

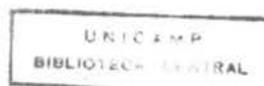
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS
LÍNGUA/ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO MERCOSUL**
(Uma Análise de Abordagem e Metodologia)

ITACIRA ARAUJO FERREIRA

*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 na área de ensino/aprendizagem de
Segunda Língua e Língua Estrangeira.*

Campinas, agosto de 1996



UNIDADE	BC
INSTITUIÇÃO:	UNICAMP
	F413P
V. Ex.	
TOMBO B.	28506
PROC.	667/96
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	11/09/96
N.º CPD	

CM-00091841-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

F413p	<p>Ferreira, Itacira Araújo</p> <p>O processo de ensino/aprendizagem de português-lingua estrangeira no contexto do mercosul: uma análise de abordagem e metodologia / Itacira Araújo Ferreira. - - Campinas, SP : [s. n.], 1996.</p> <p>Orientador José Carlos P. de Almeida Filho Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem</p> <p>1. Língua portuguesa - ensino para estrangeiros 2. Aprendizagem 3. Ensino I. Almeida Filho, José Carlos Paes de II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem III. Título</p>
-------	---

IN MEMORIAM

A meus queridos pais que me permitiram
trilhar estes caminhos.

À Leonor Lombello pela amizade e
incentivo a este trabalho.

No son los muertos los que en dulce calma
la paz disfrutan de la tumba fria,
muertos son los que tienen muerta el alma
y viven todavia.

La vida, no es la vida que vivimos,
la vida es el honor y es el recuerdo
por eso hay muertos que en el mundo viven,
y vivos que viven en el mundo muertos !.

(autor desconhecido)

Orientador : Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Candidata : Itacira Araujo Ferreira

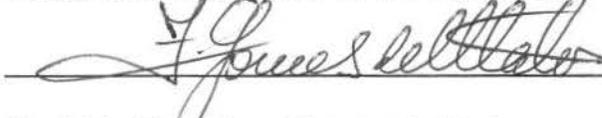
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho



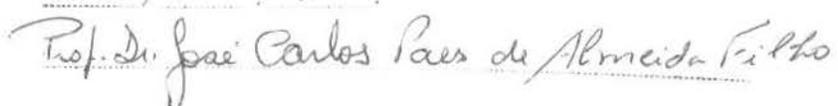
Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti



Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos

Este exemplar é a cópia final da tese
defendida por ITACIRA ARAUJO
FERREIRA

e aprovada pela banca examinadora em
20 / 08 / 95



Ao Pocho,

pela paciência, incentivo, pelos momentos tão caros não compartilhados, e por
não deixar meu b n a ufragar . . .

a o
r c

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. **José Carlos Paes de Almeida Filho** pela orientação, amizade, incentivo acadêmico, e por ter confiado na realização deste trabalho.

À Profa. Dra. **Marilda C. Cavalcanti** e à Profa. Dra. **Matilde Scaramucci**, cujo apoio e incentivo foram inestimáveis na etapa final desta dissertação.

Às Profas. **Neide Maria D. Sette**, **Maria Cecília S. Fraga**, **Tereza Maher**, **Maria Salete M. A. Giulliano**, **Ana Luiza Z. Degelo** e **Denise Bértoli Braga**, pela licença concedida para que esta pesquisa se realizasse.

Ao Prof. Dr. **John Robert Schmitz** pela amizade, incentivo e pelas valiosas sugestões por ocasião do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. **Francisco Gomes de Matos** pela colaboração através de artigos, pelo entusiasmo, e pelas palavras sempre tão positivas de incentivo acadêmico.

Ao Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores pela permissão para a coleta de dados.

Ao Prof. **Carlos Freire** pela amizade, apoio e por permitir e facilitar nossa pesquisa no Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideu.

Ao Prof. **Wagner Novaes** pela acolhida e permissão para a coleta de dados na Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires.

Às professoras sujeitos de pesquisa em Montevideu e Buenos Aires, pela demonstração de maturidade profissional e pela contribuição para o desenvolvimento da pesquisa na área de Português/Lingua Estrangeira.

À **Eunir, Ilton** e ao Prof. **Carlos A. Buterby**, colaboradores indiretos, mas não menos eficazes para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários da secretaria da Pós-graduação do IEL pela compreensão e apoio.

Enfim, o meu agradecimento a todos os que direta ou indiretamente colaboraram e acreditaram na realização desta dissertação.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I CENÁRIO GERAL DA PESQUISA - JUSTIFICATIVA	3
1.1 Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	5
1.2 Portugal e sua Política de Expansão e Difusão da Língua Portuguesa	7
1.2.1 A Política do Brasil com Relação à Expansão e Difusão da Língua Portuguesa	12
1.2.2 A Promoção da Internacionalização da Língua Portuguesa	16
1.3 Principais Eventos Recentes Ocorridos na Área de PLE	20
1.4 O Português no Contexto do Mercosul	26
1.4.1 Atual Estágio de Desenvolvimento do Ensino de PLE na Argentina, Uruguai e Paraguai	27
1.4.2 O Idioma de Comunicação no Mercosul	31
1.4.3 A Interlíngua no Contexto Formal de Aprendizagem	32
1.4.4 Materiais Didáticos para Falantes de Espanhol	33
1.4.5 De como a Metodologia pode vir a ser um Fator Positivo para o Avanço da Interlíngua	34
1.5 Organização da Dissertação	37
CAPÍTULO II RESENHA BIBLIOGRÁFICA	38
2.1 Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas	38
2.2 Algumas Tendências Recentes no Ensino de Línguas Estrangeiras	42
2.3 O Progressismo de Clark	46

2.4	A Teoria de Krashen e a Aquisição de Segunda Língua	47
2.4.1	A Hipótese da Aquisição/Aprendizagem	48
2.4.2.	A hipótese do insumo	50
2.4.3.	Aspectos Convergentes e Divergentes com Relação ao Insumo entre Krashen e Ellis	52
2.4.4.	A Hipótese do Filtro Afetivo	54
.5	Diferentes Componentes do Filtro Afetivo	56
2.5.1	Motivação	57
2.5.2.	Atitudes	57
2.6.	A Interação na Sala de Aula de Línguas	58
2.7.	Pesquisa Etnográfica: Potencialidade na Sala de Aula de Ensino de Línguas	63
2.8	Observações sobre o Capítulo II	66
CAPÍTULO III	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
3.1	Natureza da Metodologia da Pesquisa	68
3.2	Contexto Geral	69
3.2.1	Contextos Específicos de Pesquisa	71
3.3	Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires	71
3.3.1	Perfil dos Professores	71
3.3.2	Perfil dos Alunos	72
3.4	ICUB - Instituto de Cultura Uruguaio Brasileiro	72
3.4.1	Perfil dos Professores	72
3.4.2	Perfil dos Alunos	73
3.5	Procedimento de Análise dos Dados	74
3.6.	Análise Global dos Dados - Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires	74
3.6.1	Planejamento	75
3.6.2	Material Didático e Metodologia	76
3.6.3.	Avaliação	77
3.6.4.	Curso Intensivo	78
3.7.	Instituto de Cutura Uruguaio-Brasileiro - Análise Global.....	79
3.7.1	Análise dos Questionários e Entrevistas	81
3.8	Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires	

	Análise Específica de Sala de Aula	91
3.8.1.	Aula do Curso Básico I	91
3.8.2	Aula do Curso intensivo	101
3.8.3	Discussão dos Dados da FUNCEB de Buenos Aires	109
3.9	Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro - Análise Específica de Sala de Aula	112
3.9.1	Aula do Curso Básico I	113
3.9.2	Aula do Curso Básico II	121
3.9.3	Discussão dos Dados do ICUB de Montevideu	131

	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
--	-----------------------------------	------------

	BIBLIOGRAFIA	144
--	---------------------------	------------

APÊNDICES

Convenções usadas para a transcrição dos dados
(parcialmente baseadas em Marcuschi, 1986)

P	professor
Pq	pesquisador
A	aluno não identificado
A ₁ , A ₂	aluno identificado
AA	vários alunos ao mesmo tempo
XXXX	nome próprio
(.)	pausa breve
(...)	pausa longa
()	incompreensível
/.../	indicação de transcrição parcial
?	entonação ascendente
!	entonação descendente

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe, dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa etnográfica, focalizar o processo de ensino/aprendizagem de Português por falantes de Espanhol (doravante FE), considerando-se a influência do material didático utilizado numa situação de não imersão na configuração da qualidade e filosofia de ensino.

Examinaremos o que ocorre na sala de aula, dirigindo nossa observação principalmente aos procedimentos metodológicos e recursos proporcionados ou não pelo material didático, na interação professor X aluno X texto¹.

Certamente a análise de outros aspectos constituintes do processo de aquisição/aprendizagem complementarão a pesquisa, como a abordagem subjacente ao material didático que pode ou não ser coerente com a prática do professor em sala de aula, a relevância ou não do insumo apresentado para a prática da língua-alvo, e os fatores afetivos que segundo Krashen podem contribuir para facilitar ou dificultar a aprendizagem.

O trabalho está relacionado à proposta do Projeto "Renovar" (Ferreira, 1989), inserido como sub-projeto do projeto maior Português para Estrangeiros - Ensino de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira. O propósito deste projeto é fazer uma avaliação global do potencial de desenvolvimento do ensino de Português nos CEBs², bem como estabelecer linhas de ação que venham a contribuir para a otimização do processo de ensino/aprendizagem, principalmente dos falantes de Espanhol no exterior.

Evidentemente não se pode subtrair a força constitutiva do ensino que representa o professor. Por esse motivo, faremos um mapeamento da ação dos professores dos CEBs, examinados, com o objetivo de elucidar seu papel e força relativa no processo e apresentar sugestões com vistas a uma melhor formação e/ou atualização do corpo docente desses CEBs.

¹ Usamos o termo textos no sentido utilizado por Breen e Candlin, significando não apenas textos escritos, mas também o material (visual, sonoro) que se usa no processo de ensino/aprendizagem.

² CEBs = Centros de Estudos Brasileiros, órgãos mantidos pelo governo brasileiro no exterior para o ensino da língua e divulgação da cultura brasileira.

A análise dos dados apontam, de modo geral, para uma relação simétrica entre a formação do professor e a sua prática de sala de aula.

Observamos que a condição mais comumente encontrada é a de professores sem formação específica na área maior da linguagem, que nem sequer buscam especialização na área de ensino de Português como Língua Estrangeira. Reconhecemos contudo que a oferta desses cursos de especialização têm sido ainda, escassa e esporádica tanto no Brasil como no exterior.

Esses professores estão fortemente apegados ao material didático utilizado, enquanto aqueles que têm pelo menos uma formação inicial específica, são capazes de subverter de certa forma o material didático e de proporcionar aos alunos um ensino menos formalista, às vezes avançando para aspectos mais comunicativistas, e portanto, mais condizentes com uma abordagem contemporânea de ensino. Num cenário comunicativo contemporâneo o aluno é tido como elemento ativo e criativo, e o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos para resgatar seu papel de educador, interessado no aluno como sujeito.

Antes de passarmos para a justificativa desta dissertação, queremos esclarecer ao leitor que esta é uma pesquisa que traz uma criticidade inerente, e a qual procuramos encarar com espírito científico, profissional, e com total isenção de ânimo.

Nosso objetivo é colaborar de forma ética e construtiva para melhorar e/ou otimizar o processo de ensino/aprendizagem de Português/Língua Estrangeira, principalmente no contexto do Mercosul, especificamente em duas instituições, a Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, e o Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideú.

CAPÍTULO I

CENÁRIO GERAL DA PESQUISA - JUSTIFICATIVA

Esta dissertação teve origem no projeto Renovar (Ferreira 1989), cujo objetivo era o de tratar de uma questão ainda pouco discutida e pesquisada na área de aquisição/aprendizagem de línguas, que é o ensino de Português para Estrangeiros conforme construído nos Centros de Estudos de países de fala hispânica da América do Sul, particularmente os de Montevideu e Buenos Aires.

Estamos nos referindo às Instituições mantidas pelo Governo Brasileiro no exterior, com o objetivo não só de ensinar a língua portuguesa, mas também de difundir e mostrar a cultura brasileira a outros povos.

O fato de termos exercido a direção de um Instituto por quase quatro anos contribuiu para que vivenciássemos os problemas dessas Instituições e nos inquietasse a falta de um assessoramento sistemático por parte do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, que além de avaliar o funcionamento administrativo e pedagógico “in loco”, proporcionasse aos professores uma visão atualizada do processo de ensino/aprendizagem de línguas produzindo uma melhoria e avivamento no ensino de Português como língua de cultura nos Centros mantidos pelo Governo brasileiro.

Dessa forma, ao retomarmos a nossa lide acadêmica e os estudos de pós-graduação pensamos em elaborar um projeto que se constituísse em subsídios para uma reestruturação dessas instituições de ensino, especialmente as de fala hispânica das Américas.

Decidimos pois, canalizar nosso trabalho para um escopo menor e escolhemos os órgãos oficiais do Governo Brasileiro de Ensino de Português localizados em Montevideu e Buenos Aires, na época denominados Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro e Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires. Esta escolha foi devido a importância dessas Instituições como polos de ensino de Português dentro do contexto atual do Mercosul.

Vimos como necessário um estudo que mostrasse o estágio atual de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de Português, e que servisse ao mesmo tempo como subsídio para uma otimização desse processo, já que os então denominados Centros de Estudos Brasileiros são os principais veiculadores da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior. Além do mais, nos países do Mercosul a expectativa é a de que o órgão oficial de ensino de nossa língua nesses países não só ministre um ensino de qualidade, a despeito de outras Instituições como a Aliança Francesa, Centro Cultural Brasil-Estados Unidos, Instituto Goethe, etc., como também possa colaborar de maneira efetiva na inserção do Português nas escolas oficiais e particulares desses países. E para isto é necessário que esses Institutos mantenham um corpo docente minimamente qualificado para o ensino de Português como língua estrangeira, com professores ministrando aulas dentro de parâmetros contemporâneos e aptos a assessorar instituições dos respectivos países no incentivo à formação de professores de PLE³. Dentro desse contexto, as lacunas que levantamos a priori para confirmação ou não a partir das observações realizadas nos CEBs, são as seguintes:

- a) falta de pesquisa na área que descreva o processo de ensino/aprendizagem nos Centros de Estudos Brasileiros para que se possa fazer um estudo aprofundado da situação e se proponham soluções alternativas.
- b) formação inadequada e/ou insuficiente dos professores.
- c) distanciamento dos Institutos das Universidades que mantêm pesquisa aplicada na área da linguagem/ensino de línguas.
- d) falta de materiais específicos que contemplem as dificuldades e necessidades do falante de Espanhol (FE).

As linhas mestras do Projeto Renovar giram em torno da atualização e/ou formação do pessoal docente, elaboração de um currículo mínimo comum⁴ a todos os Institutos e de materiais didáticos específicos que atendam não apenas as realidades lingüísticas, mas também as diversidades socio-culturais.

³ PLE = Português/Língua Estrangeira ou Português como 2a. língua.

⁴ Essa proposta de um currículo mínimo comum a todos os CEBs foi expandida por Reis da Costa (1994), que em sua dissertação **Dimensão Intercultural no Ensino de Português para Estrangeiros**, propõe a elaboração de um currículo intercultural para os Centros de Estudos Brasileiros.

Em 1991, o Projeto Renovar passou a integrar o projeto macro “Português para Estrangeiros - Ensino da Língua Portuguesa e Cultura Brasileira”, constituído por professores da UNICAMP sobre a coordenação do prof. Dr. José Carlos Paes de A. Filho.

Citaremos brevemente os resultados do projeto até o final de 1995, já que teremos oportunidade de nos expandir sobre isto em outra seção deste capítulo.

As ações do projeto até o final de 1995 são:

- Coleta de dados nos CEB_s de Montevideu e Buenos Aires.
- Cursos de atualização didática para os professores de diversos CEB_s.
- Organização da biblioteca de Português para Estrangeiros, na UNICAMP.
- Oferecimento do curso “Escola de Verão” em Buenos Aires organizado para professores de PLE dentro do projeto do Mercosul.
- Elaboração do Exame UNICAMP de proficiência em PLE.
- Realização do 1º Curso de Especialização (pós-graduação lato-sensu) de PLE, organizado pela Universidad de La República de Montevideu, Ministério da Educação do Uruguai, Embaixada do Brasil no Uruguai, e UNICAMP, com a colaboração plena da equipe do projeto.

1.1. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Dentro do cenário da sala de aula do CEB de Buenos Aires e do ICUB⁴ de Montevideu nossos objetivos são os seguintes:

a) Explicitar na interação professor X alunos X texto os recursos e procedimentos utilizados em sala de aula, com vistas a estabelecer traços da abordagem de ensino subjacente.

Consideramos como abordagem a filosofia maior que subjaz e direciona todo o processo de ensino / aprendizagem, ou seja, um conjunto de posturas,

⁴ ICUB = instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro

crenças e teorias relacionadas à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas que constituem a força orientadora do processo de aprender e ensinar uma nova língua.

b) Estabelecer o grau de coerência entre a abordagem subjacente ao material didático e a metodologia que se observa em sala de aula.

Por metodologia entendemos o conjunto de práticas de ensinar línguas fundamentadas em alguma abordagem prevalente (do professor, dos autores do material, de um colega de departamento com força de liderança ou poder institucional, ou combinação desses,(cf. Brown 1994, apud. Almeida Filho, 1995).

Sabe-se que muitas vezes dentro de uma abordagem mais tradicional há momentos de subversão metodológica, onde o professor tem ocasião de inserir momentos de insumo mais significativos para o aluno e com isso “salva” a aula. Por insumo significativo entendemos o conteúdo que tenha interesse para o aluno e que faça sentido para a sua aprendizagem.

Por outro lado, muitas vezes a aula segue todos os passos do material didático, mas sem nenhum senso de envolvimento do professor, tornando o ensino uma atividade mecânica estéril.

c) Buscar evidências do envolvimento de fatores afetivos que influenciam de maneira positiva ou negativa o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Neste trabalho vamos observar se a hipótese do filtro afetivo dentro da teoria de Krashen, é realmente um fator de influência no processo.

A partir dos objetivos acima, formulamos nossas perguntas de pesquisa que expomos a seguir:

- a) A interação construída nos procedimentos de ensino/aprendizagem (atividades, prática, tarefas, etc.) e através dos recursos de ensino, é coerente com os traços de abordagem explicitados ou subjacentes ao material de ensino?.
- b) Em sendo coerente, preenche as expectativas de alunos e professores?. Se incoerente, que aspectos dessa incoerência podem ser explicitados?. Há evidências da influência de fatores afetivos no processo de ensino/aprendizagem ?.
- c) Os procedimentos metodológicos de fato utilizados pelo professor são percebidos como relevantes para o desenvolvimento de uma

competência comunicativa⁵ na língua-alvo, pelo aluno, pelo professor e pela pesquisadora ?.

