interação verbal, em interpretações sociais?
- . Como são as estratégias discursivas?
- . Até onde a prática pedagógica pode aproximar os contextos formal-não formal de aquisição/aprendizagem de L2?

3.2 ESPECIFICIDADES METODOLOGICAS DO MODELO DE INTERACÇÃO VERBAL.

A proposta metodológica de análise se centra no modelo do Padrão de Interação Verbal, PIV de Hamel(1982). O modelo propõe uma visão integral da relação macro e micro-social, focalizando a análise das atividades menores de construção interativa das relações sociais(tomada de turnos, estratégias discursivas).

O objetivo do estudo é a descrição do processo oral a partir da interpretação dos interagentes; isto favorece a discussão num nível pragmático da relação português- espanhol, constituindo-se em subsídio para a elaboração de programas em contextos formais de sala de aula.

Inicia com uma hipótese geral sobre o objeto de estudo que foi delimitado segundo o avanço da pesquisa. No caso tínhamos como hipótese geral que na interação cotidiana, os conflitos mais diretos se manifestam através de desconfortos e estranhamentos na interação entre os falantes. O tipo de estratégias usadas parecem estar relacionadas com as variantes de espanhol e os objetivos de assimilação e integração sociocultural e lingüística dos falantes.

O segundo item é a etnografia, o estudo histórico-social do grupo, daqui surgiram as hipóteses específicas que constituem as perguntas de pesquisa. Considerando os determinantes históricos se observou a segmentação e estruturas do mundo dos informantes, realizado por eles próprios. Daí passamos à formulação da tipologia das situações comunicativas: seleção de situações comunicativas chave e análise detalhado da estrutura discursiva.

Posteriormente definimos as categorias sociais e sociolingüísticas de segmentação e estruturação, para passar à análise interpretativa da estrutura discursiva; à análise comparativo reinterpretação (juízes, biografia), e finalmente à elaboração de abstrações e generalizações teóricas.

3.3 TIPOLOGIA DAS SITUAÇÕES COMUNICATIVAS.

A fim de elaborar a tipologia partimos das entrevistas e primeira etapa de coleta de dados (realizada em julho de 1989). A diferença trazida por Gumperz (1982) sobre interação pessoal e transacional, que caracteriza os conceitos de rede social aberta e fechada, direcionou a construção da tipologia.

A rede social fechada conta com a presença de locutores que têm entre eles relações estreitas de conhecimento mútuo, amigos, colegas, predominam estratégias individuais, passagem de um estilo a outro, dependendo do sujeito abordado na comunicação.

Na rede social aberta, os locutores de origens diversas estabelecem um consenso na sua interação, sem compartilhar uma história comum e um sistema de valores relativamente unificados.

Segundo as características do estudo qualitativo selecionamos os nossos informantes considerando os seguintes critérios:

- . falantes de espanhol
- . estudantes de pós-graduação por ser a população que predomina nos cursos de português.
- . tempo no Brasil, 1,5 a 2 anos, exposição à língua e adaptação favorecida.
- . rede social densa com brasileiros e pouco densa com falantes de espanhol.

3.4 COLETA DE DADOS

As interações foram coletadas em duas etapas, sendo a primeira em julho de 1989 e a segunda em fevereiro de 1990.

Nas técnicas de coleta de dados foi usada: autogravação e gravação por parte do pesquisador(o informante ignora que esta sendo gravado). As gravações foram feitas em espaços abertos e fechados. Tendo critério o tempo e o interlocutor.

O tipo de situação comunicativa foi aleatório quer dizer as situações apareceram sem ninguém planejar nem direcionar. Cada um dos sujeitos gravou com o intuito de registrar as situações como elas se apresentassem. A partir daqui tentamos responder a primeira pergunta de pesquisa: como se constitui o discurso nos processos de produção e reprodução social.

Os dados foram organizados segundo a tipologia elaborada previamente. A análise foi feita acompanhando as perguntas de pesquisa e os três primeiros níveis do Modelo de Interação Verbal.

Selecionamos um total de 10 situações comunicativas a ser analisado. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa interessava aprofundar a descrição de cada uma para responder a segunda e terceira perguntas de pesquisa: em que forma é que cristaliza a experiência social adquirida em padrões de interação verbal, em interpretações sociais? Como são as estratégias de comunicação?

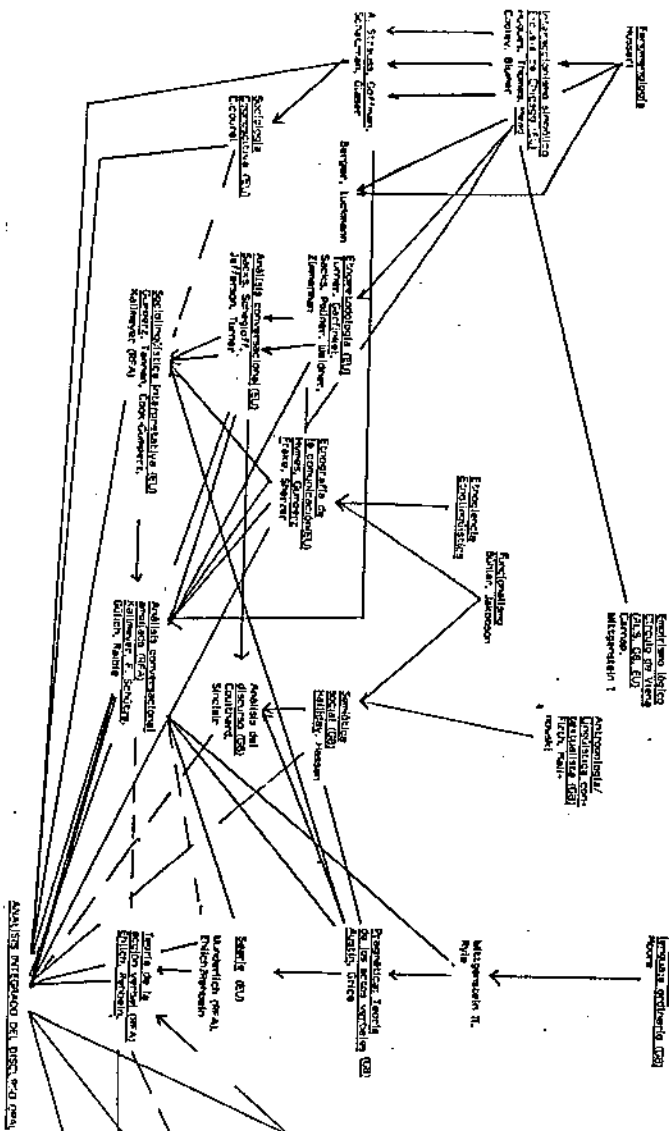
3.5. MODELO DE ANÁLISE.

O Modelo de Análise da Interação Verbal considera o discurso como uma atividade social, como um todo complexo organizado em diferentes níveis que se interrelacionam. O discurso é definido como a comunicação oral cotidiana em contextos de interação social. A comunicação é vista não como uma troca de atos verbais e sim como a elaboração interativa de significações sociais; um processo que em níveis de aquisição inicial está relacionado sempre com as motivações, os desejos de comunicação e compreensão, a elaboração criativa de padrões de interação e a constituição de identidades na comunicação em língua-alvo.

A partir de uma revisão crítica das teorias sociolinguísticas e pragmáticas mais significativas, Hamel(1982) levanta a necessidade de reconstruir analiticamente níveis em que se integrem os aportes dessas correntes dentro de um enfoque que recupere o aspecto diacrônico-histórico, na formulação de uma teoria sociolinguística pragmática. As diversas críticas, as tentativas de ampliar a teoria, as aplicações em pesquisas empíricas tem mostrado a necessidade de formular uma teoria global para a análise do discurso.

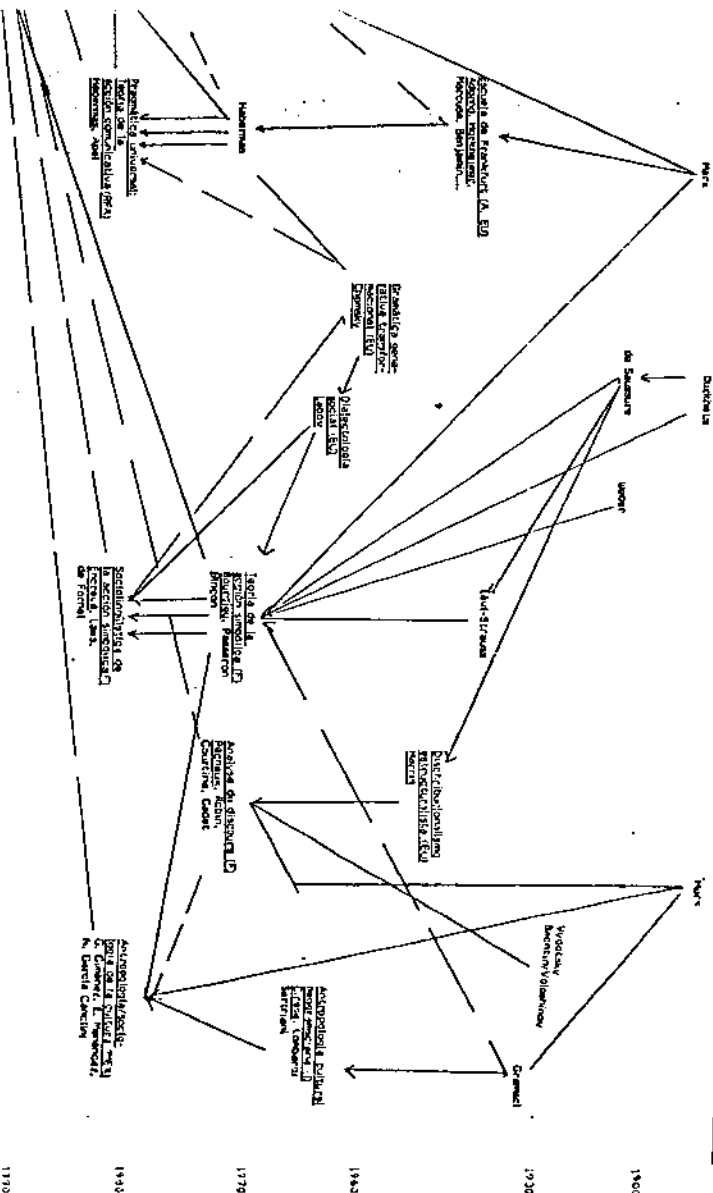
O mapa, da página seguinte: "Antecedentes para a Análise do Discurso Oral", mostra as principais linhas teóricas participantes na proposta.

A sociolinguística e a linguística pragmática tentaram oferecer uma resposta às reduções feitas pelo estruturalismo e pela gramática transformacional: correlacionadas estas reduções com as falácias abstrativas da lógica positivista e do empirismo lógico. As propostas surgidas nos últimos anos pretendem reformular as categorias básicas próprias da linguística a partir de um enfoque social(Hymes,1974; Quasthoff,1978, apud Hamel, 1982). Análises empíricas exigiram da teoria clássica dos atos de fala(Austin,1962; Searle,1969), reformular uma teoria geral da ação verbal como parte de uma teoria sobre a ação humana(cf. Ehlich/Rehbein, 1972,1979). A teoria dos atos de fala introduz o aspecto pragmático da Ação Verbal na discussão da década passada. A linguagem vista por um enfoque comunicativo está relacionada com as intenções que realizamos e as relações sociais de interação que reproduzimos e estabelecemos ao falar. A relação entre a categoria situação, conceitos semânticos de sentido e referência, o processo de atribuição de significação pragmática ao sentido de orações, em contextos interacionais, não está suficientemente de-



ANTECEDENTES PARA EL:

ANALISTAS DEL DISCURSO ORAL



envolvido na etnografia da comunicação. A concepção de *competência comunicativa* se caracteriza por sua implicação de que os signos lingüísticos pre-existem a seu uso, i.é., os falantes só os aplicam e observam nas regras lingüísticas, e nas regras de uso apropriado em contextos socioculturais. O enfoque *aditivo* exclui uma relação como processo histórico e dialético.

Na conceptualização do Modelo de Interação Verbal (MIV) são incluídos os seguintes itens:

- . situação e evento de fala (Hymes, 1964, 1972) estão relacionados com a categoria de Padrão de Interação Verbal;
- . críticas ao enfoque sincrônico-descritivo e de observação externa da lingüística;
- . conceitos de intencionalidade e ação para a definição dos PIV (Austin, 1962, Searle, 1969);
- . elementos constitutivos no processo de interação verbal.
- . relações entre ações verbais e não verbais. Dentro de uma teoria da ação humana que leve a uma teoria da ação verbal;
- . significação social das ações ao se desenvolver e transformam em contextos de interação;
- . interação verbal como interação social que leva em conta o aspecto histórico;
- . PIV como uma categoria universal da lógica interacional relacionada com determinadas regras da comunicação (Cicourel, 1973) e com as formas histórico-culturais em que se estrutura a interação verbal em cada sociedade.
- . Traço reflexivo da linguagem. Ação comunicativa e discurso na discussão da intencionalidade.

O Modelo de Interação Verbal pretende analisar, na base de uma concepção histórica e materialista da sociedade, como se consti-

tui o discurso nos processos de produção e reprodução social e de que forma "cristaliza" a experiência social adquirida em Padrões de Interação Verbal, como em interpretações socialmente conven- cionadas; as interpretações incluem o âmbito da ideologia e da consciência.

A práxis discursiva é vista como constitutiva da práxis so- cial. Não há uma separação analítica entre estrutura social e discursiva.

Com base nos trabalhos de Ehlich, Rehbein, Kallmeyer e Schut- ze, foi elaborado o Modelo de Interação Verbal. Dentro de uma tradição da teoria materialista da linguagem, a teoria da ação complexa de Rehbein(1977)

- . as distintas atividades individuais se transformam em ações sistemáticas e repetitivas segundo um modelo ou padrão de ação que a sociedade elabora coletivamente(cristalização).
- . através do desenvolvimento e da experiência de uma socieda de, se aplicam e treinam diferentes caminhos de ação para chegar à solução de um conjunto de soluções exitosas.

a aprendizagem consiste num processo de internalização de ações materiais; tem como resultado a aquisição de pa- drões de ação como repertório de conceitos mentais que podem se ativar no momento da realização desses padrões em novas ações/situações.

As categorias usadas no Modelo de Interação Verbal: situa- ção comunicativa(SC), o padrão de interação verbal(PIV) e a com- petência cultural e comunicativa(CCC).

A *situação comunicativa(SC)* é o lugar em que os participan- tes tem que resolver determinadas tarefas relacionadas com a pro- dução e reprodução social da comunicação. Constitui um marco re- ferencial, não só para as atividades transacionais, i.é., dirigi- das as tarefas extra-verbais e a reprodução das relações de for- ças simbólicas(cf.Bourdieu, 1977) a constituição de identidades e de ação mesma.

O *padrão de interação verbal* (PIV) é uma unidade recorrente e sistemática, com uma estrutura lógica abstrata, de elementos constitutivos e um determinado número de realizações culturalmente aceitas e utilizadas numa sociedade específica. Contém etapas e ações verbais constitutivas e se produz no interior de uma situação comunicativa.

A *competência cultural e comunicativa* (CCC) explica não só a capacidade de usar signos linguísticos e discursivos pré-estabelecidos, mas também a de transformá-los e estabelecer novas relações entre significantes e significações sociais. Leva em conta: a) estratégias comunicativas para atingir determinados objetivos (intencionalidade, ilocução); b) um conhecimento metalinguístico (reflexividade) que faz parte da consciência linguística, c) regras linguísticas de verbalização; e d) a capacidade de fazer uso das relações de forças simbólicas existentes entre os interagentes, i.e. a faculdade de saber impôr seu discurso, se fazer escutar (sociolectos e registros).

Quando um PIV surge no curso de uma conversa, o iniciador do PIV marca o início do novo padrão e diferenciá-lo do resto das atividades. No caso dos participantes aceitarem sua realização, todos os seus interagentes têm que se esforçar para manter a separação. Num processo de compra-venda, por exemplo, a intervenção dos outros PIV ou inclusive de outras pessoas não podem se sobrepor quantitativa e qualitativamente sem pôr em perigo a realização do PIV iniciado. O iniciador do PIV tem que esclarecer, desde o início, aos participantes em que consistirá o PIV, para que possam decidir se aceitam ou querem participar nele.

Os outros participantes não só têm que aceitar o PIV, mas têm que confirmá-lo de fato, aceitando ao mesmo tempo o compro-

misso que ele implica. Já confirmado o PIV, esse tem que se desenvolver segundo as etapas e elementos que o constituem. Os participantes conhecem as etapas no sentido de expectativas de forma normal em que comumente se desenvolve esse PIV.

3.5.1 Níveis de análise.

O modelo do Padrão de Interação Verbal é uma proposta teórica, cujo objetivo é integrar um modelo mais amplo, coerente e global do discurso (cf. Kallmeyer/ Schutze, 1976); que permita formular perguntas e hipóteses heurísticas. A idéia central é a de que na produção de significações em contextos de interação a análise opera em níveis diferenciados

Nível I - Condições básicas da comunicação.

Nível II- Organização formal de conversação.

Nível III- Constituição da ação verbal.

Nível IV- Esquemas de comunicação

Nível V - Relações sociais, instituições e discurso.

No nível I. Condições básicas e a priori da comunicação: fundamentação de caráter universal e da lógica interacional (Grice, 1968), interacionismo simbólico (Mead, 1934/73) sociologia do conhecimento (Schütz, 1962-66, Cicourel, 1964-1973).

No nível II. Estruturação formal do discurso como conversação cotidiana, Análise Conversacional (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974).

No nível III. Definição da ação verbal a partir dos processos de constituição e interpretação da significação social em contextos

de interação e como o processo leva à elaboração de Padrões de Interação Verbal(Hymes), Atos Verbais(Austin, Searle,Wunderlich) a Teoria da Ação Verbal(Wunderlich, Maas, Ehlich, Rehbm, Kalme-ger/Schütz) a Teoria da Atividade Verbal(Vigotsky, Galperin, Leont'ev).

Nível IV. Análise de esquemas de comunicação, argumentação, narração(Schecker, 1977, Klein, 1978, Quasthoff, 1978).

Nível V. Formas de falar: ironia, metáfora, litotes(Kallmeyer, 1979).

Nível VI. Organização social e marcos externos que determinam a organização discursiva(teorias das instituições, papéis sociais, redefinida em termos de uma teoria histórica e materialista).

Nesta pesquisa a análise se limita aos três primeiros níveis do modelo(MIV); eles permitem responder às perguntas de pesquisa no seguinte capítulo.

Continuemos a análise no próximo capítulo vejamos como se dá a questão na prática; com a intenção de refletir sobre como se constitui o discurso oral no processo de produção e reprodução social, observemos o cenário formal e não formal no contexto de imersão...

Capítulo V

COMENTÁRIOS FINAIS

Capítulo IV

ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Capítulo IV.

PRÁTICAS DISCURSIVAS

Neste capítulo organizado em duas seções entro na análise dos dados que integram o "corpus" desta pesquisa. A primeira seção examina as práticas discursivas dos informantes com o objetivo de elicitar quais são suas estratégias na seleção lingüística. A segunda seção apresenta um estudo etnográfico da sala de aula de língua estrangeira, focando o discurso oral e suas funções nesse espaço. O objetivo é a descrição que funcionará como subsídio para a discussão da distância entre esses dois contextos e a função específica da sala de aula.

4.1 Análise das práticas discursivas.

O acesso ao uso da linguagem é mediado pela presença de teorias sobre aquisição em segunda língua. Bourne(1988:85) examina a dicotomia da aquisição natural vs. situação formal de sala de aula como um mascaramento onde o papel do contexto social é ignorado. Para esta autora as práticas discursivas relacionadas à

questão de interlíngua deve ser vista como estágios de aquisição aprendizagem com percursos diferentes; este é o argumento contra uma ordem de aquisição natural. O contrário implica em um mascaramento dos processos sociais envolvidos no ensino/aprendizagem de línguas.

Por sua vez contexto, Gumperz (44:1982), estuda a conservação ou não de uma língua através do estudo das relações interpessoais. A rede social é uma categoria que mostra a relação do falante com seu ambiente, comparando as convenções que prevalecem em situações comunicativas novas e antigas, pode chegar aos mecanismos pelos quais as mudanças socioeconômicas afetam o repertório verbal do falante.

4.1.1 Análise das práticas discursivas do sujeito (XT).

4.1.1.1 Aspectos biográficos.

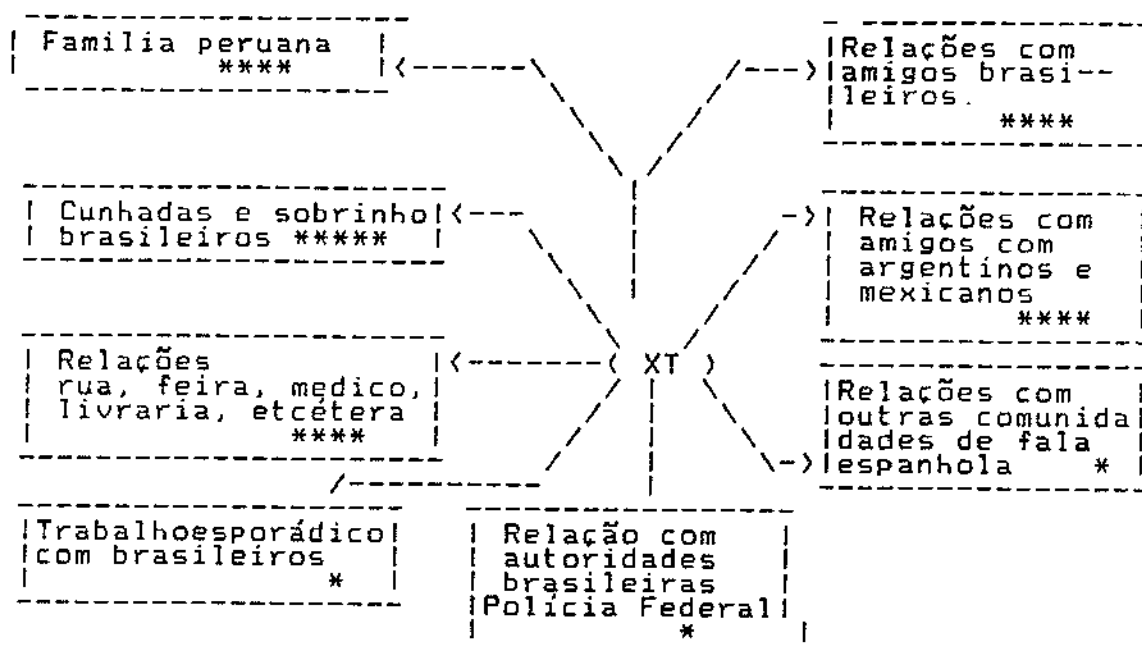
O sujeito XT é de nacionalidade peruana. Faz dois anos e meio mora no Brasil com sua família, quatro irmãos e a mãe. A vinda ao Brasil foi devido ao fato da família estar aqui, três irmãos, que moravam e estudavam no Brasil. A nível pessoal estava o interesse por morar num outro país. Economicamente depende da bolsa de estudos, faz curso de pós-graduação na área de engenharia elétrica. Nos planos futuros está o de morar no Chile.

4.1.1.2 Rede social

Diferentemente de outros estrangeiros, o sujeito XT reproduziu parcialmente as relações familiares do país natal: mãe, irmãos e sobrinho. A interação se dá em espanhol entre eles e alguns amigos de fala espanhola próximos à família, e se dá em português com as cunhadas, sobrinho e faxineira. Fez curso de português para estrangeiros. O primeiro contato com a sociedade brasileira foi na própria casa, as cunhadas, o sobrinho e alguns amigos brasileiros. Não existe uma rede densa com a comunidade peruana. As relações fora de casa são com falantes de português, amigos da família e colegas do instituto. XT fez o curso de Pós-graduação na Engenharia, seu trabalho favoreceu o relacionamento com brasileiros de diferentes regiões do país e com colegas argentinos principalmente. Fora desses dois contextos existem encontros casuais na rua, convites, cursos (dança, ginástica), etcétera.

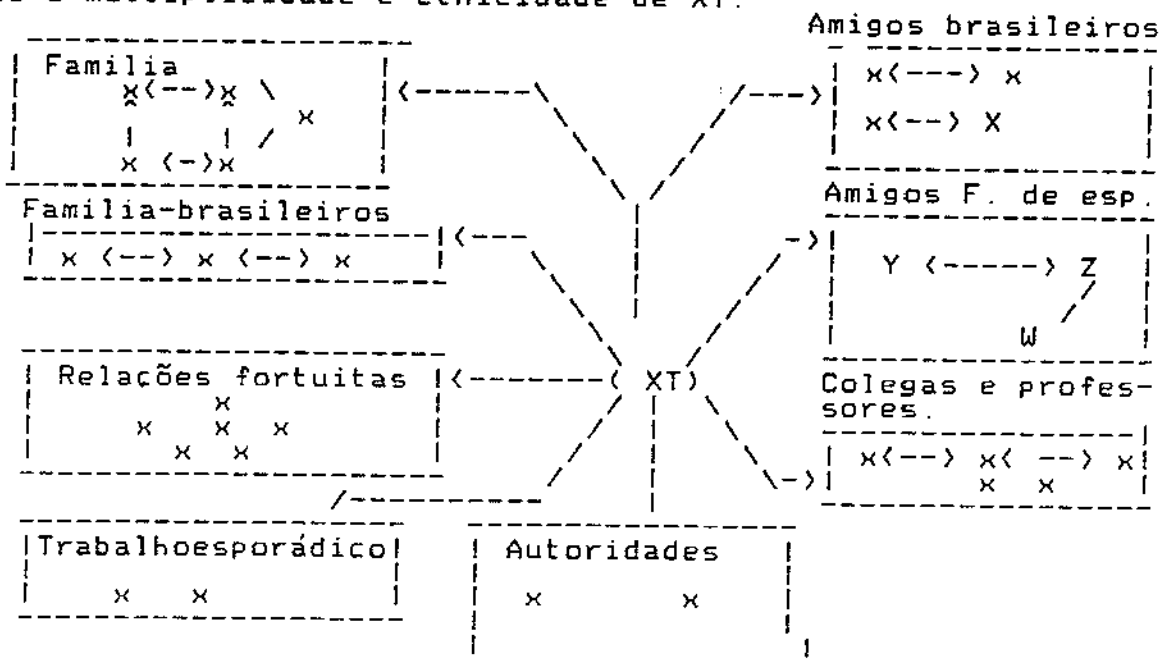
Podemos ver que a maioria das relações que conformam uma rede social fechada (Gumperz, 1982) se dão com a família que é peruana e na mesma rede, amizades, de duas variedades da língua espanhola. O trabalho de Bast (198) mostra que este tipo de rede favorece a conservação da língua do grupo. No caso do informante XT há um equilíbrio também nas relações com falantes de português, e aparecem como uma rede múltipla favorecendo a integração na sociedade brasileira e a aquisição da língua. Vejamos a multiplicidade e etnicidade da rede social de (XT):

Rede social do informante XT



**** muito freqüente
 *** freqüente
 ** regular
 * pouco freqüente

Vejamos a multiplicidade e etnicidade de XT:



A questão da identidade através da nacionalidade é conservada fortemente. A família manteve sua estrutura e suas funções sociais, no entanto sofreu mudanças em suas atividades. Os pais solicitaram a residência através da anistia concedida aos estrangeiros. Todo indica maior integração à cultura brasileira, mesmo sem se estender a uma integração econômica. Vejamos algumas das interações de XT:

Situação comunicativa no.1: MATRÍCULA.