Tendo apresentado a introdução e justificativa deste trabalho, assim como os objetivos e perguntas de pesquisa que nos guiarão até a conclusão e encaminhamento, apresentaremos em **1.3** um panorama geral da política de expansão da língua portuguesa, referindo-nos principalmente a Portugal e Brasil.

1.2. Portugal e sua Política de Expansão e Difusão da Língua Portuguesa

Neste primeiro capítulo julgamos oportuno e útil oferecer uma visão geral de como a política de expansão da língua portuguesa é encarada pelos órgãos governamentais e educacionais do Brasil e de Portugal.

Até o fim do ano 2000 presume-se que 200 milhões de pessoas falarão a língua portuguesa como língua nativa em Portugal e no Brasil, ou como língua oficial em países como Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, bem como Angola e Moçambique, que constituem os chamados países africanos de língua oficial portuguesa, e possivelmente, dependendo do rumo político que prevalecer, o Timor Leste, ora sob ocupação da Indonésia.

Além desses países, o Português é falado esparsamente na Ásia, nos antigos territórios portugueses de Goa, Damão e Diu, e em Macau na China. Essa situação é consequência da ação de Portugal como país colonizador, iniciada em finais do século XV.

Pode-se dizer que nos últimos 50 anos Portugal tem buscado implantar uma política oficial com respeito à expansão da língua. Essa política foi estabelecida nos anos 30 com a criação de leitorados nas Universidades européias e americanas, e ao nível institucional, com a criação, em 1929, do Instituto de Alta Cultura (IAC).

A partir de 1936 o IAC teve, entre outras, a função de espalhar a língua e a cultura portuguesa, criando e coordenando uma rede de leitorados nas

⁵ Por competência comunicativa entende-se a capacidade de uso real de uma língua-alvo englobando não apenas o conhecimento da forma lingüística, mas principalmente uma competência de uso.

Universidades estrangeiras, sendo que o primeiro leitorado foi estabelecido na Sorbonne, em 1936.

A partir de 1976 o Instituto de Alta Cultura (IAC) foi substituído por duas outras organizações: o Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC), e o Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP) que publicava uma revista com o mesmo nome, a qual durante muito tempo se constituiu numa fonte útil de informação sobre a política de expansão da língua de Portugal, particularmente ao nível universitário.

Na esfera institucional poderíamos citar também a Academia das Ciências de Lisboa, fundada em 1797, e a Sociedade de Língua Portuguesa, criada em 1949, embora o papel de ambas na política de expansão da língua tenha sido modesto.

Somente algum tempo depois da descolonização, já nos anos 80, os países africanos de língua portuguesa tornaram-se foco da política de expansão da língua e da cultura portuguesa, mais na retórica oficial do que em programas concretos, pelo menos até recentemente, quando o Ministério dos Negócios Estrangeiros passou a incentivar e pôr em prática esses programas.

De 1970 em diante, a política de expansão da língua começou a levar em conta os filhos de imigrantes portugueses nos países desenvolvidos da Europa, como no caso da França onde uma população equivalente a 10% da população de Portugal estava vivendo naquela época. Foi criado então um sistema de ensino de Português nos níveis primário e secundário.

A constituição da república portuguesa especifica que o Estado deve garantir às crianças dos imigrantes a oportunidade de aprender a língua e ter acesso à cultura portuguesa, mesmo enquanto estiverem vivendo no exterior.

Em seu artigo 78, a constituição afirma que o Estado é obrigado em colaboração com todas as escolas e outras instituições dedicadas à cultura, a desenvolver relações culturais com todos os povos, especialmente aqueles cuja língua é a portuguesa e garantir a proteção e a promoção da cultura portuguesa nos países estrangeiros.

Portugal estabelece então como objetivo mais importante da política referente às comunidades portuguesas, a preservação da língua e da cultura portuguesa.

No decorrer dos anos, os governos e os partidos políticos têm empenhado grande esforço na efetivação dessa política.

Dessa forma, Portugal foi o primeiro poder europeu depois da Grécia e de Roma a exportar uma cultura e língua europeia a outros continentes onde a língua é falada, ou seja, na Ásia, África e América. De fato, os portugueses foram não somente os primeiros, mas também os últimos colonizadores europeus.

A partir de 1974, a nova situação histórica democrática de Portugal ilustra claramente o problema de redefinir a identidade nacional portuguesa, sendo a língua um dos mais importantes elementos.

Essa preocupação com a política da língua está claramente refletida na criação da Comissão Nacional da Língua Portuguesa em 1986, constituída de 21 membros representando as maiores instituições culturais de Portugal com o objetivo de fornecer ao governo dados atualizados sobre a situação da língua portuguesa no mundo.

O resultado prático mais visível da criação dessa comissão foi a proposta de um acordo com o Brasil sobre a reforma ortográfica. O encontro de 1986 no Rio de Janeiro da delegação de especialistas filólogos dos sete países lusófonos obteve resultados unânimes, mas devido à resistência política em Portugal, o acordo ortográfico foi revisado pela Academia das Ciências de Lisboa. Essa revisão foi aceita pela Academia Brasileira de Letras em 1989, e em 1995 o acordo foi assinado pelo Brasil.

Resultado de estudos feitos por lexicógrafos brasileiros e portugueses, e com representantes dos cinco países africanos de língua oficial portuguesa, o acordo ortográfico objetiva nomeadamente simplificar e unificar as regras ortográficas dos sete países envolvidos, bem como facilitar o uso da língua portuguesa em organizações internacionais, liberando-as da escolha entre as duas ortografias oficiais atualmente vigentes, a portuguesa e a brasileira.

A existência de uma política de expansão da língua tal como descrevemos tem a ver com a consciência de Portugal de que embora seja essa política para um país pequeno e pobre, a língua correntemente falada em três continentes, não é apenas um rico legado histórico, mas também um importante elemento geopolítico.

Até 1970 a política de expansão da língua em Portugal preocupava-se principalmente com as Universidades europeias com as quais mantinha laços, tais como França, Alemanha, Itália, Inglaterra e Espanha. No entanto, o problema da imigração a que já nos referimos anteriormente e a descolonização nos anos 70 tornaram necessárias novas estratégias de política da língua, motivadas pela necessidade de reintegrar os filhos dos portugueses que retornam ao país no sistema escolar vigente, bem como garantir a sobrevivência da língua portuguesa na África.

Sabe-se também que existe uma nova estratégia de ensino de Português nos países estrangeiros, especialmente na Europa, e se refere a tentativa de conseguir um grandioso propósito que é o de tornar o Português uma das línguas de comunicação internacional.

Os portugueses consideram indispensável negociar com outros parceiros a integração do ensino de Português dentro dos respectivos sistemas de educação, expandindo e generalizando em outros países soluções que já tenham sido colocadas em prática na Holanda, na Alemanha, na França, etc. , criando instituições e centros para o ensino e a expansão da língua e da cultura portuguesa através de acordos mútuos.

Para esta política, os países mais importantes são:

- a) Os países nos quais a sobrevivência da língua portuguesa está comprometida (os países de língua oficial portuguesa- PALOP).
- b) Os países nos quais por razão de prestígio cultural ou outros motivos, essas medidas parecem ser justificadas como no caso do Brasil, Espanha, Grã - Bretanha, Itália, Estados Unidos e Canadá.

Por outro lado, os fatores que podem favorecer essa política são aqueles relacionados ao crescimento geopolítico e a importância do Brasil e dos países lusófonos africanos.

Portugal enquanto membro da Comunidade Europeia pode também favorecer essa política, uma vez que é uma das línguas da Comunidade.

A Comunidade Europeia tem a política do multiculturalismo com o objetivo de habilitar cada cidadão educado a falar além da sua língua materna uma ou duas línguas das referidas acima. Essa política pode voltar-se a favor da expansão do Português na Europa,

Segundo Aguiar e Silva (1988), uma política de lusofonia eficiente e clara deveria ser baseada num acordo de cooperação mútua entre Portugal e Brasil, e na criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa com a participação dos países do PALOP, Portugal e Brasil, para consolidar esse tipo de cooperação. Por outro lado, já existem alguns projetos cooperativos com o Brasil, como por exemplo : a instituição de um prêmio de literatura, (Prêmio Camões), inicialmente oferecido por Portugal e Brasil a um autor de qualquer país de fala portuguesa. Este prêmio foi ganho pela primeira vez em 1989, pelo escritor português Miguel Torga, e mais recentemente pelo nosso escritor Jorge Amado.

- o propósito de fundar um Instituto Internacional de Português Científico e Técnico, objetivando a criação de terminologias científica e técnicas para o Português.

- a edição do Dicionário de Eletrônica da Língua Portuguesa, uma proposta do Instituto de Lingüística Tecnológica e Computacional de Lisboa.

- a elaboração de uma sintaxe da língua portuguesa, sob a direção de Mário Vilela (Universidade do Porto), que é responsável pela norma europeia, e Francisco Borba (Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, SP) pelo lado brasileiro.

Esses projetos devem ser estendidos aos países do PALOP tão logo as circunstâncias permitam.

Alguns países da Comunidade Europeia especialmente Holanda e Alemanha, dentro do arcabouço de suas políticas de multilingüismo e multiculturalismo tem dado apoio vital ao ensino do Português em escolas elementares e secundárias, em cooperação didática com Lisboa.

Do lado brasileiro tem havido cooperação entre os países onde estão localizados os Centros de Estudos Brasileiros, ou onde há leitores por um lado, e o Ministério das Relações Exteriores por outro.

A realização de mesas redondas no Brasil, em Portugal, em Angola e Cabo Verde deu lugar a uma reflexão útil e necessária no sentido de se definirem linhas de ação para uma atuação conjunta no âmbito do Instituto Internacional da Língua Portuguesa em diversos aspectos: língua, cultura, educação, saúde, ciência, pesquisa, economia, comércio, intercâmbio entre países, diplomacia e política.

Entre as ações propostas no âmbito do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, podemos citar dentre outras:

- Apoio didático às escolas existentes para a aprendizagem e aperfeiçoamento do Português como língua nativa;
- Apoiar cursos intensivos de Português para estrangeiros,
- Ajudar a melhorar as bibliotecas existentes, no sentido de que as obras devem constituir o seu patrimônio cultural e literário e ser qualitativamente as mais representativas de cada um dos países;
- Incrementar e diversificar a ação dos CEBs e dos Centros Culturais portugueses de maneira a incentivar o intercâmbio com as autoridades organizações da sociedade civil, no que diz respeito ao ensino e à preservação da língua portuguesa;
- Realização de feiras do livro em Português, de exposições e de festivais da cultura Afro-luso-brasileira, etc.

Atualmente, o Instituto Camões é o organismo português vinculado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros que coordena a política lingüística do país no exterior.

Existe também a Universidade Aberta de Lisboa, que centraliza em Portugal o ensino a distância, licenciando professores, promovendo pesquisas, e mantendo convênios com outras instituições. Há também o organismo "Língua " vinculado à União Européia que se propõe a centralizar informações a respeito do ensino de PLE e transmiti-las aos interessados. Esse organismo oferece apoio da Comunidade Européia às seguintes linhas de pesquisa: formação inicial e contínua de professores, elaboração de material didático, intercâmbio com projeto educativo e levantamento de necessidades.

1.2.1. A Política do Brasil com Relação à Expansão e Difusão da Língua Portuguesa

Até 1940, a política de difusão da língua portuguesa era restrita à tradução de livros. A preocupação com o controle da expansão da língua portuguesa e com a educação em geral começou oficialmente em 1932, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde.

A partir de 1940 o governo brasileiro tem posto em prática a política de ajudar financeiramente a expansão de sua língua e cultura em países estrangeiros.

O Ministério das relações Exteriores desde então tem mantido um Departamento Cultural, o qual apoia os numerosos centros de língua e cultura, chamados até há pouco tempo de Centros de Estudos Brasileiros. (CEBs)

Os primeiros Centros foram instituídos a partir de 1941 e 1942 nas cidades de Montevideú, Buenos Aires, Assunção e La Paz.

Essas Instituições de Ensino estavam até 1995 vinculadas diretamente ao chefe da missão diplomática em cada país, sendo as principais executoras da política cultural brasileira no exterior.

Nos últimos anos, os Centros de Estudos Brasileiros além de ensinar Português, manter contatos com os meios acadêmicos locais e intercambiar informações, têm adotado uma linha de ação diferenciada nos diversos países. Dessa forma os Centros localizados na América Latina e na África deverão estar vinculados ao desenvolvimento das áreas de cooperação educacional e intelectual, assim como a preparação, treinamento e aperfeiçoamento dos recursos humanos, enquanto os CEBs localizados na América do Norte estão mais preocupados em diversificar o campo da difusão cultural, objetivando conseguir através dessas instituições uma boa receptividade da cultura brasileira.

O Ministério das Relações Exteriores coordena e mantém também uma rede de leitorados nas Universidades estrangeiras, especialmente nos Estados Unidos e Europa.

Com relação à política de expansão da língua portuguesa, segundo Houaiss (1985), o Brasil está mais consciente da necessidade de consolidação do que de expansão da língua. Segundo alguns estudiosos como Azevedo Filho (1989), o primeiro estágio para a expansão da língua deveria ser o reforço das raízes culturais dos povos que têm o Português como língua nativa. Esta idéia está fundamentada no fato de que o mundo lusófono está quase totalmente em desenvolvimento. Isso se torna claro quando se considera o baixo nível de educação elementar nesses países, principalmente nos países do PALOP e grandes áreas do Brasil, embora em Portugal esse nível apresente quadro geral satisfatório.

É preciso enfatizar que nos últimos anos os laços brasileiros com os países africanos nos quais o Português é a língua oficial se tornaram mais fortes.

Até 1975, apesar dos laços étnicos históricos com a África de grande parte da população brasileira, o Brasil dificilmente tinha contato com as populações dos atuais países de língua oficial portuguesa.

Depois da independência das colônias portuguesas da África, o Brasil procurou manter uma posição cultural em alguns desses países, na época em que a influência portuguesa estava recuando. Conseqüentemente, uma estreita colaboração foi iniciada entre os PALOPs e o Brasil, sendo que esse último país começou a manter e coordenar leitorados e bibliotecas nos 5 países africanos que têm Português como sua língua oficial.

O objetivo do Brasil nos países do PALOP nos últimos anos é principalmente o de promover a cultura lusófona e incentivar a vinda de estudantes africanos ao Brasil. Aqui eles fazem cursos de língua portuguesa e escolhem uma universidade para estudar.

Em 1989 os presidentes dos PALOP encontraram-se com os presidentes de Portugal e do Brasil, quando foi formalizada em São Luiz do Maranhão, a criação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa. Os objetivos fundamentais desse Instituto são instituir em cada um dos sete países em que o Português é a língua oficial um centro de pesquisa, a publicação de materiais didáticos para uso nesses países, e a implementação de uma política comum referente à consolidação e expansão da língua portuguesa no exterior.

Vejamos agora como está sendo implementada atualmente no Brasil a política para o ensino da língua no exterior. Para esclarecimento do leitor, o que tem sido feito no Brasil nos últimos anos com referência ao Ensino de Português como língua estrangeira, será tratado na seção intitulada : "O ensino de PLE e os principais acontecimentos recentes na área ", ainda neste primeiro capítulo.

Segundo Reis da Costa (1994), quando nos propomos a entender a política brasileira para o ensino da língua no exterior, freqüentemente nos deparamos com o termo cultura, que pode ter pelo menos duas acepções: uma que privilegia o lado intelectual da cultura e outra que assume uma postura mais antropológica, ou seja, a dinâmica social, o comportamento, as artes, o artesanato, os costumes, a religião, enfim, a cultura popular. Tomada nesta segunda acepção, é preciso considerar as diferenças que compõem o complexo cenário cultural internacional, bem como sentir seus efeitos e estar receptivo as suas diversas manifestações.

Dessa forma, podemos dizer que a política brasileira para o ensino da língua no exterior está voltada para a diplomacia cultural que tem nos centros de estudos brasileiros seu principal instrumento para construir uma visão integrada e construtiva do país no exterior.

Assim um dos objetivos da diplomacia cultural é predispor os povos e governos para uma apreciação da identidade brasileira que se manifesta não apenas no aspecto cultural, mas também expõe as estruturas sociais, políticas, científicas e tecnológicas do país. E ao mesmo tempo em que mostra sua face, essa política de difusão cultural propicia uma atmosfera favorável de interação que subentende a aproximação e a aceitação da cultura do outro país, sem deixar de defender e preservar as diferenças culturais existentes.

Tendo em vista que as iniciativas da diplomacia cultural têm sido tomadas como eficazes na promoção de uma imagem positiva do Brasil no cenário internacional, o Ministério das Relações Exteriores adotou uma política de reestruturação e fortalecimento dos Centros de Estudos Brasileiros, propiciando-lhes a oportunidade de promoverem maior número de eventos culturais, e valorizando a atuação profissional dos docentes e diretores.

Dentro desse projeto de reestruturação queremos destacar como uma das suas frentes a oferta de cursos intensivos de atualização e formação contínua para professores, diretores e leitores de Português nas instituições brasileiras localizadas nas Américas, Europa e África, com a colaboração da Universidade Estadual de Campinas através de professores pesquisadores de seu Departamento de Lingüística Aplicada.

Um dos objetivos desses cursos é despertar a consciência crítica do professor levando-o a auto-avaliar sua prática pedagógica e fazer com que esse processo de compreensão e reflexão produza mudanças embasadas em conhecimentos teóricos que levam a um aprofundamento do sentido atual de ensinar e aprender Português como língua estrangeira e cultura brasileira, em contexto de ensino/aprendizagem fora do Brasil.

1.2.2. A Promoção da Internacionalização da Língua Portuguesa

A institucionalização da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em fins de 1994, vem conjugar esforços dos países que a compõem para a defesa e a consolidação do Português como língua internacional e de cultura, além de ser instrumento mediador de acordos políticos e de cooperação para o desenvolvimento econômico, aumentando a necessidade de se reforçarem os laços de amizade e de interesses comerciais entre os povos.

Sem dúvida alguma o Instituto Internacional da Língua Portuguesa criado no Maranhão em 1989 através de acordo assinado pelos PALOP, Portugal e Brasil, deverá ser agora ativado através da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, como instrumento de promoção de uma política efetiva de difusão da língua e da literatura lusófona.

Dentro desse contexto a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) realizou o seu V encontro em 11/04/95 na Universidade Federal de Pernambuco. A conferência inaugural, tratou da problemática da promoção internacional da língua portuguesa, tendo em vista princípios advindos da interdisciplinaridade, envolvendo campos como Planejamento Lingüístico, Sociolingüística, Geolingüística e Teoria Praxis dos Direitos Lingüísticos. (Gomes de Matos, 1995).

Segundo Gomes de Matos (op. cit.), o incentivo à formação dos professores em PLE, a criação de projetos de intercâmbio universitário, e os modernos recursos da informática como o correio eletrônico, que propicia e facilita a troca de experiência acadêmico/científica e o diálogo entre os pesquisadores dos diversos países, são fatores que entre outros, vão influenciar de maneira favorável para a internacionalização da língua portuguesa. Espera-se também que a institucionalização da CPLP conduza a ações mais efetivas para a promoção não apenas da língua, mas também das culturas dos países que compõem a Comunidade, e para isso será muito importante o apoio e a participação das Universidades dos países africanos de língua oficial portuguesa.

Faz-se necessário também incentivar a criatividade, para que se produzam documentários e programações para a televisão que procurem mostrar com

adequado senso intercultural os diferentes sistemas de valores que compõem as diversas culturas no campo científico, social, ético, cultural, etc.

No âmbito da AULP certamente os acordos de cooperação interuniversitários serão incentivados, a exemplo do acordo assinado entre o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Por outro lado, espera-se que seja incrementado o intercâmbio de docentes e especialistas, agilizando dessa forma a participação desses profissionais em projetos cujos objetivos estejam dentro da filosofia do ILP.

Gomes de Matos (1995) coloca também um desafio não só para a AULP, mas também para as outras instituições e para os profissionais da área, que é o de como podemos tornar atraente o ensino/aprendizagem da língua portuguesa para a sua implantação em escala mundial. Por outro lado, a elaboração e aplicação de Exames de Proficiência em Língua Portuguesa, através de instituições devidamente credenciadas terão uma influência positiva na criação de uma imagem internacional para a língua portuguesa, além de provocar um impacto criativo na didática do Português, uma vez que as abordagens, as técnicas de avaliação, tendem a dar um novo rumo à metodologia de ensino/aprendizagem de línguas. Essa ênfase no interculturalismo dará também uma contribuição positiva na formação dos professores de Português, levando-os a desempenhar a dupla função de docentes e de interculturalistas.

Concordamos com Gomes de Matos (op. cit.) em relação a duas medidas consideradas indispensáveis para a valorização do Português como língua de uso internacional: a formação de docentes / pesquisadores altamente capacitados para a prestação de serviços cultural e lingüístico no país e exterior, e a abertura de concursos públicos para a disciplina Português / Língua Estrangeira. Tais medidas vão contribuir de forma salutar para tornar mais acadêmica e menos política a escolha de professores e diretores para atuarem principalmente no exterior.

A curto e médio prazo essas seriam as ações imediatas a serem implementadas, assim como o incentivo à publicação de materiais didáticos em consonância com abordagens contemporâneas para o ensino de línguas e que incorpore os avanços tecnológicos como computador, mídia, etc,

Com relação aos países africanos de língua oficial portuguesa, é preciso que os governos de Portugal e Brasil atuem com mais energia e determinação no âmbito da CPLP, para que o Português se consolide naqueles países.

Na verdade tem havido alertas esporádicos de que estaríamos perdendo espaço no mundo. Há pouco tempo lemos com preocupação a notícia através da Folha de S. Paulo (artigo de Antônio Calado, 1996), do ingresso de Moçambique à Comunidade das Nações Britânicas. Aliás, este afastamento do Português em alguns países africanos já era de certa forma algo previsível, à vista da proximidade do Inglês em Moçambique, do Francês na Guiné Bissau e dos esforços britânicos e cubanos para impor suas línguas na República Popular de Angola.

O Francês é tido como um sério rival do Português na Guiné Bissau. Há algum tempo atrás a situação da língua portuguesa era tão séria que parecia provável que seria substituída pelo francês num curto espaço de tempo. No entanto, a cooperação entre a Guiné Bissau e Portugal levou a uma melhora na situação da língua portuguesa nos últimos anos, o que é alentador, apesar de que numa mesa redonda em Portugal sobre a institucionalização da CPLP em fins de 1994, o então Ministro da Informação da Guiné Bissau, Augusto Bernardo Viegas Jr. , ao mesmo tempo em que deixou patente o total apoio de seu país à causa da institucionalização da CPLP, manifestou preocupação pelo fato de que os povos lusófonos talvez não se sentissem envolvidos nesse processo, por não terem um domínio satisfatório da língua portuguesa (cf. Gomes da Costa, 1994).

Em Angola, o Português tem tido séria rivalidade com o Espanhol, não somente devido a presença das tropas cubanas, mas também por causa da ajuda oferecida pelos governos da Espanha e de Cuba na forma de materiais de ensino.

Retomando Moçambique, na Universidade de Maputo o Inglês vinha adquirindo o status de língua dominante desde 1975, quando Moçambique se tornou independente de Portugal.

Por outro lado, a condição de miséria em que vivem largos setores desses países faz com que seus dirigentes se preocupem mais com a pobreza do povo do que com a língua como herança cultural, ou seja, há questões mais urgentes para resolver do que o ensino do idioma ou o impedimento à propagação de outras línguas. Talvez por isso, os governos de Maputo e Luanda não estivessem abertos a programas de cooperação dirigidos a um setor que para eles não era prioritário.

O fato é que até devido a dificuldade de encontrar interlocutores, num território com mais de 400 anos de presença portuguesa, nem Portugal nem Brasil tem conseguido realizar ações concretas para a preservação e expansão do Português na África.

Calado (1995) faz uma perspicaz crítica à atitude de Portugal e Brasil principalmente com referência à Moçambique, considerado o mais pobre entre todos os outros países de língua portuguesa. Segundo esse autor, durante os dezesseis anos de guerra civil nunca houve um gesto de solidariedade ou de amor por parte de Portugal ou do Brasil, e “Moçambique foi tão ignorado por seus irmãos ricos, ou pelo menos remediados, que se mudou com armas, bagagens e dicionário para a Comunidade das Nações Britânicas”. Ainda segundo Calado, Portugal e Brasil se preocupam muito com a ortografia da língua, e não percebem o desamor e a falta de solidariedade entre os povos que a falam, nem se dão conta quando alguém vai embora para não mais voltar como poderia estar ocorrendo com Moçambique.

Diz ainda o autor que hoje em dia assistimos à expansão do Espanhol no mundo enquanto o Português se contrai. Dos dezessete milhões de moçambicanos apenas dois milhões falam Português. Agora, depois desse fato novo, os embaixadores da CPLP lamentam não terem se antecipado.

A criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (1988) e a institucionalização da CPLP em 1994, deveriam ter sido suficientes para colocar em prática ações que coibissem o processo de apagamento do Português nos países africanos de língua portuguesa.

A efetiva cooperação de Portugal e Brasil pode ser traduzida no envio de professores, médicos, técnicos, profissionais de várias áreas, na remessa de material cultural como filmes, livros, discos, revistas, etc., e numa divulgação da língua e cultura através dos cursos à distância oferecidos pela Universidade Aberta que pode mostrar a diversidade cultural não só de Portugal, mas principalmente do Brasil em termos de literatura, música, telenovelas, etc.

Essa será uma das formas de sensibilizar os governantes para a preservação do Português nos países lusófonos da África. Se forem outros países a prestar esse tipo de colaboração, como já acontece na ajuda de Cuba a Angola, certamente em poucos anos estará ameaçado mortalmente o Português na África.

É preciso que os acordos saiam do papel e sejam postos em prática, que haja vontade política e que os recursos governamentais sejam aplicados na consolidação da língua portuguesa. Caso contrário, dentro de pouco tempo o Português tenderá a se anular, ficando apenas a frustração de nada ter feito para preservar a língua portuguesa nos países africanos.

Na próxima seção resumiremos os principais eventos ocorridos, dando ao leitor uma visão atualizada do que vem acontecendo na área de PLE nos últimos quatro anos.

1.3. Principais Eventos Recentes Ocorridos na Área de PLE

A área de PLE vem se consolidando cada vez mais a partir de 1980, tornando-se uma área promissora não só em relação ao mercado de trabalho, mas também quanto à produção acadêmico-científica e de materiais didáticos.

Entre os acontecimentos recentes mais marcantes na área destaca-se a fundação da SIPLE (Sociedade Internacional Português / Língua Estrangeira), fundada em 1992 por ocasião do 3º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Esta sociedade tem por objetivos principais apoiar a difusão do ensino e da pesquisa no Brasil e no Exterior, incentivar a criação de cursos de formação de PLE e promover intercâmbios e convênios com entidades nacionais e internacionais.

A SIPLE vem atender às expectativas da classe de estabelecer um forum onde se possa debater os problemas, apresentar trabalhos e intercambiar a produção científica na área, ao mesmo tempo em que proporciona um "status " de maior solidez e profissionalização à professores, alunos e pesquisadores.

Nesses anos de existência a SIPLE já conseguiu associados em diversos países e participou dos eventos mais importantes da área no Brasil e no exterior, através de conferências, mesas redondas e mini-cursos.

No mês de novembro de 1994 realizou-se o 1º Seminário SIPLE cujo objetivo foi o de congregar professores e pesquisadores para a discussão de temas relevantes na área de ensino / aprendizagem de PLE. O seminário teve como tema "O Interculturalismo no Ensino de Português / Língua Estrangeira" e contou com a presença de professores / pesquisadores de Universidades brasileiras e estrangeiras,

bem como de pesquisadores em formação de diversos programas de pós- graduação e alunos de graduação.

Os trabalhos foram apresentados através de conferências, mesas-redondas e comunicações, tendo o 1º Seminário SIPLE se constituído num marco importante que assinalou o primeiro evento solo dedicado ao ensino de PLE no Brasil. (Almeida Filho,1994).

Em setembro de 1995, por ocasião do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada realizado na UNICAMP, a SIPLE participou das atividades através da oficina: O ensino/aprendizagem de Português LE e da Cultura Brasileira. Os trabalhos apresentados versaram sobre os seguintes temas: a) Painel de Ensino e Pesquisa na área; b) Dimensões Culturais no ensino de PLE ; c) Materiais didáticos e a sala de aula. Além da oficina foram também apresentadas comunicações na área.

Outro acontecimento importante foi a criação do PROPE - Programa de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira do Departamento de Letras da Faculdade Federal de Pernambuco, Este programa foi inaugurado em 19 de abril de 1994 e atende estudantes convênio do Ministério das Relações Exteriores, professores visitantes, e a comunidade estrangeira de Recife em geral.

O programa desenvolve um trabalho sobre compreensão e uso de variantes, tentando dar um tratamento pedagógico a variantes de pronúncia, gramática e vocabulário. Segundo Gomes de Matos (1995), “ o ensino de variantes, por envolver dimensões pragmáticas e contrastes intraculturais, é um dos aspectos motivadores para quem tem o privilégio de ajudar pessoas de outros países a construir uma competência comunicativa em Português “.

É preciso destacar também a criação do grupo de pesquisa em PLE da UNICAMP, que veio dar um novo impulso à área. Este grupo elaborou e vem implementando desde 1991 o projeto “Português para Estrangeiros - Ensino de Português e Cultura Brasileira “.

Atualmente, dentro deste projeto macro estão sendo implementados os sub-projetos “Renovar”, que contempla a formação dos professores de PLE, “Português no Mercosul “ e sub-projeto ” Biblioteca de Pesquisa em Português Língua - Estrangeira.”

O sub - projeto que trata da formação dos professores de PLE visa privilegiar nesta fase os Centros de Estudos mantidos pelo Governo Brasileiro no

exterior. Com o objetivo de proporcionar aos professores uma atualização na área de ensino/aprendizagem de línguas a UNICAMP através de seu Departamento de Lingüística Aplicada, tem oferecido cursos na Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Costa Rica, Espanha, Itália e Cuba.

Cabe ressaltar que através de um acordo de cooperação entre a Universidad de la República, o Ministério da Educação do Uruguai, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil e a UNICAMP, foi criado em Montevideu, o primeiro curso de especialização na área de PLE na América Latina.

Essa iniciativa pioneira tem por objetivo oferecer uma formação específica em nível de pós - graduação " *latu sensu* ", sendo que o curso está dividido em 9 módulos, sendo 6 de 45 horas cada, e um módulo de 60 horas (Metodologia do Ensino de Português como Língua Estrangeira).

Ainda dentro do projeto Português para Estrangeiros, outro sub - projeto que começou a ser implementado é o "Português no Mercosul ", que se insere no contexto atual de integração dos países envolvidos no tratado.

O sub - projeto elaborado pelo grupo de pesquisa da UNICAMP tem por objetivo implantar o ensino de PLE nos países do Cone Sul, e introduzir o Português como uma disciplina de língua estrangeira no curriculum escolar da Argentina, Uruguai e Paraguai. Para a implementação desse sub - projeto foi realizada uma primeira fase na Argentina, sob a coordenação acadêmica da UNICAMP, a qual compareceram professores de línguas estrangeiras principalmente Francês, Inglês e Espanhol. Durante todo mês de fevereiro de 1992 foi realizada a Escola de Verão, tendo os professores assistido a cursos de língua portuguesa, cultura brasileira e cursos teóricos de Lingüística Aplicada. Foram oferecidos também assessorias e cursos em Buenos Aires e na província de Chaco no norte argentino.

Há uma preocupação das autoridades educacionais dos países envolvidos, no sentido de encontrar alternativas emergenciais que permitam formar a curto prazo, pessoal docente capacitado para o ensino das línguas de comunicação no Mercosul. Numa tentativa de encontrar soluções para esses problemas foi organizado em novembro de 1993 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Seminário Educação sem Fronteiras, onde docentes, pesquisadores e autoridades educacionais discutiram a problemática de implantação do ensino do Português e do Espanhol nos países do Mercosul.

Em 1994 realizou-se também na Argentina o Encontro Nacional de Língua e Cultura Lusófona, na cidade de Mendoza, no qual compareceram representantes de Portugal, Cabo Verde e Brasil, o que mostra uma preocupação dos países envolvidos em estabelecer uma política para o ensino do Português. Também em 1994 realizou-se em Porto Alegre um encontro sobre educação nos países do Mercosul, cuja preocupação central foi o ensino do Português e do Espanhol, bem como a formação dos docentes para atuação nessas áreas.

Com relação ao sub - projeto Biblioteca de Pesquisa em Português / Língua Estrangeira, já existe na UNICAMP uma biblioteca especializada na pesquisa em PLE, que conta com um considerável acervo de trabalhos na área. Esses trabalhos vão desde materiais didáticos, teses de mestrado, projetos, documentos de congressos, até trabalhos inéditos, como por exemplo, trabalhos de alunos de pós - graduação. Dessa forma, o objetivo dessa biblioteca é reunir e catalogar a produção de pesquisa sobre o ensino de Português para estrangeiros numa única coleção informatizada com vistas a dinamizar a pesquisa e o estudo na área (cf. Almeida Filho,1991).

Destaca-se ainda como um dos acontecimentos mais importantes na área, a criação pelo Ministério da Educação e do Desporto de uma comissão para a elaboração de um Exame de Proficiência em Português do Brasil para Estrangeiros. Para a constituição dessa comissão foram solicitados professores de seis universidades brasileiras credenciadas como centros de excelência em ensino de Português para Estrangeiros: a UNICAMP de Campinas, a Universidade Federal de Brasília, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Federal de Minas Gerais.

Através da portaria nº 1787 de 26/12/94 o Ministro da Educação à vista da conclusão da padronização do teste de Língua Portuguesa para Estrangeiros apresentado pela comissão permanente constituída pelo art. 1º da portaria nº 500 de 07/04/94, institui o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Projeto CELPE -BRAS, que será em dois níveis:

Parcial - Primeiro certificado de Proficiência em Língua Portuguesa.

Plena - Segundo certificado de Proficiência em Língua Portuguesa.

A comissão deverá administrar a aplicação do exame, proceder à avaliação e credenciar instituições para a emissão do certificado de Proficiência em Língua Portuguesa - CELPE- BRAS, bem como assessorar a Secretaria da Educação Superior nas questões relacionadas ao Ensino de Português para Estrangeiros.

Scaramucci (1995), destaca a importância do exame de Proficiência, como uma iniciativa de consolidação do ensino de Português nos últimos anos, enfatizando o efeito retroativo benéfico que este exame poderá ter ao propiciar a implantação de mudanças a médio prazo, em contextos de ensino de PLE no Brasil e no exterior.

A área de PLE no Brasil atravessa uma fase auspiciosa de incentivo à institucionalização de cursos e à formação docente .

As Universidades começam a tomar iniciativas de institucionalização de seus cursos, buscam assessorias para a viabilização de programas específicos de PLE, algumas universidades oferecem disciplinas em programas de mestrado e doutorado nessa área, e outras já começam a oferecer uma disciplina optativa de Português para Estrangeiros no curso de Graduação em Letras.

Há movimento de pesquisa nas Universidades. Seminários e Encontros acontecem com mais frequência, a exemplo do ciclo de palestras da Universidade Federal Fluminense, organizado por pesquisadores locais, cujo objetivo é sensibilizar professores e estudantes da área de Letras para essa área de ensino e pesquisa em expansão.

Observa-se dessa forma, que existe um movimento de crescimento e se vislumbra um futuro promissor, à vista do interesse cada vez maior demonstrado através das participações em Congressos, Seminários, projetos de pesquisa, produção de livros e artigos que mostram o esforço dos docentes e pesquisadores na busca de soluções para os problemas da área.

Somos conscientes, no entanto, de que apesar do interesse e valorização da área ainda persistem alguns problemas, como por exemplo, o da formação docente que vem preocupando os professores e pesquisadores.

É necessário que através de entidades como a SIPLE haja um esforço conjunto dos profissionais da área e das autoridades educacionais, no sentido de alertar e mostrar caminhos para uma formação adequada do professor de PLE.

A formação do professor deve ser encarada como uma prioridade a ser atingida o mais rápido possível, pois a falta de formação docente gera uma situação de amadorismo e de não institucionalização da profissão, além da falta de um embasamento teórico, conforme veremos nos dados, que proporcione condições ao professor de justificar sua prática pedagógica, observar a aquisição dos alunos e contribuir para a sua otimização.

Acreditamos que a formação do professor de PLE, a curto prazo possa ocorrer em dois níveis:

- a) Através de cursos de especialização para docentes que já tem formação em outra língua, a exemplo do que está sendo feito em Montevideu.
- b) Pela inserção nos cursos de Letras de uma disciplina embasadora optativa, que habilite o aluno do curso de letras a ensinar PLE.

No entanto, é preciso ir mais além e pensar que para se ter um ensino de qualidade é necessário proporcionar a continuidade da formação profissional, através de cursos de pós - graduação ou mesmo especialização, (pós-graduação lato sensu) que leve o professor a desenvolver uma atitude crítica em relação ao seu trabalho.

Delineia-se assim um novo perfil para o professor, que passa de um simples reprodutor do conhecimento, como era antigamente, para o papel dinâmico de um profissional consciente e engajado no seu contexto social, e que vai construir o conhecimento conjuntamente com o aluno.

Após apresentar esta retrospectiva dos acontecimentos principais ocorridos na área de PLE nos últimos anos, passemos a verificar no próximo item, como vem se desenvolvendo o ensino de Português nos países do Mercosul, já que estaremos analisando dados provenientes de dois Centros de cultura localizados nesse contexto.

1.4. O Português no Contexto do Mercosul

Num momento em que se fala de integração, de plurilingüismo, identidade na diversidade, interculturalismo, alteridade, conjugação de esforços em prol de um mesmo ideal, é nesse cenário que assistimos ao crescimento do interesse pelo idioma Português nos países do Cone Sul, bem como do Espanhol no Brasil, dada a necessidade de se implementar o ensino dessas línguas nos países integrantes do tratado de Assunção.