O seguinte Padrão de Interação Verbal trata sobre informação sobre horários dos cursos de pós-graduação faz parte de um evento maior que é a matrícula do curso, o cenário é a Secretaria Acadêmica de um instituto universitário. (Ver transcrição no ANEXO).

Temos como contexto que era o período oficial de matrícula, quando, o Centro de Registro e Certificação Acadêmica, entregava o caderno de horários, mas os exemplares acabaram e o aluno teve de voltar à secretaria do próprio instituto. Os participantes são dois alunos de pós-graduação, XT e um brasileiro que classificamos como C, e B que é o funcionário.

O padrão de interação verbal (PIV daqui em diante) aparece organizado em 15 turnos, correspondendo dois deles a outro PIV. Observamos que as etapas do PIV são: solicitar o caderno de horários, confirmação do pedido (descrição material), explicação sobre a inexistência de exemplares, empréstimo, negociação, esclarecimento e fecho.

Passos constitutivos do PIV.

Formulação do pedido.	linha(s)	1 - 5
Esclarecimento e Verificação do pedido.		6 - 10
Pergunta sobre a possibilidade de consulta		12 - 13
Resposta sobre a possibilidade de empréstimo		15 - 16
Negociação		17
Explicitação das condições de empréstimo		18
Fecho		25 - 30

O segundo PIV do falante de português.

Abertura		20
Formulação do pedido		20 - 22
Cumprimento da tarefa		23

Na situação anterior participam três interatuantes sendo que dois deles são alunos e realizam uma tarefa semelhante, isto é solicitar o cartaz de horários(E1 e E07). O funcionário C informa e delimita as possibilidades de consulta. Como profissional define as condições de empréstimo.

Num primeiro momento o número de turnos correspondentes à participação de cada falante, XT (falante de espanhol) e B (falante de português) funcionam como indicadores de contraste; isto é, para uma tarefa semelhante A usa três turnos, enquanto que B só usa um.

E1 " Eu queria saber se já(2.1) se vocês têm novamente aqueles(.)papéis(2.2) para matrícula(2) aqueles com os horários = porque aquele outro caderno não consegui(3)(BARU_LHO).

E10 Di!(!) Queria(!)saber o horário de pós-graduação, as matérias que vão ser oferecidas.

No enunciado E1 os silêncios acrescentados ou associados a reformulações estão relacionados com o desconhecimento do objeto (lexical), e num segundo momento desconhecimento das convenções do evento que se expressa através da estratégia discursiva da reformulação.

Em E10 o tom e ritmo da voz variam e a resposta do funcionário também.

Analisando o enunciado E1 vemos que não há uma definição concreta do objeto solicitado. A estratégia discursiva da descrição é usada por XT:

E2. cê está falando aquele(.) uma folha só(.) né?

Apontamos no tipo de análise do nosso trabalho, a importância da interpretação que os próprios interatuantes conferem a suas ações .

No caso de E1(linha 1) os silêncios foram confirmados como associados a reformulações. A interrompe a frase, explica que parou porque não sabia como continuar a frase e teve de recommençar. Informa também que na interação, a respeito da comunicação não verbal há distância física, o funcionário ficou sentado na escrivaninha e atendeu de lá, só se aproximando no final(linha 28) para mostrar onde devia deixar o documento. O uso da palavra *papeis* foi por causa do desconhecimento de léxico.

Na linha 6, o enunciado E2 foi comentado por um falante nativo de português, substituindo o comentário do funcionário; o pedido foi interpretado apenas vagamente justificando por isso a paráfrase do funcionário.

Para concluir, encontramos dois elementos que caracterizam a interação; o primeiro é a presença de marcadores iniciais de turno do falante (A), o uso de *Tá* (turnos 4 e 8) como uma adaptação morfológica (Faerch & Kasper, 1987) de *Ya* marcador de alta frequência no espanhol peruano. E o segundo, é o uso de *aquela*, cuja função discursiva como dêitico é alterada; aqueles papéis, aqueles, aquele outro, não têm um referente concreto anterior, obrigando o funcionário a explicitá-lo.

Situação Comunicativa 2. Orientação.

O texto aqui obtido é a transcrição de uma situação comunicativa de orientação com o professor do programa de pós-graduação. O lugar é a sala do professor.

Como contexto da interação temos que era o período oficial de matrícula e o aluno precisava o parecer do orientador, sobre as disciplinas a serem cursadas no próximo semestre. (Esta interação está relacionada com a anterior da MATRÍCULA).

São três os participantes: o orientador, que classificamos com a letra (O), o aluno informante, com a letra (XT), e, um terceiro (B) que chega na secretaria e inicia uma outra interação), que funciona como um dos elementos contextuais do PIV analisado.

O PIV aparece organizado em 100 turnos. Os quatro primeiros correspondem a uma outra interação que funciona como contexto para a abertura do PIV da Orientação.

Passos Constitutivos do PIV.

- T1 Início do PIV: informe sobre o rendimento escolar de(A).
- T2 Informe e comentário sobre a insatisfação com a avaliação.
- T5 Proposição de (O).
- T7 Pedido de informação dos planos de (A) sobre o próximo semestre.
- T8 Informe.
- T11 Proposição 2 de (O).
- T15 Contextualização Verbal: comentário sobre o lápis e o formulário de matrícula.
- T23 Marcar hora para a próxima orientação.
- T27 Protocolo verbal sobre a organização de (O).
- T29 Introdução de um novo tópico: assinatura.
- T31 Pergunta sobre a opinião de (O).
- T32 Proposição 3 de (P).
- T33 Indagação sobre os passos para conseguir a assinatura.
- T62 Introdução de um novo tópico: narração sobre um congresso.
- T68 Comentários sobre a narração.
- T69 Fecho: protocolo verbal sobre o preenchimento da folha de matrícula.

O PIV da Orientação, se inicia com a tarefa do informe de XT sobre seu rendimento escolar de (T1-T4). XT expressa seu descontentamento pelo conceito obtido numa das disciplinas. As proposições de (O) aparecem sob a forma de imperativos:

T5 (O) Conversa!

T11 (O) Tá bom. Conversa com ele!R

(O) continua cumprindo suas tarefas que se institucionalizam através de passos burocráticos.

T7 (O) E agora este semestre o que você vai fazer?

XT informa sobre seus planos (T8). (O) mostra sua aprovação (T9 e T11). Do turno 15 (T15) ao 22 (T22) os enunciados se relacionam com o preenchimento do formulário da matrícula; nesses enunciados aparece a correção da transferência de léxico da L1:

T16 (A) é(.) se chama(.) Redes de computadores em automação industrial(.)

T17 (O) Automação

T18 (A) Ah! automação

e o desconhecimento por parte de (A) da palavra "siglas":

T19 (O) E as siglas?

T20 (A) Perdão?

T21 (O) As siglas!

T22 (A) Ah! O número da matéria

A palavra "Perdão"? deveria ser o equivalente a "O QUÊ?" só que no primeiro a força do enunciado implica maior formalidade do que *DESCULPE?* Este empréstimo lexical dentro do padrão tem a função de indicador. Há evidências de problemas na compreensão em espanhol no entanto o seu uso é diferente.

A seguinte tarefa de (P) é marcar uma hora para um novo encontro(T23). Aparece aqui uma descrição verbal das tarefas de(P)(T27):

T27 (O) Agora fiz uma fichinha pra vocês. Coloquei tudo na fichinha.

Em T29 (A) faz uma mudança no tópico: a assinatura de uma revista especializada. (A) introduz o tópico como se pedisse uma opinião:

T29 (A) Você se lembra... ou seja...fico mais na dúvida... sei lá ...se é preciso ser miembro estudante.

T30 (O) é melhor(.)sim.

Em T42 (A) usa como estratégia a enumeração dos passos conhecidos para a assinatura e uma pausa para explicitar o pedido:

T42 (A) Tá(.)depois comprar um cheque(.) giro no banco(.)

T43 (O) é você vai no banco e remete. Faz uma remessa(.)

T44 (A) Ah! Tá

T45 (O) Que aí fica mais barato(.)...

Em T62 (A) depois de terminada a segunda tarefa, a assinatura da revista, (A) introduz um novo assunto: o comentário sobre um congresso da área(T62).Esse tópico aparece através de uma narração, com intervenção fática e comentário da parte de (O)(T63, T65 e T68). A partir desse último turno(T68)aparece uma interação com comentários em pares adjacentes:

T69 (A) Como?

T70 (O) Você falou prá ele que trabalha comigo?.

T71 (A) Acho que falei(.)Achei muito interessante a postura dele(.)bom(.)

Finalmente, concluem confirmando os passos burocráticos que deveriam ser seguidos pelo preenchimento do formulário. É interessante observar como o P IV da Orientação se insere num discurso burocrático, cuja função, através da interação oral e da interação escrita através do formulário, é cumprir as tarefas institucionais da sociedade universitária. Os dois participantes usam estratégias para conseguir objetivos específicos dentro do PIV da Orientação. Trata-se uma interação acadêmica, entretanto apresenta características do discurso burocrático, por exemplo o protocolo verbal: o sujeito representante da instituição enumera os passos das suas tarefas, em muitos casos se referindo a passos dentro dos documentos escritos.

Na interpretação do informante(XT) a tarefa da orientação estaria cumprida no turno 30 quando o orientador mostra como seria feito o controle do aproveitamento dos orientandos através de fichas e registro nas fichas. Porém a mudança do PIV por parte de XT tinha como objetivo continuar a tarefa e obter outras informações. O tipo de relacionamento formal com o orientador também foi comentado. O estilo formal caracteriza o sistema educativo peruano, ao contrário do brasileiro que permite um relacionamento mais informal. XT comparou esse estilo informal com o formal dele, mencionando que é diferente o relacionamento dos seus colegas com o

mesmo orientador, é que a mudança de tópicos foi uma tentativa de mudar o esquema de relacionamento.

Na parte lingüística aparecem como características da interação verbos no imperativo, *vai, conversa com ele, seja*, atos de fala diretos que são respostas às perguntas indiretas de (XT), "você acha bom ?"

ST3. ENCONTRO.

A seguinte situação comunicativa foi uma conversa com o professor de uma disciplina do curso. Os interagentes são o aluno (XT) e o professor de pós-graduação que chamamos de (P). (XT) falante de espanhol e nesta interação (P) é falante nativo de português só que de nacionalidade portuguesa.

O cenário é a sala do professor. Temos como contexto que para se matricular nessa disciplina, um dos pré-requisitos é falar com o professor que neste caso é (P). A tarefa de falar com o professor já foi mencionada na situação comunicativa anterior de (XT) com o orientador. O PIV está organizado da seguinte forma:

Passos constitutivos do PIV

Abertura		linha	1-4
Formulação do pedido	a	"	4

Identificação e verificação dos pré-requisitos	"	8-19
Autorização e recomendações	"	20-35
Tarefas burocráticas	"	37-40
Início de um outro PIV	"	41

Na situação anterior o passo da abertura, descreve o início de uma situação formal e os movimentos dos interagentes:

- E1 Sim |
- E2 Posso |
- E3 Passe(Imperativo) | Senta |
- E4 Obrigada(.) :

(XT) inicia a formulação do pedido, a fim de situar o motivo da visita

- E4 ...(.)Estava querendo fazer a matéria que você vai dar e aparece como pré-requisito...

Em seguida a interação se organiza em perguntas e respostas. (P) controla os turnos, *você está!...*, *você não fez(...)*, *qual é !(...)*, fechando este passo constitutivo do Padrão com *Tá(...)*

A autorização se caracteriza por diferentes marcadores de (P) como professor: *Eu*, e de (XT) como aluno: *você pode...*, *quem ?*

- E12 *Tá em princípio não tem problema. Eu(.)você pode fazer isso. Justamente porque eu(.)claro quem fez o primeiro está mais à vontade no segundo(.)mas os dois cursos são desvinculados(.)Aliás eu pensava dar(.)ou seja ler uma bibliografia antes()*

no final do turno fica enunciado um dos pré-requisitos, isto é a leitura de uma bibliografia específica substituindo o primeiro curso, com a qual (XT) tem que concordar

E18 Justamente

Dai(P) fecha o PIV perguntando indiretamente o lugar onde deve assinar.

Finalizada a tarefa, informação sobre os pré-requisitos, (P) inicia um outro padrão perguntando sobre a nacionalidade de (XT). Através dos turnos 23 e 25 (P) se refere a outras nacionalidades e à presença dentro da universidade de uma comunidade da América Latina:

E29 Acho que é equatoriano(.)vocês tem que começar a formar uma comunidade da América Latina

Na interpretação do informante (XT) ele comentou que a característica principal desta interação é o fato de (P) ser falante nativo de outra variedade do português. A interação se estabeleceu a partir da interpretação dos enunciados de (P), já que a compreensão foi parcial obrigando (XT) a usar como referenciais as palavras conhecidas ou palavras-chave nos enunciados de(P).

É dessa forma que o aspecto lingüístico saliente, reconhecendo como dificultador nesta interação é o fonético, o sotaque português e a presença de sons mais fechados dificultou a interação. (XT) comentou que não só é problema dele mas também de seus cole-

gas brasileiros.

4.2. Análise das práticas discursivas do sujeito (XW).

4.2.1. Aspectos biográficos.

O sujeito XW é de nacionalidade argentina, mora há dois anos e meio no Brasil. É bolsista no programa de pós-graduação tendo conseguido a vaga através do programa "Estudante-Convênio", estabelecido entre instituições dos respectivos países. Os motivos da vinda foram casuais. XW foi selecionado na Universidade onde era professor. Os planos atuais são concluir o doutorado.

4.2.2 Rede social.

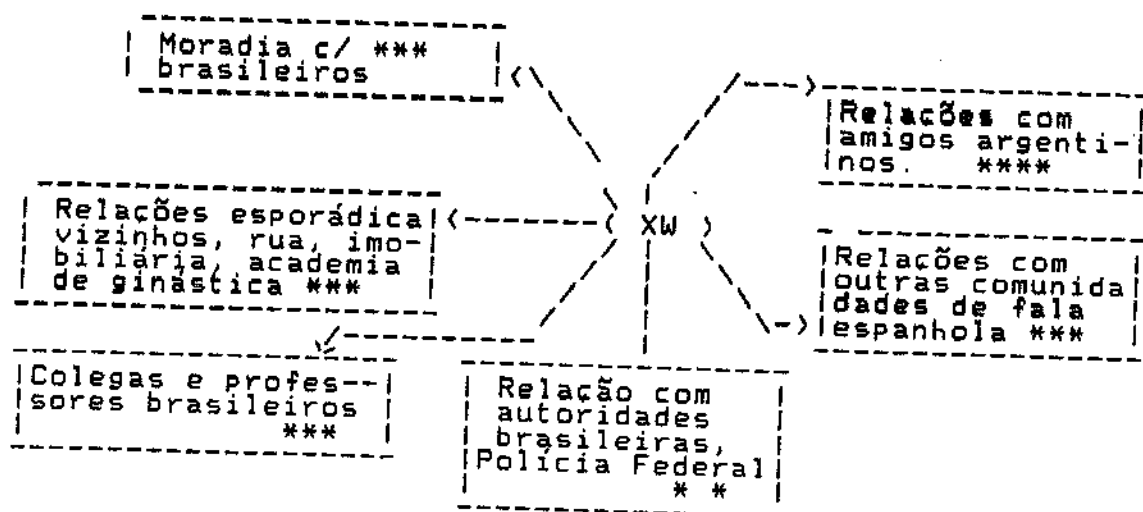
XW mora em apartamento e recebe pensionistas, colegas do instituto, durante três dias da semana. A rede social com falantes de espanhol é muito densa, principalmente com a comunidade argentina.

O esquema de moradia, o tipo de relações travadas, e colegas do instituto, além da área de estudos, favoreceram a aquisição de português via interação. XW fez curso de língua portugue-

sa. Existe também nesse informante um alto grau de auto-exigência no próprio processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa.

Desde sua chegada XW começou o contato com a sociedade brasileira na moradia e no tipo de relações esporádicas, isto é: com vizinhos, na rua, etc. O contato foi ampliado através de atividades que favoreceram relações múltiplas com brasileiros (academia de ginástica, aulas de espanhol, etc.). Não é a primeira vez que XW vem ao Brasil sendo que nas vezes anteriores veio como turista. Nos períodos de férias viaja ao país dele.

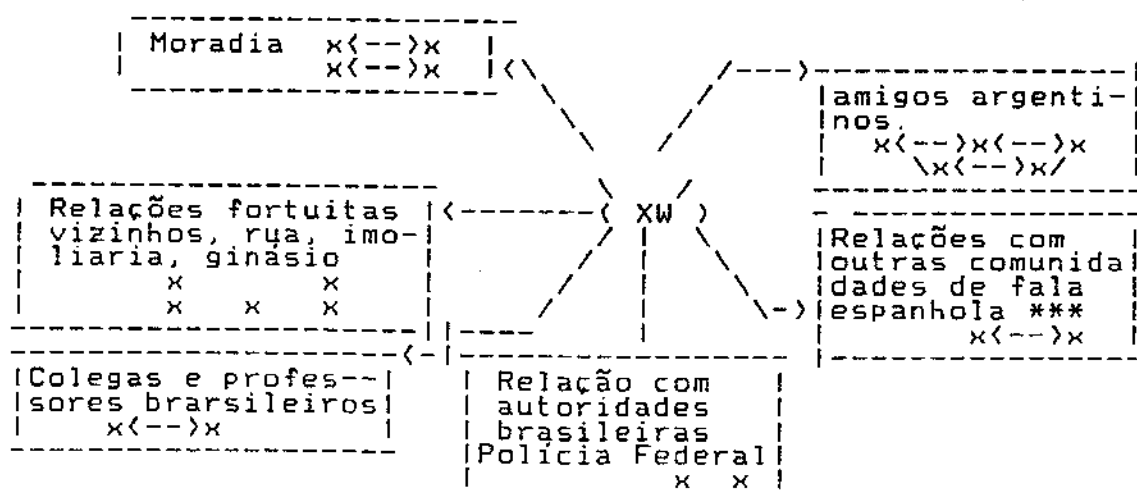
A seguir faremos o esquema das relações sociais de XW:



**** muito freqüente
 *** freqüente
 ** regular
 * pouco freqüente

Existe uma atitude positiva, motivação integrativa (Gardner e Lambert, 1972) que se aproxima do conceito de motivação assimilativa (Graham, 1984. apud. Brown, D. 117:1987) que é uma expansão desse construto; ele é definido como o móvil de ser membro indistinguível, e requer um contato prolongado com a cultura da L2, é característica de pessoas que numa idade muito nova aprendem a cultura e a língua com o objetivo de se identificar com essa segunda cultura; a diferença da motivação integrativa que é o desejo da parte do aprendiz em aprender L2 para se comunicar e saber sobre os outros membros de L2 sem implicar necessariamente em contato com o grupo da L2.

No caso do sujeito XW a rede densa com a comunidade argentina reforça a marca de identidade e favorece a conservação da língua, fator que se observa no uso de gíria portenha (de Buenos Aires). Na interação com outros falantes de espanhol aparece a tendência a neutralizar o uso destas expressões coloquiais e gíria. Vejamos a multiplicidade e etnicidade da rede social de (X):



Observemos algumas das situações comunicativas de XW,
Situação comunicativa no.1. "Desde Kant"(Conversa)

O seguinte PIV é uma conversa entre colegas que se desenvolve na cantina de um institutoda universidade.Os interagentes comentam um assunto académico, trocando informações sobre bibliografia e autores específicos para seu estudo, centrando-se no comentário de um livro.

O contexto, a cantina, é um lugar de reunião geralmente durante o intervalo das aulas. Há muitas vozes e ruídos, B e XW esperam uns amigos.

O registro em áudio do PIV foi incompleto, por isso não há um início. O padrão está organizado em 17 turnos.Os passos constitutivos do PIV são: troca de informações-referênciasbibliográficas e um comentáriode tipo argumentativo sobre o livro.

No turno 1, B comenta as características do material que ele tem. No T7(XW) aprova e começa a elaborar a proposta de trabalho:

T7(XW) Então aí(.)a gente até que leria sim(.)eu

T8

[mm]

estava pensando preparar isso com você(.)né |

T9

[aha]

daí eu fiquei superinteressada

(B) propõe usar as notas dum curso que ele fez:

T10 (B) E até eu posso usar as anotações que eu tenho
do curso(.) que foram muito claras

T11 (XW) Seria muito bom porque eu estava pensando nisso
também(.) eu li o outro capítulo(.) do lado de den-
tro que eu achei hiper-interessante

No turno 11 (XW) introduz seu comentário sobre o livro e (B) in-
terrompe perguntando sobre outro livro

T14 (B) você trouxe para mim o caderno e o livro?

(XW) responde e recupera no turno o comentário iniciado em E11

T15 (XW) Eu trouxe o livros só(.)né(.)mas eu acho super-
rinteressante o plantêio né (.)pensar as ante-
terioridades aliás eu não entendo muito bem(.)

Observa-se que (XW) conserva o turno e argumenta porque que
achou o livro interessante:

T15 (cont.) ...seria essa diferença que lele faz entre

[mm]

o que seria a exterioridade da linguagem a da
[ahã]

luz que ele fala aquela separação(.) não entendi
muito bem o quê que é mas eu achei interessan-
te e eu achei interessante isso de ver do lado
do lado de fora *como se fosse* a dobra do lado de
fora com aquelas perguntas que ele faz(.) que é
que você sabe(.) o que é que você é(.) mas o grá-
fico parece uma baratinha com as anteninhas do
do(.) na verdade para mim é uma espécie de meta-
física mesmo(.) porque...

A tarefa argumentativa desenvolvida por XW é amarrada pelo uso
de *mas*, adquirindo diferentes funções: mudança de tema dentro do
turno e apresentação do seu ponto de vista.

Para Kallmeyer e Schutze (apud Sierra, 1987) a argumentação é uma
ação verbal complexa que tem lugar no interior dos outros dis-
cursos cotidianos a partir de regras e princípios próprios. Cons-
titui um esquema de argumentação particular com uma estrutura
organizativa e um objeto específico que se desenvolve no interior
de unidades de ação maiores como o FIV.

Situação comunicativa no.2. "Vernissage"(Exposição de Pintura).

O seguinte Padrão de Interação Verbal trata sobre uma conversa informal entre conhecidos e desconhecidos. O cenário é um salão de uma escola de línguas.

Temos como contexto que era a inauguração da exposição e estava programado um evento musical, só que houve alguns problemas técnicos e a interação se desenvolveu naturalmente como uma forma de cobrir o tempo livre. Foram iniciadas várias conversas paralelas, sendo uma delas a interação de XW com C.

Os participantes são cinco, tres falantes de espanhol e dois brasileiros. XW se autoseleciona e inicia um padrão com C como interagente. Os outros interagentes ficam escutando e posteriormente iniciam um PIV paralelo. O assunto do PIV é um tema que estava na moda na época, o futebol.

O PIV está organizado em 8 turnos; tendo como passos constitutivos: uma comparação, descrição e opinião. Na verdade o PIV teve uma duração curta, C introduz um novo tópico sobre trabalho académico.

XW inicia o PIV comentando o que é diferente ou parecido a respeito do comportamento para assistir o jogo de futebol:

Passos constitutivos do PIV

Comparação	linha 1-5
Descrição	" 7-10
Opinião	" 19

XW inicia o PIV comentando o que é diferente ou parecido a respeito do comportamento para assistir o jogo de futebol:

T1 (XW) Você pode ficar em casa assistindo televisão e depois sair à rua comemorar(.)mas isso de fazer programa(.)você assistir o jogo todos juntos, lá não faz(.)

T2 (C) engraçado

Na primeira parte do enunciado XW mostra os elementos iguais ao fenômeno do futebol, na segunda caracteriza o que é feito no Brasil e que é diferente. A resposta de (C) faz reagir a XW e explicita ainda mais que se trata de um costume e explicita as razões pelas quais gosta:

T3 (M) Não é assim o costume da gente(.) Tá ! Daqui eu gosto disso sabe(.)eu não gosto muito de futebol(.) na verdade já estou(.)olha já encheu né !

(C) concorda com XW, XW continua volta aos motivos pelos quais gosta

T6 (M) Mas sabe eu gosto dos programas que o pessoal faz com a desculpa de assistir o jogo(.)ai eu(.)

T7

[é(.)ai é di-

vertido

gosto(.)ai eu acho distin...né !

(C) Mudou o PIV introduzindo uma nova pergunta que vai mais dirigida a informação pessoal

T8 (C) Você faz(.)tá fazendo que curso?...AY agora com KL !

Dentro do discurso de XW há um apelativo constante ao interagente: você pode..., você assistir...olha...mas sabe..., parece a forma de inclui-lo na interação.

Há também uma referência à questão de grupo,

T3(XW) Não é assim o costume da gente(.)tá !

O aspecto que chama a atenção é o próprio padrão, ele tem uma duração muito curta; a participação de C é mínima e talvez por isso decide introduzir um novo assunto.

4.1.5. Análise das práticas discursivas do sujeito (XY).

Aspectos biográficos

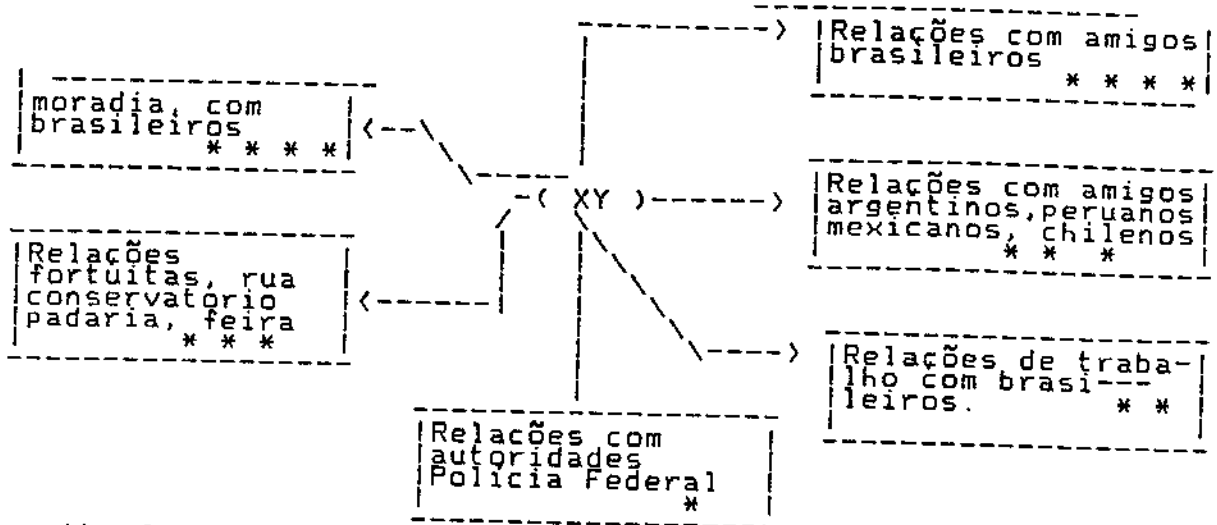
O sujeito (XY) é de nacionalidade chilena, morou no México alguns anos. Mora no Brasil faz dois anos e meio. Fez curso de Mestrado na UNICAMP. atualmente faz o doutorado. Sua vinda ao Brasil foi explícita para fazer o curso de mestrado através do programa de estudante-convênio. Nos planos de XZ está o termino do curso e o regresso para o país de origem. XZ mantém vivo o vínculo empregatício com uma instituição chilena.

4.1.4. Rede social.

O sujeito XY estabeleceu desde sua chegada uma rede social densa com falantes de português. Morou em pensionato e república com brasileiros. Seu trabalho de pesquisa desenvolvido favoreceu a formação de uma rede social densa com falantes de espanhol, incluindo alguns mexicanos. O tipo de trabalhos fora da atividade de pesquisa foi esporádico: traduções, aulas de espanhol; fez cursos de dança e viagens muito frequentes devido a sua área de estudo.

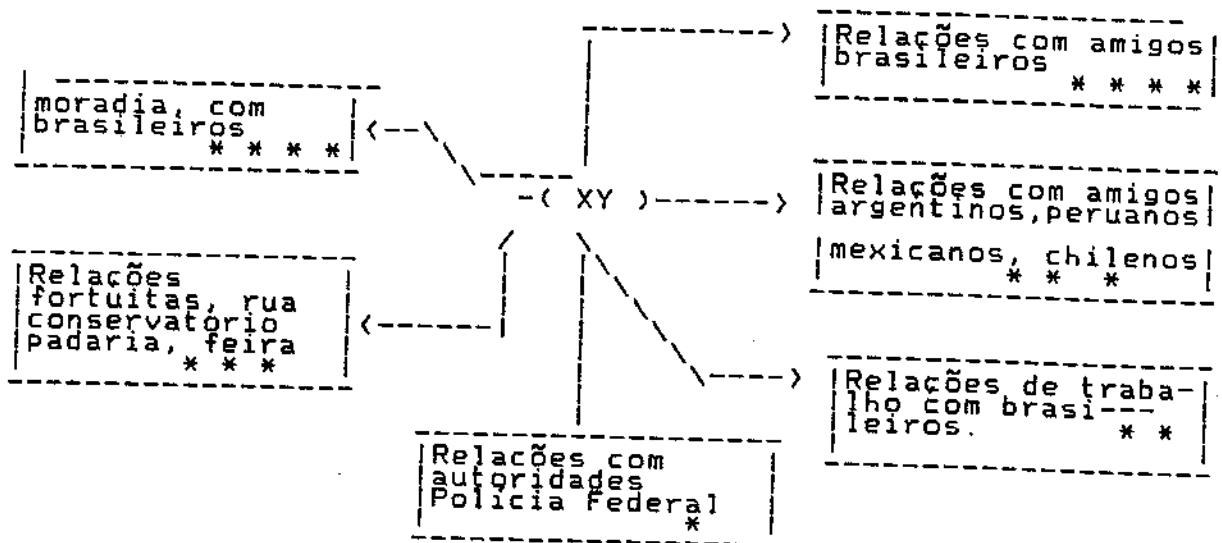
O esquema das relações de XY aparece da seguinte forma:

Rede Social de XY



**** muito freqüente
 *** freqüente
 ** regular
 * pouco freqüente

Rede de multiplicidade e etnicidade de XY



O informante XY não teve problema de adaptação, valendo a experiência anterior no outro país, como facilitadora do processo. Tinha informações sobre etapas de adaptação na nova comunidade. Comentou, no entanto, que a aprendizagem do português e a experiência de vida na sociedade brasileira eram desafios desconhecidos que precisava enfrentar. A nacionalidade é marcada conscientemente. Tal como podemos observar nas redes sobre a etnicidade, o informante XY mantém uma rede densa com brasileiros e falantes de espanhol.

Situação comunicativa no. 1. Visto(RNE)

Sct 24

O seguinte texto trata de uma situação comunicativa construída em torno de informações sobre o visto de permanência no país. Faz parte do processo de obtenção do visto temporário IV. O local é a Polícia Federal no Aeroporto Internacional..

O contexto é a informação sobre o processo da carteira de estrangeiro(Temporário IV) que sai publicada no Diário Oficial e chega diretamente de Brasília ao SAE(Serviço de Apoio ao Estudante).(XY) foi antes de continuar o processo na Polícia Federal.

(M1) foi consultar sobre a batida de carro) solicitando informação sobre o processo legal a seguir.

Participam na Interação um falante de espanhol(XY), dois falantes de português: advogado(F) e M1, brasileiro.

O PIV aparece organizado em 26 turnos. As etapas são: consulta(T5), Identificação(T6-T21), Explicação sobre o processo(T23-T24), e Fecho(T51).

Logo depois da introdução, o PIV é iniciado como uma pergunta que tem a função de marcador desse início.

T4 (F) Você queria alguma coisa?

A resposta é muito específica, inclui duas palavras chave: o diário oficial e protocolo, ambos, documentos parciais da obtenção de visto.

T5 (r) Eu queria perguntar sobre o diário oficial(.) queria saber se saiu o protocolo.

No caso do PIV, segundo o informante, o uso de palavras-chave é uma estratégia que delimita o tipo de serviço requerido. O funcionário é nessa interação o intermediário entre Brasília, O Ministério de Assuntos Exteriores, a Polícia Federal, a UNICAMP e o estudante estrangeiro.

Nos turnos(T8, T17 e T51)o funcionário descreve suas tarefas:

T8 (F) Vou ver se tem alguma coisa anotada aqui.

T17 (F) Não(.)eu anoto sempre viu!

T51 (F) Viu(.)precisa trazer uma cópia do protocolo para mim(.) daí eu mando...

Passos do PIV.

T1 Introdução.Início do Padrão.

T2 Consulta:identificação.

T3 Explicação sobre o processo.

T4 Fecho.

Na interação acima, Há desconhecimento do procedimento dada a mudança. As mil tarefas que tem que cumprir.O sujeito XY comentou que por uma ou outra razão, as pessoas sempre têm problemas no decorrer do processo.

Como elementos da interação observamos o protocolo verbal que o funcionário faz do processo burocrático, os silêncios impostos na interação e a documentação.

A característica saliente: as instruções são verbais mesmo estando escritas no formulário. Isto corresponde a uma sociedade oralizada.

Situação comunicativa SC24 : Obtenção de Visto.

Classificação ANA6

A seguinte situação comunicativa corresponde à prorrogação do visto RNE, registro nacional de estrangeiros, um documento que regulariza a permanência do estrangeiro no país.

A obtenção do RNE, a carteira de estrangeiro, é a etapa final na obtenção do Visto Temporário IV, que é o tipo de visto que a maioria dos falantes de espanhol tem. As outras etapas são: renovação, obtenção do protocolo (primeira versão e segunda versão).

O estrangeiro neste processo interage com a Polícia Federal, no caso a de Campinas e com vários centros da UNICAMP: CER-

CA, Secretaria, Orientador, Cartório para autenticar documentos, Banco para o pagamento de taxas, e o fotógrafo para fotos e xerox.

A maioria dessas interações são interações silenciosas, quer dizer, interações de tipo burocrático nas quais a definição das tarefas e do serviço têm uma convenção institucionalizada. Mesmo desconhecendo as etapas, elas foram pré-estabelecidas e estão registradas por escrito nas instruções, formulários e cartazes.

O caráter silencioso das interações é devido a que apresentando documentos ou preenchendo formulários o interagente só precisa de palavras-chave e o processo decorre por si mesmo. No entanto, é o tipo de situação na qual mais se insiste na sala de aula de língua estrangeira.

A situação comunicativa transcorre no escritório da Polícia Federal de Campinas, situado no aeroporto de Viracopos. Os participantes são os funcionários da polícia (P, P1, P2), dois falantes de espanhol (M e Z) e uma brasileira.

A situação comunicativa está organizada em três etapas que dão continuidade ao Padrão de Interação Verbal: Obtenção do protocolo (2a versão); as etapas são:

- 1ª Abertura (-TB), Instruções (T24, T26, T28). Pre - encher formulário e pagamento de taxa (T30-T35).

2ª Entrega de documentos(T37-T39)

3ª Obtenção do Protocolo(2ª) versão e fecho.

A situação anterior se desenvolve em vários cenários; desde o momento em que inicia o PIV até sua conclusão, decorrem duas horas.

Na gravação não aparecem registradas as interações nos cenários externos ao escritório da Polícia Federal porque se limitam ao que denominamos como interações silenciosas. Esses tipos de interações no Aeroporto acontecem todos os dias e as pessoas(vendedor da banca de jornais, funcionários do Banco, simplesmente cumprem seu trabalho sem verbalizações interativas.

A interação por parte do estrangeiro se dá por imitação. O discurso oral usado se limita muitas vezes ao uso de palavras chave: DARF, Taxa para Visto Temporário no.IV. O mesmo acontece no Cartório e no fotografo, onde as palavras-chave são: fotos três por quatro e autenticação.

Voltando+ à análise do Padrão, ele inicia no momento em que o interagente (P) outorga e autoriza o turno implicando com isso um tipo de relação assimétrica.

T1 (P) Próximo!

Porém (P) solicita ajuda a(P1) delegando a tarefa:

T6 (P) X! X! Faz um favorzinho pra nós!

T8 (P) Tá. Daqui a pouco vem aqui. Aguarda um pouquinho!.

Do turno 10(T10) ao turno 20(T20) inicia um outro PIV para a obtenção de passaporte, o interagente(P) e um brasileiro(Y). No caso é (Y) quem se situa e toma os turnos para conseguir a informação sobre o processo. Essa iniciativa denota que (Y) não está familiarizada com o processo.

T13 (Y) É bom eu pagar o DARF primeiro?

No turno 21 se restitui o PIV do sujeito(M). Quando(P1) aparece, (P) usa um protocolo verbal para informar a (P1) sobre as tarefas delegadas.

T21 (P) ...para visto e prorrogação(.) preenche o formulário amarelo(.)traz os documentos originais(.)a matrícula, a taxa(.)

O uso do protocolo verbal usado por(P) corresponde a uma prática da sociedade oralizada em que mesmo existindo um documento escri-

to onde aparecem as instruções, elas são reproduzidas verbalmente, funcionário.

6

(P) interrompe novamente O PIV para iniciar um outro. Mostrando a divisão de tarefas entre os funcionários.

No turno 26(T26), (P1) continua o PIV do sujeito (M). (M) simplesmente participa na ritualização do evento, já que presenciou a interação entre (P) e (P1), e auxilia (P1) nas tarefas:

T31 (M) No meu caso está faltando pagar a taxa(.)

T32 (P1) Isto(.)Pagar a taxa(.)né

No turno 38 reinicia o PIV, depois de ter ido à banca de jornais e ao banco. (XY) espera ao interlocutor(P) e entrega os documentos. O PIV é interrompido, (P) pede para esperar um pouco.

No turno 41(T41) (P) informa que precisam pegar uma assinatura para validar o documento. Mudam de cenário e aparecem na interação elementos pessoais.

T41 (P) Vamos pegar uma assinatura!

T42 (M) mudaram de horário?

T43 (P) Está faltando gente(.) horário de almoço(.) têm outro serviço que estão fazendo(.) se você pega esse ônibus aí

No turno 50(T50) equivale ao fechamento do PIV

T50 (P) Aí pelo dia 5(.)10 de agosto você vem procurar a carteirinha(.)se você tem que viajar(.)viaja com protocolo e passaporte(.) Tá bom?

T51 (M) Tá.

Análise das Práticas discursivas do informante XZ

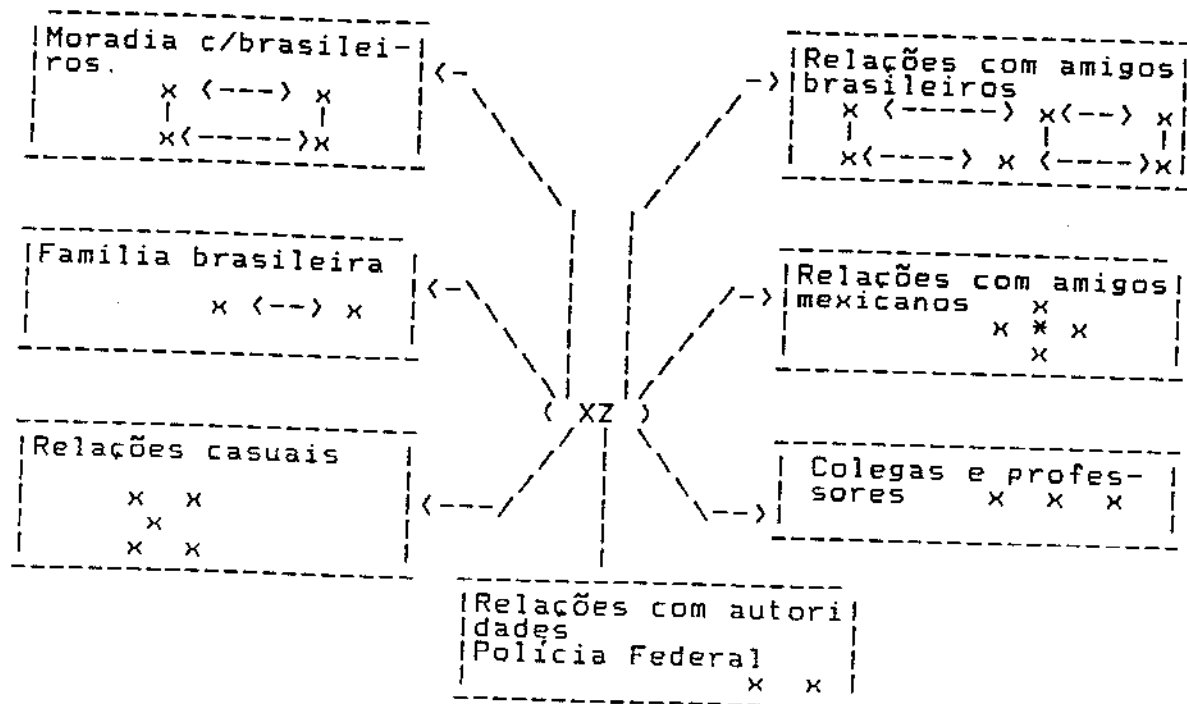
4.1.4. Aspectos biográficos.

O sujeito (XZ) é de nacionalidade mexicana, mora no Brasil há quatro anos, fez curso de mestrado e doutorado, e na época da coleta de dados trabalhava na tese de doutorado. Sua vinda ao Brasil foi casual, uma vez que lhe foi oferecida a ele uma bolsa para fazer curso de mestrado e conseguiu posteriormente que o governo mexicano mantivesse o apoio para o curso de doutorado. Casou com uma brasileira.

4.1.4.2 Rede social.

O primeiro contato com a sociedade brasileira se estabeleceu desde a busca de moradia. No início morou numa república com mexicanos e alguns brasileiros. Português e espanhol eram as línguas de uso dentro da casa, com predominância de espanhol. Posteriormente passou a morar com um brasileiro, dividindo uma casa. A rede social do sujeito(XZ) é mais densa com falantes de português, do que a estabelecida com mexicanos, ou com outros falantes de espanhol. O seguinte esquema mostra as relações sociais de (XZ): a rede social do informante é muito densa e múltipla com falantes de português, sendo o nível de integração com a sociedade brasileira muito alto.

Vejamos a seguir a multiplicidade e etnicidade da rede social de (XZ):



Situação comunicativa no.1. Almoço.

A seguinte interação se estabelece entre falantes de espanhol e um brasileiro. É um encontro no restaurante da universidade.

Na época em que aconteceu a interação havia uma temporada de teatro latinoamericano e vinha entre eles um grupo mexicano que porém precisava de figurinos para a apresentação da peça.

O PIV inicia em espanhol. A abertura em espanhol e português faz referência à presença de um falante de português:

T.2 (XY) Que tal(.)Di(.) ayer fuimos a ver el entrenamiento de...

T.3 M [[ah sí] e que tal está]

T.4 XZ Está bueno. Hay unos:.(.)

T5 [que están haciendo

T6 XZ um, dois, três, como cinco mexicanos nomás(.)

Que tal e nomás são marcas da variedade do espanhol mexicano(M)e XZ são mexicanos.

(M) apresenta a J. Observa-se uma mudança imediata de código no PIV.

Situação comunicativa no.2. Lambada.

(XZ) está participando de um evento maior, uma conversa informal entre três interagentes. Nesse instante inicia um PIV com um conhecido

T (XZ) Olha I ô ô::

T (Y) Tudo bem! como é que vai I Tudo em ordem!

XZ Tenta combinar uma festa de lambada

XZ Sábado(.) acho que sábado que vem tem(.)e viu!
(.) mando chamar vocês.

A característica principal desta interação é que o texto está cheio de marcadores e gíria

Muito bom cara(.)já fui três, duas vezes.

A interação continua com uma mudança de código, porque há outros falantes de espanhol.

Relação língua e interlocutor

Nas interações analisadas no nosso corpus encontramos a seguinte relação entre língua e interlocutor:

Sujeito	Interlocutor	Língua
Variedade de espanhol	(variável)	
XT	o interlocutor da mesma nacionalidade	espanhol
XW	interlocutor de outras variedades de espanhol	espanhol
XY	interlocutor brasileiro e outro falante de espanhol	português (com a possibilidade do uso de espanhol).
XZ	interlocutor estrangeiro não-falante de espanhol nem de português	português

Os nossos informantes, XT, XW, XY, XZ, representam quatro variedades da língua espanhola, chilena, peruana, argentina e mexicana. Na sua interação com falantes de português, é possível observar que o uso da língua com a variável interlocutor obedece às mesmas funções.

O seguinte quadro mostra as regras sociolinguísticas usadas pelos sujeitos do presente estudo: XT, XW, XY, XZ. partindo das categorias de Erwin Tripp(1964), usadas no estudo de Bast(1987), relação entre língua e interlocutor, tema e língua, estilo, língua e participantes. Esse tipo de categorias permite visualizar especificidades da linguagem na interação.

Quadro2. Idioleto, interlocutor, tema.

Sujeitos	Idioleto	Variável
XT	fonética morfologia léxico nacional, léxico brasilei- ro escasso	interlocutor da mesma nacionalidade amigo. tema nacional
XW	fonética e léxico marca- damente brasi- leiro.	interlocutor da mesma naciona- lidade, amigo, estilo não formal tema brasileiro
XY	fonética morfologia e léxico nac. léxico brasi- leiro escasso	interlocutor da mesma nac. estilo cuidado tema neutro
XZ	fonética nac. restrição da morfologia e léxico nac. aparição de - fonética e léxico marca- damente brasi- leiro. fonética brasileira Léxico brasi- leiro.	interlocutor brasileiro amigo estilo não cuidado, tema neutro interlocutor brasileiro colega professor, estilo cuidado, tema neu- tro.

4.5,1.- Os mal-entendidos.

Decidi dedicar uma seção às situações comunicativas denominadas mal-entendidos; isto porque a não compreensão faz parte da comunicação e porque em línguas próximas pareceria que eles não aconteceriam.

Na relação português- espanhol, uma das primeiras informações da pesquisa foram os depoimentos de falantes nativos à respeito de que num contexto natural de interação entre dois falantes, um nativo e um falante de espanhol, se dá uma situação que poderia se chamar de desconforto, ambos falantes se perguntam se o nível de compreensão foi total: "Será que está entendendo o que eu estou dizendo?" Esse estranhamento que não se dá na interação com outro falante nativo(porque se usariam estratégias ou convenções da comunidade de fala mutuamente conhecidos) implica problemas na construção de significados. Poderíamos dizer que surge uma situação de conflito: os planos de interpretação pragmática(Gumperz, 1978)não coincidem.

Gumperz(1982)define este tipo de situações ao se referir aos mal-entendidos culturais. Ele diz que a comunicação deve superar alguns obstáculos para ter sucesso. Os falantes usam a mesma língua ou a significação estritamente semântica das frases é compreendida por todos os participantes, suas estratégias e as diferentes interpretações pragmáticas(inferência conversacional) podem levar a conflitos. O processo seguido aqui é o da interpretação a qual depende de informação convencionalizada através de múltiplos níveis ou canais de sinalização e envolve inferência baseada em fatos lingüísticos(aqueles na perspectiva do texto, com

valor marginal ou semânticamente insignificante) os mal-entendidos são causados por convenções contextualizadas, quando acontecem têm o efeito de mudança retrospectiva no caráter do acontecido antes.

Quando um ouvinte não reage a uma "pista" ou desconhece o funcionamento da mesma, uma mudança no ritmo, na pronúncia passa despercebida, podem acontecer interpretações diferentes, mal-entendidos, vistos em termos atitudinais.

O nível de comunicação, elaboração interativa de significações sociais, é um processo que mesmo num nível inicial de aquisição, sempre está se relacionando às motivações e desejos de comunicação e compreensão, à elaboração criativa de padrões de interação e à constituição de identidades na comunicação na língua alvo(Hamel, 1980)

Evitar os mal-entendidos seria uma ilusão, eles correspondem a um contexto, um momento histórico, o que poderia ser feito seria a discussão e sua relação com problemas prosódicos, etc.

Na análise inicial dos dados caracterizamos quatro tipos de situações comunicativas que levam à mal-entendidos:

- A.- mal-entendidos devido à presença de falsos cognatos.
- B.- mal-entendidos produto do desconhecimento de convenções.
- C.- mal-entendidos a partir de frases feitas, cujo contexto de uso é diferente; relacionadas com sintaxe e entonação.
- D.- mal-entendidos produto do uso da língua materna, no caso espanhol e que está veiculado a fatores afetivos cujos planos pragmáticos seriam diferentes.

As situações ScM1 e ScM2 acontecem ambas no carro, a presença de barulho do motor e conversas paralelas coincidem, o mesmo que marcas de ironia.

Na2 situação ScM1 o assunto é o início de aulas e período de matrícula. A palavra CAPACIDADE existe nas duas línguas, espanhol e português, porém o valor semântico é diferente. No contexto em que ela foi usada:

E4 Ah! e é que o Centro não tem capacidade suficiente.

O comentário foi feito para se referir ao número de vagas para os cursos oferecidos. A ênfase dada pelo falante D no enunciado E5:

E5 CAPACIDADE tem, o que não tem são vagas.

falaríamos de um mal-entendido do tipo A, na nossa classificação. O tom pelo falante de português é de reclamo o que implica que o sentido de uso e o de compreensão foram diferentes. Em espanhol a palavra CAPACIDADE poderia ser usada no sentido de competência institucional e no sentido de número dentro do mesmo contexto, não acontecendo o mesmo em português.

O mal-entendido não criou conflito porque ele foi explicitado, indiretamente o tom da voz alertou o falante M para a interpretação de D do comentário sobre o Centro. Na interpretação de outro falante de português existiria a possibilidade da situação se dar entre dois falantes nativos.

Parece mais fácil para os falantes enfrentar um mal-entendido quando são do tipo A, situado num nível lexical. geralmente se resolvem com uma pergunta ou com uma reformulação.

O segundo, ScM2, o uso de indicadores de direção. O uso de advérbios de lugar substituindo uma frase feita,

E 1 Vai pra cá!

E 2 Pra cá?

E 3 Não!!!

G é falante de espanhol, M está dirigindo e B reformula a instrução. A instrução de G no enunciado E1 quase provoca um acidente. B tem que intervir reformulando a frase

E 4 Pega à esquerda!