De acordo com Gadotti (1993),” a grande semelhança entre os países da América Latina está na sua unidade lingüística, ou seja, no Espanhol e no Português, línguas irmãs, mutuamente inteligíveis e base de nossa unidade cultural “.

Para Ribeiro (1993), um dos grandes batalhadores da integração latino - americana, a integração lingüística vai acontecer talvez dentro de um século, quando todos provavelmente falaremos uma única língua, síntese das duas.

Para assimilar esta grande e extraordinária unidade cultural e lingüística, Ribeiro afirma que na América Latina inteira se falam variantes da mesma língua : portunhol e espanhoguês.

Sabe-se que houve várias tentativas fracassadas de integração no passado, todas baseadas em princípios exclusivamente econômicos, não se levando em conta os aspectos culturais da integração.

Atualmente, pode-se afirmar que neste sentido existe uma atmosfera de inovação no Mercosul, na medida em que estão sendo discutidos não apenas interesses econômicos, mas também os sociais, políticos e culturais (Gadotti, op. cit.).

De acordo com o Plano Trienal para a educação no contexto do Mercosul, “a educação poderá constituir-se no grande espaço solidário que tem os países da sub - região para participar ativamente na criação de um pensamento social, científico, técnico, político e de apoio ao surgimento de novas sociedades no futuro.” (Plano Trienal, 1992 : 3) .

Dessa forma, as autoridades educacionais dos quatro países envolvidos preocupam-se com a educação e a cultura e envidam esforços para viabilizar o ensino do Português e do Espanhol nesses países.

1.4.1. Atual Estágio de Desenvolvimento do Ensino de PLE na Argentina, Uruguai e Paraguai

No Brasil a área de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira tem crescido em importância e potencial de trabalho a partir do Mercosul. Duas ações concretas atestam essa importância : a elaboração de um exame de proficiência por uma comissão nacional que reuniu professores de seis Universidades do Brasil, e a criação de dez centros de referência de Ensino de Português como Língua Estrangeira.

Tais centros de referência têm por objetivo formar docentes em Português/Língua Estrangeira, elaborar material didático, promover a pesquisa na área, bem como oferecer cursos de Português para Estrangeiros aos alunos que vem para as Universidades através de convênios.

No entanto, longe de ser a situação ideal, a formação dos professores na área ainda se constitui num impedimento para a implementação de uma política eficaz de ensino de Português/Língua Estrangeira.

A institucionalização dos cursos nas Universidades passa por um processo demasiado moroso, e apenas algumas Universidades até o momento, incluíram a disciplina de Português/Língua Estrangeira em seus programas, o que oportunizaria a preparação de pessoal especializado para atuar no Brasil e no Exterior.

É preciso também aumentar a oferta de programas de pós - graduação lato - sensu (especialização), com a duração mínima de 340 horas de aulas.

Espera-se que as medidas iniciais de aperfeiçoamento dos professores através de cursos de atualização nos CEBs continuem a se efetivar, uma vez que esses centros, veiculadores da língua e da cultura brasileira, poderão transformar - se em centros de excelência no ensino de Português/Língua Estrangeira e colaborar na inserção do Português nos currículos de línguas das escolas oficiais e particulares dos respectivos países.

Com relação à Argentina, embora se note uma atitude de simpatia em relação ao Brasil e ao povo, existe resistência à aprendizagem do Português, não havendo medidas concretas em número suficiente para desarmar essa resistência. A Universidade de Rosário e o I.N.E.S. em Lenguas Vivas em Buenos Aires, são as instituições que oferecem licenciatura em Português. Além disso, o único projeto oficial

oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura da Argentina é um curso de capacitação à distância para a atuação de professores em Português/Língua Estrangeira até que seja possível contar com um quadro docente com formação completa.

Em nível universitário apenas duas Universidades oferecem licenciatura em Português: as Universidades Nacionais (Federais) de Rosário (Província de Santa Fé), e Concórdia (Província de Entre Rios) . Há outra em formação no Chaco, em Resistência.

Existe ainda em âmbito Municipal licenciaturas de Português em Santa Fé, e em nível de extensão nas universidades nacionais de Córdoba , Mar del Plata, Chaco e Salta. (cf. Segabinazi Dumas, 19 95).

No Paraguai, apesar da atitude positiva em relação ao Português principalmente na fronteira, não se efetuou até agora a implantação do ensino dessa língua nas escolas oficiais do país, uma vez que o objetivo prioritário é implementar o ensino do Guaraní nas escolas de 1º grau, tornando o país bilingüe em Espanhol e Guaraní, as línguas oficiais do país.

Quanto ao Uruguai, a não inclusão do Português no currículo de educação primária e secundária, é conseqüência da necessidade de homogeneizar seu território e demarcar fronteiras, o que denota um certo temor de perda da identidade nacional.

Em relação a outras línguas a situação é diferente, pois em 1985 houve uma reestruturação do ensino, e as línguas fundamentais passaram a ser o Francês e o Inglês no primeiro e segundo ciclo secundário, e Italiano no segundo ciclo.

O Português esteve fora do currículo, até que nos últimos cinco anos, como conseqüência da assinatura do tratado do Mercosul, passou a ser ensinado como disciplina optativa em algumas escolas particulares e poucos centros oficiais de ensino primário e secundário.

Atualmente, de acordo com Gabbiani (1995), o Português é ensinado através de convênio com a Embaixada do Brasil em três escolas primárias oficiais, do 1º ao 6º ano: Escola Brasil, Escola Barão de Rio Branco, e Escola Rui Barbosa (cerca de 500 alunos) . Está também sendo feita uma experiência num Liceu de Montevideu e outro do interior, e também está sendo ensinado em onze escolas e liceus particulares de Montevideu, e dois do interior.

Existe ainda em Montevidéu duas modalidades de ensino particulares : de um lado o ensino que é oferecido pelos centros culturais dos diversos países, e por outro lado o ensino oferecido por Institutos e/ou escolas particulares de línguas, até o ensino através de professor particular.

Infelizmente, as duas últimas modalidades, ou seja, os Institutos e/ou escolas particulares proliferam no país.

Existem atualmente em Montevidéu inúmeras escolas particulares que ministram cursos de Português através de um corpo docente sem formação profissional adequada, muitas vezes com conhecimento lingüístico insuficiente da língua-alvo, gerando dessa forma uma situação de ensino pré - profissionalizada e muitas vezes amadorística .

Por outro lado, a Universidad de la República, apesar de reconhecer a necessidade dos estudantes terem um conhecimento instrumental de uma ou de várias línguas estrangeiras, de modo geral recorre aos convênios com instituições culturais dos diversos países para o financiamento dessas atividades. Dessa forma, apesar do interesse que demonstra no desenvolvimento desses conhecimentos, a Universidade não tem um orçamento destinado ao ensino de línguas estrangeiras.

Para exemplificar, no caso específico do Português, a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación oferece cursos de Português instrumental, através de um convênio com o Instituto de Cultura Uruguaio - Brasileiro.

Gabbiani (1995 op. cit), aponta mudanças importantes nesta situação nos últimos anos. Entre essas mudanças destaca-se a aprovação do PRIOLE (Programa Interdisciplinario de Oralidad y Lenguas Extranjeras), que combina aspectos de pesquisa da oralidade do ponto de vista multidisciplinar com a docência e a pesquisa no campo das línguas estrangeiras.

Os objetivos específicos desse programa são propor uma política coerente de ensino de línguas no âmbito da universidade, bem como participar do planejamento de uma política geral sobre o ensino de línguas estrangeiras no sistema oficial de educação.

Desde 1991 a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación oferece a possibilidade de escolher entre a opção pesquisa e a opção docência. Embora não esteja ainda funcionando, já foi decidido que se começará pela formação

de docentes de Inglês e Português, tão logo se tenha os recursos financeiros necessários.

Já está em funcionamento no entanto, a especialização no ensino / aprendizagem de Português/Língua Estrangeira, cujo objetivo é oferecer uma formação específica em nível de pós-graduação nesta área, dentro do espírito de integração regional.

O primeiro curso foi ministrado por uma equipe de docentes da UNICAMP, cuja coordenação está a cargo de um professor do Departamento de Lingüística Aplicada.

A avaliação dos professores foi feita através de trabalhos apresentados em cada módulo, além da participação em aula, de discussão de artigos, e elaboração de planejamento de trabalho. Os participantes do curso foram submetidos também a um exame de proficiência em Português e apresentaram uma monografia no final do curso.

Convém salientar que esse curso contou com o respaldo financeiro do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro e do Ministério da Educação e Cultura do Uruguai.

Observamos dessa forma, que existe toda uma atmosfera favorável para o ensino do Português e do Espanhol no âmbito do Mercosul, até pelas raízes históricas que unem os países, o que proporciona um ambiente solidário que busca estabelecer vínculos que desperte nossa consciência de latinidade e resgate nossa dívida histórica de uma maior integração regional.

No entanto apesar da atmosfera positiva em relação às línguas de comunicação no Mercosul, podemos afirmar que ainda não existe uma política bem definida e em andamento com relação ao ensino de Português, bem como há uma escassez de recursos humanos que contribui para essa situação.

Torna-se portanto imperioso, dentro das novas perspectivas que se abrem, investir no preparo de recursos humanos que tenham autonomia para implementar o ensino de nossa língua e de nossa cultura nesse plano de integração. (cf. Ferreira e Lombello, 1993.) .

1.4.2. O Idioma de Comunicação no Mercosul: Português ou “portunhol?”

Atualmente observamos diferentes percepções por parte dos professores da área de PLE a respeito da interlíngua do falante de Espanhol, comumente chamada de “portunhol”.

Alguns professores são mais flexíveis em relação a esta interlíngua e a aceitam como algo inevitável, em virtude da proximidade tipológica entre as línguas. Esses profissionais não vêem necessidade de incentivar a acuidade na produção oral e escrita, até porque os falantes de Espanhol conseguem se comunicar de forma bastante razoável, ou seja, esta interlíngua é suficiente para o propósito comunicativo básico dos falantes.

Por outro lado há professores que se sentem até frustrados, ao perceberem que a interlíngua de seus alunos permanece num nível estacionário, de fossilização, não avançando em direção à língua alvo.

Antes de apresentarmos os contextos de manifestação do “portunhol” que conhecemos, passemos a conceituar e a fazer algumas reflexões sobre esse fenômeno lingüístico.

O nome interlíngua é usado de acordo com Selinker (1972), para “definir sistemas intermediários entre a língua materna e a língua alvo, e que possuem características próprias, sendo influenciados não só por transferências da língua materna, como por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua”.

Segundo Lombello (1983), o que ocorre na aquisição do Português por falantes de Espanhol é uma mistura de elementos de um código na estrutura do outro, aparecendo uma sobreposição de elementos lexicais, estruturais e fonéticos da língua alvo sobre a estrutura da língua materna.

Na região fronteira do Brasil com os países de fala hispânica da América do Sul observamos uma manifestação bastante disseminada do “portunhol”, o que leva à fossilização, tornando-se praticamente uma outra língua.

Com o incremento dos acordos entre os países signatários do Mercosul, aumenta a conscientização de que falar “portunhol” já não é mais suficiente, e a integração lingüística deve anteceder ou no mínimo ser simultânea com a integração cultural, a qual é vista como elemento essencial na aceleração do processo de desenvolvimento conjunto (Ferreira, 1995).

Para Almeida Filho (1993), "o fato de não existir atitudes de rejeição ou posições antagônicas entre o Brasil e os países vizinhos, não compromete de antemão a aprendizagem das línguas por razões afetivas. O não antagonismo reinante já pode ser considerado como um fato positivo, uma vez que as experiências de aprender Português e Espanhol terão de refletir esse cenário de entendimento, aprofundando o conhecimento mútuo e a compreensão integradora".

1.4.3. A Interlíngua no Contexto Formal de Aprendizagem

O fato do aluno estar vivendo no país da língua-alvo, a necessidade de usar a língua para interagir nas situações comunicativas do dia-a-dia, e também para uso acadêmico tanto na produção oral quanto escrita, deveriam ser motivos suficientes para a configuração de uma motivação positiva para a aquisição do Português. No entanto, em geral não é o que acontece, pois se é bem verdade que a semelhança entre as línguas facilita o entendimento, contraditoriamente, no caso dos falantes de Espanhol, não permite que o falante se comunique sem as constantes interferências de sua língua materna, o que na maioria das vezes leva à fossilização do portunhol.

Nesse contexto de ensino formal, podemos distinguir dois tipos de alunos: aqueles que estão convencidos de que tem uma boa produção na língua-alvo, tal a fossilização da interlíngua, e que por isso não se esforçam mais para progredir; e aqueles outros que tem consciência de sua produção precária e gostariam de ter maior domínio da língua para uma melhor interação com os falantes nativos do Português.

De acordo com nossa experiência de vários anos com ensino de Português para falantes de Espanhol, há evidências de que a fossilização da interlíngua ocorre por dois motivos: o entendimento recíproco entre os falantes das duas línguas que leva a uma aparência ilusória de facilidade, e o ritmo das aulas que é muito lento, principalmente devido ao uso de materiais mais voltados para abordagens tradicionais do que para abordagens contemporâneas de ensino. Além disso, freqüentemente são usados materiais elaborados para falantes de outras línguas, muitas vezes aquém das possibilidades cognitivas dos falantes de Espanhol, o que torna as aulas desinteressantes, e os alunos sem motivação para progredir na língua alvo.

1.4.4. Materiais Didáticos para Falantes de Espanhol

A nosso ver uma das lacunas no mercado editorial na área de PLE é a inexistência de materiais recentes para o ensino de Português para FE adultos.

Os materiais existentes são praticamente produzidos para uso local, como é o caso do material produzido e usado na Universidade autônoma do México e no Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires.

No Brasil, a única publicação específica é o livro de Lombello e Baleeiro "Português para Falantes de Espanhol" (1980), mas que já se ressentem do enfoque estruturalista que recebeu na época, privando-o de propiciar ao aluno uma interação mais espontânea em sala de aula, levando-o a adquirir competência lingüística, em detrimento de uma competência comunicativa e sócio-cultural.

Nesse material as autoras apresentam as estruturas básicas do Português, começando por registros menos formais nas primeiras unidades, até chegar nas últimas unidades a itens que pertencem a linguagem escrita formal, como a colocação de pronomes, o emprego de conjunções, etc...

O material se compõe de sete unidades, sete conjuntos de diapositivas, e duas fitas gravadas com diálogos, trechos de palestras e canções.

Cada unidade apresenta as seguintes partes:

- a) Um texto gravado que nas primeiras unidades se constitui de diálogos sobre situações comunicativas que o aluno encontra no seu cotidiano, e gravações de trechos de palestras nas três últimas unidades, onde além de uma linguagem mais formal, o aluno encontra as dificuldades de compreensão naturais de quem assiste a uma aula ou conferência.
- b) Tópicos de pronúncia onde as autoras apresentam exercícios de discriminação auditiva e produção dos fonemas do Português que são diferentes do Espanhol.
- c) Sistematização e exercícios de tópicos gramaticais que obedecem a uma gradação e enfatizam o que é diferente, e por isso mesmo difícil para o falante de Espanhol como: gênero das palavras, contrações, uso do infinitivo pessoal, futuro do subjuntivo, conjunções, etc...

- d) Tópicos de vocabulário através de textos, exercícios específicos ou conjunto de diapositivas (slides).
- e) Textos que expõem os alunos a diferentes modalidades de linguagem escrita, de crônicas de autores modernos a textos mais informativos nas últimas unidades.
- f) Músicas de compositores brasileiros, que além de mostrar ao aluno exemplo de nossa música popular e aspectos de nossa cultura, são usadas também como reforço para os tópicos de pronúncia e de gramática apresentados na unidade.

Consta ainda do livro do aluno um apêndice com quadros de sistematização verbal, contrações e vocabulário para eventuais consultas.

A publicação de Lombello e Baleeiro, apesar de ser um material com abordagem estrutural, tem o mérito de estar baseada tanto numa análise das dificuldades específicas do FE, como numa análise contrastiva do Espanhol e do Português.

Schmitz (1991) enfatiza a validade da análise contrastiva que ao comparar os sistemas lingüísticos do Português e do Espanhol, oferece subsídios importantes para o professor preparar ou complementar seu material didático.

Passemos agora a algumas considerações gerais de cunho metodológico.

1.4.5. De como a Metodologia pode vir a ser um Fator Positivo para o Avanço da Interlíngua

De acordo com nossa experiência e compreensão teórica atual, uma das formas de minimizar as dificuldades da interlíngua é através de uma metodologia que além de levar em conta o alto grau de entendimento da língua portuguesa pelos FE, considere também as dificuldades encontradas por eles ao nível de produção, tanto oral, quanto escrita.

Entendemos metodologia, de acordo com Brown (1994) (apud Almeida Filho 1995), como "o conjunto de práticas de ensinar línguas fundamentadas em alguma abordagem prevalente (do professor, dos autores do material, de um colega de

Departamento com força de liderança ou poder institucional, ou combinação desses).

Na falta de materiais específicos para o ensino de Português para FE, deve-se utilizar os materiais disponíveis desde que se agilize os tópicos semelhantes nas duas línguas, complementando quando necessário com reforço ou ênfase dos pontos diferentes comprovadamente geradores de transferências negativas, empenhando desde o início uma atenção especial ao nível de desempenho aceitável.

Sabe-se que a interlíngua faz parte do processo de aquisição de línguas e que o “erro” ou “desvio” proveniente de seu uso deve ser examinado com tolerância já que é considerado como um avanço do aprendiz em direção à língua-alvo. No entanto, é preciso não radicalizar aceitando tacitamente a interlíngua como algo sem possibilidade de superação.

Colocamo-nos entre aqueles professores que sentem a necessidade de uma exigência maior de acuidade desde o início do curso para que não ocorra a fossilização logo no início do processo. Para isso é necessário experiência e respaldo teórico para conviver com a interlíngua do aluno sem conflitos, guiando-o no longo percurso em direção à língua-alvo.

É importante que o aluno tenha consciência da necessidade de um esforço maior, dado que a proximidade entre as línguas e o fato de estar em imersão fazem com que o aluno tenha uma percepção enganosa de facilidade na aquisição.

Em relação aos “erros” o professor deve agir com tolerância e bom senso, não aceitando uma produção aquém das possibilidades do aluno, nem inibindo-o com correção exagerada. Embora não se deva interromper o aluno quando está falando, se não chamarmos a atenção para seus “erros” num momento posterior, ele não terá consciência da necessidade de buscar uma maior acuidade. São importantes as tarefas escritas, pois é no momento da produção escrita que o aluno tem mais oportunidade de refletir sobre a língua-alvo.

Numa situação de imersão justifica-se privilegiar a produção oral enfatizando a fonologia, e sensibilizando o ouvido do aprendiz para os sons e as modulações diferentes na nova língua. É nesse momento que validamos a análise contrastiva, não no sentido behaviorista de prever todos os erros como consequência da interferência da língua nativa, mas com o objetivo de conscientizar o aprendiz das diferenças entre a língua materna e a língua-alvo. (Ferreira, 1996)

De acordo com Almeida Filho (1996), com o qual concordamos, o procedimento de auto-crítica do aprendiz de sua produção lingüística, pode ser útil para reavivar-lhe a consciência em relação às diferenças entre os dois sistemas lingüísticos. Nesse caso, o papel do professor é ao invés de encorajar a produção imperfeita do aluno, mostrar o que o aluno "não sabe " e apontar erros ou inadequações que de outra forma, não se tornam perceptíveis aos aprendizes. Esse procedimento poder ser realizado via gravação da própria produção oral do aluno ou textos escritos.

Outro procedimento que vai ajudar a motivar o aluno e desmistificar a crença na aparente facilidade da aprendizagem do Português, é o fornecimento pelo professor de um insumo que contenha o $i + 1$ no sentido de Krashen, ou seja, que vá um pouco além da competência do aluno valorizando-o como indivíduo inteligente e criativo.

Há que considerar também o entendimento subjetivo que o professor tem do ensino no qual está envolvido e o qual constrói com o aluno, que segundo Prahbu (1990), é um fator mais importante do que a escolha do método em si. Estamos usando método no sentido de Prahbu, de maneira inclusiva, referindo-nos ao conjunto de atividades a serem efetuadas em sala de aula, e a teoria ou crença subjacente, que inferimos como abordagem.

Esse entendimento subjetivo ou intuição pedagógica de como a aprendizagem ocorre e de como o ensino influi nesse processo, é o que se pode chamar de **senso de plausibilidade** do ensino que o professor produz.

Na verdade, esse envolvimento do professor com os alunos e com o ensino que ele está produzindo, é que na nossa opinião vai configurar uma interação produtiva em sala de aula, e que deve ser aproveitada como geradora de um insumo que, em sendo relevante para o aluno, se candidata mais fortemente a ser absorvido como expansão da interlíngua.

Finalizando, acreditamos que o Mercosul firma-se cada vez mais como um fator favorável à aprendizagem do Português e o professor deve ser sensível a esse contexto, capacitando o aluno não apenas para uma comunicação básica, coloquial, mas para o uso de registros mais formais de linguagem oral e escrita.

Concluimos, pois, que o professor deve preparar o aluno para falar Português e não " portunhol ", uma vez que este último torna-se insuficiente tanto para

a comunicação oral, quanto para o uso em documentos oficiais e comerciais do Mercosul.

No entanto, mais além do “portunhol”, vislumbramos uma integração cultural que vai nos permitir adentrar outras culturas e ir consolidando a identidade latino-americana. (Ferreira, 1996)

1.5. Organização da Dissertação

Neste primeiro capítulo fizemos uma introdução e apresentamos a justificativa para a elaboração de um trabalho desta natureza. A seguir mostramos os objetivos e as perguntas de pesquisa decorrentes, as quais nos guiarão e serão respondidas no fim do trabalho.

Pareceu-nos importante apresentar um panorama geral sobre a política de expansão da língua portuguesa no Brasil e em Portugal, bem como um resumo dos principais eventos recentes ocorridos na área de Português/Língua Estrangeira.

Finalmente, terminamos o capítulo com “O Português no contexto do Mercosul, onde apresentamos o estágio atual do ensino de PLE nos quatro países que integram o tratado de Assunção. Também nos posicionamos a respeito do “portunhol”, bem como tecemos algumas considerações gerais de cunho metodológico sobre o ensino de Português para falantes de Espanhol.

O 2º capítulo apresentará uma resenha bibliográfica com tópicos que dão embasamento teórico a análise dos dados, e também evidenciamos o tipo de pesquisa usada neste trabalho como potencial para o professor investigar e refletir sobre sua prática pedagógica.

O 3º capítulo mostrará os contextos de realização deste trabalho, a natureza e metodologia da pesquisa, e a análise e interpretação dos dados.

Para finalizar, apresentaremos nossa conclusão e sugestões de encaminhamento das questões tratadas.

CAPÍTULO II

RESENHA BIBLIOGRÁFICA

2.1 Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas

Nossa resenha parte do modelo de operação global de Ensino de Línguas, segundo Almeida Filho (1990), porque acreditamos ser a moldura mais abrangente para conceituar macro-teoricamente a estrutura e o funcionamento do complexo processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira em suas diferentes fases.

É importante, pois, explicitar esse modelo, uma vez que na análise dos dados estaremos nos referindo às diferentes fases e elementos que englobam o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Dentro da operação global de ensino de uma LE distinguem-se quatro fases nas quais estão inseridas o planejamento de curso e suas unidades, a produção ou seleção do material de ensino, o método com que se experimenta a nova língua e a avaliação do programa e dos participantes no processo.

No topo e acima dessas fases há uma força que direciona todo o processo, buscando uma relação de harmonia entre as fases citadas e ao mesmo tempo influenciando e explicando os procedimentos do professor em sala de aula.

Essa força que orienta o desempenho do professor em sala de aula e todo o processo de ensino/aprendizagem é a abordagem que segundo Almeida Filho (1993). “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo “.

Dentro da operação global de ensino as fases a que nos referimos acima não são compartimentos estanques, mas estão intimamente relacionadas, de forma que havendo mudanças numa das fases, esta mudança ocorrerá também nas

outras fases, sendo que as mudanças podem ter efeito para diante ou para trás. Muitas vezes há necessidade de mudança numa determinada fase e é necessário então que o professor saiba explicitar sua abordagem de ensino para que possa refletir sobre as mudanças ocorridas, pois sem uma fundamentação teórica que possa explicitar a prática, não se pode garantir que haja mudança na essência da abordagem.

É quando ocorre um mascaramento da abordagem do professor que muitas vezes muda superficialmente, mas na sua essência continua exatamente a mesma.

Observamos assim, que a abordagem é o elemento essencial para descrever o “ fazer “do professor e explicar, porque o faz de determinada maneira e não de outras.

No entanto, é preciso considerar que a abordagem não ocorre num “vazio”, ou seja, ela é influenciada pela filosofia das instituições e dos próprios professores e pelos objetivos pedagógicos estabelecidos ao nível de implementação do ensino (como currículo, planejamento, escolha do livro didático, cf. Bizon 1994).

É preciso levar em conta também como se configuram os filtros afetivos de cada aluno e de cada professor em termos de atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, etc.

Bourdieu (1991) utiliza a expressão ” habitus cultivado de aprender“ que Almeida Filho chama de abordagem de aprender do aluno e que define da seguinte forma (comunic. pessoal): “conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir das experiências educacionais,e construídas de forma idiossincrática, que determinam o estilo e a prática de sistematizar novos conhecimentos por parte dos alunos “.

Por outro lado, o “ habitus “ou abordagem implícita de ensinar se constitui no conjunto de referências pré-teóricas que comandam a prática do professor em sala de aula, e as atitudes sistemáticas que são incorporadas pelo professor, considerando a experiência dele enquanto aluno, e as concepções que assume como verdadeiras na sua formação acadêmica e durante suas experiências de vida.

Muitas vezes pode ocorrer incompatibilidade entre a abordagem de aprender do aluno e a abordagem de ensinar do professor, de uma escola, ou de um livro didático, o que pode levar a dificuldades no ensino e na aprendizagem da língua-alvo. Por outro lado, muitas vezes quando conhecida a abordagem de aprender e

explicitada a abordagem de ensinar do professor, é possível proceder-se a um trabalho consciente buscando uma harmonização das duas abordagens.

Desta forma, a abordagem de aprender (ou cultura de aprender) do aluno também ajuda a configurar a abordagem de ensinar do professor, que muitas vezes é obrigado a mudar sua abordagem, para ir ao encontro da abordagem de aprender do aluno.

De acordo com Coracini (1987), muitas vezes os “ habitus “de professores e alunos advindos de experiências anteriores podem apresentar resistência dos alunos a qualquer abordagem que não corresponda a esses “habitus “, e por outro lado, ao comportamento do professor em sala de aula, segundo padrões determinados pela tradição escolar e pela sua formação.

Por outro lado, a abordagem do professor se constitui através das seguintes competências :

- a) competência implícita, que se constitui de intuições, crenças e experiências dos professores, e é uma competência inata.
- b) competência aplicada, que explicita o ensino do professor que tem consciência teórica, sendo uma competência que o professor desenvolve.
- c) competência lingüístico-comunicativa, que é a competência de uso pleno da língua não só em termos de elementos gramaticais e estruturais, mas também no sentido de como tais elementos são usados para realizar funções comunicativas ou eventos de fala no discurso. Esta competência é potencialmente melhor desenvolvida nos professores falantes nativos.
- d) competência profissional, que mostra o crescimento profissional do professor, assim como seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente, e é também uma competência desenvolvida. Assumimos portanto, que todo professor já traz consigo uma competência implícita e lingüístico-comunicativa, e pode desenvolver competência aplicada e competência profissional.

Dessa forma, o ensino construído com e para os alunos parte da própria abordagem do professor, que a nosso ver é influenciada pela abordagem do

aluno e também pela abordagem contida no livro adotado. Por sua vez, a abordagem de aprender do aluno tem a ver com os modos de aprender de sua região, raça, classe social e muitas vezes da própria família. Observamos assim que para entender e explicar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua devemos nos reportar a dois elementos essenciais : do lado do aluno sua abordagem de aprender, e do lado do professor, a abordagem que ele utiliza para ensinar.

Por outro lado, num contexto de ensino de uma língua estrangeira o objetivo principal que subjaz aos atos de ensinar do professor é levar o aluno a desenvolver competências na língua-alvo. Dentre as competências desejáveis está a competência comunicativa que vai levar o aluno a conhecer não apenas o código lingüístico ou a forma da língua, mas que principalmente vai ajudá-lo a adquirir uma competência de uso da mesma. Nessa competência comunicativa está implícita uma competência lingüística, mas o reverso não é verdadeiro. Um aluno pode ter competência lingüística, sem ter uma competência comunicativa, ou seja de uso.

É o que acontece ainda atualmente com os cursos de línguas que dão prioridade ao desenvolvimento de uma competência lingüística ou gramatical, em detrimento de uma competência de uso. Segundo Widdowson (1978), a ênfase na forma coloca em segundo plano as habilidades comunicativas, constituindo um ensino através do qual o aluno manifesta o conhecimento das regras lingüísticas, sem preencher uma função comunicativa.

Com relação a competência lingüística o professor pode ainda fazer com que o aluno desenvolva uma subcompetência meta-lingüística que é mais freqüente, e meta-comunicativa, menos freqüente. Esse conhecimento meta- lingüístico é o conhecimento das regras da língua que pode quando muito ter um valor de prestígio social, mas não ter um valor como auxiliar na aquisição de uma língua.

Ainda com relação as competências dos alunos temos a competência sócio-cultural, que implica levar o aluno a adquirir conhecimento das regras sócio - culturais de uso e regras de discurso.

Finalmente, temos a competência estratégica que vai permitir ao aprendiz adquirir estratégias verbais ou não verbais que garantam a interação, motivada por dificuldades da própria comunicação, ou limitações advindas de competência insuficiente e/ou outras variáveis.

E para que se possa explicitar porque os professores ensinam da maneira como ensinam, e os alunos aprendem da maneira como aprendem, faz-se necessária uma análise de abordagem através não só de levantamento de dados através de anotações de aulas, questionários e entrevistas, mas também através de gravações de aulas em áudio e/ou vídeo, que permitam interpretar a abordagem em questão, que é um dos pontos a serem tratados no capítulo de análise dos dados nesta dissertação.

Toda análise de abordagem deve estar fundamentada não apenas na competência implícita que é inerente ao professor, mas principalmente numa competência aplicada que permite ao professor através de seus conhecimentos teóricos chegar a uma argumentação crítica, consciente e bem fundamentada, e não apenas momentânea ou impressionística.

2.2. Algumas Tendências Recentes no Ensino de Línguas Estrangeiras

O objetivo desta resenha é situar-nos dentro do paradigma atual com o qual nos identificamos, que é o comunicativo em sua tendência progressista, e cujos pressupostos defendemos nesta dissertação.

Até 1968, o ensino de línguas seguia o paradigma metodológico vigente na época, que era marcado pelo audiolingualismo, com ênfase no ensino das habilidades orais e na centralidade da gramática.

A partir de 1970, ocorre a ruptura com a aprendizagem mecanicista do método audiolingual, e surge um novo paradigma metodológico, que é o nocional - funcional, precursor do movimento comunicativo. Nesse momento a ênfase é colocada na dimensão sócio-cultural da comunicação, que se realiza na interação entre os falantes, e apresenta a língua através de um conjunto de funções comunicativas, cenários, tópicos, e também noções de gramática.

A taxonomia⁶ referida acima foi usada no início para planejar programas nocionais-funcionais, os quais combinavam funções comunicativas e conceitos de gramática.

⁶ Por taxonomia entendemos a definição de termos básicos que vão estabelecer um sistema de classificação da linguagem.

Em 1972 inicia-se a primeira fase do movimento comunicativo através do lingüista aplicado inglês, Wilkins. A partir daí surge Widdowson, outro lingüista aplicado inglês, o qual critica Wilkins e enfatiza a importância do conceito de competência comunicativa, que de acordo com Hymes (1972), leva o aprendiz a conhecer não apenas o código lingüístico ou a forma da língua, mas principalmente saber o que dizer, a quem e como dizer algo adequadamente em uma dada situação.

Dessa forma, as críticas mostravam que não bastava agrupar os atos de fala em funções, mas era necessário combinar os elementos gramático-estruturais para realizar uma função comunicativa em eventos de fala, considerando os papéis sociais, atitudes dos falantes, cenários, etc., bem como considerando também os componentes sociolingüístico, discursivo e estratégico.

Nessa década de 70 a preocupação principal é o aluno, objetivando levá-lo a adquirir não só uma competência lingüística, mas principalmente uma competência comunicativa. Há uma busca de aprimoramento da metodologia, e a expectativa é de eficácia no produto, ou seja, nas resultados do ensino. As pesquisas são poucas, de natureza quantitativa, dentro do paradigma de pesquisa dominante, que é o positivista.

A partir da década de 80 as críticas ao ensino de base estrutural / gramaticalista (Wilkins, op. cit), (Widdowson, op. cit.), incentivaram a afirmação do movimento comunicativo, e tanto o papel do aluno como o do professor tomam uma nova dimensão.

Assume-se então uma nova abordagem de ensino, dita comunicativa, cujo foco é predominantemente centrado no aluno e suas necessidades e interesses, enfatizando a apresentação da língua-alvo em contextos de interação significativa e expondo os alunos a amostras reais da nova língua. Isso leva o professor a afastar-se dos caminhos rígidos dos métodos, para amoldar-se às necessidades de cada grupo, considerando o conhecimento anterior do aluno.

O aluno passa a ser não só o foco central, mas também um participante ativo no processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, tem outros papéis, como o de facilitar o processo comunicativo entre todos os participantes e as várias atividades desenvolvidas.

A própria sala de aula passa a ser vista sob outro prisma e um recurso que, quando coerente com os procedimentos e atividades nela desenvolvidos, tem seu potencial comunicativo maximizado.

Finalmente, em 1990 o paradigma comunicativo adquire novos contornos. Surgem várias tendências no movimento, mas a mais importante é o progressismo identificado por Clark (1987), que revaloriza o aluno como pessoa, tornando-o um cidadão consciente, crítico e transformador de sua realidade.

Dentro dessa nova postura, o professor deixa de ser um simples transmissor de conhecimentos para resgatar seu papel de educador, e o aluno, por sua vez, passa a ser um elemento ativo e criativo, consciente de seu papel de co-participante do processo e agente de sua própria aprendizagem.

O professor, os planejamentos, os materiais, tudo é objeto de investimento no processo de ensino/aprendizagem, e aprender uma língua estrangeira significa também aprender outros conteúdos, na visão de Widdowson (1991), que postula a importância de temas interdisciplinares que levem o aluno ao uso comunicativo e não à mera prática formal.

De acordo com Widdowson (op. cit.) o ensino comunicativo de línguas deve considerar três princípios básicos: o princípio do apelo racional, do controle, e o princípio da integração.

O apelo racional é o princípio através do qual os aprendizes devem ser capazes de reconhecer que ao executar tarefas de linguagem, essas refletem a maneira pela qual usam sua própria língua para realizar atos comunicativos, ou seja, o aprendiz deve usar a língua-alvo como sua língua nativa é normalmente usada.

Com relação a este princípio há uma convergência com Krashen, com o qual concordamos, pois no momento em que Widdowson diz que o aprendiz deve usar a língua-alvo como sua língua nativa, está subjacente o conceito de aquisição para Krashen, não o de aprendizagem.

Widdowson propõe também que o ensino de línguas seja associado a outras disciplinas do currículo escolar, assim como Bizon (1994) propõe um ensino de Português para estrangeiros através de tópicos da História do Brasil, ou seja, um ensino interdisciplinar.

A vantagem está no apelo racional que é inerente a essa disciplina, o que torna a apresentação da língua-alvo uma atividade comunicativa relevante e significativa para o aluno, comparável a sua própria língua materna.

Com relação ao princípio do controle, é a necessidade de levar o aprendiz a interessar-se pelo insumo, sem apresentar uma complexidade lingüística que ultrapasse a capacidade do aluno.

Observamos aqui um ponto de discordância em relação a teoria de Krashen, pois segundo esse lingüista o insumo ótimo deve conter $i + 1$, ou seja um insumo que esteja um pouco além da competência do aluno.

Concordamos com Krashen, principalmente no que se refere ao ensino de Português para falantes de Espanhol, pois se o aluno não estiver exposto ao $i + 1$, ou seja, a um insumo que se constitua num desafio para ele, a aula vai se tornar desinteressante e monótona, bloqueando a aquisição.

Já a integração é definida como o ensino das habilidades lingüísticas relacionadas com as habilidades pragmáticas, não isoladamente, apresentando as várias atividades da linguagem (leitura, escrita, composição, fala, etc.) como sendo aspectos de uma única atividade subjacente: a interpretação. (cf. Bizon, 1994).

Retomando Widdowson, ao lançar as bases teóricas do movimento comunicativo em 1978, esse lingüista enfatiza a distinção entre ensinar forma gramatical e uso comunicativo.

De acordo com Widdowson a maioria dos cursos de línguas apoia-se em material didático centralizado na forma, e se quisermos ensinar línguas com propósito comunicativo a ênfase maior tem que ser dada ao uso. A forma é o aspecto do desempenho através do qual o falante manifesta seu conhecimento das regras lingüísticas, enquanto o uso é o aspecto pelo qual o falante demonstra sua habilidade em usar os conhecimentos das regras lingüísticas para uma comunicação efetiva.

Por esta breve exposição observamos que as mudanças nos paradigmas de ensino/aprendizagem de línguas ocorrem desde uma abordagem humanista clássica, até uma abordagem comunicativo/progressista, embora ainda careça atualmente de uma conscientização e compreensão dos processos interdependentes de aprender, ensinar e atuar numa língua estrangeira. Como conseqüência para professores e alunos temos muitas vezes um ensino com foco na forma em detrimento do uso, conforme veremos no capítulo de análise dos dados nesta

dissertação, embora se reconheça que isso não leva o aluno ao uso comunicativo da língua.