Esta situação caracterizaria um mal-entendido do terceiro tipo: presença de frases feitas. A análise a partir de níveis de análise do Padrão de Interação Verbal recupera as características globais da interação e permite observar os mal-entendidos no seu contexto.

A interpretação nas seguintes situações provoca mal-entendidos que se situam num plano afetivo. A terceira situação, ScM7, é um encontro onde o mal-entendido é produto do uso da língua materna, no caso espanhol, veiculado a fatores afetivos cujos planos pragmáticos seriam diferentes,

E1 (..)Te extraño(..)

E2 O quê?(..) eu sou extraño?

E3 Não!(..)eu sinto falta de você...

O verbo *extrañar* em espanhol usado no enunciado E1 não corresponde ao sentido pretendido em E3, tal como mostra a surpresa do falante de português no enunciado E2; a reformulação no enunciado E3 não resolve o distanciamento criado pela interpretação do enunciado E1.

A quarta situação, ScM8, um encontro também, entre desconhecidos, refere a diferença de significado do verbo *viver* e *morar* em português. O enunciado E1:

E1 (...)vocês vivem juntos?

A interpretado pelos falantes de português que é o de ser par:

E2 Pois é(..)eu sou o homem e ele a mulher(..)e temos um filho.

O tom de brincadeira usado no enunciado E2 alerta ao falante S sobre um outro sentido da frase que ele desconhece. A situação não foi esclarecida ficou como um mal-entendido em que o sujeito não comparte os elementos de interpretação dos falantes de português.

Finalizo esta seção do capítulo considerando que os mal-entendidos são imprevisíveis e repensando a questão de Rehbein, (1985) sobre a função social dos mal-entendidos, eles acentuam as diferenças sociais ou são eles resultado do processo social? Sem nenhuma resposta, passemos ao estudo do contexto formal de sala

4.2 O contexto formal de sala de aula

O objetivo desta seção do capítulo é analisar a interação estabelecida dentro do contexto formal de sala de aula, evidenciando as características que apresenta o processo de aquisição/aprendizagem de português por falantes de espanhol, num contexto de imersão onde o professor é o interlocutor nativo e a língua-alvo, o português.

Na primeira parte analiso a abordagem usada em cursos de português para falantes de espanhol de uma universidade que se subdividem em três níveis: Português I, Português II e Produção de Texto Escrito. Esse trabalho iniciou-se em 1988 numa primeira experiência com um estudo exploratório denominado "Avaliação de pressupostos e perspectivas nos cursos de português para falantes de espanhol" (Colín R., 1988).

Na segunda parte apresento a análise resultante de um estudo etnográfico de sala de aula, realizado no segundo semestre acadêmico de 1989, com grupos de Português I e II, no Centro de Línguas de uma universidade brasileira. A proposta metodológica está embasada no estudo "Etnografia da Sociedade Escolar" (Colín R., 1989), no qual se discutem diferentes técnicas para o estudo do contexto de sala de aula, dentro de uma perspectiva qualitativa.

Para a análise desse contexto específico da sala de aula, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- . Há uma representação predominante nesse contexto da língua-alvo como objeto ou como processo?
- . Até onde a prática pedagógica pode aproximar o contexto natural de imersão e o contexto formal típico da sala de aula?
- . Que tipo de problemas de ordem pragmática surgem na sala de aula? Existem mal-entendidos? Como são tratados?
- . Qual seria a função da sala de aula, dentro do contexto de imersão?

O Modelo de Interação Verbal proposto por Hamel(1982) e adotado neste estudo não inclui o discurso oral de sala de aula. Consideramos, entretanto, que tal discurso também é uma forma de interação natural dentro de suas próprias especificidades sendo assim tratado sob a mesma proposta teórica do modelo.

a) Em que consiste a formalidade de sala de aula?

Antes de entrar na análise da abordagem, e nas regularidades da prática pedagógica do curso, considero pertinente assinalar que a formalidade da sala de aula consiste no fato dela ser um espaço socialmente definido onde tem lugar a situação pedagógica de ensino-aprendizagem(Franzoni, 1988).

No caso específico de nosso estudo, a função da sala de aula no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é definida como um contexto formal, i.e., ela tem funções tradicionais que se tornaram naturais. Existe nos interagentes uma concepção prévia do que é a sala de aula, do que deve ser o papel do professor e o do aluno; a relação assimétrica é vista por eles como uma característica natural desse espaço, a sala de aula é um espaço homogêneo que favorece o processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa.

Sob este prisma, as funções da sala de aula são as de autorizar e transmitir o modelo da língua padrão brasileira. Autorizar porque é o modelo fornecido institucionalmente: aprender português na universidade, além de status, representa para um estrangeiro, poder permanecer no país e é ainda uma garantia de estar mais perto da norma culta. A partir desses pressupostos é transmitido o modelo da Língua Portuguesa, tradicionalmente através de uma representação da língua como sistema.

No entanto, o hispanofalante, no contexto de imersão fora da sala de aula, tem contato não só com diferentes registros, mas com variedades regionais brasileiras. A função pedagógica da sala de aula seria mostrar essas variantes e apresentar a língua no seu caráter variável e mutante. Porém implicaria também uma concepção de linguagem relacionada com uma visão epistemológica de um conhecimento do mundo contingente e histórico; ou seja, pensa-se na linguagem como constituída por relações entre sujeitos no interior de uma realidade social dada (Franzoni, 1988:1).

b)Caraterísticas do curso de português para falantes de espanhol.

Com a finalidade de descrever os elementos constituintes do curso apresento o objetivo geral, os pressupostos sobre o processo de aprendizagem de LE e sobre aspectos da organização do livro didático.

OBJETIVO

O curso, elaborado por professores do Centro de Línguas, tinha como objetivo geral favorecer a sistematização de aspectos gramaticais e estruturais da língua; promover um processo consciente de explicitação de regras através da descrição linguística(normas e esquemas, mediante um trabalho contrastivo), fornecer informação lexical(atraves de vocabulário situacional e diálogos); familiarizar o aluno com o uso de português em situações cotidianas enfrentadas pelo estudante estrangeiro no Brasil.

PRESSUPOSTOS SOBRE O PROCESSO

Através da entrevista com professores, autores do material adotado, foram observados os seguintes pressupostos a partir dos quais se trabalha na sala de aula:

- a) O contexto social dos alunos corresponde ao representado pelas comunidades de fala portuguesa e espanhola, isto é, o fato dos alunos estarem morando no país, e serem estrangeiros, significa que eles estão expostos a informação constante sobre aspectos de uso e registros coloquiais da língua. A competência comunicativa deles é desenvolvida, grandemente, fora da sala de aula, com a intervenção de fatores linguísticos e psico-sociais nas situações cotidianas, enfrentando altos níveis de frequência que favorecem a aprendizagem da mesma.

- b) Os alunos estão interessados em trabalhar os aspectos formais da língua e praticar a fim de ter uma boa competência. Isto justifica a apresentação parcelada da língua e a metodologia usada.
- c) Os alunos falantes de espanhol são menos disciplinados no estudo da língua e parecem ter objetivos menores em relação a ela. Talvez isto seja consequência da transparência existente entre as duas línguas. O aluno consegue comunicar e não há uma exigência severa da sua produção ser mais próxima da língua-alvo.
- d) Variáveis como idade, escolaridade, estado civil, nacionalidade, são elementos determinantes a serem consideradas no processo a fim de explicar as diferenças entre o chamado *bom aluno* e o chamado *mau aluno*.

ESTRUTURA DO MATERIAL DIDÁTICO.

Do livro do aluno constam sete unidades temáticas: dados pessoais, registro de estrangeiros, escola, moradia, alimentos e elementos culturais. As unidades estão organizadas em diálogos, fonética, gramática, leitura, revisão(slides) e canções. Apresentação de realidades brasileiras através de fotografias que descrevem situações cotidianas enfrentadas por estrangeiros(ônibus, dia-a-dia, telefone, documentos...).

Os tipos de exercícios pretendem desenvolver as habilidades de compreensão oral, produção escrita, compreensão de leitura e, em menor grau, de produção oral. Os exercícios no grupo Português I apoiam a prática através de exercícios mecânicos de fixação, estruturas-chave a serem completadas, repetição oral na parte fonológica, compreensão de linguagem oral e leitura dos diálogos(como prática oral), perguntas-respostas(com o objetivo de treinar estruturas), e exercícios para casa.

No grupo de Português II existe um trabalho maior de leitura de textos e exercícios de produção oral livre. O trabalho escrito é menos frequente, exercícios de vocabulário organizados em relação aos temas vistos, e um incremento de trabalho sobre esquemas e regras gramaticais.

No curso de Produção de Textos Escritos, dado que o objetivo enfatiza a redação de textos, os tipos de exercícios são a partir de aspectos gramaticais, exercícios estruturais e leitura de textos.

Existe a proposta de introduzir nos diferentes níveis o uso de materiais autênticos, tipo vídeo, e explorá-lo do ponto de vista comunicativo(registro coloquial e informação cultural), e como complemento do material já existente(livro, gravações e material audiovisual).

c) Características da prática pedagógica.

Como um recurso metodológico analisamos as características de cada curso de português para falantes de espanhol. Desta forma se pretendia mostrar as regularidades dessa prática discursiva.

PORTUGUÊS I.

Português I. O grupo, embora constituído por 20 alunos, tem uma assistência média à aula de 14 alunos. Estão incluídos nesse grupo de hispanofalantes, um japonês e um holandês, que estudaram espanhol anteriormente e por isso foram incluídos no grupo. A idade média é de 22 anos. O contato anterior com a língua-alvo corresponde a 2 meses para os que estão iniciando curso de graduação e a mais de um ano para os que fazem curso de pós-graduação. A maioria esteve no Brasil como turista durante períodos curtos ou teve um contato indireto com a língua espanhola antes de ingressar no curso.

METODOLOGIA DE ENSINO.

O conteúdo lingüístico é o foco nas diferentes atividades. A correção da produção oral dos alunos é vista como a forma de evitar e eliminar erros; através da repetição principalmente. Os exercícios parecem criar problemas no desempenho do aluno. Há alguns indicadores de que a fluência adquirida pelo aluno fora da sala de aula é inibida dentro, devido a uma maior preocupação com a correção gramatical.

O ambiente da aula é marcadamente assimétrico, observando-se falta de integração entre os membros do grupo. Há sinais de uma auto-estima baixa combinada a um alto nível de ansiedade. O espaço utilizado para as aulas comuns é uma sala grande, fria, escura. A distribuição das cadeiras em fileiras inibe a comunicação entre os alunos. Existem pressões externas relacionadas com a situação de estrangeiros envolvendo problemas pessoais, econômicos, burocráticos; geralmente comentados em sala de aula pelos próprios alunos.

RELACÃO PROFESSOR - ALUNO

O professor dá instruções e controla a disciplina, chama a atenção, cobra as tarefas, dirige a produção através de frases como: "Ele pediu..." (e o professor completa induzindo a resposta). Outros tipo de frases encontradas nos dados que evidenciam características desta relação são as seguintes: *Tem alguma dúvida... não? Podem fechar o livro e observar que... Então não têm problema?* Os alunos têm uma participação, na maioria das vezes, dentro dos limites do material e das instruções do professor, na forma de completar, repetir, ler. A personalidade predominante do grupo é a introvertida.

PORTUGUÊS II.

O grupo é constituído por 15 alunos, com uma frequência média de 10. O grupo está integrado por falantes de espanhol, dois franceses e três norteamericanos. Os alunos frequentam outros cursos de português. Os falantes de espanhol e de francês fazem cursos de graduação ou de pós-graduação; os alunos norteamericanos fazem só o curso de língua e estão num programa de intercâmbio. Observa-se a definição de dois tipos de interesses: a maioria dos alunos pretende atingir um bom desempenho na língua portuguesa com fins instrumentais (trabalhos escolares), ou porque vão permanecer um período maior no país. Os alunos norteamericanos estão mais interessados no desempenho comunicativo da língua. As aulas representam a parte oficial do programa e sua atenção está dirigida aos encontros e experiências do dia-a-dia.

METODOLOGIA DE ENSINO

O trabalho desenvolvido se centra em aspectos formais ou comunicativos da língua. Só que ambos os casos são apresentados como aspectos diferentes e independentes. É favorecida assim uma visão da artificialidade da sala de aula. A apresentação de aspectos gramaticais é enfatizada e passa a ser o centro do trabalho em classe. O tempo dedicado a atividades do livro é um indicador disso. A professora está preocupada em cobrir o programa e avança sem verificar aspectos como compreensão, autonomia de uso e adequação. O objetivo se reduz a passar ao aluno o que ele não aprende fora de sala de aula, sistematização gramatical.

Prevalece a idéia de que o enfoque comunicativo proíbe o trabalho com normas na sala de aula. Assim, não há uma análise dos elementos contrastivos apresentados e finalmente o processo de aquisição/aprendizagem não fica claro para o aluno. Ele não obtém o que originalmente fora proposto por ambos lados: uma sistematização da gramática.

CONTEXTO DA PRÁTICA DISCURSIVA

Os alunos brincam, chegam atrasados, ficam de pé, vão embora. Existe um ambiente anárquico, a professora não busca controlar a situação. Frases como: "Sempre se aprende algo"/"É um saco!"/"Ela não controla", ou "Eles aprendem mais no barzinho, por isso a aula começa meia ou uma hora depois"; refletem algumas das atitudes e das justificativas por parte dos alunos e do professor a respeito do clima e do trabalho feito na aula, leituras, trabalho com vocabulário sobre áreas específicas, apresentação de aspectos gramaticais (tempo e modo), exercícios estruturais (completar frases), e atividades como redações, diálogos e músicas.

RELACÃO PROFESSOR - ALUNO

Existe uma relação informal de baixa ansiedade que às vezes chega a interferir negativamente no trabalho desenvolvido na sala de aula. O grupo é muito heterogêneo e os alunos enfrentam problemas com o horário do curso.

PORTUGUÊS PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.

O grupo está formado por dez alunos. A assistência média é de 7 alunos por aula, sendo que cinco são falantes de espanhol, dois de inglês, um de alemão, e um de flamengo, também frequenta o curso um aluno francês. Os alunos falantes de espanhol moram no Brasil há um ano ou mais; os alunos estrangeiros, não falantes de espanhol, alguns moraram em Portugal ou aprenderam espanhol. Apresentam diferentes níveis na produção oral. Alguns deles estão dentro de programas de intercambio e moram com famílias brasileiras. Os objetivos de aprendizagem são diversos. Alguns alunos fazem curso de graduação ou pós-graduação e estão em fase de dissertação. Outros estão muito interessados em aspectos culturais e no que a aprendizagem da leitura representa para o conhecimento da cultura brasileira.

METODOLOGIA DE ENSINO

Análise contrastiva e análise de erros são o tipo de trabalho encontrado nos exercícios. A correção é individual e tenta explicitar o processo e os problemas dos alunos. O trabalho se centra na produção escrita, organizado a partir de uma sistematização e uma apresentação clara sobre as características da língua. Leituras, análise de estruturas, apresentação de aspectos gramaticais, exercícios estruturais, redação, análise de erros individuais e produção oral. O objetivo da aula é a forma da escrita. A motivação parece diminuir quando o tema é distante à experiência do aluno ou, o conteúdo não é suficientemente trabalhado.

CONTEXTO DA PRÁTICA DISCURSIVA.

O ambiente é mais comunicativo, há interação entre os alunos, existe um reconhecimento ao trabalho do professor. A sala é menor e o ambiente mais íntimo. Os alunos têm objetivos concretos sobre o curso, por exemplo o seguinte depoimento de um aluno "Se você quer escrever bem, tem que entrar neste curso".

RELACÃO PROFESSOR - ALUNO

Existe um bom nível de comunicação. Há um ambiente de respeito e de exigência por parte dos alunos e do professor.

Observamos que nos pressupostos teóricos sobre linguagem se mantém uma abordagem estrutural- gramatical, em que a língua é vista como sistema fechado, fixo, objetificado. Se pensamos abordagem como o conjunto de pressupostos teóricos, relativos à concepção de linguagem, de ensino aprendizagem, que subjaz ao método e às técnicas vemos que na prática pedagógica apresentada se mantém, explícita e implicitamente, uma visão da língua como objeto.

"...a competência lingüística obtida através de um conhecimento básico do sistema da língua (formas lexicais e gramaticais), dá a base essencial para o desempenho comunicativo...a língua é considerada como um objeto e a relação do aluno com ela é de apreendê-la enquanto conhecimento que armazena passivamente na expectativa de usá-la num momento futuro (Machado:1989:7)

Nos níveis um e dois do curso de Português, o uso de uma metodologia que tem como técnicas repetir, completar, memorizar estruturas, junto com atividades centradas no livro didático e o tipo de correção usado na aula, favorece o que Orlandi(1981) define como *circularidade do discurso pedagógico*. O discurso de sala de aula vai sendo construído em função das mediações, neste caso o livro didático. O que era inicialmente instrumento no processo de ensino/aprendizagem, vai se transformando em fim, uma mediação sucede a outra e ocupa todo o espaço. Acontece assim uma ruptura no processo: rompendo-se a relação com o fora.

" Os eventos de imitar, decorar, repetir e automatizar, favorecem um processo de reprodução de significações socioculturais (instituição, papel social, relações de poder, etc.), isto é, favorecem a socialização escolar". (Orlandi, op.cit.:)

Encontramos como uma constante nos diferentes níveis que o tempo na sala de aula não deve ser preenchido de forma tal que o foco seja uma aprendizagem mecânica da língua e sim como uma oportunidade de discutir e refletir sobre as experiências de linguagem surgidas fora da sala de aula. Resulta frustrante para o aluno, sentir que determinado texto é usado somente para ensinar o sistema e que o conteúdo é totalmente indiferente e supérfluo.

4.2.1 ETNOGRAFIA DA SALA DE AULA

Deparamos assim com outras questões referidas ao contexto de imersão e aos falantes: que função tem a sala de aula no contexto de imersão? que relação os alunos estabelecem com sua experiência cotidiana? em que medida essa experiência é trazida para sala de aula?

O uso da língua de forma convencional, isto é, como sistema no curso analisado, e o fato de existir um contexto de imersão nos levou à uma questão teórica. O curso defende uma visão da língua como "objeto" porém o contexto é mais complexo e exigiria uma visão da língua como "processo"?

Estas perguntas e a evidência da distância criada entre a língua trabalhada em sala de aula e o contexto não formal, levaram a um trabalho etnográfico de sala de aula, com o objetivo de observar mais de perto o que acontece no processo de aquisição/aprendizagem; concordando com Breen (1985) quando diz que a sala de aula tem sua própria autenticidade.

No roteiro da pesquisa etnográfica determinamos como tarefa a sistematização e explicitação de padrões culturais presentes na sala de aula relativos a comportamentos sociais e linguísticos. (3) Trabalhei com o método de observação, usando uma triangulação (Sevigny e Wallat, 1981) com o objetivo de contar com diferentes fontes de informação sobre o processo que complementam a interpretação do pesquisador e a presença do observador como elemento alheio ao contexto de sala de aula. (4) Usamos como técnicas para a coleta de dados, utilizei o diário, questionários e

entrevista. Desenvolvemos um relacionamento com nossos informantes que nos permitiu tomar parte integrada no que acontecia.

Através da leitura das propostas de Clark & Fairclough (1987) sobre Consciência Crítica da Linguagem, de Kress, (1987) e Cazden (1987) sobre ideologia e discurso em sala de aula, de Merrill Valdes (1986) sobre fronteiras culturais, definimos algumas das características desse contexto de ensino formal.

Língua Objeto - Língua Processo.

A partir de duas categorias conceituais sobre a língua, língua objeto/ língua processo (Machado, 1982), tentei descrever em que momento a concepção de língua objeto se torna a língua alvo e como se dá sua separação do contexto de imersão expresso nas experiências de linguagem do aluno; como é dissociada e ainda mais, como é apagada a possibilidade de apresentá-la como processo no espaço discursivo da sala de aula. As definições são as seguintes:

"Língua objeto é uma concepção de língua como sistema de signos arbitrários e convencionais, essencialmente racionais, cuja origem é o objetivismo abstrato. Foi elaborada de forma simplificada já no século XVIII pelos filósofos do Século das Luzes; foi Saussure (1916) quem elaborou com clareza e rigor os pressupostos teóricos do objetivismo abstrato que embasaram o Estruturalismo (...) chega à pedagogia de línguas em 1940" com o estruturalismo americano. (op.cit.:5)

"A concepção de língua alvo como processo surgiu nos anos setenta no momento em que uma nova geração de linguistas aplicados (cf. Stern, op.cit.177), entre eles Allen, Brumfit, Candlin, Corder, Spolsky, Widdowson, Wilkins, surge no cenário da pedagogia de línguas... a língua passa de produto/objeto, idealizada num sistema fechado, para processo de interação humana que constitui o sujeito." (op.cit.:9-10 p.)

No diário tentamos localizar o que denominamos de momento de ruptura, quer dizer o instante em que a língua é abstraída do contexto (processo) e ela passa a ser definida sob critérios de estrutura e forma. Referente à população, resumimos a informação levantada pelos questionários e entrevistas realizadas nos grupos da seguinte maneira: encontramos que se trata de um curso com alunos são universitários de diferentes áreas; profissionais ou familiares destes que vão passar um período mais ou menos longo (2-3 anos) no Brasil e/ou os que já há mais tempo. (Colín R, 1988).

No quadro aprentado na Figura 1 se resume a informação registrada no diário sobre a visão de linguagem prevalecente nas aulas observadas. As anotações correspondentes a cada aula, trinta em total, usaram como critérios de classificação o tipo de atividades e o tempo dedicado a elas. O "momento de ruptura" fala de um trabalho institucional que é o da sala de aula, com regras próprias convencionadas. E este "momento" é também um momento criado que pode-se chamar de artificial. A categoria *institucionalização* diz respeito aos rituais que reforçam a concepção da sala de aula e a relação assimétrica como natural. (5) *Lingua Objeto* se apresenta a língua como um sistema fechado, fixo reforçando o papel homogêneo de sala de aula e *Lingua Processo* o momento em que são tratadas as experiências de linguagem do sujeito. *Aplicação de exercícios*, foi uma experiência para trabalhar variáveis culturais presentes no processo de ensino/aprendizagem.

Institucionalização: 4/04 , 11/04 , 13/04, Ex.Parc.25/05
Ex. Final 20/07.

Língua objeto: 25/04, 27/04, 9/05, 11/05, 01/06, 06/06
13/07 18/07 20/06 22/06

Língua processo: 18/04, 20/04, 2/05, 04/05, 11/05, 16/05,
23/05, 29/06, 4/07 6/07

Aplicação de exercícios 4/07, 6/07

Figura 1. Língua objeto/Língua processo. Evidências nos dados para categorização da língua-alvo como objeto ou como processo. Obs. O primeiro dígito representa o dia da ocorrência e o segundo o mês.

O início das aulas foi via de regra descontraído. Os alunos estabeleciam relação com suas experiências(língua-processo). A proposta dos exercícios de repetição e de vocabulário metalingüístico levava ao rareamento posterior nas aulas.

Nas primeiras aulas que funcionaram como introdutórias havia três alunos mexicanos, dois chilenos, dois peruanos, dois argentinos(grupo da manhã) e três colombianos, um peruano, dois chilenos uma argentina, e dois cubanos(grupo da tarde). A presença das nacionalidades nessa distribuição permitiu a formação de pares (dois de cada nacionalidade) que funcionavam como parâmetros imediatos de comparação entre eles. Hipoteticamente isto significou que o par compartilhava elementos culturais comuns ao seu grupo lingüístico e que estes grupos eram homogêneos, sendo assim possível reconhecer tipos de dificuldades que eram comuns a eles. A seguir passamos à discussão de dados surgidos nas aulas observadas.

INSTITUCIONALIZAÇÃO.

A institucionalização se faz presente nas atividades que favorecem a definição do ambiente da sala de aula: início padronizado (chamada, entrega de tarefas), instruções do professor, informação sobre a matrícula e carteirinha [4/04]; informação sobre os exames parcial [25/05] e final [20/07]. Todos esses elementos fazem parte do estabelecimento das regras de funcionamento das aulas. (6)

COMO O CONTEÚDO LINGÜÍSTICO É RELACIONADO ÀS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM?

A língua é tratada a partir da forma separando-a não só do uso como também, em muitos casos, do contexto de imersão. Na participação dos alunos é possível observar o interesse por colocar problemas lingüísticos do seu dia-a-dia como, por exemplo, a pergunta duma aluna sobre como solicitar informação sobre o serviço de entrega a domicílio de escadas, numa loja da cidade; ou, um outro exemplo surgido, como chamar a atenção de alguém considerando as normas de cortesia (ei! você aí! ô tia!...)

No momento dos pronomes pessoais serem tratados em sala de aula, os alunos começaram relacionando-os com casos específicos: "Doutor... eu ouvi dizer para as pessoas que aparentam estar melhor vestidas/ eu escutei muito as pessoas fazerem "ô" antes de nome: ô Carla, cadê ..."

Até aqui não havia ruptura, porém o tipo de exercícios (apresentação descontextualizada, situações evidentes (você está na sala de aula?) somados às instruções (Todos têm livro?/Abram na página.. .então eu vou pronunciar e vocês vão sublinhar./Podem fechar o livro e prestar atenção) e ao tratamento (ênfatizado) de aspectos gramaticais com funções comuns às duas línguas (artigo definido/indefinido; que poderia ter sido tratado rapidamente, de forma implícita, pois os alunos estão expostos à língua). O trabalho de sala de aula vai chamando a atenção dos alunos para situações metalingüísticas usando exercícios que perderam o valor semântico-pragmático (ítems isolados). Não foram aproveitadas as experiências do contexto de imersão. Até aqui houve tentativas, por parte dos alunos de estabelecer uma comunicação fluente. (11/04/89)

A "ruptura" (língua objeto/língua processo) não acontece tão mecanicamente. O que se observa é uma tendência cada vez maior de dissociação das experiências vivenciadas pelo aluno da forma e estrutura da língua (Língua objeto); i.é., a sala de aula se define como um espaço onde a língua é sistematizada mediante regras, que não correspondem àquelas da linguagem do contexto informal.