2.3. O Progressismo de Clark

Dentre as inúmeras tendências do movimento comunicativo coerentes com os pressupostos teóricos dessa abordagem está o Progressismo de Clark(1987), cujo conceito chave é o crescimento através da experiência e a visão de educação não como um processo de mera transmissão de conhecimentos, mas como um meio de levar os aprendizes a “aprender a aprender “através de seus próprios esforços.

Segundo Rogers (apud Clark, 1987),” o único homem que é educado é o homem que aprendeu como aprender, o homem que aprendeu que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de procurar conhecimento dá uma base para a segurança “.

Um dos pressupostos básicos dentro do progressismo é o de se considerar o aluno como sujeito e agente dentro do processo de ensino/aprendizagem, o que significa segundo Almeida Filho (1990) “ menor ênfase no ensino e mais força no que tem sentido para o aluno, no que o faz crescer como pessoa”. Dessa forma, ao colocar o aprendiz como elemento central do processo de ensino/aprendizagem, promove-se seu desenvolvimento como um indivíduo com necessidades intelectuais e emocionais, e como um ser social.

Para os progressistas o conhecimento nunca é estático, e na dinamicidade do processo de ensino/aprendizagem os aprendizes são vistos como participantes ativos e o professor como guia e facilitador. Ao invés da preocupação com objetivos pré-determinados, há um comprometimento maior com a metodologia e os processos de aprendizagem. Portanto, há menos ênfase no planejamento, e mais ênfase na necessidade de colocar o processo de aprendizagem de línguas em ação.

Há negociação do professor com os aprendizes para selecionar as atividades e tarefas de natureza comunicativa e uma preocupação com as diferenças individuais, no sentido de desenvolver estratégias e promover o envolvimento e a responsabilidade do aprendiz em sua própria aprendizagem.

O aprendiz é incentivado a avaliar a sua própria aquisição através de uma auto-avaliação, e o professor também avalia sua prática pedagógica e busca suas próprias soluções.

Procura-se ativar os processos mentais espontâneos de aprendizagem através do engajamento em atividades comunicativas, e a interlíngua⁷ ou erros de transição, são aceitos como parte necessária e normal da aprendizagem.

Dentro dos postulados comunicativo-progressistas não se concebe ensino de língua desvinculado de cultura, pois de acordo com Savignon (1987), o sucesso na aprendizagem de uma língua-alvo está relacionado a aquisição do conhecimento cultural sobre a língua.

Esta posição é coincidente com a de Almeida Filho (op. cit.), pois de acordo com esse lingüista “a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias), ações sociais e culturais apropriadas”.

2.4. A Teoria de Krashen e a Aquisição de Segunda Língua.

Neste trabalho a fim de tentar explicitar o complexo processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, nos reportaremos parcial e criticamente à teoria de Krashen que nos fornece teorização básica sobre os fatores que influenciam no processo. Ao mesmo tempo veremos o papel do professor, do aluno e da sala de aula na configuração do processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira.

As cinco hipóteses que constituem o modelo do monitor de Krashen (1977), são :

- 1 a hipótese da aquisição/aprendizagem.
- 2 a hipótese do insumo.

⁷ Segundo Selinker (1972), interlíngua é o sistema intermediário entre a língua materna e a língua-alvo com características próprias e influenciadas por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua.

3 a hipótese da ordem natural.

4 a hipótese do monitor.

5 a hipótese do filtro afetivo.

Neste trabalho discutiremos apenas as três hipóteses que são pertinentes para a análise dos dados, ou seja, a hipótese da aquisição/aprendizagem, a hipótese do insumo, e a hipótese do filtro afetivo.

2.4.1. A Hipótese da Aquisição/Aprendizagem

Segundo Krashen (1982), o aprendiz adulto pode desenvolver algum tipo de competência numa 2ª. língua de duas maneiras: através da aquisição ou através da aprendizagem. A aquisição é um processo subconsciente, semelhante aquele utilizado para adquirir a língua materna. Considerando-se que os aprendizes são capazes de adquirir, de acordo com Krashen, o mecanismo de aquisição de linguagem denominado por Chomsky de LAD ("Language Acquisition Device") não desaparece na adolescência, e apesar de que os adultos tem acesso ao LAD, muitos deles fossilizam ou deixam de progredir antes de alcançar níveis de proficiência desejáveis, ou seja, semelhantes aos apresentados pelos falantes nativos (Selinker, 1972). Já a aprendizagem é consciente ou explícita, e é o conhecimento das formalizações sobre a língua que pode ocorrer através do processo dedutivo ou indutivo, com o foco evidentemente voltado para a forma.

Embora a teoria de Krashen seja considerada como a mais abrangente das teorias existentes (Ellis 1982), é uma teoria controversa e que tem levantado inúmeras críticas por sua incoerência, imprecisão na definição dos termos, falta de conteúdo empírico (Gregg 1984), e que vai contra o princípio de Occam's Razor, que segundo o próprio Krashen(1985) é o princípio na ciência segundo o qual a solução mais simples para dar conta dos dados, é a melhor e mais perto da realidade.

De acordo com Gregg (1984), o que impede o uso de construtos desnecessários numa teoria, é o princípio referido acima.

Entre os lingüistas que questionam o procedimento utilizado por Krashen para diferenciar aquisição e aprendizagem está MC Laughlin (1978), pois segundo ele os conceitos de Krashen são muitos subjetivos, de difícil operacionalização e de embasamento teórico muito fraco por ser difícil testá-los.

Evidentemente, a abordagem de Krashen diferencia-se da de MC Laughlin, uma vez que Krashen busca generalizações abstratas que predigam fenômenos do mundo real (predizer, hipotetizar), enquanto para MC Laughlin é importante os dados serem testados empiricamente.

Dentro desta ótica, MC Laughlin (1978) e MC Laughlin, Rossman e MC Leod (1983), propõem a distinção entre processos controlados e processos automáticos, através de um embasamento mais empírico fundamentado em atos comportamentais, ou seja observáveis, não em estados internos de consciência.

Para Krashen, os aspectos que são adquiridos permanecem como conhecimento implícito, e os aspectos aprendidos não se converterão jamais em aquisição.

Esta é uma das razões pelas quais as críticas são muito fortes em relação a teoria de Krashen, devido ao fato dele insistir em manter os dois processos independentes, sem admitir uma posição de interface, ou seja, que o conhecimento aprendido possa vir a ser adquirido.

Essa radicalização de Krashen não é aceita por vários autores como Bialystock (1978), Rivers (1980 apud Ellis 1985), Stevick (1980), Sharwood-Smith (1986) e Gregg (1984) entre outros que vão contra a posição de Krashen, argumentando que quando o conhecimento aprendido é automatizado através da prática, torna-se adquirido.

Concordamos com esses autores na medida em que num ambiente onde o professor em determinado momento da aula geradora de ambiente comunicativo abre espaço para "ilhas de sistematização", (Almeida Filho/1983) (comunic.pessoal), abrem-se oportunidades para a aprendizagem que pode intensificar a aquisição. Se essa aquisição for internalizada, e se ao voltar ao ambiente comunicativo, o aluno for capaz de usar o que aprendeu de maneira espontânea, nesse caso o que ele aprendeu pode ser reconhecido como competência adquirida nos termos Krashenianos.

2.4.2. A Hipótese do Insumo

A hipótese do insumo está relacionada com a aquisição, uma vez que afirma que a aquisição ocorre quando o aprendiz é capaz de entender a linguagem marcada pela característica do $i+1$, isto é, um insumo em nível de compreensibilidade um pouco mais avançado do que permite a competência atual desse aprendiz. A hipótese mantém que o aprendiz adquire mais através do significado, ou seja, focalizando o que é dito.

Um insumo ótimo deve apresentar características que são consideradas indispensáveis em qualquer atividade ou material que tenha por objetivo aquisição de linguagem como processo subconsciente, natural.

Entendendo que as pessoas adquirem uma língua compreendendo as mensagens recebidas que contem um $i+1$, o (i) representa o nível normal do conhecimento do aprendiz, enquanto o (1) representa a parte desconhecida para ele, ou seja, um insumo de um nível um pouco mais elevado do que a competência real dele. Essa compreensão por parte do aprendiz se dá não só através da competência lingüística previamente adquirida, mas também através da informação extralingüística e do conhecimento do mundo que cada indivíduo tem.

Portanto, para Krashen, compreender significa focalizar a atenção no sentido, e não na forma.

De acordo com Krashen o fato das pessoas adquirirem a língua de uma única maneira (compreendendo o insumo que contenha $i+1$), vai ao encontro da posição de Chomsky que afirma que a força central que direciona a aquisição de uma língua é um dispositivo mental específico da linguagem chamado de "Language Acquisition Device" (LAD) ou princípios organizacionais inatos que governam todas as línguas humanas (Dulay, Burt e Krashen, 1982).

Dessa forma, a língua é processada de uma única maneira: a exposição às amostras de língua ou insumo, aciona o processador (LAD) e lhe fornece os detalhes da língua a ser adquirida. O processamento do insumo é responsabilidade então, do organizador inconsciente (LAD).

As características de um insumo ótimo são as seguintes, segundo Krashen (1982):

a-) ser compreensível

Quando a comunicação é bem sucedida e o insumo fornecido é compreensível e em quantidade suficiente o $i+1$ é fornecido automaticamente para o aprendiz, de tal forma que a atividade de produção não é "pensada", mais sim flui naturalmente.

b-) ser interessante e/ou relevante.

O insumo deve ser produzido na comunicação real, ou seja, focalizando a mensagem e não a forma. Isso vai ao encontro da colocação de Almeida Filho (1989:17) de que se deve escolher textos, diálogos e exercícios que sejam "relevantes para a prática da língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual". Widdowson também argumenta que os itens lingüísticos utilizados em sala de aula devem ter uma força comunicativa real, ou seja, deve-se propor aos alunos exercícios e textos que tenham real interesse e significação para eles.

Ora, se nas interações de sala de aula o insumo não apresentar nenhuma novidade, nenhum desafio, o processo de ensino/aprendizagem perde o sentido, porque não estamos contribuindo para o crescimento intelectual do aluno. Isso vai ao encontro dos pressupostos comunicativo-progressistas de Clark que postula que o aluno deve ser visto como um ser social, com necessidades intelectuais e emocionais, ou seja, como uma pessoa completa, e que os professores não podem ser considerados como meros instrutores, mais sim como criadores de situações que permitam ao aluno desenvolver uma competência comunicativa. (Clark, 1978:92)

c-) não ser seqüenciado gramaticalmente

O insumo natural contém uma grande variedade de estruturas e não pode ser seqüenciado gramaticalmente, uma vez que o interesse tanto do professor quanto do aluno é a construção de sentidos. O problema não está na facilidade ou dificuldade de uma estrutura em relação a outra, mas em ter algo a dizer ou comunicar.

d-) ser fornecido em quantidade suficiente

Segundo esta hipótese a solução para os problemas de heterogeneidade de níveis e de diferentes ritmos de aquisição em alunos de uma mesma aula está em aumentar a quantidade de insumo compreensível, não em dosá-lo

ou seqüenciá-lo. Se o insumo não for artificialmente modificado e se for suficiente, $i+1$ será fornecido a todos, na medida certa para que a aquisição se processe.

A hipótese do insumo também suscitou algumas controvérsias e críticas. White, por exemplo apesar de valorizar a hipótese do insumo por ter propiciado oportunidade de estudos diversos sobre o papel do insumo na aquisição de línguas, observa que o fato de Krashen enfatizar o papel do contexto e do significado para permitir a compreensão do $i+1$ tira a possibilidade do insumo provocar mudanças na gramática do aprendiz (competência lingüística), considerando-se fatores puramente internos do sistema lingüístico e independentes do contexto e do significado. Ou seja, White discorda da afirmação de Krashen de que sendo fornecido um insumo compreensível a aquisição sempre será processada, sendo impedida apenas quando houver uma barreira imposta pelo filtro afetivo.

White também discorda de Krashen quanto a idéia de um "calibramento grosseiro" para o insumo com o objetivo de facilitar a compreensão e fornecer $i+1$. Segundo essa autora, a correção ou o ensino de uma competência lingüística exata vai se constituir num insumo favorável para as diversas fases dentro do processo de aquisição. Outra crítica à hipótese do insumo questiona a falta de racionalidade dos termos $i+1$ (Faerch e Kasper.1986;Gregg 1984; Brown, 1987; e White, 1987), uma vez que não são claramente definidos, assim como a falta de informação sobre a maneira como o insumo é processado explicitando como o processo responsável por cada tipo de conhecimento é diferente um do outro (Larsen e Freeman, 1983). Em outras palavras, não se explica no modelo, como se passa da compreensão do insumo para a aquisição. (cf. Gregg, 1984) .

2.4.3. Aspectos Convergentes e Divergentes com Relação ao Insumo entre Krashen e Ellis

Ellis (1985, apud Morita 1993) analisa a influência do insumo em termos de rota e velocidade da aquisição da língua-alvo.

Em relação à rota, o insumo facilita a aquisição da seguinte forma:

- 1) fornecendo blocos de linguagem para memorizar e analisar mais tarde;
- 2) ajudando o aprendiz a construir estruturas verticais;

- 3) provendo formas gramaticais específicas com alta frequência;
- 4) propiciando um insumo que esteja além do conhecimento atual do aprendiz.
- 5) garantindo um clima afetivo adequado que proporcione a internalização do insumo.

Como se observa Krashen e Ellis tem alguns pontos de concordância e outros de divergência, dos quais comentaremos apenas os últimos.

O número 1 diverge de Krashen, uma vez que para que a aquisição ocorra segundo Krashen, é necessário entendermos a linguagem que contém estruturas com $i + 1$. Para Ellis esse entendimento pode vir mais tarde, primeiro é preciso memorizar, com o que não concordamos por entendermos que para memorizar algo primeiro é preciso entendê-lo.

O segundo ponto de discordância com Krashen é em relação ao fato do insumo ajudar o aprendiz na construção de estruturas verticais. Observando sob o ponto de vista de Ellis a língua é "construída", ou seja, através de um processo mais consciente, enquanto que para Krashen a produção emerge, ela não é ensinada, flui naturalmente. (cf. Morita 1993).

Em relação ao número 3, Krashen e Ellis concordam que o insumo fornece a gramática, portanto quanto mais insumo compreensível o aluno receber, mais gramaticalmente precisa será a sua fala. A diferença entre os dois autores é que para Ellis as formas gramaticais ocorrem com alta frequência, portanto, não é condição essencial para a aquisição, enquanto que para Krashen o insumo adequado fornece automaticamente as formas gramaticais.

Quanto à velocidade da aquisição da língua-alvo, Ellis (op. cit.), conclui que:

- 1) são importantes tanto a qualidade como a quantidade do insumo;
- 2) através dos estudos sobre insumo e interação na aquisição da segunda língua, podemos chegar às características de um ótimo ambiente de aprendizagem.

Segundo Ellis essas características são:

- 1) receber uma grande quantidade de insumo;
- 2) sentir a necessidade de se comunicar na língua-alvo;
- 3) controlar a escolha do insumo;

- 4) ater-se ao princípio do “aqui-e-agora” ao menos no início;
- 5) ter a oportunidade de ouvir e produzir diferentes funções lingüísticas;
- 6) estar exposto a grandes quantidades de diretrizes e diversos tipos de fala;
- 7) ter oportunidades de “praticar “ sem inibição.

Com relação as características que facilitam o desenvolvimento rápido da aquisição, observemos as posições de Krashen e Ellis. Uma das características de um ótimo insumo para Krashen é justamente o insumo ser fornecido em quantidade suficiente, ou seja, na quantidade certa, pois para Krashen o que é mais significativo é a qualidade do insumo, posição com a qual concordamos. Já para Ellis, o aluno deve receber uma grande quantidade de insumo (nº 1 e 6), o que mostra a divergência com Krashen em relação à quantidade de insumo.

No item número 2, de acordo com Krashen a fluência da fala como já vimos anteriormente, não é ensinada, ela “emerge “com o tempo, sendo uma consequência natural da exposição ao insumo. Para Krashen o foco é o insumo, enquanto que para Ellis o foco é o aprendiz, ou seja, a fala vai depender da percepção do aprendiz, da necessidade que ele sinta de se comunicar na língua-alvo.

Outro ponto de discordância entre os dois autores que queremos apontar (Nº 5 e 7), é que para Ellis são importantes oportunidade e prática para o desenvolvimento da segunda língua. Para Krashen, no entanto, só há dois motivos pelos quais uma pessoa não fala: desempenho fraco por razões afetivas ou psicológicas, e pouco insumo compreensível. Apesar de reconhecermos o papel das variáveis afetivas na aquisição, concordamos com Ellis, já que oportunidades adequadas e prática e produção compreensível, ajudam na aquisição da segunda língua.

2.4.4. A hipótese do Filtro Afetivo

A hipótese do filtro afetivo dentro da teoria de Krashen mostra como as variáveis afetivas se relacionam no processo de aquisição facilitando ou dificultando a absorção do insumo.

Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), o filtro é a parte do sistema interno de processamento que subconscientemente e de acordo com as variáveis afetivas, regula a entrada do insumo.

É importante manter uma alta motivação, autoconfiança e baixa ansiedade. O nível desse filtro afetivo varia de acordo com o aprendiz, sua atitude com relação a língua alvo e também de acordo ao insumo que lhe é oferecido, que pode estimulá-lo facilitando a aquisição, ou, se não for adequado, contribuir para que a aquisição seja bloqueada.

Com relação ao filtro afetivo, parece não existir muitas críticas, uma vez que se aceita de modo geral a importância dos fatores afetivos na aquisição de uma língua. No entanto, concordamos com a crítica feita por Roa Polanco (1989), que aponta o fato da teoria de Krashen não levar em consideração a atitude do professor, uma vez que segundo Krashen não acontece a aquisição se o filtro afetivo estiver alto, mas segundo Roa Polanco, se o insumo for compreensível e relevante, mesmo que o filtro não esteja em condições favoráveis para receber o insumo, dependendo das atitudes do professor o filtro poderá se configurar favoravelmente para que o insumo seja processado, ou seja, há necessidade de observar não só o filtro afetivo do aluno, mas também o filtro afetivo do professor.

É preciso ter consciência também de que o aluno traz consigo necessidades, expectativas, conhecimento e habilidades que vão contribuir para a aquisição da língua-alvo, e que não podem estar dissociados de seus aspectos afetivos.

Para que o aprendiz adquira competência comunicativa em uma língua, isto é, capacidade de uso real adequado de uma língua-alvo numa dada situação, faz-se necessária a aquisição de um conhecimento das convenções que governam um desempenho comunicativo.

Se comunicar é uma ação interpessoal, isto significa que a comunicação se dá através da negociação de idéias na interação. Assim sendo, para que esta competência e habilidade de negociar seja expandida dentro de um curso de línguas, professor e aluno passam a ter seus papéis redefinidos para que sejam coerentes com seus objetivos (Breen e Candlin, 1982).