Os alunos, por sua vez, definem como objetivo imediato, em relação aos cursos, aprender o sistema da língua portuguesa: "quero falar corretamente", "preciso saber gramática". Porém, eles mesmos também evidenciam como necessidades imediatas aspectos de uso da língua: "a expressão oral", "uso de elementos coloquiais", "ampliação de léxico", "construção e pronúncia certas".

Foi o que constatamos nas entrevistas com alunos dos cursos de português para falantes de espanhol da universidade pesquisada (Colín R., 1988). Assim na visão dos alunos e inclusive dos professores a língua tem de ser tratada a partir da sistematização gramatical. Aprender uma língua passa a ser "apreender" a língua. A descrição lingüística passa a ser o fim e mediatiza o contexto formal e informal da língua portuguesa.

Um outro aspecto que é foco de atenção é o fonológico; a apresentação mediante o contraste (Lombello e Baleeiro, 1983:24) não inclui técnicas que façam referência à compreensão e à produção, daí a importância de se trabalhar aspectos de produção, entoação e ritmo.

O LUGAR DO DISCURSO ORAL.

No curso de português o objetivo é trabalhar a língua como sistema. Ao se priorizar tal objetivo não há um espaço para o discurso oral das experiências dos sujeitos. No entanto muito do ensino em sala de aula acontece através da língua oral. É através dela, segundo Cazden (1987), que o aluno demonstra ao professor o que ele tem aprendido constituindo-se assim a identidade dos participantes. [Diário, 16/05/89]

Selecionei alguns exemplos sobre os momentos em que o discurso oral apareceu no trabalho em sala de aula. O objetivo era observar as funções dele no processo de aprendizagem promovido no contexto formal de ensino.

EXEMPLO 1. Tradução

Problemas como o da tradução de eventos de fala não deveriam ser ignorados. Por exemplo: num evento de fala solicitando informação na sala de aula a respeito de uma cadeira, se ela está ou não ocupada. Comparemos a produção de um falante de espanhol(A) com a de um falante de português(B).

A) espanhol	B) português(7)	contexto
Desculpe, está ocupado?	Quem está aqui?	sala de aula
	Tem alguém aqui?	
	Esta cadeira está ocupada?	
	Este lugar está ocupado?	

No exemplo acima, existem dois problemas. Primeiro, um brasileiro não usaria a forma de cortesia (desculpe) nesse contexto. Segundo, o uso da elipse de este lugar ou esta cadeira pode tornar o enunciado ambíguo. O falante nativo poderia, de início, pensar que o locutor estaria se referindo diretamente a ele, ou seja, a elipse seria, neste caso do sujeito.

EXEMPLO 2. Simulação.

No seguinte diálogo acontece o mesmo problema, só que desta vez interfere na comunicação. Trata-se de um diálogo com duas situações: A) falante de espanhol e B) falante de português. A situação foi definida como a de fazer compras:

A) espanhol	B) português
X - Pois não?	Eu queria... ou,
Y - Bom dia.	Me dá...
X - As suas ordens.	
Y - Obrigada.	
X - Eu queria...	

Nos exemplos acima, a tradução dos padrões de L1 a L2 atrapalha a comunicação, interferindo às vezes na realização do evento. A presença do sotaque espanhol aumenta o nível de incompreensão para que o falante saiba onde é que está o problema. Isso nos leva a pensar que aqui (contexto formal de sala de aula) se dá uma separação da língua como objeto e língua como processo, i.é., trata-se de uma dicotomia que ignora a presença real de dois sistemas (português-espanhol). Porém, existe a nível de intuição o "desejo" de aprender português como segunda língua, de adquirir um novo veículo de comunicação.

Dabène et al (1990:39) consideram a simulação como uma atividade lúdica cujas características são um discurso estereotipado e uma simplificação cultural e internacional, que apelam a uma espécie de inconsciente coletivo eliminando etapas intermediárias de interação.

EXEMPLO 3.

Outro aspecto a considerar do discurso oral é que no contexto de sala de aula os mal-entendidos acontecem, eles não sendo exclusivos do contexto de interação natural. A interação em sala de aula, dentro da relação assimétrica inerente, é dada a partir de uma série de desconfortos que acentuam a não comunicação. A prática pedagógica adotada pelo professor é um fator forte, porém existem outras experiências educativas dos alunos que favorecem problemas pragmáticos na interação entre eles tal como os mal-entendidos. Por exemplo a seguinte situação comunicativa:

O contexto, é uma aula de português para estrangeiros, falantes de espanhol. A professora, que é brasileira, dá uma instrução que é interpretada num outro sentido:

E1 Bom(.)vamos lá!

Os alunos levantaram, pegaram as coisas e começaram sair, a professora surpreendida perguntou:

E2 O quê!? O que foi?

Um dos alunos perguntou:

E3 Ah(.)não acabou?

A professora riu e explicou o sentido da frase:

E4 Não(.)é pra acabar com os exercícios.

O enunciado E1 para um falante de espanhol indica o final da aula. O mal-entendido seria classificado no tipo C, frases feitas, cuja simples tradução não passa a ideia de continuação.

Este tipo de mal-entendido não seria o mais grave porque mesmo funcionando como um indicador de problemas na comunicação é um momento de ruptura da relação assimétrica. O momento em que acontece e a forma na qual se resolve, ajudam no clima criado na sala de aula favorecendo um outro tipo de interação.

O nível de comunicação, elaboração interativa de significações sociais, é um processo que mesmo num nível inicial de aquisição, sempre está se relacionando às motivações e desejos de comunicação e compreensão, à elaboração criativa de padrões de interação e à constituição de identidades na comunicação na língua alvo (Hamel, 1980)

Parece haver sinais pouco perceptíveis anteriores aos mal-entendidos, expressos muitas vezes na parte não-verbal da comunicação, sendo a sua observação de forma retrospectiva possível só a partir do uso de vídeo. Talvez sejam estes sinais elementos chave a serem incluídos no trabalho de sala de aula, na análise do processo de aquisição/aprendizagem em contextos formais.

EXEMPLO 4.

A seguinte situação comunicativa corresponde ao início de aula em que ainda não foi instaurado o seu caráter formal. Temos como contexto que os alunos dentro das atividades do curso estavam apresentando seminários sobre temas de sua escolha. Participam na interação seis alunos: um colombiano, um chileno, um peruano, uma hondurenha, um boliviano, além do professor brasileiro.

O Padrão de Interação Verbal está organizado em dez turnos, onde a interação se dá livremente. São os alunos que pegam os turnos(T1) se aproximando de uma conversa natural, falam sobre a greve de professores, o jogo e brincam sobre o caráter formal de sala de aula:

T1 (A) Decidiram greve ou não(.)o pessoal dos docentes?
O professor tenta instaurar o caráter formal(T2):

T2 (P) Não Tô sabendo(.)creio que não(.)tá tudo tranquilo(.
BOM... eu acho que podemos começar com C.

A participação de C(T3) rejeita a proposta o qual tenta pospor a tarefa proposta pelo professor. Utiliza um modalizador que introduz sua opinião mascarando a relação assimétrica. O professor se situa como parte do grupo mas nesse instante precisa instaurar sua função de professor.

O contexto de sala de aula se caracteriza pelo caráter assimétrico da relação que se expressa no discurso através da distribuição de turnos por parte do professor.

T2 (P) ...eu acho que podemos começar com C.

Nos turnos T04 e T06 o aluno(P) faz comentários sobre o funcionamento da sala de aula(T4):

T4 (P) Sem transição(.) sem transição

e sobre o papel do aluno(T6):

T6 (A) Tô responsável(,)chegando pontual(.)entregando as tarefas.

E finalmente, no turno T10 o mesmo aluno reage a um comentário sobre o jogo(T9) falando da comunidade latinoamericana:

T10 (A) Porque(.)latinoamericana(.)a comunidade latino-americana.

EXEMPLO 6.

Na seguinte situação a interação se inicia a partir de um exercício do livro. A professora pergunta: dentro do futebol o quê

seria um fanático? O turno é outorgado a A, quem inicia a definição com o seguinte enunciado:

T1 (A) É uma pessoa que tem venas en la sangre

P em tom imperativo exige a mudança de código:

T2 (P) Fale em português

A interação se conclui no seguinte turno(T3)em que a estratégia de(A) é exemplificar usando uma experiência pessoal:

T3 (A) Tenho um vizinho(.) os brasileiros eh!
que cada vez que vai jogar o Brasil(.)
então el domingo eu tive unas amigas
amigas chilenas, elas olharam ai(.)OLHA
UM FANÁTICO(.)MIRA COMO SACA A BANDEIRA
DO BRASIL(.)então quando empatou(.)oh o
brasileiro saiu rápido e ele empezou a
guardar a bandeira de nuevo(.)ai minhas
amigas falaram(.)HEI! HEI!(.) DEIXA!DEI-
XA LÁ! DEIXA A BANDEIRA!

A professora faz um gesto com a cabeça e os olhos indicando que "Tá bom", finalizando com isto o turno do aluno. Este tipo de comunicação não verbal, o olhar e a expressão "kinéstica" são indicadores de que possivelmente houve um mal-entendido; sobretudo porque se trata de experiências pedagógicas diferentes, A professora simplesmente continua a tarefa.

Num outro trecho da aula sobre o mesmo assunto, a professora faz uma pergunta dos exercícios do livro e como não há resposta, ela usa um tom mais imperativo:

T15 (P) Quais são as atividades preparatórias e
o que é que as pessoas fazem antes e depois
dele?

T16 (P) VAMOS!

(P)continua perguntando

T17 (C) Antes do jogo?(.)ah! ele compra camisas(.)
compra bandeiras(foguetes)Durante todo o jogo
e depois do jogo?

Fala-se num terceiro.(C) no turno 28 passa a uma opinião sobre o
carnaval

T25 (C) ...acho que tem mais carnaval

T28 (C) Carnaval aqui...não é carnaval...
não expressa uma alegria.Agora no
Rio...

T30 (P) O que você achou?

Aí continua num monólogo em que o tópico é uma experiência pes-
soal, adquirindo mais fora no espaço discursivo.

T46 (6) É bem diferente que assistir pela TV(.) não sei acho (.) explora mais o corpo humano (.) as mulheres mas quando você está. Todo mundo pula, dança, está exatamente (.) não é isso de que as mulheres tirem a roupa (.) tem tem algumas que mostram alguma coisa que isso é só para a TV quando elas ficam meias bêbadas para chamar a TV (ai estão procurando alguém que fique nu (.) exato que chama a atenção (.) mas depois como neste caso (.) não (INCOMPREENSÍVEL)

T47 (C) Em geral o ambiente (.) acho que como é o último dia

T48 Exato (.)

T47 (CONT) todo mundo quer ir (.) eu lembro que aquele ano tinha dois caras tinha o Gala Gay (.) como estava o problema do AIDS que ainda tem (.) então ninguém queria ir no G.G. (.) era só os gays que estavam aí (.) então todo mundo veio para M.L. (.) então era uma coisa impossível (.) então ninguém podia entrar (.) nem dançar (.) nem pegar na (INCOMPREENSÍVEL) mas tava bom

O discurso oral constitui a identidade do sujeito como aluno, esses papéis, essa dissociação apresenta as marcas aluno/sujeito como resposta ao tipo de exercícios e atividades do curso. O aluno enquanto sujeito tem espaços para falar, eles são designados pelo professor; são esses momentos em que o aluno e o sujeito se encontram através da experiência de linguagem trazida do contexto de imersão. No momento em que a experiência trazida para sala de aula encontra um espaço, o uso da língua e o trabalho da sala de aula favorecem o processo de aquisição/aprendizagem. O problema neste tipo de interações mais livres é que nem o professor nem o aluno sabem o quê está sendo ensinado e aprendido. criando um desconforto sobretudo num ensino tradicional em que o objetivo final é a avaliação. No entanto estas situações favorecem a motivação, favorecem a memória e promovem um processo pedagógico diferente.

Façamos uma retrospectiva dos aspectos analisados neste capítulo. Voltemos ao objetivo inicial do capítulo, analisar estudar a relação português-espanhol através do discurso oral no contexto formal e informal, caracterizando cada um e mostrando a distância existente entre eles.

Partia-se do pressuposto de que os dois contextos são diferentes, apresentando suas próprias especificidades; porém a divisão do contexto de imersão em formal/informal foi, um recurso metodológico usado para estudar o processo de aquisição/aprendizagem do português como língua estrangeira.

Dos quatro informantes selecionados, na seção 4.1 do contexto informal para o estudo das práticas discursivas, três deles participam como alunos em diferentes grupos do contexto formal de sala de aula. Como aprendizes eles enfrentaram a L2 no dia a dia e paralelamente durante o período inicial a sua chegada, a intervenção pedagógica.

O fato da proposta teórica desta pesquisa valorizar a linguagem tal qual é produzida na comunicação social do dia a dia e indagar como cristaliza a experiência social adquirida em Padrões de Interação Verbal, nos levou de voltas às especificidades de cada contexto.

Observamos que no discurso oral de sala de aula, o relato adquire uma função especial; mediante o uso de atos de fala e de

elementos fáticos, o aluno substitui elementos não verbais e contextuais das experiências de linguagem fora da sala de aula.

Nos exemplos analisados, vemos também que existe essa tensão entre a apresentação da língua como objeto e da língua como processo. O discurso oral expressa freqüentemente a forma do relato da função fática que traz o elemento não verbal.

Nas práticas discursivas do contexto não formal, na seção 4.1, observamos que as estratégias usadas pelo falante não nativo pretendem favorecer a intenção e ilocução nas interações, uso de léxico da L2 na estrutura da L1, uso de palavras-chave, preenchedores de pausa(marcadores discursivos), o uso de espanhol. Outro objetivo é facilitar a compreensão oral, através da seleção de palavras-chave, reformulação, uso de palavras interrogativas. Copiar, adquirir, desenvolver e transferir são os processos cognitivos presentes no processo de aquisição/aprendizagem. Segundo Davène et al(Op.cit.:41) há um envolvimento na interação social em que o sujeito tem que se proteger, seduzir, ele solicita ou dá informação, tem que impôr seu discurso enfrentando registros e sociolectos(Hamel,1982); no caso do aprendiz em sala de aula ele não está envolvido na interação social deste tipo e portanto não tem que atuar como tal, o conhecimento do social é ativado só enquanto ato de fala, aqueles elementos preenchedores de pausa(reparos) que ajudam a mostrar fluência na produção do falante são recursos pouco usados, já que a tarefa está centrada na produção de enunciados corretos, a produção e reprodução social o aluno mobilizaria para o contexto didáticos

Na sala de aula são desenvolvidas estratégias pedagógicas orientadas ao processo de ensino/aprendizagem. O trabalho de Davène et al. (op.cit.:41) é uma proposta que tenta definir o que favorece a implicação, i.é. o fenômeno que se produz quando o sujeito, na situação pedagógica se inclina mais ao polo da pessoa do que ao do aprendiz. O trabalho aventa a possibilidade de ver a partir da atividade enunciativa as marcas de implicação: a atividade enunciativa, a negociação do sentido, a argumentação, o fluxo discursivo e a construção da interação pedagógica; ajudando na definição de situações favoráveis à presença do Eu como pessoa.

Passemos agora ao seguinte capítulo onde entraremos na discussão dos aspectos relevantes da análise relacionando-os às preocupações iniciais da pesquisa. Recupero às reflexões dos capítulos anteriores a fim de elaborar às conclusões gerais sobre a relação português-espanhol através do discurso oral; e faço algumas sugestões de encaminhamento para os cursos de português para falantes de espanhol e pesquisas futuras.

(1) No artigo "The Sociolinguistic Basis of Speech Act Theory" Gumperz (1979) analisa o significado para a sociolinguística de noções como "signification", seja no sentido de Austin (uma forma de ação) ou de Grice (o efeito que a intenção do emissor produz no receptor, no meio da mensagem). Numa conversa, é estabelecida uma cooperação, fundada sobre a coordenação da troca de sinais.

(2) A inferência conversacional apoiada em Grice, Gumperz (1977) tenta sublinhar o caráter de especificidade cultural do fenômeno: os mesmos elementos de comunicação não serão interpretados da mesma forma por participantes tendo pressupostos sócio-culturais não idênticos. A noção de contextualização: procedimento pelo qual avaliamos o sentido da mensagem e as estruturas sequenciais da conversação em relação a alguns aspectos da estrutura superficial da mensagem (pistas contextuais).

(3) Segundo Cazden (1985) têm sido duas as tradições de pesquisa. A primeira pertence a aquela que se pretende descrever o processo de sala de aula e a segunda, chamada de sociolinguística e que tem por objetivo a identificação das melhores condições de produção do processo.

(4) Sublinha Cazden (Op.cit.) que a validade de uma etnografia depende do grau de aproximação conseguido pelo pesquisador com a comunidade em estudo e a interpretação dos mesmos dados.

(5) Raimes, A. (1983), no artigo "A tradition e Revolution in ESL Teaching", trata a questão da preservação de paradigmas que se manifesta no conhecimento científico pela simples mudança de conceitos.

(6) Foi realizada uma entrevista num ambiente formal com cada aluno, o entrevistador foi um falante nativo; a entrevista foi guiada por duas perguntas: (1) Faz quanto tempo que você mora no Brasil? (2) Como tem sido sua experiência? O tempo de cada entrevista não foi estabelecido já que se esperava uma participação livre do aluno. Houve alguns que falaram o essencial e outros ficaram mais a vontade. Esta entrevista foi realizada no início do curso semestral junto com a aplicação do questionário. O objetivo era contar com informação de diferentes fontes sobre os falantes de espanhol.

(7) Um trabalho sobre a não compreensão que se aprofunda na questão dos mal-entendidos é a pesquisa de Bremer et alii (1988), em que se analisa os indicadores da não compreensão em contextos de imersão. Aqui se diz que há indicadores, sintomas e mal-entendidos.

COMENTÁRIOS FINAIS

Este estudo, em seu caráter de estudo etnográfico, analisa o discurso oral no processo de produção e reprodução social dos seus informantes. Levanta questões sobre a distância entre os contextos formal/não formal, sobre o processo de aquisição/aprendizagem de línguas tipologicamente próximas, levantando evidências ainda para a discussão de questões teóricas relevantes como, o papel do contexto social no processo de aquisição/aprendizagem, concretamente a interlíngua e a Competência Cultural e Comunicativa. Neste capítulo apresento, portanto, conclusões gerais e implicações sobre os seguintes aspectos:

- . a proposta teórico metodológica do estudo
- . o processo de aquisição/aprendizagem de línguas próximas
- . a função de sala de aula em contextos de imersão.

O tratamento teórico metodológico de estudo do estudo mostrou que a etnografia, a relação entre falantes de português e espanhol, não se reduz variabilidade a habilidades ou a nível de competência comunicativa na definição do enfoque comunicativo. O falante de espanhol não só participa através da língua, suas ações vão se transformando em ações sistemáticas mais coerentes com as convenções da sociedade brasileira. A análise a partir do Padrão (PIV) e

dentro das tipologias permitiu observar que talvez o uso de espanhol não seja simplesmente o traço de um estágio X de aprendizagem, de uma interlíngua, senão que ele mesmo seja uma estratégia discursiva, não restrita à marcação de identidade. A análise evidenciou que nem sempre os desconfortos entre membros das duas comunidades se expressam em mal-entendidos. Esses desconfortos não cristalizam e são frequentemente evitados. Observamos também que os problemas pragmáticos estão presentes nos dois contextos (formal e informal) embora os tipos de estratégias para resolvê-los sejam diferentes.

Os problemas de não comunicação, os mal-entendidos e seus indicadores, são expressões de como o grupo falante de espanhol é aceito como estrangeiro, ou de como ele próprio usa as convenções do novo grupo. A nível metodológico, o objetivo não foi analisar os mal-entendidos a fim de evitá-los; e sim recuperá-los como elementos de análise de um processo de assimilação ou aculturação.

Outro resultado da análise do discurso oral no contexto de interação natural permite ver algumas evidências à favor da proposta de Hamel (1980) da Competência Cultural e Comunicativa a qual se adquire num processo de interiorização de ações materiais. Vemos evidências da presença de elementos de tipo cultural. A dimensão que o processo de aquisição/aprendizagem adquire é tal que não é suficiente pensar em signos e discursos pré-estabelecidos (Hamel, 1980). A linguagem no seu caráter variável implica a capacidade de transformar os signos lingüísticos e os discursos. Por

exemplo as práticas discursivas do informante XY, o único que não participou do contexto formal e no entanto desenvolveu uma competência cultural e comunicativa que lhe permite agir com falantes nativos; inclusive o discurso oral de XY é mais próximo à produção um falante nativo considerando traços como marcadores discursivos, fenómenos prosódicos, reparos e gíria. Os informantes que fizeram o curso de português, buscam a correção, i.é. podem fazer mais consciente o processo.

Este tipo de variáveis teria de ser aprofundado com outro estudo, por exemplo acompanhando o processo de aquisição/aprendizagem dos mesmos informantes nos contextos formal e informal.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PRÓXIMAS.

O processo de aquisição/aprendizagem se manifesta nos estágios chamados de interlíngua. Isso teoricamente nos permite discutir como essas interlínguas são influenciadas pelos contextos, pelo contigene dos fatores externos. Na discussão específica de português - espanhol está situada a questão da relexificação. Para Lombello(1983)segundo o estudo realizado sobre o assunto a relexificação, o mesmo que a fonologia são dois problemas difíceis de erradicar no falante de espanhol(vide capítulo II:3).

Vimos também nos dados, num depoimento oral de um falante de espanhol que reconheceu a relexificação como uma estratégia de comunicação, em um plano consciente que garante a intencionalidade do sujeito na interação. Pensando em interlínguas, isso parece acontecer no contato inicial com o português em contexto de imersão. Quando Lombello menciona que essa pode ser uma etapa de aprendizagem que se dá em L1, está tratando a hipótese de que seja transferência do processo de L1. A partir dos nossos dados observamos que a proximidade lexical é uma estratégia, uma superobregeneralização que intervém no processo.

Um outro aspecto a concluir é sobre papel dos estereótipos e fatores afetivos, como fatores participantes nos processos de aquisição/aprendizagem e filtros muito fortes no contexto de imersão.

Há evidências de que na interação a atenção se dirige às outras variedades de espanhol. A nível de hipótese isto poderia representar a marca de uma dupla identidade, com relação a comunidades de fala espanhola e brasileira. A nível de hipótese algumas dessas situações podem estar sendo favorecidas por metodologias de ensino que não levam em conta a experiência de linguagem do aluno. Experiências não só de conteúdo lingüístico.

A respeito do problema fonológico é importante vê-lo não só como um nível de correção. Além do sotaque, que pode ser mais uma questão de identidade, a fonologia é um marcador genérico de origem

social e de diferenças étnicas. Fatores afetivos e culturais (o imaginário) são fatores primários sob os quais se dá a interação. No caso do falante de espanhol, não é suficiente a informação contrastiva, precisa, nas palavras de Martins (op.cit.) aprender a escutar a L2 na L2 e desenvolver habilidade motora através de exercícios e técnicas, talvez técnicas de teatro ou de fonografia.

Um outro aspecto é a concepção de linguagem por parte do aluno, resultado de uma tradição educativa. No caso do contexto de imersão a interação e o processo de aquisição/aprendizagem acontece em situações formais e informais. As características de cada um desses espaços vão constituir o marco da interação. As situações comunicativas vão ser precedidas por um dos aspectos desse processo de aquisição/aprendizagem do português.

Entenderemos as especificidades se tentamos ver quais poderiam ser as características de cada contexto.

Contexto formal

- 1) Familiar, conhecido
- 2) Problemas pragmáticos associados à metodologia.
- 3) Constituição de identidades unidade e diversidade.
- 4) Interação previsível. Organização e ritual.
- 5) Espaço fixo. Menor número de ruídos

Contexto informal

- 1) Imprevisível conhecido/desconhecido.
- 2) Informação não verbal.
- 3) Perda de status para o falante de espanhol.
- 4) Descoberta e interiorização de convenções.
- 5) disputa pelo turno

A dicotomia Língua Objeto/Língua Processo explica na prática coexistência de duas perspectivas epistemológicas. A opção por uma delas promove um processo de objetificação em sala de aula (cf. Breen e Candlin, 1980:93), i.e., promove

- . uma definição limitada do que seria realmente o objeto da aprendizagem.
- . uma visão incompleta do que o aprendiz tem a oferecer.

Do segundo item referente ao aprendiz, é igualmente importante refletir sobre citação em Franzoni (op.cit.:4) de que o aluno sabe lidar com seu lugar social de aprendiz.

" A pedagogia de línguas parece ter fomentado em docentes e pesquisadores uma auto-exigência de onipotência que os (nós) faz esquecer que o aluno sabe lidar com tudo o que tem a ver com seu lugar social de aprendiz. Sabe, portanto que existe uma defesa entre falar a língua estrangeira dentro da situação pedagógica ou fora dela. E se não souber, cabe ao professor levá-lo à tomada de consciência desse fato, mas em todo caso o interessante é que aí aparece "a turn of the screw" para a dicotomia: dentro da situação pedagógica ou fora dela não equivale transparentemente a não autêntico/natural. Trata-se de duas situações diferentes, cada um com suas especificidades."

Vejamos por exemplo a situação comunicativa Sc4. Trata-se de uma conversa entre amigos que acontece na rua. A1 é falante de espanhol e A2 brasileiro. A característica do PIV é a mudança de códigos: A1 fala espanhol e A2 português, quando A1 fala português, A2 fala espanhol. Na interação há uma explicitação das estratégias de aprendizagem.

T.1 (A1) "Falo espanhol gosto(.)mas preciso me sentir assim um pouco mais confortável...ele vai(.) ele fica apagado no meu conhecimento ele não parou lá(.) Leio alguma coisa nessa nessa língua para começar falar(.) ler e repetir. Ter uma velocidade (.) Sinto a mesma coisa quando eu começo falar com as pessoas naquela língua

T.2 (A2) Uma vez por semana a gente se senta e estuda aquela parte da gramática

T.3 (A1) Eu prefiro uma coisa mais natural.