Considerando esses aspectos passaremos a definir os papéis do professor, do aluno, da sala de aula e demais variáveis que interagem no processo de ensino/aprendizagem.

O professor é um fator significativo para o sucesso de um planejamento e também do material didático utilizado, daí à importância de sua formação e habilidade para lidar com a abordagem, seu material didático, e sua metodologia (recursos e técnicas).

O professor deve estar sempre preparado para tomar decisões bem informadas do ponto de vista teórico e aplicado, e desenvolver atitude crítica com relação a sua atuação e os materiais utilizados.

Para isso é necessário que além da prática de sala de aula e dos conhecimentos teóricos sólidos, o professor saiba explicar convincentemente por que ensina da maneira como ensina, de acordo com uma postura científica consciente do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Ele passa a desempenhar novos papéis na sala de aula, tais como o de facilitar o processo comunicativo entre todos os participantes e as várias atividades desenvolvidas.

Professor e aluno são participantes interdependentes do processo de ensino/aprendizagem, onde um é organizador, guia, observador, monitor, e o outro, um aprendiz consciente, co-responsável, participante ativo, e também negociador entre ele, o processo de aprendizagem, o grupo e o objetivo de aprendizagem.

2.5. Diferentes Componentes do Filtro Afetivo

Sendo a motivação, atitudes e estados emocionais, elementos constitutivos do filtro afetivo, discutiremos brevemente os dois primeiros componentes, já que eles aparecerão em nossa análise de dados como elementos que influenciam de forma positiva ou negativa o processo de ensino/aprendizagem.

2.5.1. Motivação

De acordo com Dulay, Burt e Krashen (1982) a motivação é a necessidade, desejo ou incentivo que o aprendiz sente para aprender uma dada língua.

Para Lambert e Gardner (1972), a motivação é um construto constituído por certas atitudes e pode ser integrativa e instrumental.

Gardner e Lambert (1972) realizaram estudos sobre vários aspectos de atitudes e sua relevância no processo de ensino/aprendizagem de segunda língua. Segundo esses autores a motivação para aprender uma segunda língua é determinada ou pelas atitudes favoráveis do aprendiz em relação aos falantes da língua-alvo (motivação integrativa), ou pelo valor utilitário que traz a aprendizagem de uma outra língua (motivação instrumental). De acordo com esses autores a motivação integrativa leva o aprendiz não só a um nível maior de proficiência, mas também a uma assimilação cultural da língua-alvo.

Dessa forma, de acordo com a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1981), uma alta motivação de qualquer tipo vai levar o aprendiz a absorver a máxima quantidade de língua-alvo.

Neste trabalho não faremos distinção entre os dois tipos de motivação, mas o nível de motivação geral.

2.5.2. Atitudes

Os fatores de atitude se desenvolvem cedo na criança, sendo o resultado das atitudes dos pais, do grupo social e da interação de fatores afetivos durante a experiência humana. Tais atitudes fazem parte da percepção de si mesmo, dos outros e da cultura do grupo cuja língua se está aprendendo (Brown, 1970).

As atitudes são consideradas por Dulay, Burt e Krashen (1982) como constituintes do filtro afetivo, às vezes como motivação integrativa, mas na verdade acabam convergindo em aspectos motivacionais.

Há que se considerar também a atitude do aprendiz em relação ao professor e à sala de aula, que segundo Naiman et alii (1978), são fatores mais

relevantes para o sucesso na aprendizagem, do que a motivação instrumental ou integrativa.

De acordo com Jakobovitz (1970), a atitude do aluno para com o professor pode ser relacionada a outros aspectos atitudinais como a necessidade de alcançar resultados, o interesse no estudo da L2, atitude para com a língua-alvo, etc.

Segundo Figueiredo (1989), mesmo intuitivamente é possível afirmar que atitudes positivas beneficiam os alunos na aquisição da língua-alvo, e que as atitudes negativas têm como consequência o enfraquecimento da motivação prejudicando o insumo e a interação, e levando a níveis de proficiência muito baixos .

2.6. A Interação na Sala de Aula de Línguas

Considerando a interação em sala de aula uma das questões mais discutidas atualmente e que por isso mesmo tem despertado a atenção dos pesquisadores da área, nos propomos a fazer algumas considerações teóricas a esse respeito, já que ao deslocar o nosso foco de pesquisa para a sala de aula, quer queiramos quer não, estaremos envolvidos numa situação interativa.

Assumimos nesta dissertação a interação como uma troca negociada de conhecimentos que ocorre numa situação dialógica.

Ser dialógico na concepção de Freire (1970), significa assegurar uma troca compartilhada de informações que conduz a mudanças sociais significativas, de uma forma crítica e participativa. Dessa forma, não se visualiza atualmente o ensino como transmissão de conhecimento, mas como resultado do diálogo entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem, principalmente educador e educando. Nesse intercâmbio de conhecimento é importante lembrar a noção de engajamento de Lauga-Hamid (1990, apud Bizon 1994) através da qual os aprendizes se envolvem numa participação significativa real com o professor e os colegas, na tarefa de construção do conhecimento na nova língua.

Até alguns anos atrás preconizava-se o método como principal elemento no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, e havia uma busca incessante na procura do melhor método, ou do método ideal, que deveria resolver todos os problemas.

Atualmente, apesar de não descartarmos a influência do método na aprendizagem de línguas, pelo menos sabemos que um método só é importante se ele realmente produzir uma mudança significativa no que acontece na sala de aula. (cf. Gomes da Silva, 1992).

Essa afirmação vai ao encontro do que postula Prahbu (1992) quando afirma que não há um melhor método para o ensino de línguas. Para o lingüista indiano a aprendizagem não resulta necessariamente do ensino, e muito menos do método. Para Prahbu (op. cit) mais importante do que a escolha do método em si é o entendimento subjetivo que o professor tem do ensino no qual está envolvido e o qual constrói com o aluno. Por outro lado, quanto maior for o envolvimento do professor no ensino, isso se transferirá para os alunos ajudando a criar um ambiente de harmonia que favorece a interação professor X aluno. É possível que outros fatores influenciem o surgimento dessa interação, como por exemplo as próprias concepções dos alunos, suas crenças, etc. ou seja, seu "habitus "de aprender.

Dessa forma, observamos que a opinião dos lingüistas em geral converge para o reconhecimento da importância da interação no processo de ensino/aprendizagem.

Atualmente, o deslocamento do foco da pesquisa do planejamento de cursos e do produto de ensino/aprendizagem para a construção da aprendizagem via interação, aponta-nos claramente o interesse em investigar não o que antecede o processo de ensino/aprendizagem, mas os processos interativos que caracterizam o contexto de sala de aula. (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1991).

De acordo com Gomes da Silva (1994), o procedimento acima diminui a distância entre a teoria e a prática, entre pesquisadores e professores, fazendo-os entender que existe entre eles preocupações e objetivos comuns, que se resumem em determinar quais são os processos responsáveis pelo sucesso na aquisição de uma língua.

Segundo Allwright e Bailey (1991), no desenvolvimento da pesquisa na sala de aula surgiram duas orientações: a primeira sob uma perspectiva sociológica abordava a sala de aula como um evento socialmente construído no qual as pessoas presentes produzem mediante um trabalho interativo, e a segunda que se caracterizava pela observação do tipo de língua usada neste contexto, com o objetivo de mostrar como esse insumo se relacionava com a aquisição da língua. Para Gomes da Silva

(op. cit.), as duas orientações se complementam, pois o objetivo de ir à sala de aula é a observação das práticas sociais que aí ocorrem, e o discurso do professor e dos alunos está no centro destas práticas sociais. Dessa forma, vemos a interação em sala de aula como um dos fatores principais que influenciam o processo de ensino/aprendizagem.

Atualmente, com a ênfase que tem sido dada às atividades comunicativas em sala de aula, há oportunidade de interação nativo (professor) não nativo (aluno), e de reestruturação dos enunciados na interação para se chegar a uma compreensão mútua, (cf. Doughty, Pica e Young, 1987) sendo importante também o contexto lingüístico disponível ao aprendiz.

Para Ellis (1987), é possível também adquirir o insumo através não só do uso de estratégias de comunicação, mas também através de adaptação formal e interacional que acontece na fala que o professor dirige aos aprendizes. Isso é o resultado de esforços conjuntos do professor e do aprendiz no ambiente interativo.

Pica (1987) e Gregory e Yule (1989) advogam que para os alunos descobrirem as regras lingüísticas e sócio-culturais necessárias para compreender e produzir na segunda língua é necessário que o contexto de aprendizagem propicie oportunidades a esses alunos de se engajarem em interação social significativa com falantes da segunda língua.

Long (1981 e 1985) afirma ao estudar o insumo e a interação, que são mais importantes para a aquisição as características da interação do que as modificações do insumo.

A visão de Swaim (1985) está de acordo com a de Long (op. cit.), uma vez que para este autor não é o insumo compreensível que é necessário para a aquisição da segunda língua, mas a oportunidade do aprendiz não nativo fazer com que sua produção seja compreensível ao seu interlocutor.

Essa postura é contestada por Gass e Varonis (1985), pois para ambas tanto a oportunidade do falante não nativo produzir com compreensibilidade, quanto o insumo compreensível facilitam a aquisição. Para essas autoras são os pares de falantes não nativos que através de negociação oferecem maior oportunidade de receber insumo compreensível e produzir compreensivelmente. Dessa forma, um ótimo insumo” é aquele que vem como resultado da negociação. A interação e negociação significativas e o processo cooperativo de tomada de decisões são fatores importantes

para desenvolver a aquisição em segunda língua, segundo Kumaradivelu (1991), embora esse autor chame atenção para a imprevisibilidade dos resultados dessa interação.

Morita (1993) no entanto, acredita que cada desencontro identificado pode ser uma nova ocasião para negociação, aprofundando a interação e ajudando o aluno a detectar seus problemas, ao mesmo tempo em que facilita a intervenção do professor no processo de aquisição.

No ambiente de sala de aula, Pica (1987, apud Morita 1993), aponta alguns obstáculos para uma aquisição bem sucedida, entre eles o fato de que muitas atividades não oferecem oportunidades interativas para que haja compreensão mútua, e também o fato de que a compreensão mútua freqüentemente está embutida no discurso de sala de aula, havendo pouca necessidade de reestruturar a interação. Pica (op. cit.) propõe então atividades cuja produção depende da troca de informação, enfatizando a colaboração e a divisão igualitária entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Bortoni (1988), as situações de interação assimétricas são definidas como “eventos de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é eqüitativa, como consequência da própria divisão do trabalho na sociedade”. De um lado temos o professor detentor do poder, e do outro o aluno, beneficiário dos serviços prestados pela instituição ou escola. Daí concluímos, que de modo geral, as escolas e/ou instituições, levam qualquer tipo de interação que ocorre em sala de aula a ser assimétrica. Como resultado desse poder, o professor geralmente domina os turnos e ocupa 70% do espaço discursivo de sala de aula. Além disso, o discurso do professor é mais variado quanto a tipos de movimentos e atos de fala, sendo detentor de três dos quatro movimentos discursivos que ocorrem no contexto de sala de aula: estruturar, solicitar, e reagir, enquanto aos alunos lhes compete apenas o movimento discursivo de responder. (cf. Gomes da Silva, 1994).

Segundo Kleiman (1990), a situação de interação em sala de aula dificilmente deixará de ser assimétrica, por causa do papel de detentor da autoridade exercido pelo professor. No entanto, esta situação pode variar, dependendo da forma como o professor exerce esse poder: A esse respeito Bolognini (1994), considera que tanto o professor quanto o aluno já têm uma imagem do papel que estão exercendo, e

esta imagem autoriza o professor a exercer a sua autoridade, e o aluno a exercer o papel de submisso, sem se sentir com o direito de interferir no processo.

Nazário (1987), comentando Freire (1990), diz que "o autoritarismo se estende também à sala de aula, quando o professor domina e aterroriza os alunos com a sua sabedoria, sem recuar um passo em sua postura monolítica, mantendo sempre uma rigidez autoritária no seu relacionamento com os alunos. Esta rigidez pode transparecer nos gestos, na utilização de espaço dentro da sala de aula, na medida em que o professor vai desenvolvendo uma ideologia repressora e estabelece de imediato um sistema de classes dentro do qual ele se coloca como dominante".

A relação pedagógica traz implícita uma relação de poder, porque o próprio aluno outorga ao professor esse lugar privilegiado de autoridade, poder e até de modelo a ser seguido.

De acordo com Kupffer (1984), a tarefa do professor consiste em fazer uma passagem de " dono " do conhecimento para veiculador do conhecimento, ou seja, a boa relação pedagógica deve começar com o poder, mas terminar com a anulação do professor como figura de poder, caso contrário, vira autoritarismo.

Dessa forma, vemos que cabe ao professor a incumbência importante de minimizar as situações assimétricas em sala de aula, para proporcionar ao aluno um ambiente interativo onde ele ouve, questiona e dá a sua opinião como ser inteligente, participativo, crítico enfim, como alguém que já tem uma bagagem de conhecimento e portanto tem algo a dizer.

Esse professor que permite esse clima em sala de aula é aquele que passa do poder para a solidariedade criando um ambiente de afetividade em sala de aula que permite ao aluno sentir-se encorajado e motivado a participar ativamente, através do engajamento em tarefas e atividades de real interesse e significação para o aprendiz, levando-o enfim a um envolvimento sócio-afetivo total com o processo de ensino/aprendizagem, envolvimento esse que acreditamos levará a uma aquisição lingüística adequada.

2.7. Pesquisa Etnográfica: Potencialidade na Sala de Aula de Ensino de Línguas

Dada a complexidade que se reconhece atualmente no processo de ensino/aprendizagem de línguas, a análise de qualquer uma das fases desse processo quando desvinculada da prática de sala de aula apresenta limitações com relação ao modo de produção do conhecimento teórico.

Um exemplo disso são os trabalhos sobre análise de livros didáticos que ao analisarem os materiais distanciados da prática de sala de aula, tornam difícil um diagnóstico confiável. (Almeida Filho e Alii, 1991).

A esse respeito nos pronunciamos da seguinte forma no projeto “Renovar”(1989), após a análise preliminar do material didático usado em alguns CEBs. As considerações que fazemos são resultados de uma reflexão cuidadosa sobre o assunto, embora estejamos conscientes de que ainda são insuficientes para conclusões cientificamente mais consistentes e que nos permitam uma melhor avaliação”(Ferreira, 1989).

Segundo Moita Lopes (1991) , é crucial para que se possa colaborar na compreensão das processos de ensino/aprendizagem que o pesquisador não investigue apenas o que antecede o processo de ensino/aprendizagem e o seu resultado, nas que o foco da pesquisa seja deslocado para a sala de aula, e o caminho mais curto para isso é a observação de como o professor ensina e o aluno aprende, ou seja, os processos interativos que ocorrem na sala de aula.

A modalidade de pesquisa a que nos propomos neste trabalho se insere dentro do paradigma interpretativista, que é o paradigma no qual se baseia a pesquisa etnográfica . Esse paradigma de pesquisa tem sido utilizado mais recentemente, opondo-se dessa forma ao paradigma dominante que era o positivista.

De modo geral o campo de pesquisa na sala de aula pode ser dividido em duas grandes áreas, ou seja, a área de análise interativista e a área de pesquisa de base antropológica. (cf. Long, 1980 apud Cavalcanti, Moita Lopes, 1991). Os dois tipos de pesquisa tem em comum o foco na observação do que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas, diferenciando-se no entanto pela maneira como são feitas a observação e a análise dos dados, ou seja, no modo de proceder a observação do contexto de sala de aula.

A pesquisa de análise interativista se enquadra no paradigma positivista que se baseia nas ciências naturais e defende a objetividade nas pesquisas.

Há várias críticas a esse procedimento de pesquisa das quais arrolamos três por serem as que mais se opõem à pesquisa de base antropológica : 1) o fato de trabalhar com categorias pré-estabelecidas, impossibilita o pesquisador de considerar outros aspectos que não estejam implícitos nessas categorias; 2) a análise leva em conta apenas o ponto de vista do pesquisador, e deixa de lado a percepção dos participantes na interação (cf. Delamont e Hamilton, 1976), 3) finalmente, não leva em conta o fato de que a presença do pesquisador em sala de aula incorpora um elemento de natureza subjetiva que não pode ser desconhecido, e que se contrapõe a característica de objetividade desta modalidade de pesquisa.

Já a pesquisa de base antropológica que se insere no paradigma interpretativista, apresenta critérios frontalmente opostos ao paradigma positivista. A pesquisa de base antropológica engloba quatro modalidades de pesquisa : pesquisa alternativa, pesquisa participante, pesquisa ação, e pesquisa etnográfica, que é a que nos interessa nesta dissertação.

A pesquisa de base etnográfica baseia-se nas Ciências Sociais e é de natureza subjetiva, considerando a visão de que não há uma verdade única no contexto social, mas constroem-se significados junto com os participantes do contexto social, no caso professores e alunos.

Há críticas às pesquisas de base antropológica e Cavalcanti e Moita Lopes (1990), apontam as duas principais: a falta de rigor científico e a impossibilidade de se fazer generalizações. Tais críticas são refutáveis segundo Hitchcock e Hughes (1989), argumentando-se que essa modalidade de pesquisa segue critérios científicos uma vez que é metódica, e é submetida a críticas. Com relação a questão da generalização, só seria possível através da realização de pesquisa em várias salas de aula, uma vez que a preocupação com o particular é uma das características da pesquisa de base antropológica.

A pesquisa etnográfica objeto deste trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa que realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, op. cit).

É uma pesquisa que se vale do uso de instrumentos como entrevistas, questionários, diários de alunos e professores, gravação de aulas em áudio e vídeo,

etc...numa tentativa de triangular os dados obtidos na investigação, e dessa forma minimizar o caráter subjetivo atribuído a esse tipo de pesquisa, tornando-a mais confiável.

Esta modalidade de pesquisa é muito usada em antropologia, sendo que atualmente sociólogos, lingüistas e psicólogos sociais tem se interessado por esse método, dada a importância que se dá ao estudo do comportamento no seu contexto social (cf. Cançado, 1994).

No que se refere a pesquisa em segunda língua a pesquisa etnográfica é exploratória, não trabalha com categorias pré-determinadas, baseia-se em observação não estruturada em sala de aula, não parte de hipóteses e nem gera teorias.

A pesquisa etnográfica guia-se pelo princípio êmico e pelo princípio holístico (cf. Erickson, 1980). O princípio êmico faz com que o observador deixe de lado versões pré-estabelecidas, modelos, esquemas, etc...e considera o que acontece em sala de aula do ponto de vista funcional, do dia a dia. Já no princípio holístico todos os aspectos são importantes para a análise da situação, tanto os aspectos sociais, como os pessoais, físicos, etc...ou seja, a sala de aula é examinada como um todo social.