Passemos agora a uma das questões centrais no nosso trabalho. Qual seria a função da sala de aula?

Em primeiro lugar ela deveria ser um espaço discursivo das experiências psicológicas e sociais do aprendiz e do professor. O que implica subverter o caráter natural da assimetria e o caráter homogêneo da língua e da sala de aula. Uma mudança na prática discursiva que observe o caráter mutante e variante da língua.

A complexidade e a riqueza do processo precisa de uma revisão paradigmática, condições institucionais que favoreçam projetos de superação de abordagens vigentes com o recurso à Linguística Aplicada através de resultados de pesquisa que considerem a sala de aula e os processos de aprender como centrais.

Até onde pode-se aproximar os contextos? São espaços discursivos diferentes. Qualquer atividade de simulação terá que definir bem qual é o objetivo da simulação e o que implica a dissociação do sujeito e do enunciado.

A proposta mais concreta das funções de sala de aula que enfrente o espaço vazio entre contexto formal/não formal: ela é um auxiliar para os cursos de pós-graduação; representa o único espaço de uma reflexão mais problematizada da comunidade brasileira e das variantes da língua. Um auxiliar para esse espaço vazio poderia ser o desenvolvimento de uma gramática discursiva (Porquier, 1989). No caso de português trazer a experiência sobre os marcadores conversacionais (Marcuschi, 1988).

Expôr ao indivíduo as interações naturais que permitam ao aluno escolher e desenvolver suas estratégias e muletas (Kato, apud. Ari, 1975).

Não é uma questão de ser fiel a um paradigma, é importante incluir a experiência do sujeito, deixar espaço em sala de aula. Oferecer técnicas específicas para simplificar o processo de aprendizagem, enfatizar o relato, dirigir a reflexão e a sistematização incluindo situações não formais.

Sobre sugestões e encaminhamentos para futuras pesquisas considero importante alguma das questões iniciadas neste trabalho: o discurso oral em contextos não formais, por ser um contexto muito rico e complexo que proporciona subsídios para estudar o processo de aquisição/aprendizagem do português considerando os fatores contextuais, assim como para compreender o processo de produção e reprodução social; o discurso oral em sala de aula a

partir da proposta enunciativa de Dabène et al.(1990); a questão dos mal-entendidos na perspectiva de Rehbein(1985), ou de Bremer et al.(1988).

Finalizo o meu trabalho com uma leitura do título. A primeira parte Você não é brasileiro (tom de dúvida e afirmação ao mesmo tempo: Você não é brasileiro, né !), faz referência ao discurso oral; tem uma carga afetiva porque é a pergunta obrigatória entre desconhecidos, numa interação inicial que marca a identidade e a pertença a duas comunidades diferentes. E a segunda parte referida aos planos pragmáticos é a categoria usada por Gumperz(1982) que define os contextos sociais referidos a um grupo em que o indivíduo, conhece as convenções, e estratégias discursivas a serem usadas na interação.

BIBLIOGRAFIA

- ACTON, N. "Aculturation and mind". In Merrill J. Valdez(org.), Culture Bound, bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge University Press, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & Lombello L. (orgs.), Português para estrangeiros, IEL, UNICAMP, 1989.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. "Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de Línguas" Trabalhos de Linguística Aplicada 8, UNICAMP, 1988.
- "O conceito do Nivel Linear no planejamento da experiência de aprender línguas" Trabalhos de Linguística Aplicada 8, UNICAMP, 1988.
- "Plurilinguismo ou diversidade de ofertas de línguas estrangeiras na Escola?", DLA, IEL, UNICAMP, 1989 (mimeo)
- ARI, N. "Fluência na aquisição de português como língua estrangeira" (dissertação de mestrado inédita) PUC, São Paulo 1985.
- ARRIOLA, G. "Portuguese and Spanish homonyms and homomorphones" Hispania, 1975:426.
- BACHMAN, C. et alli. Langage et communication social, LAL. Credif, Hatier Paris, 1981.
- BILLIERE, M. "Non verbal phonétique corrective et didatique des langues" Phonétique Appliquée. Mons, Belgique 90, 1, 1989:1-16.

- BORTONI, S. "Dialect contact in Brasilia" Universidade de Brasilia in the International Journal & the Sociology of Language, 1989.
- BOURNE, J. "Natural acquisition and a *Masked Pedagogy* ". Applied Linguistics. "9/1, March, 1988.
- BOURDIEU, P. "L'économie des échanges linguistiques" Language Française, 34. Larouse. Button, G. & Lee, J. (eds.) Talk and Social Organisation. Intercommunication Series-Multilingual Matters, Short Run Press. 1987.
- BREEN, M. "Authenticity in the language classroom" Applied Linguistics, 6, 1, 1985.
- BREEN, M.P. & CANDLIN, "The essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching" Applied Linguistics, 1, 2, 89-112, 1980.
- BREMER, K. et al. Ways of Achieving understanding: Communication to Learn in a Second Language. Strasbourg-London. Final Report. 1, 1988.
- BROWN, D. Principles of Language Learning and Teaching, Prentice Hall, 1987.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards & Schmit, 1983.
- CAVALCANTI, M. C. Interação leitor texto: aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- CAZDEN, C.B. Classroom discourse. In Mc.Wittrock (ed.) Handbook of Research on Teaching, 3^a ed., N.Y., 1987.

CELIA, M. et al. "Preparação de materiais: adequação à realidade"
UFSC, RS, 1987.

CICOUREL, A. La sociologie cognitive, PUF, Paris, 1972.

CLARK, R. & FAIRCLOUGH, N, et al. "Critical language awareness",
CLSL Working Papers 1. Center for Language in Social Life.
University of Lancaster, 1987.

COLÍN RODEA M. "O papel da fonologia na aquisição de português
por falantes de espanhol" IEL UNICAMP, 1989. (mimeo)

----- "Avaliação de pressupostos e perspectivas nos cursos de
português para falantes de espanhol" IEL - UNICAMP, 1988.
(mimeo)

----- "Distância cultural, atitude e aptidão no processo de
aprendizagem de português para estrangeiros (em Sala de Au-
la), 1989. (mimeo)

COLÍN E FONTÃO P.E. "Planejamento: curso de português para falan-
tes de espanhol na UNICAMP". DLA. IEL. UNICAMP, 1984. (mi-
meo)

DE BAST, R. "Asimilación e resistencia sociolingüística: el caso
de los chilenos exiliados en México" (dissertação de mes-
trado, publicada parcialmente) CELE-UNAM, México 1985.

DASCAL, M. Fundamentos metodológicos de lingüística, IEL - UNICAMP,
S.P., 198:1981.

DABÈNE L. et alli. Variations et rituels en classe de langue, Ha--
tier Paris, 1990.

ELLIS, R. "Second language aquisition in context, Printece Hall
International (UK), 1987.

- FAERCH & KASPER, G. "Perspectives on language transfer" Applied Linguistics, 8, (Summer), 1987.
- Strategies in interlanguage communication, Applied Linguistics and Language Study, London, Longman, 1983.
- FRANZONI, H. P. "Refletindo sobre o autêntico e o não-autêntico", DLA, IEL - UNICAMP, 1988. (mimeo)
- GOFFMAN, E. Frame analysis: an essay on the categorisation of experience, N.Y. Harper & Row, 1982.
- GUMPERZ, J. Discourse strategies, Cambridge, University Press, 1982.
- Language and social identity, Cambridge, University Press, 1982.
- GUTIERREZ, G.N. "La Construcción interactiva del albur en Tepito", Universidad Autonoma Metropolitana, Iztapalapa, México, 1987 (mimeo)
- HAMEL, R. "Constitución y análisis de la interacción verbal", Estudios de Lingüística Aplicada 2, CELE - UNAM, México, 1982.
- "Análisis conversacional", Estudios de Lingüística Aplicada 3, CELE, UNAM, México, 1984.
- Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung. Die Zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomi-Indianer in México. Frankfurt, 1988.
- HAMERS, J. & BLANC, M. Bilinguallité et bilinguisme, Pierre Mardaga editeur, Paris, 1986.

- HYMES, D. Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. Philadelphia University of Pennsylvania, 1971.
- "On Communicative Competence" em Pride, J.B. et ali(eds), Sociolinguistics Harmonds Worth Penguin, 1972:269-293.
- "Ways of seaking" em Exploration in the ehnoGRAPHy of speaking, Bauman, R. & Sherzer- eds. Cambridge University Press, 1982.
- JAMES, C. Contrastive analysis, London, Longman: Applied Linguistics and Language Study, 1987.
- KRESS, G. Linguistic process in sociocultural practice. Deakin University, Australia, 1981.
- KUNZENDORFF, C. O Ensino aprendizagem de português para estrangeiros em SP. (Reflexões, considerações e propostas), (dissertação de mestrado) 1987.
- LAGAZZI, S. O desafio de dizer não, S.P., Pontes, 1988.
- LOMBELLO, C. & BALEEIRO, M. Português para falantes de espanhol, edição experimental, CIE, FUNCAMP-UNICAMP. 1983.
- "Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol" Trabalhos de Lingüística Aplicada 2, 1983: 89-111.
- et al. "Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol" Trabalhos de Lingüística Aplicada, maio, 1983:117-132..
- MACHADO, R.O.A "As implicações teóricas e práticas subjacentes a alegada dicotomia língua alvo como objeto vs. língua alvo como processo." DLA, IEL-UNICAMP, 1989(mimeo)

- MARCUSCHI, L.A. "Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas posições e funções" em Português culto falado no Brasil, Ataliba Teixeira de Castilho(org.), Campinas, Editora UNICAMP, Série Pesquisas, 1989.
- MARTINS, D. Os sistemas vocálicos do Espanhol e do Português (Estudo Comparativo), Tese de P.H.D. na Universidade de São Paulo, FFCL, 1967.
- MAJOR, C.R. "Foreign accent recent research and theory". In International Review of Applied Linguistics (IRAL), XXV/3, 185-203:1987.
- MERRIL VALDES, J. Culture bound, bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge University Press, 1987.
- ORLANDI, E. A Linguagem e seu funcionamento, as formas do discurso, 2ª. ed., S.P., Brasiliense, 1987.
- "A escola e suas mediações: como se usa o material didático" Educação e Sociedade, CEDES 16, Dez. 1988.
- PORQUIER, R. "Quand apprendre, c'est construire du sens". Paris, Le Français dans le monde. Recherches et applications, Février-Mars, 1989.
- RAIMES, A. "Tradition and revolution in ESL teaching". N.Y., TESOL QUARTERLY, vol.17, No.4, December, 1983: 535-552.
- REHBEIN, J., "Einführung in die Interkulturelle Kommunikation" in "Interkulturelle Kommunikation, Tunbingen, Marz 1985
- RICHMAN, S.H., A comparative study of Spanish and Portuguese, Tese de P.H.D. apresentada na University of Pensylvannia, 1965.

- ROA POLANCO, D. "Fatores de Insumo Linguístico e Filtro Afetivo num Curso de Português para Estrangeiros", IEL-UNICAMP, 1987(mimeo)
- SCHMITZ, J. "Some lexical contrasts in Spanish and Portuguese: contrastive analysis" Hispania, 53 December, 1970:976.
- "The linguistic flexibility of "A Gente" in Portuguese, in Hispania, September , 3, 1973:56-976.
- SILVA DE ARAGON M.S. Análise contrastiva aplicada ao Português e ao Espanhol, -uma abordagem fonético-fonológica. Tese de Mestrado em letras, UFP, Paraíba, 1980.
- STREEK, J, "Kulturelle Kodes und ethnische Grenzen. Drei Theorien Über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation. in Rehbein org., Interkulturelle Kommunikation, Tübingen; Narr, 1985.
- ZAKARIA, A. "Neurobiological foundations for foreign language accents", in International Review of Applied Linguistics, (IRAL), August, XXV/3, 1987:203-211.
- SIERRA, G. El ejercicio discursivo de la Autoridad en Asambleas Comunes (Metodología y Análisis del Discurso Oral), Cuadernos de la Casa Chata, 146, SEP, México, 1987.
- TARALLO, F. Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa, São Paulo, Ática, 1990.
- ULSH, J.L. "From Spanish to Portuguese", Foreign Service Institute, Department of State, Washington, 1971.
- VILLARES, R. & FREEMAN, "Relaciones de poder en la Interacción Verbal de la Consulta Médico-Paciente" (dissertação de mestrado) ENAH, México, 1989.

ANEXOS

Anexo 1. Transcrições das situações comunicativas

Anexo 2. Entrevistas

Anexo 3. Diário de sala de aula

Panorama dos dados incluídos no trabalho

INFORMANTE - Situação Comunicativa -	PIV	Auto-int..	
(XT)	Instituto-Universidade	Matrícula	./
	Secretaria Escolar		
	Sala do Orientador	Orientação	./
	Corredor do Instituto	Encontro	./
(XW)	Cantina -Universidade	Bate Papo	--
	Salão - Escola de Lín-	Vernissage	/
	guas-Campinas.		
	Restaurante -Universidade	Almoço	/
	Banco- Universidade	Lambada	/
			/
(XY)	Polícia Federal	Visto	./
	Serviço de Apoio ao		
	Estudante	Protocolo	./
(XZ)			

TRANSCRIÇÃO

TEMA: Matrícula - UNICAMP

Classificação S.T.1

Folha 1 XT

Data julho/1989

Lit	T	IA	CA	Comentário
1	01	XT	mp	pausas
2				reformu-
3				lação.
4				
5				
6	02	B		
7				
8	03	XT		
9				
10				
11	04	XT	mf	
12	05	B		
13	06	XT		
15	07	B	mp	
16				
17	08	XT	mp	
18	09	B	mf	
19				
20	10	XT		
21	01	C	mp	Início do PIV II
22				
23	02	B		voz baixa
24	11	XT	mp	rápido
25			p	
26	12	B		IC
27	13	XT		
28	14	B		levanta e mostra

Lit	IT	IAI	ICA	Comentário
1	01	O Rafa!! () espera um pouquinho aí [eh!]		
2		que eu queria conversar um negócio do		
3		projeto com você(.) trocar algumas		
4		idéias. Vamos tomar um café jun		REPETE
5		[Como é que é]		
6		tos(tá bom). Espera um pouquinho aqui.		
7	01	XT O Clécio já deu a nota ↑ [lá]↑		PIV
8	02	XT Deu já() Infelizmente ele deu "B"		
9	03	O Deu "B" p'ra você?(.) Puxa Vida !		
10	04	XT Ele só colocou duas "A", e o resto do		
11		peçoal(.) têm bastantes pessoas com B		
12		e várias com "C". Agora, eu não sei eu		
13		queria falar com ele, porque eu acha-		
14		va(.) eu sentia que estava(.) que ia		
15		poder ter um conceito.		
16	05	O Conversa com ele		
17	06	XT [bom(.)]		
		Não(.) Eu achava qu		
18		ia conseguir uma(.) A gente sente(.)		
19	07	O Mauricio não deu a nota↑ não ↑ E agora		PERGUNTA PELAS OUTRAS NOTAS ↑↑
20		este semestre o que você vai fazer↑		E VAI PREENCHENDO

21	108	A	Era eh:: as duas um tópico da engenharia	
22			ria da computação	
23	109	O	Certo(.) mais uma né?	Barulho
24	110	XT	Aquela outra eu queria falar com Mendes	máquinas
26	111	O	Tá bom. Conversa com ele!	
27	112	XT	[tá]	
28	113	O	Aprovieta que ele está aí(.) [você tem um lápis]	
29	114	XT	Eu tenho aqui	
30	115	O	Ah! Não é lápis Não é lápis	F
31	115	XT	Ah! tem que ser lápis?(.) lápis é gra	
32			ffiti?(.) É isso ! Eu tenho aqui	
33	116	O	Você tem? Como se chama a materia de	
34	117	XT	é(.) se chama(.) Redes de computado-	
35			res em automatização industrial(.)	
36	118	O	Automação ↑	
37	119	XT	Ah! automação (RISO)	
38	120	O	e as siglas?	
39	121	XT	Perdón" ↑	
40	122	O	As siglas Cê. Sabe ↑	
41	123	XT	Ah! o número da matéria	
42	124	XT	Você tem aí ↓ nós já marcamos uma con- versa no futuro ↑	
43	125	XT	Sim.	

Folha 3 XT

TEMA: Orientação- Campinas

Data agos./1989

44	26	☐ D	Já? ótimo(.)	Barulho
45	27	☒ XT	Ah! Tá é "IA-840"	
46	28	☐ D	Agora eu fiz uma fichinha p'ra vocês.	
47			Coloquei todos os dados() numa fichinha	
48	29	☒ XT	Ah! tá. é melhor do que no caderno?	
49	30	☐ D	é fica mais fácil de eu achar	
50	31	☒ XT	Você se lembra que eu queria me asso-	Mudança de PIV
52		☐	ciar(.) ou seja fazer uma suscrição,	
53		☐	estave olhando(.) fico meia na dúvi-	
54		☐	da dos dados(.) sei lá(.) se é pre-	
55		☐	ciso ser miembro estudante	
56	32	☐ D	é melhor(.) sim.	
57	33	☒ XT	Você acha bom(.) eu deixar isto(.)	
58		☐	você dar uma olhadinha e depois(.)	
59	34	☐ D	Não(.) seja membro estudante(.) Acho	
60		☐	melhor(.)	
61	35	☒ XT	Bom(.) aqui diz(LEITURA EM	
61		☐	INGÊS) eu teria que pagar(^[SIM])	
62	36	☐ D	Que revista você quer?	
63	37	☒ XT	"Communication ACM"	
64	38	☐ D	Só?	
65	39	☒ XT	Só.	

TEMA: Orientação- Campinas Classificação S.T.4 Data agos./1989

Lit	T	IA	CA	Comentário
65	39	☒		Só.
66	40	☐		Então vai se inscreve!
67	41	☒		Acho que tem uma revista(.)um jornal
68		☐		que tem a ver com Computação Gráfica
69	42	☐		Eu acho que anual
70	43	☐		é anual
71	44	☒		Tá(.)depois compar um cheque, giro
72		☐		no banco(.)
73	45	☐		é você vai no banco e remete. Faz uma
74		☐		remessa(.)
75	46	☒		Ah! Tá
76	47	☐		Que aí fica mais barato(.)não
77		☐		Tudo pago assina uma declaração em in-
78		☐		glês e que você é estudante de pós-gra-
79		☐		duação, essa você pede lá(.) na Pós-
80		☐		graduação. Por causa disso aqui ô(LEI-
81		☐		TURA DO TEXTO EM INGLÊS)
82	48	☒		Ah! Tá(.)E aqui?
83	49	☐		Não isso(.)
84	50	☐		Aqui(.)
85	51	☐		Quem tem que preencher isso seria o

L	t	T	IA	CA	Comentário
86			☐ CGE mesmo		
	58	☒ T	[quién↑]		
87			☐ o coordenador de Pós-		
88			☐ graduação. Ele te assina.		
89	60	☒ T	Ah! Tá.		
90	61	☐ D	é interessante(.)		
91	62	☒ T	Eu viajei. Um amigo me convidou(.)		Mudança de PIV
92			☐ um amigo me convidou(.) assisti um		
93			☐ curso que Tadeu deu sobre Programação		
94			☐ Orientada a Objetos(.)		
95	63	☐ D	Uberlandia?		
96	64	☒ T	Ontem.		
97	65	☐ D	"Acher?"		
98	66		"Ayer"		
99	67	☒ T	Eu achei muito interessante(.)sabe		
100			☐ muito interessante ter conhecido e ta		
101	68	☐ D	Sou muito amigo dele(.)você falou		
102			☐ que está trabalhando comigo		
103	69		☐ Como?		
104	70	☐ D	Você falou p'ra ele que trabalha comi-		
105	71	☒ T	Acho que falei (.)		
106	72		☐ Achei muito interessante a postura		

† : Orientação

107		☐	dele(.) bom		
109	73	☐	Tá bom		
110	74	☒	Você assinou aqui?		
111	75	☐	Assinei(.) uma via só? Ou eram duas?		
112	76	☒	Uma só. Acho que me deram uma		
113	77	☐	Tá bom 'leo'(2)		
114	78	☐	Tchau		

TEMA: Orientação- Campinas Classificação S.T.4 Data agos./1989

Lit	T	IA	ICA	Comentário
1	1	P	Sim.	Imp tom baixo
2	2	A	Posso↑	
3	3	P	Passe (Imperativo). Senta.	
4	4	A	Obrigado(.) Estava querendo fazer a	
5			materia que você vai dar e aparece	
6			pre-requisito A-200, que é falar com	
7			você, se não me engano.	
8	5	P	Você está na pós-graduação↑	
9	6	A	Sou sim. Sou orientanda de Leo Souza.	
10	7	P	Você não fez o curso de Sond...	
11	8	A	Não fiz.	
12	9	P	Qual é (.) que curso você fez↑ Qual	
13			é tua base↑(.) Você já (.) alguma	
14			vez fez alguma coisa de redes Nada,	Interroga-
15			nunca fez↑ na tua vida.	
16	10	A	Eu fiz(.) Não fiz. Estive como ou-	
17			vinte(.) mas noutro tipo de redes	
18			(.) Tá E agora a materia que eu	
19			fiz com Mauricio.	

Encontro

Folha 2 XT

TEMA: Orientação- Campinas Classificação S.T.4 Data ago 9 / 1989

Lit	T	IAI	CAI Comentário
19			
20	11	☐ P	Tá em principio não tem problema. Eu
21		☐	(.) você pode fazer isso. Justamente
22		☐	porque eu (.) claro quem fez o pri--
23		☐	meiro está mais a vontade no segundo.
24		☐	(.) mas os dois cursos são desvincu-
25		☐	lados(.) Aliás eu pensava dar(.)
26		☐	ou seja ler uma bibliografia antes()
27	12	☒ XT	Tá então(.)
28	13	☐ P	ou feito uma cópia da minha apostila
29		☐	tem coisas constitutivas. Pega o livro
30		☐	da Geosa(.) livro I.
31	14	☒ XT	Sim. Um meio marrom [↑]
32	15	☐ P	^{PRETO AMARELA} é o primeiro volume que se chama "Redes
33		☐	corresponde a minha materia (.) Se vo
34		☐	cê consegue ler isso nas férias fica
35		☐	mais a vontade
36	16	☐	Justamente
37	17	☐	Agora eu não sei se tenho que assinar
38	18	☐	Não sei.

Transcrição

Folha 3

Folha 3

TEMA: Orientação- Campinas Classificação S.T.4

Data agos./1989

Lit	IT	IAI	CAI	Comentário
39	19	☐ P		Vou colocar nessas linhas
40	20	☒ XT		Você escreve aqui. Tá bom↓
41	21	☐ P		Você é argentina também↑
42	22	☒ XT		Não sou peruana
43	23	☐ P		Peruana(.) já estamos aqui com um()
44		☐		já(INCOMPREENSIBLE)grande da América La
45		☐		tina: peruana, chilena, argentina, bo-
46		☐		livianos(.)
47	24	☒ XT		Bolivianos↑
48	25	☐ P		O Mendez. Qual é a nacionalidade dele↑
49	26	☒ XT		Não sei.
50	27	☐ P		Acho que é equatoriano(.)você têm
51		☐		que começar a formar uma comunidade da
52		☐		América Latina(.) É só isso↑
		☒ XT		Obrigada. Só isso.

Transcrição DESDE KANT.
Assunto: Depois de aula.

Classificação Sct27

XW
Folha 1
Jun. 1989

L	It	T I I A I	I c a I
1		1 <u>B</u> ... desde Kant(.) desde Comte a B...	Barulho
			vozes
2		2 <u>XW</u> Aha(.) quem foi o professor↑	
3		3 <u>B</u> É e::u::m u::m carinha que faz mestrado	
4		[] na (.) na USP(.) e ele é alguém que es-	
5		[] aha	
6		[] Itudou há muitos anos como especialista	
7		[] de(I)	
8		4 <u>XW</u> Ah! que bom!	
9		5 <u>B</u> Ele entende muito né↑	
10		6 <u>XW</u> Então ai a gente até que leria si(.) eu	
11		[mm]	
12		[] estava pensando preparar isso com você	
13		[] aha	
14		[] Iné? vai eu fiquei super interessante	
15		7 <u>B</u> E até eu posso usar as anotações que eu	
16		Itenho do curso que foram muito claras	
17		8 <u>XW</u> Seria muito bom porque eu estava pen---	
18		sando nisso também(.) eu li o outro ca--	

Transcrição
Assunto: Depois de aula.

Classificação Sct27

XW
Folha 2
Jun. 1989

L	It	TIIAI	Ical
19		☒ Título "Do lado do dentro" que eu achei	
20		☐ hiperinteressante	
21	9	☒ Você viu o gráfico que ele faz?	vozes
22	10	☒ Parece uma barata, eu pensei imediata--	
23		☐ mente a "Metamorfose" de Kafka	Risos
24	11	☒ E você trouxe pra mim o caderno e o li-	
25		☐ vro?	
26	12	☒ Eu trouxe o livro só né? mas eu acho	
27		☐ superinteressante o planteio né? (.) pen-	
28		☐ sar as exterioridades e a: aliás eu não	
29		☐ entendo muito bem (.) seria essa dife--	
		[mm]	
30		☐ rença que ele faz entre o que seria a	
		[aha]	
31		☐ exterioridade da linguagem a da luz que	
32		☐ ele fala aquela separação não entendi	
33		☐ muito bem o quê que é mas eu achei inte	
39		☐ ressante (.) e o lado de dentro eu	

Transcrição

Assunto: Depois de aula.

Classificação Sct27

XW
Folha 3
Jun. 1989

L It I TIAI

Ical

- 40 | 1/2 | ☒ | leu achei interessante isso de ver do lado | Continuação
- 41 | | ☐ | do como se fosse a dobra do lado de fora |
- 42 | | ☐ | com aquelas perguntas que ele faz(.) | vozes
- 43 | | ☐ | que é que você sabe? que é que você po- |
- 44 | | ☐ | de? como é? o que você é? |
- 45 | | ☐ | mas o gráfico parece uma baratinha com |
- 46 | | ☐ | as anteninhas do lado(.) na verdade pra |
- 47 | | ☐ | mim é uma espécie de metafísica mesmo |
- 48 | | ☐ | (.) porque... |

Transcrição VERNISSAGE

Assunto: Exposição de Pintura Classificação SCT26

XW
Folha 1
Fev. 1990

L I t I T I I A I

calcomentário

1 1 XW Você pode ficar em casa assistindo te-

2 levisão e depois sair à rua comemorar

3 (.)mas isso de fazer programa(.)você

4 assistir o jogo todos juntos, lá não

5 faz()

6 2 C [Engraçado]

7 3 XW Não é assim o costume da gente(.)Tá?

8 Daqui eu gosto disso sabe(.)eu não gos

9 to muito de futebol(.)na verdade já

10 estou(.)olha já encheu né?

11 4 C Não gosto dessas coisas acho que são

12 5 C assim...

13 6 XW [mas sabe eu gosto

14 dos programas que o pessoal faz com a

15 desculpas de assistir o jogo(.) ai eu

16 7 C [é(.)ai

17 é divertido

18 8 XW gosto(.) ai eu acho distin...né?

19 9 C Você faz...tá fazendo que curso?...A.D

20 agora com E.O?

21 Não IAD não porque batia com o horário

22 de uma aula de (INCOMPREENSIVEL) e ai

23 tranquei

24 10 ☐ C É é um curso que tinha 50 mil alunos

25 ☐ eu comecei fazendo e (.) ai tranquei

26 11 ☐ W Tinha muitos (.) tinha muitos alunos

27 ☐ E

28 12 ☐ X Fazia tempo que não oferecia (.) então,

29 13 ☐ W ☐ E

30 isso

31 14 ☐ C Será que ela não vai oferecer o semes-

32 tre que vem?

33 15 ☐ W Eu acho que sim porque agora com 13 né

34 ☐ (.) que estão passando listas para ver

45 ☐ quais são as procuras (.) aquele mais

46 ☐ procurado pro próximo semestre eu vi

47 ☐ listas nas paredes assim preenchidas

48 ☐ você coloca as disciplinas que queria

49 ☐ pro próximo semestre (.) junta uma tur-

50 ☐ ma até convencer ela pra refazer

51 ☐ Todas essas reuniões da Pós são na ho-

Transcrição
Assunto: Visto.

Classificação Sct24

Folha 1 XY
Março 1990

L I t I T I A I				Icalcomentário	
1		1 P	Próximo!	mf	Grito de crianças
2		2 M	Oi!::Eu vim a::pra pegar a carteirinha		Vozes, conversas para elas.
3		3 P	Você trouxe o protocolo?		
4		4 M	O protocolo? Trouxe.		
5		5 P	[sim]		
6		6 P	X! X! Faz um favorzinho pra nós!	mf	Não vamos complicar o
7			Saiu no Diário Oficial sua prorrogação?		que é simples. Isso aí. Certo?
8		7 X	(INCOMPREENSIVEL)		
9		8 P	Tá. Daqui a pouco vem aqui! Tá?::Aguar-		
10			da um pouquinho. Só vou ter que...		Mostrando os passaportes
11		9 M	Tá.		
12		10 P	[Rui Franco de Campos!]	mf	Barulho
13		11 Y	Eu? (INCOMPREENSIVEL)		
14		12 P	À esquerda no Banco.		
15		13 Y	é bom eu pagar o Darf primeiro?		
16		14 P	Paga o Darf aí...		
17		15 Y	Onde que é o Banco?		
18		16 P	Saindo à esquerda aí no fim do corre--		
19			dor. Tá aí o ponto.		
20		17	Tá todo mundo esperando?		
21		18 P	Não.		
22		19 Y	Já pode entrar?		
		20 P	[Pode entrar() VIRGINIA HE-	mf	
23			LENA DE SOUZA		

Transcrição
Assunto: Visto.

Classificação Sct24

Folha 2 XY
Março 1990

L I t I T I I A I

Icalcomentário

24	21	P	Preencher corretamente ::Passaporte	
25			alguém mais?(INCOMPREENSIVEL)	
26			Pra visto e prorrogação(.)preenche o	
27			formulário amarelo()Traz os documentos	Voz de
28			originais(.)a matrícula, a taxa(.)	criança
29	22	P	O senhor queria alguma coisa?	Barulho de
30	23	Z	Prorrogação de temporário	máquina
29	24	P	Página de diário oficial?	
30	25	P2	Só da página?	
31	26	P	Você completa aqui ô	
32	27	X	Autenticada?	
33	28	P	E a taxa correspondente Darf.	
34	29	X	471? O código é 361	Barulho de
35	30	P	Só muda o código e a...	máquina
36	31	M	No meu caso está faltando pagar a::taxa?	
37	32	X	Isto pagar a taxa né? Preencher o	
38			formulário::aqui::embaixo::a taxa é D.	
39	33	M	Compro na banca?	
40	34	P	Isso na banca	

Transcrição
Assunto: Visto.

Classificação Sct24

Folha 3 XY
Marco 1990

L I L I T I I A I				lcalcomentário
41	35	P	471?	
42	36		471.	
43	37	M	Obrigada(.	
44	38	P	É passaporte ou estrangeiro?	Volta da Banca de Jornais e do Banco.
45	39	M	Estrangeiro.	
46	40	P	Só aguarde um pouquinho que já vem::Es	
47			se senhor aí.	Interrupção na gravação
48	41	P	Vamos pegar uma assinatura.	No corredor
49	42	M	Mudaram o horário?	
50	43	P	Está faltando gente, horário de almoço	
51	44	M	Têm outro serviço que estão fazendo.	
52	45	P	(.)se você pega esse ôniua aí(.)	
53	46	P	Está de ônibus?	Subindo as escadas.
54	47	M	O quê?	
55	48	P	Tá de ônibus? Você pega esse aí(.)	
56	49	P	(.)Assina pra mim!	Na sala de desembarque.
57	50	P	Aí pelo dia 5::10 de agosto::você vem	Subindo as escadas.
58		P	procurar a carteirinha::se você tem	
59			que viajar::viaja com protocolo e pas-	
60			saporte::tá bom?	nas es--cadas
61	51	M	Tá	

Lugar: Serviço de Apoio ao Estudante.

Assunto: Informação sobre visto.

ST.17

Folha 1 **XY**

Data Fev.90

L I I T I I A I		ICA	Comentário
01	1	[M] Oi! Tudo bom?	
02	2	[F] Boa Tarde	Entra na S
03	3	[M] Você está na frente, Eu espero.	
04	4	[F] Você queria alguma coisa?	
05	5	[M] Eu queria perguntar sobre o diário ofi---	
06		[] (cial). Quería ver se saiu o protocolo	Barulho/ de gaveta.
07	6	[F] Seu nome como é que é mesmo?	
08	7	[M] XY	
09	8	[F] Vou ver se tem alguma coisa anotada aqui	imp
10	9	[M] Lé	
11	10	[F] Você deu entrada quando?	
12	11	[M] Fevereiro. Início de fevereiro.	
13	12	[F] Mais de 90 dias. M?	
14	13	[M] É.	
15	14	[F] É. (Revê na folha). M. uhm... o seu está	
16		[] vencido. Venceu em dez de três de noventa	
17	15	[F] Inês? Mas não...	
18	16	[M] Eu fui deram o protocolo mas ainda não	
19		[] tem nada?	

Assunto: Informação sobre visto.

ST.17

Data Fev. 90

L 111 TIIAI

ICA|Comentário

201 117 ☐ F INão, Eu anoto sempre, viu? Você não tem re-
[mmm]

211 118 ☐ Icebido uma carta?

221 119 ☐ M INão

231 120 ☐ F Você não tem o protocolo aí?

Ritmo
rápido.

241 121 ☐ M O protocolo não trouxe hoje

251 122 ☐ F INão trouxe?

261 123 ☐ M Mas é assim, dez de fevereiro(.) por aí.

271 124 ☐ F Foi um mês antes então (apontando) mais ou

281 125 ☐ M Menos seriam os 90 dias, mas sempre de--

291 126 ☐ F Imora, não?

301 127 ☐ F 10 de fevereiro é seu? Março(.) abril tá

311 128 ☐ F Fazendo três meses, não? Aguarde mais um

321 129 ☐ M Pouquinho(.) Traz a cópia do protocolo

331 130 ☐ F Aqui.

341 131 ☐ M Eu estava vendo esse é o endereço? Meu

351 132 ☐ F Endereço?

361 133 FIC

Assunto: Informação sobre visto.

ST.17

XY
Data Fev.90

L I I I T I I A I

I C A I Comentário

37	I	I	I	lesse?		
38	I	I	I	I		
38	I	27	I	MINho		
39	I	I	I	I		
39	I	28	I	FI Mudou?		
40	I	I	I	I		
40	I	29	I	MI Nunca foi.		
41	I	I	I	I		
41	I	30	I	FI Então(?) Qual é? Que é? X.Y. Será que houve		
42	I	I	I	I		
42	I	I	I	I um engano? Qual é o endereço correto?		
43	I	I	I	I		
43	I	31	I	MI .D.		
44	I	I	I	I		
44	I	32	I	FI .D... que número?		
45	I	I	I	I		
45	I	33	I	MI 75.		
46	I	I	I	I		
46	I	34	I	FI 57?		
47	I	I	I	I		
47	I	35	I	MI É. Apartamento 12		
48	I	I	I	I		
48	I	36	I	FI Apartamento mil ...?		
49	I	I	I	I		
49	I	37	I	MI duzentos e três.		
50	I	I	I	I		
50	I	38	I	FI 10?		
51	I	I	I	I		
51	I	39	I	MI 3		
52	I	I	I	I		
52	I	40	I	FI 3. É no centro?		
53	I	I	I	I		
53	I	41	I	MI No centro.		

Resumo de Informação sobre o caso.

DT. 17

X y

Data Fev. 90

1. 111 1112:

ICAI Comentário

541 1421 FIC CDP voce sabe
551 1431 MI13015
561 1441 FICera que voce não deu esse endereço no
571 1451 ICPS já que chegou aqui?
581 1461 MINão conheço o endereço
591 1471 F [provisório]
601 1481 MINem conheço o endereço
611 1491 FINão sei viu caiu aqui(Mas é que todos os
621 1501 endereços batem(,) quase...Tá não tem tele
631 1511 fone? Tinha um telefone aqui: 32 20 10
641 1521 MIM esse era o antigo 34 79 90 é para rem
651 1531 ocados
661 1541 FIViu? Precisa trazer uma cópia do proto-
671 1551 colo p/ra mim.Dai eu mando p/ra lá. p ra
681 1561 eles(-) que se demora muito(,)Fica quieto
691 1571 As vezes eu mando falar alguma coisa p/ra
701 1581 complementar a documentação talvez Então
711 1591 uma cópia do protocolo e c/ra mim man--

Transcrição
Assunto: Encontro

Classificação ST8

Folha 1 XZ
Data agosto 1990

LIT TIAI

11	1	M	XZ.!		Imflgritos
21	2	XZ	Que tal? [Oi!] Ayer fuimos a ver el en--		espanhol
31			trenamiento de		
41	3	M	ah! si y que tal está		
51	4		Está bueno. está bueno. Hay unos: (.)		
			[que están haciendo]		
61			um, dois, três, como cinco mexicanos no-		
71			más(.) los demás ya se fueron		
	5	M	[como 5 mexicanos]		
81		XZ	então los figurines son todos eh: (.)		continuação
91	6	M	Ele ia ser figurim também.		
101	7	XZ	Ficou de Figurim?		
			[ia]		
111	8	M	Não eu ia ser mas não podia...		
121	9	XZ	Conheço a você né?		
131	10	J	Sim. Sim.		
141	11	M	J		apresentan- do.
151	12	XZ	Não me lembro onde é que vi() numa		
161			festa... em algum		
		M	[com a C. será?]		
171			é. Foi numa festa.		confirmandu
			CONTINUA		

XZ

Transcrição LAMBADA

Assunto: Conversa no Banco

Classificação ScT16

Folha 4

Fev. 1990

L 16 17 11A1

lca|Comentário

53: 1 XZ Olha... Oh! Oh!!! mf riso ^{21V-inteiro}

54: 2 Y Tudo bem? Como é que vai? Tudo em ordem? mf

55: 3 XZ [e aí]

56: quando vai ser a lambada? A próxima. x-[ks]

57: 4 Y A próxima festa? Vamos ver. Eu...

58: 5 XZ [é] [vai ter]

59: sábado? Qual?

60: 6 Y Agora não tô podendo festa nenhuma. Come

61: [ço com provas a semana que vem (.) Até ()]

62: [eu me () situar na materia (.) A gente dá]

63: [um jeitinho e vai (.)]

64: 7 XZ Sábado (.) Sábado (.) Eu acho que sábado que mf

65: [vem tem (.) E viu? Mando chamar vocês.]

66: 8 Y Tá bom (.) Me dá um toque.

67: 9 XZ Aqui no... aqui em B. G. no CL.

68: 10 Y [CL?]

69: 11 XZ Muito bom cara (.) já fui três (.) duas vezes

70: 12 Y Tá?

71: 13 Y S.E.É. esse é outro que se quiere quedar]

72: 14 XZ Então me espera que eu lhe chamo.

73: 15 Y [Ah! ah! es ovio]

Transcrição
Assunto: Conversa no Banco Classificação ScT16 Folha 5 XZ
Fev.1990

L It IT (IA)			lcalComentário
74	16	XZ: Até mais.	FÉCHO
75		S: [Assi es]	
76		Y: Até.	
77		S: [En realidade son pocas las personas que]	
78		X: Tchau!	
79		se quieren ir. Las que se van se tienen .]	
80		XZ: Tá falando argentino? No.não()entendo	
81		inada()nada()	Risos
82		XZ: Tú conoces a JL↑	Mudança
83		[claro]	código.
84		XZ: é a língua argentina.	
		[A Néia↑]	
85		S: Não conheço.	Beijos
86		N: Não()A brasileira↑	
87		XZ: São três p'ra casar.	mf: Risos
88		S: Eu sei disso.	mf: Risos
89		N: Mas não estou querendo me casar!	Risos
90		S: Não ela faz isso por mim!	mf: Risos
91		N: Não tinha pensado que as pessoas se preo-	
92		cupassem() por causa disso() quando	
93		se fala "três p'ra casar" pensava que	

Transcrição scsa 1
Assunto sala de aula 1

Tempo:

Folha 1
Junho 1990

L It IT IIAI				Ical
1			IA Decidiram greve ou não(.)o pessoal dos	
2			o pessoal dos docentes?	
3			IP Não tô sabendo(.)creio que não(.)tá tu-	
4			do tranquilo(.) Tá tudo tranquilo(.)bom	
5			eu acho que podemos começar com C.	
6			IC Já?	mf
7			IA Sem transição(.) sem transição	
8			IC Posso(.)posso deixe dar uma olhadinha	
9			IA Tô responsável(.)chegando pontual(.)en-	
10			tregando as tarefas	
11			IP Viram vocês A. que tem ela?	
12			IA O jogo da A. o que que achou?	
13			Ah! eu achei ótimo que eles...	
14			IP Porque latinoamericana(.)a comunidade	risos
15			[latinoamericana	

Transcrição scsa 2
Assunto: Futebol

tempo:

Folha 1
junho de 1990

L I t I T I A I

1	01	A	é uma pessoa que tem venas en la sangre	
2	02	P	Fale em português	risos
3	03	A	Tenho um vizinho(.) os brasileiros eh!	
4			que cada vez que vai jogar o Brasil(.)	
5			então el domingo eu tive unas amigas	
6			chilenas, elas olharam ai(.) olha um	
7			fanático(reproduzindo gritos)mira como	
8			saca a bandeira do Brasil!(.)então quan	
9			do empatou(.) oh o brasileiro saiu rá--	
10			pido e ele empezou a guardar a bandeira	
11			de nuevo(.)ai minhas amigas falaram(.)	risos
12			ei!(.) ei!(.) Deixa! Deixa lá! Deixa a	P fez um
13			bandeira!	gesto "tá
14	04	P	J. o que é um torcedor fanático?	bom.
15	05	A	Penso que um fanático vive a:::a::emoção	risos
16			amar seu time(.)mas de uma forma desen-	
17			frenada(.) simpatiza pelo(.)mas é mode	

Transcrição scsa 2

Assunto: Futebol

tempo:

Folha 2

junho de 1990

L I t I T I I A I

lcal

18			rada(.) o fanático não(.) quando o time	
19			perde [chora e morre [chora	
20			Eu tenho um cunhado fanático(.) ele não	
21			perde os jogos da Ponte(.) então às vezes	
22			ele vai assistir jogo que não passa na	
23			televisão e também(INCOMPREENSÍVEL) e	
24			quando ele chega pela cara dele!(.) a	risos
25			gente já sabe que perdeu ou ganhou	
26		A	e corinhos? é por exemplo as pessoas ao	gesto"tá bom,
27	06	P	mesmo tempo ficam gritando MENGGO!	mf
28	07	P	Coros!	risos
29			ah!	
30	08	A	O que foi interessante(.) foi no México	
31			quando faziam a ola(.) lá onda(.) impre-	
32			sionante quando se levanta e...	
33	09	P	agora já adotaram	
34	10	A	adotou Todo mundo faz isso(.) é impresio-	
35			nante como se ve assim como movimento	

Transcrição scsa 2
Assunto: Futebol

tempo:

Folha 3
junho de 1990

L | t | TIAI

36			de pessoas
37	11	P	Não sei se ouviram falar que o brasi--
38			leiro é fanático por três coisas?
39	12	C	Futebol(.)carnaval e mulher!
40	13	X	[faltou pinga
41	14	C	Futebol(.)carnaval e mulher
42	15	P	Quais são as atividades preparatórias
43		P	e posteriores do jogo?(.) o que que as
44			pessoas fazem antes e depois dele?(.)
45	16	P	Vamos
46	17	C	Antes do jogo?ah ele compra camisas(.)
47	18		compra bandeiras
48	19	A	[foguetes
49	20	P	Durante todo o jogo(INCOMPREENSÍVEL) e
50			depois do jogo?
51	21	C	se ganhou(.)se ganha não xinga ninguém-
52	22	A	Faz passeatas(.)faz enterro do adversário
53			comemora junto(.)junto com o público
54			às vezes sai nas ruas né? por exemplo
55			em São Paulo(.)no Rio de J(.)né naque-

risos

L I t I T I I A I

Ical

56			las cidades(.)ah! em Campinas	
57	23	C	Em Campinas fazem carnaval	risos
58	24	A	Ah é fazem carnaval(.) nas ruas as pe--	
59			ssuas(.) os carros saem em passeatas(.)	
60			desfilando	
61	25	C	as ruas(.)na J M(.)vai até às duas da	
62			manhã(.) todo mundo joga farinha(.)água	
63			de tudo(.)acho que tem mais carnaval	
64			que no dia do carnaval	
65	26		laqui não...	
66	27	A	gente pesada	
67	28	C	Carnaval aqui em Campinas não é carna--	
68			val(.)carnaval de rua(.)a gente aqui é	
69		A	pacata(.)não expressa uma alegria	
70	29	P	Agora no Rio...	mf
71	30	P	O que você achou?	
72	31	C	Eu achei ótimo(.)fui em 4 bailes...	risada
73	32		Sim? Que bailes você foi?	

Transcrição scsa 2

Assunto: Carnaval

tempo:

Folha 5

junho de 1990

L I t I T I A I

74	33	C	No Scala eu fui duas noites(.)eu assis-
75	34		ti o baile das A. e dos artistas
76	35	P	Em que ano foi isso?
77	36	C	Eu fui em 87
78	37	P	E neste ano quem é que foi coroada rai-
79	38		nha dos artistas?
80	39		Foi a CR
81	40		Le
82	41	A	O baile gay?
83	42	A	é porque cada noite (.)tem um nome(.)
84	43		o carnaval começa a noite das panteiras
85	44	A	Ah! Você assistiu a noite das panteiras
86	45	C	Eu fui no M.L(.)A noite das panterias(.)
87			a noiteda FM99(.)depois tem a noite da
88			bola que todo mundo tem que ir de short
89			verde e camisa amarela(.)A noite de Bag-
90			dad(.)A noite de Bagdad...
91		P	Bom ela assistiu os bailes mais quentes

risos

Entrevista 1

Tá... Nós vimos com a família(.)né↑ porque meu marido procurou trabalho aqui(tem irmãos morando aqui(.)uns 14 anos. ...A situação lá era muito ruim agora a situação política(entoação)não dá pra saber o que vai acontecer.

E como está sendo a experiência aqui ↑
Está sendo um pouco difícil(.)pras crianças(.)A menina mais pequena se está dando bem(.)mais o maior é difícil para ele(.)tem 13 anos(.)muitas saudades dos amigos da...do dia-dia-à-dia dele(.)Não é... não é tão fácil assim(.)Faz 3 meses que a gente está morando aqui(.)eu acho que com o tempo ... a coisa vai melhorar.

Certo(.)Mas tudo isso você está se colocando um pouco mais no lado deles e você pessoalmente como está se sentindo↑
Para mim também é difícil(.)Eu tenho muitas saudades(.)Eu acho que se eu tivera(.)tivera minha família(.)meus amigos aqui seria uma coisa muito mais fácil(.)mais gostosa(.)Não é tão ruim(sorriso)

Normalmente a gente pode arrumar.
...aqueles que você tem da infância...,né↑ é a coisa...
Tá certo(.)Bom(.)Tá legal.

Entrevista 2

| Eu... vim aqui para estudar(.)vim para estudar e bom conse
| guir mais possibilidades para minha vida profissional.

| S| (Mas o que é que você vai fazer em termos de estudo↑)

| Eu estou fazendo um mestrado(.)posgrado(.)em ...na engenha
| ria Elétrica(.)na área de computação gráfica(.)Tá↑...Eu
| tinha interesse também(.)bom esse era meu objetivo prin
| cipal(.)além da experiência de vida(.)de morar noutro país
| aprender uma outra língua.

| S| (E quanto tempo faz que você está aqui↑)

| Faz seis meses

| S| (Tá(.)e como é que está sendo sua experiência↑)

| Bom para mim ante todo é descobrir e sentirme diferente
| porque é uma relação diferente mesmo que tenha simila
| ridade em alguns aspectos é diferente(.)estabelecer a
| diferença e aprender a valorar a (...) assimilar esta
| outra cultura(.)Bom eu acho que é (...) interessante
| conhecer as pessoas que vivem aqui neste lugar(.)Como é
| que são eles(.)Como são principalmente nos valores(.)no
| jeito de enfrentar a vida(.)Eu gosto(.)eu aceito(.)não con
| sigo ser como eles(.)porém eu gosto da convivência.

| Acho que assim de a pouco quanto mais tempo passa eu me |
| sinto mais a vontade neste país(.)e em termos de língua pa |
| lra mim é um pouquinho difícil porque quando eu empecei a |
| procurar falar português eu sentia como eu estava falando |
| raro(.)porque como tem tanta similaridade com o espanhol(.) |
| então aí eu não me sentia bem(.)imaginava que estava falan |
| do espanhol meio raro(.)Agora eu estou me sentindo melhor, |
| Agora que eu tenho aulas (asi que). Tenho uma professora |
| que me diz que assim(.)aí eu sinto que a coisa está bem e |
| eu procuro falar assim(.)aí eu sinto que a coisa está bem |
| e eu procuro falar assim mesmo(.)Uma dificuldade é que tem |
| gente que fala de jeitos diferentes mas então não dá p'ra |
| você saber do jeito que é(.)Se é como você escreve ou como |
| fala uma pessoa da rua(.)Ou uma outra pessoa(.)sei lá da |
| Universidade. E outra coisa é que você aprende só pela |
| convivência(.)só escutando(.)pela convivência com os outros |
| Acho que você adquire um vocabulário muito restringido. |
| Acho que o pessoal brasileiro ele está acostumado a se |
| restringir a um conjunto de palavras e então p'ra mim que |
| eu tenho muita mais flexibilidade para minha expressão |
| na minha língua(.)Então me sinto assim meia apressada. En- |
| tão é por isso que eu estudo português para aprender mais |
| palavras melhorar meu vocabulário(.)eu leio(.)procuro fazer |
| isso. Porque você percebe na sua aula ou quando assiste |
| televisão que tem pessoal que fala um português mais com-

Entrevista E2

Folha 3

	pleto com muitas mais expressões(.)estou procurando essa
	facilidade para me expressar.
S	Mas quando você termine sua pós-graduação(.)você pretende
	ficar aqui ou
A	Não(.)eh::eu tenho possibilidades de ficar aqui tá↑ Tenho a
	possibilidade de morar no Chile. Acho que eu vou lá p'ra
	morar lá.
S	Não quer voltar p'ro Peru?
A	Não minha família toda mudou-se. Ela vive aqui por enquan
	to eu acho que não(.)Se eu num futuro tiver que formar uma
	família(.)Aliás meu noivo mora em Chile
	Eu acho que vou morar lá.
S	Tá bom(.) Seria praticamente isso Andreia

Entrevista 3

Eu vim aqui por causa da educação anterior que eu tenho por dois motivos primeiro...a vinculação entre formas culturais ...muito parecidas. eh:::lo que trajo minha atenção era morar aqui(...) e ademais eu vou a realizar estudos de mestrado em economia e el nivel do instituto de Economia de Campinas é de qualidade e reconhecido.

Minha experiência é muito boa em geral. As pessoas, a gente em geral é muito agradável, muito amable comigo, nas ruas(.)nas aulas(.)tudo bem.

Entrevista7

| São duas perguntas: Por que você veio para o Brasil e como |
| tem sido sua experiência? |
| Que experiência? Bom, eu só há um mês que estou aqui. |
| Você veio para trabalhar no quê? |
| Eu sou arquiteta... Eu gosto do Brasil(.) além do mais eh a |
| única família que tenho no mundo está aqui no Brasil(.) há |
| dez anos(.) Então ficar perto da família que eu gosto. |
| Tá mas neste mês o que é que você tem feito? |
| Bom trabalhar arrumar uma casa(.) um apartamento(.) comprar |
| móveis(.) eh empezar a conhecer mil gentes |
| Que você tem feito aqui na UNICAMP? De curso... |
| Nada é só o curso de português. |
| Ah! o curso de português para estrangeiros... |
| É. |
| Sei. Bom mas então você veio basicamente para estar com |
| a família? |
| Basicamente para trabalhar(.) eh:: a situação lá na Argentina |
| para mim não estava... na construção não estava boa. Eu |
| estava a procurar... melhorar minha situação. Então procu- |
| rei trabalho e []perfeitamente em família. Todo em con- |
| junto. |
| Bom é pouco tempo(.) não?(risos) É um mês só(.) Tá OK. eh:: Tá |
| ok. seria basicamente isso. |

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS POR FALANTES DE ESPANHOL NO CONTEXTO FORMAL DE SALA DE AULA.

CURSO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL - PRIMEIRO SEMESTRE

HORÁRIO: TERÇAS E QUINTAS - FEIRAS - 8 ÀS 10 HRS.

Siglas utilizadas:

A aluno

P professor

* Em cada aula há chamada , o professor entrega e recebe tarefas. O horário de chegada na aula foi combinado por todos.

** A observação das aulas inicio com a terceira aula do curso. As duas primeiras, sobretudo a segunda foi de organização do grupo.

Aula No. 2

30. 03. 89. QUINTA - FEIRA.

O início da aula foi descontraído. A primeira atividade formal foi um ditado. Depois a professora passou a uma leitura que apresentava os dias da semana. A comunicação que se estabeleceu entre os alunos foi em espanhol. Após o diálogo seguiu um silêncio. A professora introduz um exercício fonético para trabalhar vogais abertas - fechadas?, numa listagem de palavras isoladas: avô / avó, peso / peço, etc.

Outro aspecto do conteúdo lingüístico apresentado na aula foram os pronomes pessoais e de tratamento:

Ex. Eu sou brasileira,
O senhor... a senhora...

Uma aluna perguntou como chamar a atenção de alguém:

A "Não é irrespetuoso(.) desculpe...ô Tia!

A professora explicou que não, que as pessoas costumam usar: psiu! Você aí! Doutor! O senhor! Uma aluna comentou que tinha escutado: Doutor! quando as pessoas estão melhor vestidas.

Em relação a comentários pragmáticos a professora fez perguntas sobre o dia-a-dia; uma aluna queria saber como perguntar se a loja levaria em casa a escada que comprou.

Quando surgiu o tema de compra de roupa, a professora especificou verbos adequados a esse contexto: eu provo, eu experimento, eu preciso de um tamanho maior.

AULA No. 3

04. 04. 1989. TERÇA - FEIRA.

A produção foi fluente. Um outro elemento que chamou a atenção foi a entrada de dois estrangeiros, japonês e francês, que procuravam o outro curso de português para estrangeiros, funcionou como parametro da proximidade de português-espanhol, alguém falou: Coitado! se referindo ao japonês.

Os alunos usaram metalinguagem ao se referir a verbos, pronomes, gênero. As atividades se centraram no livro. Os exercícios (repetir, completar frases) levaram a uma perda do valor semântico-pragmático.

A relação de contexto sala de aula se criou com o uso de instruções do tipo: Todos têm livro? Abram na página...

O trabalho continuo com um exercício de pares adjacentes sem espaço para resposta:

P Então eu vou pronunciar e vocês vão sublinhar.
Podem fechar o livro.
Prestem atenção.
Vamos preencher.
Acho que todos terminaram (afirmativo)

A participação dos alunos mostrou interesse por enfrentar situações do dia-a-dia corretamente, trabalhar com conjugações e formas de tratamento.

AULA No. 4

06. 04. 89. QUINTA - FEIRA.

O início de aula reproduz o padrão formal de sala de aula: chamada, informação sobre a matrícula. Entrega do ditado: correção em vermelho.

O aspecto lingüístico trabalhado na aula é o relacionado com verbos regulares: presente de indicativo.

Dentro do conteúdo pragmático: os alunos informam sobre suas atividades. Houve aqui comentários a respeito da sociabilidade dos brasileiros. Um aluno comentou da falta de comunicação com os vizinhos do prédio. A professora fez um comentário sobre o que a vida privada significa para os brasileiros; um outro aluno comentou sobre a sociabilidade-individualidade nos ônibus, contrastando com o que acontece em Cuba.

Um outro comentário foi o relacionado com o serviço telefônico: informação sobre o DDI (Discagem Direta Internacional). As frases mais frequentes: vou fazer uma ligação, te ligo, telefone.

Houve comentários pragmáticos sobre acertar (combinar, pagar, tomar satisfação, certo) e cobrar (reclamar, cobrar de alguém que está devendo, descontar um cheque).

Outros comentários foram dirigidos para o uso do [r] retroflexo, mostrando a variedade de regionalismos.

A respeito das instruções no início da aula apareciam: Bom gente Vamos abrir.

A gramática da língua tem que ser trabalhada; trabalhar o sistema é diferente a passar uma metalinguagem.

AULA No.5

11. 04. 89. TERÇA - FEIRA.

A assistência foi de 4 alunos. Não houve tensão no grupo. No início da aula o professor direciona as respostas dos alunos. Os alunos trabalharam com formas de tratamento, relato e exposições.

Os aspetos lingüísticos trabalhados foram os indefinidos: o dia todo, todo o dia; gênero: concordância singular-plural: a árvore, o mel, a viagem, o sol, a ponte, a lente, a dor.

Problemas fonéticos surgidos foram: a terminação on, ch, ãs, x, j.

O assunto discutido na aula foi o funcionamento institucional: problemas de incremento demográfico, previdência social.

AULA No. 6

13. 04. 89. QUINTA - FEIRA.

A primeira atividade foi um exercício fonético, enfatizando as diferenças entre vogal aberta e fechada: café/mulher/lá/ô/ó. A professora mencionou que o problema para os hispano-falantes é reconhecer essas diferenças. A professora tentou passar algumas técnicas para a produção do /ô/, e do /ó?: tem que segurar o queixo.

Surgiram comentários sobre o regionalismo, a pronúncia do /r/ retroflexo no interior de São Paulo: porta (aberta/fechada), novo/nova. Os exercícios propostos foram exercícios de repetição.

Foi aplicado o questionário: "Português: imagem sobre a língua e os falantes. O questionário foi apresentado pela professora como um trabalho extra-aula, no entanto também foi salientado seu valor como instrumento para acompanhar o processo de aprendizagem: "O questionário pretende acompanhar o processo de vocês". A segunda tarefa foi combinar com os alunos para realizar a entrevista cujo objetivo era complementar a informação proporcionada pelo questionário. Foi explicado também que seria orientada por duas perguntas: Faz quanto tempo você mora no Brasil? e, segunda, Como tem sido sua experiência no Brasil?

AULA No.7

18. 04. 89. TERÇA - FEIRA.

A aula começou com perguntas específicas sobre as atividades dos alunos:

P O quê você faz?

A Vejo o jornal.

A professora mostrou a diferença sintática entre a construção em português: O dia todo vs. Todo o dia(do espanhol).

Dentro do conteúdo lingüístico foi trabalhado gênero e concordância: a árvore, o mel, o creme.

Como conteúdo pragmático foram feitos comentários sobre o conteúdo pragmático: problemas de incremento e sua relação com a " Pevidência social:sobrefuncionamento As atividade são: comparar e opinar. O aluno precisaria organizar formas de tratamento, relato, exposição.

O problema fonético que surgiu foi: /ão/, /ch, /ãs/, /x/, /j/.

Uma questão que aparece muito enfatizada é que a professora direciona as respostas dos alunos.

Finalmente ao concluir a aula foram realizadas as entrevistas, por um falante nativo de português.Os alunos me aceitaram porque a entrevista foi proposta como parte das aulas. Eu apelei a autoridade do professor.

AULA No. 8

20. 04. 89. QUINTA - FEIRA.

O trabalho fonético continuo enfatizando a produção de vogais orais/nasais. Através de pares mínimos e repetição: mão/mal, são/sal.

Um aluno perguntou sobre o significado do feriado do 21 de abril. A professora explicou que se tratava de uma data histórica: "Tiradentes". Que tinha a ver com a Inconfidência Mineira e que fora esquartejado e a casa demolida em 1780. Comentou que se tratava de um apelido, explicando o seu significado.

Os tópicos foram apresentados formalmente, i.é., a estrutura e o sistema lingüístico. Foi trabalhada a música "A banda" de Chico Buarque. A tarefa era escutar e completar os espaços do texto. A partir da música foram trabalhadas expressões como "contava vantagem", alborozo, "tudo tomou seu lugar".

Dados os comentários dos alunos observamos que poderiam ter sido usado materiais autênticos para resgatar o contexto de fora de sala de aula. Incrementando a motivação. A memória visual poderia ser um apoio para o processo de aquisição/aprendizagem de português. A fonética poderia ser apresentada a partir de uma situação real, i.é., vídeo, etc.

AULA No. 9

25. 04. 89. TERÇA - FEIRA.

A partir do uso de regras, léxico-gramatical, o problema fonético tratado de forma isolada, a forma continua sendo o foco na atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Há interesse por parte dos alunos no processo de compreensão auditiva de filmes; a professora menciona que é questão de prática e começa um exercício para soletrar.

A informação cultural sobre o Brasil e seus habitantes aumenta o interesse dos alunos, constituído-se num elemento favorável para o processo de ensino/aprendizagem. Daqui surgiu a dúvida de como atribuir significados, se existem palavras difíceis de aproximar ao equivalente em espanhol. Um aluno comentou que talvez a estratégia usada para explicar o significado em português, sem o recurso da tradução, seja a melhor ideia da existência de dois sistemas.

AULA No. 10

27. 04. 89. QUINTA - FEIRA

Vários alunos do curso não apareceram, a professora propôs suspender a aula, porém decidiu conversar com os alunos sobre as atividades deles, o dia a dia, tradições e festas. A produção dos alunos foi mais espontânea, quer dizer, com maior fluência.

Houve comentários específicos por parte dos alunos sobre a o uso do português na sala de aula: para a apresentação de seminários, descrição de idéias sobre projetos com os colegas dos institutos.

Finalmente alguns alunos comentaram que tinha sido uma aula muito boa. Diferente das do início do curso: "Hoje não vou nem escrever."

Fechou com comentários sobre as línguas espanhol-português léxico, conversa espontânea de onde são...

AULA No.11

02. 05. 89. TERÇA - FEIRA.

A aula inicia com um exercício de pronúncia de nassais. O exercício é um ditado.

A segunda atividade a música "A banda" que os alunos escutaram na aula anterior. Houve comentários sobre o efeito da língua sobre a ortografia. A segunda música "Corcovado" foi um exercício com lacunas para completar, focalizando fonemas como: /j/, /v/, /o/, /m/, /lh/, /ch/, /te/, /nh/. Dentro da mesma atividade foi trabalhada a música "Garota de Ipanema", a professora contou a história e mencionou o nome da moça para quem fora escrita a música: Elô Pí-nheiro. Houve alguns comentários da professora e dos alunos sobre as características de lugares como: Ipanema, Copacabana, Leblon e Salvador.

À atividade surgiram comentários sobre a limpeza das cidades:

- A "Acho mais bonita, as praias, mais é suja.
- A2 Quando eu estive os lixeiros estavam em greve e a gente não conseguia andar.
- A3 Deveria cuidar mais./
- A4 Acho que nesse sentido os brasileiros .../
- A5 Bom mais além do mais não tem lata do lixo.
- A6 Não eu acho que é mais um problema de educação, esse povo é folgado./

Um aluno perguntou sobre o significado da palavra "aprontar". A professora deu os seguintes exemplos:

- P Me aprontou uma. A mãe apronta o leite.

A fluência aumentou quando os alunos falaram sobre problemas concretos com os quais estavam familiarizados.

Um aluno comentou que as pessoas entendiam ritmo e entoação e perguntou:

A Mas como você faz? Tem uma pessoa que mora faz quatro anos e mistura.

AULA No. 12

04. 05. 89. QUINTA - FEIRA.

Diálogos, sobre o Despachante. O foco foi tratar problemas de verbos. A fluência foi menor.

Informação sobre documentos pessoais e registros:

.CIC Código de Identificação do Contribuinte.

.CEP Código de Endereçamento Postal.

.CPF Cadastro de Pessoa Física

.RG Registro. Carteira de Identidade.
Atestado de Idoneidade Moral

Os exercícios de criação de diálogos são feitos com uma maior criatividade quando se trata de dados reais, p.ex.: apresentação dos dados pessoais dos colegas.

Houve um exercício sobre verbos. Por exemplo: O avião faz escalas, O ônibus para. Vai preencher o formulário. Exercício sobre verbos mais a.

A fluidez aumenta com o uso de palavras cristalizadas preenchedoras de pausa, tais como: olha... né ...fala...etc..

Como observador me pergunto como atender a sistematização? Por que não explorar a parte cultural? Aumentando o interesse pelas atividades?

AULA No. 13

09. 05. 89. TERÇA-FEIRA.

A aula inicia com uma explicação fonética, seria interessante trabalhar com os grupos, pontos de articulação. Aprofundando nos critérios de produção. O som se percebe não só através dos ouvidos é possível vivenciar com outras partes do corpo.

A seguinte atividade foi uma análise contrastiva em relação à ortografia.

Nível de comunicação superficial da língua e das funções. Não há aspectos individuais.

O clima de sala de aula é muito diferente ao dos institutos. Um aluno mencionou que o estudo da língua era importante pois a pessoa perde o controle da L1 e mistura a L2.

O que você fez ontem? a pergunta introduziu o pretérito imperfeito.

Comentários sobre diferenças culturais nos costumes foi propiciada para introduzir a questão de horários:

P Qué horas você toma café da manhã?

A Eu não tomo café.

O mal-entendido foi esclarecido quando o professor comentou que não estava perguntado se o aluno tomava café ou leite, que "Café da manhã" era o nome da refeição que normalmente era sete/oito horas da manhã. O aluno disse que realmente pensou que estivesse perguntando pelo tipo de bebida, desconhecia o termo. A estratégia foi transferir o léxico e interpretar o sentido da frase a partir dessa palavra esquecendo as marcas do contexto.

Houve comentários de um aluno que disse que a conversa com nativos é a melhor aula.

Sem outros comentários se passou para a seguinte atividade que era a leitura e redação de um telegrama. Foram listados verbos específicos para esse tipo de atividades como passar um telegrama; no caso de cheques: tirar dinheiro, descontar um cheque. Foram definidas outras situações como cirurgia ótima, sem novidade, a operação correu bem.

A última atividade foi a leitura dos telegramas escritos em pares. Entre eles o seguinte:

FELICIDADE, NOVA VIDA, ABRAÇOS.

Andrea Eliana

CHEGAMOS BEM, AGRADECEMOS HOSPITALIDADE

Laura

** Como se dá a sistematização no contexto de imersão? Um nativo corrige, porém não oferece regras.

Na sala de aula se usa metalinguagem, fora da sala de aula a exigência é o uso correto, a pronúncia.

AULA No.14

11. 05. 89. QUINTA -FEIRA.

Um exercício contrastivo cujo objetivo era mostrar a partir da forma, as mudanças ortográficas de /g/ por /j/.

A Interação se deu em espanhol, entre alunos; foram feitas perguntas de consulta sobre as regras. Posteriormente se trabalhou com palavras homofonas, listadas e isoladas do seu contexto.

Os alunos argentinos combinaram, em espanhol, a ida para o consulado argentino em São Paulo. O professor não fez nenhuma pergunta sobre o que está acontecendo na Argentina. Ela só disse: Alicia está muito tagarela(.) está batendo um papo que não é mole.

Os comentários continuaram só que desta vez em português: Eu só votaria em A. para ser oposição./É uma coisa muito feia o pessoal que está agora eu tampouco gosto.

As atividades da aula continuaram com exercícios sobre a ortografia de números: mil e quatrocentos, trescentos e quarenta e três, mil e dois.

Novos comentários: Me gustava el terceiro candidato que partido tem?

O exercício com cheques, apareceu como uma tarefa mais simples. Os alunos já estavam familiarizados. Foi elaborado um listado especializado: cheque especial, nominal, "borracha", ao portador, predatado, cruzado; receber um cheque, abrir uma conta, retirar dinheiro, descontar o cheque, só pode depositar, conferir.

(Professor) Você deve escrever manuscrito por extenso: hum mil, seiscentos e quarenta e dois cruzados novos).

** No trabalho de sala de aula não foi integrada a interação surgida entre os argentinos. Tratava-se de uma questão afetiva forte nesse momento.

AULA No. 15

16. 05. 89. TERÇA - FEIRA.

A aula inicio com uma discussão sobre a situação das eleições na Argentina. Imediatamente a professora para os exercícios do livro: Vamos ver(.)o que está faltando de números. A atividade se centrou na leitura e redação de números. Censo: 121 milhões 150 mil e quinhentos habitantes, etc.; passou a uma simulação: Pague suas compras: 3, 039, 00 (Três mil e trita e nove cruzados novos.

Foi comentado o significado de uma frase: falar dela, falar nela.

Foi o aniversário de uma aluna, cantaram os "parabéns".

Surgiram comentários sobre as cores e os hábitos de vestir dos brasileiros:

Aluna 1 : As cores são muito fortes/Veste como quer/ é mais descontraído..

Aluna 2 : Não gosto da qualidade. Bom eu acho que tem de tudo. Tem lojas que usam roupa descartável.Tenho roupas que comprei no Shopping.Eu queria comprar um conjunto de molleton.Camiseta de algodão isso tem de tudo.

Aluno 3 : É muito cara. Não fico muito nas lojas. Tenho problemas para roupa de trabalho, mais esportiva.

Isto levou a comparações sobre a moda e o comportamento em outros países(Argentina, Perú).

Aluna 1: Na Argentina as pessoas fazem muita questão de que as pessoas usem saia comprida.O uso do bikini, todo mundo fica falando nela. Aqui(Brasil)ninguem olha para ela(a pessoa que usa bikini).Não mexem a vida dos outros. Brasil é um pouco mais despreocupado.

Aluna 4: No México você pode usar uma roupa de faz dez anos. Quando estive na Argentina pareciam uniformizados, todas usavam mini-saia.

Aluno 3: No Perú é o mesmo que na Argentina e no Chile priva a moda.

Aluna 5: Estou só olhando.

A aula terminou com alguns exercícios de pronúncia.

AULA No. 16

18. 05. 1989. QUINTA - FEIRA.

A aula começou com exercício fonético de discriminação e produção de sons.

O segundo exercício foi escutar e completar a letra de uma música: "O velho Ateu".

Foi discutido vocabulário referido a mesa. A professora introduz a atividade com uma pergunta:

P Como foi o almoço ontem?

Daí passou para léxico: Pôr, arrumar a mesa. Dizer para a empregada:

P "Ponha a mesa".

A Você acha que nós temos empregada?

Seguiram perguntas como:

P Em que você põe arroz para levar à mesa ?

P Tijela, travessa,

Os alunos perguntaram sobre vocabulário usual e também sobre o pouco frequente: porta-temperos, esfregão, esponja, recipiente, gelo, castiçal. Verbos como engordurar, borrifar o óleo.

No final houve alguns relatos dos alunos sobre o ordenado, problemas de transporte, o rush, o animal de estimação.

A Se valesse a pena todo mundo punha o dinheiro na caderneta de poupança.

** Será que o maior número de mal-entendidos está nos relatos?

AULA No. 17

23. 05. 89. TERÇA - FEIRA.

Houve uma discussão na sala de aula levantou a necessidade de maior informação sobre trâmites e orientação para os alunos estrangeiros. Matrícula, UNICAMP, Bancos, Polícia Federal, Cartórios, Despachantes, Imobiliárias. Um aluno comentou que o estrangeiro sofre mudanças nas condições de emprego, a família e status, dentro da sociedade brasileira passa a ser "estudante" o qual implica perda de poder e prestígio.

AULA No. 18

25. 05. 89. QUINTA - FEIRA.

Exame Parcial.

AULA No. 19

30. 05. 89. TERÇA - FEIRA

Não houve aula.

AULA No. 20

01. 06. 89. QUINTA - FEIRA.

A professora inicia a aula perguntando como foi o final de semana. Perguntou para mim, falei que tinha sido bom que tinha viajado para Juréia. Como ninguém sabia onde é, tive que descrever o lugar, dizer que ficava no litoral sul de São Paulo, perto de

Cananéia, Registro e Peruíbe.

A atividade nesse dia era trabalhar com situações de compra-venda. Início com a padaria, dando mais atenção ao léxico: Pão doce com coco/creme, bengala, pão de centeio, dois pãezinhos/um pãozinho, pão, gergelim, pão de hamburguer, pão de glúten (trigo sem almidão), integral, pão para cachorro quente, bolachas, biscoitos, docinhos, torradas, farinha de rosca.

Foram comentadas diferenças lexicais, por exemplo: Frutilla/fresa (Argentina/México), morango em português.

O seguinte exercício foi oral, a professora definia a situação e os alunos elaboravam em pares: Entrar na loja e pedir pincéis; loja de ferragens, comprar alicate, pregos, martelo, chave de fenda; no açougue, comprar lagarto, ponta de alcatra, boa pra rechear; funilaria, chapa, pintura, desamassar, elétrico; oficina.

Surgiram perguntas sobre formas interrogativas como: Onde? Cadê? Sobre a diferença entre: Quando você tem aula? Onde você mora? Onde é que você mora? (é que, explicado como uma marca oral).

A professora marcou a diferença entre convêm e mantém. Diferenças entre :feria, feira, feriado, feriadão.

Foram discutidas as diferentes funções de mercearia, armazém, bar, padaria, supermercado.

O seguinte exercício foi de discriminação fonética de /s/, /c/, /z/. A partir de listados de palavras que eram lidos pela professora como surrar/zurrar, doce/doze, cinco/zinco.

AULA No. 21.

06. 06. 89. TERÇA - FEIRA.

A aula iniciou com um exercício para perguntar os preços: Quanto custa a laranja? Não tem do maior? Não tem maior?

O seguinte exercício era leitura palavras com: s, z, ss.

s sala, nós, escola ensino.

z exame, exercício, êxodo.

Só com o uso da língua: Para efeito de correção, vamos considerar. Senta um pouquinho, Leia, Ditado da letra C,preenham.Os alunos preencheram.(fala da professora).

P Alicia!...Mônica, Juan, Ma. Teresa- por favor: pescoço, piscina.

A Assim?

P Isso.

P Andrea!

A decisão. Com um /s/ só./

P Tá/tá perfeito.

A professora perguntou as horas e disse:

P Página 39, Vou dar os verbos ser, ir, ver. Exemplos: eu sempre fui bom aluno, ela sempre foi.../ Gilda! Onde você foi fim de semana.

A Eu fui num churrasco. Sábado eu vim pra UNICAMP/

P Mônica!

A Foi ruim. Minha irmã foi pra Argentina e as crianças choraram. A criança ficou doente.

A professora contou um mal-entendido que aconteceu entre uma senhora falante de espanhol que estava de visita na casa dela e a empregada. A senhora falou pra empregada: Espera um rato. A empregada começou gritar: ah um rato! Em espanhol "rato" significa um pouco e não o animal, se trata de falsos cognatos. A frase teria sido: Espera um pouco!

AULA 22

08. 06. 1989. QUINTA FEIRA.

Não houve aula.

AULA 23

13. 06. 1989. TERÇA - FEIRA.

Leitura "Não é fácil tomar uma decisão" (op. cit.:44), depois da leitura a professora orientou a participação oral para diferentes cenários da compra-venda fornecendo léxico específico para cada lugar; por exemplo, na mercearia, no armazém, no bar, na padaria, no supermercado.

O trabalho fonético exercitou os sons /b/ e /v/. E finalmente se fez o exercício relativo ao pretérito imperfeito e palavras interrogativas

AULA 24

15. 06. 1989. QUINTA - FEIRA.

Início com exercícios sobre o presente de indicativo de verbos como TER, VIR e PÔR. O exercício foi completar e responder usando

AULA 28

29. 06. 1989. QUINTA - FEIRA.

A aula iniciou com perguntas sobre doenças, que doenças voce já teve? e o fornecimento de léxico, caxumba, coqueluche, tosse comprida, sarampo, etc. Foram feitos os exercícios das páginas 76 a 82, verbos, contrações, pretérito perfeito e indefinidos.

Houve uma quebra na atividade um aluno perguntou o nome de uma cidade litorânea. A professora respondeu com uma pergunta:

P Você já esteve no litoral?

A Estive.

P Que parte?

AULA 29

04. 07. 1989. TERÇA - FEIRA.

Aplicação de exercícios relacionados com variáveis culturais. Através de textos jornalísticos, antropológicos e sociológicos.

AULA 30

06. 07. 1989. QUINTA - FEIRA.

Aplicação de exercícios, trabalho sobre uso de convenções a partir de um programa gravado em vídeo.

AULA 31

11. 07. 1989. TERÇA - FEIRA.

Trabalho com o texto gravado em áudio "Um telefonema", da página 86; depois do exercício de preencher espaços do mesmo texto. Daí os alunos passaram a comentar alguns problemas com as imobiliárias. Por exemplo, o fiador tem que ter um salário superior a seis mil, a esposa dele tem que assinar. Esse comentário levou a uma discussão sobre os problemas salariais e o assunto específico das empregadas domésticas: tem que ter registro, carteira, o caso das faxineiras...

AULA 32

13. 07. 1989. QUINTA - FEIRA

Leitura do texto que transcreve diferentes telefonemas e exercícios com participio passado(91 p.)

AULA 33

18. 07. 1989. TERÇA - FEIRA.

Leitura "A casa"(op. cit.: 94). Depois da leitura em voz alta com a participação dos alunos, o exercício era descrever a própria casa a partir de perguntas como é pequena ou grande? onde fica? como é sua casa? etc.

O trabalho linguístico concreto foi o plural, descrição das regras e exercícios(95-96 p.).

AULA 34

20. 07. 1989. QUINTA - FEIRA.