Para Van Lier (1988), sendo o nosso conhecimento sobre o que se passa na sala de aula tão limitado, é importante aumentar esse conhecimento através de um corpus extraído diretamente desse contexto, uma vez que todo corpus deve ser interpretado no contexto de sua ocorrência, ou seja na sala de aula. Esse contexto não é apenas lingüístico ou cognitivo, mas especificamente um contexto social.

Segundo Erickson (1984), obtem-se um corpus através de duas maneiras; "olhar" e "perguntar". Com relação a "olhar" significa usar técnicas como gravações em áudio e vídeo, transcrição do corpus e anotações de aula. Neste caso o pesquisador pode atuar como participante (como professor, co-professor, ou aluno), ou não participante (apenas como observador), que é a modalidade mais utilizada. "Perguntar" implica que o pesquisador faça uso de questionários, entrevistas, diários de professor e alunos, planos de aula, etc. (cf. Cançado, 1990).

De acordo com Stenhouse 1975, Elliot 1976, Nixon 1981, (apud Cavalcanti e Moita Lopes 1990), uma das características da pesquisa de base antropológica é a ênfase que se coloca no professor como produtor de pesquisa. O

professor passa da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, e a atividade de ensinar passa a ser um ato de investigação constante, para que possa gerar progresso educacional. Por outro lado, concordamos com os autores acima que o crescimento profissional só acontece através da crítica, processo dinâmico, que é desenvolvido pelo professor através da reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Dessa forma Cavalcanti e Moita Lopes (1990), vêem a sala de aula como um lugar potencial para a pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, apesar da pouca atenção que tem despertado nos pesquisadores nacionais e internacionais.

Vemos assim, o professor com potencial para investigar e refletir sobre sua própria atuação em sala de aula, reflexão essa que certamente resultará na otimização da sua prática pedagógica.

2.8. Observações sobre o Capítulo II

A resenha bibliográfica deste capítulo será o marco teórico do qual partiremos para a análise dos dados.

Começamos o capítulo com a Operação Global de ensino de línguas, uma vez que vamos descrever o processo de ensino/aprendizagem e necessitamos portanto, de uma descrição teórica abrangente do conjunto de todas as fases contidas no complexo processo de ensinar uma L.E.

A seguir apresentamos algumas tendências recentes no ensino de línguas, do estruturalismo ao movimento comunicativo de ensino em sua tendência progressista, cujos pressupostos teóricos assumimos.

Apresentamos depois a teoria de Krashen enfatizando principalmente as hipóteses do insumo e do filtro afetivo, mostrando os aspectos convergentes e divergentes com relação ao insumo entre Krashem e Ellis, assim como os diferentes componentes do filtro afetivo.

Em seguida mostramos a importância da interação na aquisição/aprendizagem de línguas, e finalmente vimos a pesquisa etnográfica que enfatiza a sala de aula como lugar potencial para a pesquisa, e o professor como produtor de pesquisa.

No capítulo III apresentaremos a natureza e metodologia da pesquisa, a análise dos dados, e finalmente as considerações finais.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. Natureza da Metodologia da Pesquisa

O tipo de pesquisa que norteia esta dissertação é o etnográfico interpretativista, colocando o foco no que ocorre na sala de aula de Português para falantes de Espanhol nos contextos especificados. Procuraremos descrever e analisar o processo de ensino/aprendizagem através dos registros coletados para responder as perguntas de pesquisa levando em conta os envolvidos no processo, ou seja, professor, alunos, e pesquisadora.

Os instrumentos de coleta utilizados são:

gravação das aulas em áudio.

anotações de campo nas aulas.

entrevista gravada com alunos.

entrevista gravada com professores.

questionário escrito aplicado aos alunos.

questionário escrito aplicado aos professores.

A utilização de instrumentos variados na coleta de dados, procedimento esse indicado na pesquisa etnográfica, foi efetuada para que se pudesse triangular os resultados obtidos e dessa forma minimizar o caráter subjetivo inerente a esse tipo de pesquisa qualitativa.

Para a coleta de dados em sala de aula procedeu-se a gravação de dez hs/aula em cada CEB.*

As aulas gravadas foram transcritas e delas sobressaíram os excertos mais significativos para a análise, e que nos forneceram subsídios para responder as perguntas de pesquisa.

* A partir de agora o CEB de Buenos Aires passou a denominar-se Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB).

As anotações de aulas compiladas em forma de notas de campo nos permitiram complementar e enriquecer os registros em áudio, nem sempre audíveis e/ou perceptíveis durante as transcrições.

As entrevistas e questionários aplicados aos professores permitiram comparar aquilo que o professor diz ou idealiza, com o que é realmente feito em sala de aula, mostrando-nos muitas vezes o “descompasso” entre o “fazer” e o “dizer” do professor. Observou-se também a formação dos professores, e os pressupostos teóricos que subjazem as suas abordagens de ensino.

Quanto aos alunos, através dos mesmos instrumentos pudemos depreender a atitude positiva ou não frente ao Brasil e ao povo, objetivos dos mesmos em aprender Português, necessidade de aprender a língua, opinião sobre os cursos, professores, tópicos de interesse, etc. bem como a ocorrência maior ou menor de interlíngua. Passemos agora a descrever o cenário geral e específico da pesquisa, e a traçar um perfil dos sujeitos envolvidos, professores, alunos e pesquisadora.*

3.2. Contexto Geral

Nosso contexto geral de pesquisa são os Centros de Estudos Brasileiros localizados nos países de fala hispânica na rota do Mercosul, mais especificamente a Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires e o Instituto de Cultura Uruguaio Brasileiro de Montevideu.

Os antigos CEBs detêm a maior parte do ensino de Português do Brasil no exterior, principalmente nos países da América Latina.

Tratando-se de instituições do Governo brasileiro cujo objetivo é a divulgação da língua portuguesa e da cultura brasileira, deveriam constituir-se em lugares privilegiados para a pesquisa e suas conseqüências renovadoras, no sentido de manterem um ensino de línguas contemporâneo, com docentes minimamente capacitados teoricamente, familiarizados com as teorias de aquisição de segundas línguas, capazes de observar criticamente seu próprio desempenho e de seus alunos, e contribuir para a otimização do processo de ensino/aprendizagem.

* O código das transcrições encontra-se no apêndice I.

No entanto, o ensino de Português nos CEBs não tem em geral exibido as características que explicitamos acima.

A contratação/indicação dos próprios diretores não tem obedecido via de regra a critérios preponderantemente profissionais. Não tem sido incomum figuras com bom potencial cultural, mas totalmente alheias à área de ensino/aprendizagem de línguas e de Português como língua estrangeira.

A realidade torna-se ainda mais preocupante quando nos deparamos com CEBs cujo corpo docente é composto em sua maioria por falantes nativos sem qualificação específica para o ensino de Português/língua estrangeira.

Esta situação tem se mostrado estável pelo fato de os CEBs não manterem contato com as Universidades brasileiras que possuem movimento de pesquisa na área ficando, portanto, distanciadas do conhecimento aplicado específico em aquisição/aprendizagem de línguas e de Português como língua estrangeira.

De modo geral os Centros de Estudos Brasileiros enfrentam basicamente a mesma dificuldade: professores em geral com prática de sala de aula, mas cujo trabalho não acompanha o desenvolvimento teórico e de novas experiências no campo da Lingüística Aplicada (Ferreira 1989).

Essa lacuna na formação (inicial e contínua) dos professores tem uma conseqüência para o ensino, pois para esses professores com formação inadequada torna-se difícil até a tarefa de escolha dos materiais didáticos, quanto mais elaborar e/ou adaptar os materiais a cada contexto específico.

Observamos assim a importância da formação do Professor de Português/Língua Estrangeira, uma vez que não é suficiente ser apenas falante nativo ou falante competente da língua-alvo para tornar-se um profissional do ensino de Português como Língua Estrangeira.

Há contudo iniciativas recentes que já mostram algumas mudanças nessa situação, através do oferecimento de cursos de atualização pedagógica nos CEBs como já foi mostrado no capítulo I desta dissertação, assim como o oferecimento do 1º curso de especialização a nível de pos-graduação "lato sensu " em Montevidéu, através de órgãos dos Governos uruguaio e brasileiro e da Universidade Estadual de Campinas.

3.2.1. Contextos Específicos de Pesquisa

Os contextos específicos de pesquisa são a Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires (FUNCEB), e o Instituto de Cultura Uruguaio Brasileiro de Montevideú (ICUB).

Passaremos a descrever esses contextos, bem como a apresentar um perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa: professores e alunos das instituições mencionadas.

3.3. Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires

A Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires tem aproximadamente 1.200 alunos e oferece cursos de Português em seis níveis de proficiência num total de três anos de estudos, assim como cursos intensivos de cinco semanas, cursos de conversação e também cursos intensivos de férias.

O corpo docente é composto de onze professores de Português contratados localmente, um professor de teatro e uma professora de música.

O Centro conta com dez salas de aula, dois auditórios, uma galeria de arte e uma biblioteca, xerox, fax, piano, gravador, projetor, vídeo, telão, televisor e computador. O edifício é moderno, bem localizado, com salas de aula claras e arejadas. Cada sala de aula abriga de oito a dez alunos, geralmente sentados em semi-círculo, e está equipada além dos materiais tradicionais com gravador, televisor e vídeo.

3.3.1. Perfil dos professores

O perfil dos professores é o de falantes nativos com nível universitário, e formação específica para o ensino de línguas.

Trata-se de uma equipe jovem, dinâmica, interessada em manter um ensino condizente com as abordagens contemporâneas para o ensino de línguas, e interessada em buscar programas de especialização na área específica de Português para Estrangeiros.

3.3.2. Perfil dos Alunos

Os alunos possuem um nível de educação formal de médio a elevado. Em geral são profissionais liberais, executivos e estudantes universitários, com idade média acima de 18 anos.

Esses alunos que freqüentam as aulas da FUNCEB de Buenos Aires estão altamente motivados para a aprendizagem do Português, como observaremos na análise dos dados levantados através das entrevistas e questionários.

3.4. ICUB - Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro

O segundo contexto de pesquisa a que estaremos nos referindo neste trabalho é o Instituto de Cultura Uruguaio Brasileiro, a mais antiga instituição de Ensino de Português mantida pelo governo brasileiro no exterior.

O ICUB conta com um diretor um vice-diretor para assuntos culturais e com onze professores. O número total de alunos era de aproximadamente 1250 à época do levantamento de dados. Atualmente os cursos oferecidos são: básico I, básico II e básico III com a duração total de três anos, avançado empresarial com a duração de um ano, intensivo em dois anos e super intensivo em um ano.

O Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro ocupa as dependências do 5° e 6° andar do edifício Brasil e tem oito salas de aula com 25 alunos por turma, funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite. O ICUB conta com os seguintes recursos auxiliares: gravadores, retroprojetores, projetores de slides, videocassete, televisor, computador, fax, biblioteca e salão de atos.

3.4.1. Perfil dos Professores

O perfil dos professores em geral é o de falantes nativos sem formação específica para o ensino de línguas. Observe-se o quadro a seguir, onde podemos verificar a formação heterogênea e precária do corpo docente.

Professores	Nível	Formação
A1.	Médio	2º grau
A2.	Médio	Professor nível I
A3.	Médio	Professor nível I
A4.	Médio	2º grau
A5.	Médio	2º grau
A6.	Superior	Direito
A7.	Superior	Filosofia
A8.	Superior	Ciências sociais Jornalismo Biblioteconomia
A9.	Superior	Letras
A10.	Superior	Letras
A11.	Superior	Letras

Apesar da formação dos professores não ser o foco principal do nosso trabalho, apontamos essas informações como um elemento importante, já que na análise dos dados vai aparecer como elemento que influencia o processo de ensino/aprendizagem.

Como demonstra o quadro acima, o Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro ainda apresenta limitações quanto à formação de seu corpo docente, apesar das iniciativas recentes tomadas pela direção do Instituto que tem procurado contato com órgãos do Governo e Universidades brasileiras, oportunizando a oferta de cursos de atualização a seus professores.

3.4.2. Perfil dos Alunos

No Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro os alunos também apresentam um perfil educacional de médio a elevado. O alunado é composto de profissionais liberais, executivos e estudantes universitários com idade média acima de 18 anos.

Evidencia-se nos dados que a motivação para a aprendizagem do Português no ICUB de Montevideu é uma motivação mais integrativa do que instrumental, devendo-se essa última principalmente à consolidação do Mercosul, sem

deixar de aparecer é claro, outros fatores que motivam o aluno uruguaio como a proximidade com o Brasil, a empatia com o país e o povo, etc.

3.5. Procedimento de Análise dos Dados

Numa primeira fase de análise global veremos como cada um dos CEBs. está estruturado quanto aos cursos e às aulas, tendo em vista os elementos constitutivos do modelo de operação global de ensino de línguas, (cf. Almeida Filho 1993) ou seja, a abordagem de ensino, o planejamento de cursos, a seleção ou produção do material didático, os procedimentos metodológicos e a avaliação.

Esta primeira análise levará em conta os dados contidos nos questionários, materiais didáticos, planejamento de cursos e entrevistas com professores e alunos. Numa fase posterior conduziremos uma análise específica de excertos de duas aulas em cada contexto, de professores diferentes, apontando aspectos específicos do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, e confirmando ou não afirmações da análise global, para finalmente apresentar nossas considerações finais e eventuais propostas de encaminhamento das questões focalizadas.

3.6. Análise Global dos Dados - Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires

Curso de nível 1 -- Tema : Bate-papo.

Os cursos da FUNCEB de Buenos Aires estão estruturados em seis níveis sobre os seguintes temas:

nível I - Bate-papo.

nível II - Sorriso à brasileira.

nível III- Tempos modernos.

nível IV- Tempos de criança.

nível V - Temas brasileiros.

O curso de nível VI se encontrava à época em processo de reformulação.

Em relação ao material didático utilizado, trata-se de uma publicação em off-set elaborada pelos próprios professores. Não há um planejamento formal de curso, mas os professores informaram que as aulas são planejadas em grupo, semanalmente.

3.6.1. Planejamento

No primeiro Instituto pesquisado, ou seja, na Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, apesar de não existir um planejamento formal, os professores reúnem-se semanalmente para planejar as atividades, discutir o processo de ensino/aprendizagem, e fazer alterações e/ou ajustes quando necessários.

Percebe-se um esforço contínuo do corpo docente para realizar um trabalho integrado.

Observemos os depoimentos de P₁. e P₂. nas entrevistas:

P₁: *Não existe um planejamento propriamente dito. Uma vez por semana, nas 4as feiras, há uma reunião onde nessa reunião a gente trata de entre nós ver o que cada um está dando (.) o que vai ser dado, isto é, o andamento das aulas, mas existe uma base formal que é em primeiro lugar dar mais ênfase a uma comunicação oral (.) há objetivos inclusive.*

P₂: *Aqui na FUNCEB (.) nos reunimos semanalmente para planejar e/ou alterar as atividades de sala de aula. Procuramos fazer um trabalho conjunto (.) de forma que o aluno ao mudar de um curso para outro do mesmo nível não encontre nenhuma dificuldade. Discutimos também (.) ãh (.) os textos e vídeos usados, alterando o andamento das aulas quando se faz necessário. Com isso nosso aluno se sente seguro porque percebe um entrosamento perfeito entre os professores.*

Discordamos, em princípio, do procedimento da FUNCEB de Buenos Aires em relação ao planejamento, fase que consideramos das mais importantes, uma vez que de acordo com Dubin e Olshtein (1986), o planejamento vai definir o que os aprendizes esperam saber no fim do curso (através de questionário de interesses e necessidades), o que vai ser ensinado pelo professor, quando vai ser ensinado, como vai ser ensinado (procedimentos, técnicas e materiais), e como vai ser avaliado,

sugerindo testes e mecanismos de avaliação. Dessa forma, vemos o planejamento como um roteiro que orienta as ações dos professores em sala de aula. Apesar de não ser o ideal, no caso da FUNCEB de Buenos Aires, ressalva-se no entanto, o fato de que embora não haja um planejamento formal, há reuniões semanais onde se planeja o que vai ser trabalhado e como.

3.6.2. Material Didático e Metodologia

O livro não está estruturado dentro de uma única abordagem, pois como veremos em seguida, apresenta traços tanto de uma abordagem estruturalista, como de uma abordagem com tendências mais comunicativas. Há, portanto, evidências de uma abordagem de ensino eclética⁸, na medida em que apresenta traços das duas abordagens citadas.

O conceito de linguagem que se abstrai do livro é o de instrumento para comunicação em situações reais. Quanto ao conceito de ensino/aprendizagem é o de uma interação entre professor X aluno X texto, propiciando oportunidades ao aluno de colocar sua própria experiência, levando-o a refletir sobre assuntos que tenham significação para sua vida e sua atuação em sociedade.

A gramática não aparece explícita no material, não se constituindo no foco principal do curso. De acordo com os professores, " a gramática e a pronúncia vão sendo dadas à medida em que aparecem nos textos ou que os alunos perguntam, o que torna o material destituído de regras e terminologia gramatical desnecessárias.

Quanto à metodologia, o livro propicia o uso de recursos e técnicas tanto estruturalistas como comunicativas. Por ex. exercícios de completar lacunas, de responder, de substituição, típicos de uma abordagem estrutural, ao lado de exercícios e atividades comunicativas como elaborar diálogos livres, preencher uma agenda com atividades diárias, completar com dados pessoais e testes de personalidade, recontar uma estória sob outro ponto de vista , inventar um anúncio, preparar uma entrevista para um emprego, etc.

⁸ Eclética aqui significa uma mistura indiscriminada de posições teóricas

Os exercícios estão em sua maioria contextualizados, estando apenas três fora de contexto, e os assuntos dos textos estão relacionados ao tema geral “bate-papo”.

3.6.3. Avaliação

Na Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, por não ser época de avaliação, tivemos dificuldade em conseguir uma prova ou outro instrumento de avaliação, por isso transcrevemos parte das entrevistas em que as professoras falam sobre essa fase importante da operação global de ensino de línguas.

P1:^{*} *Nossas avaliações são sempre (.) nos níveis pares, ou seja, (.) no 2º nível, no 4º nível e no 6º nível.*

Pq: *E no primeiro não tem avaliação?*

P1: *Não.*

Pq: *Então o aluno sempre vai para o 2º ?*

P1: *Sempre vai para o 2º (.) não. Em geral a gente vê a frequência dele. A frequência nos níveis ímpares é importante (.) ou seja, se ele vem (.) ou se ele é aquele aluno (.) ãh (.) turista ! /.../*

P2: *A avaliação formal é feita no 2º nível (.) no 4º e no 6º. Ai você tem uma avaliação escrita onde você pede as coisas que nós quisemos atingir durante os dois meses (.) e depois há uma avaliação (.) oral que no 2º e no 4º nível esta avaliação é feita por outro professor (.) não é feita pelo professor da turma. Também tentamos dentro dessa avaliação oral atingir os objetivos.*

A avaliação oral do 6º nível é que é um pouco diferente. Eles tem que preparar um trabalho com relação ao Brasil (.) mas de escolha totalmente livre deles (.) e eles tem de apresentar este trabalho oralmente a outro grupo . /.../

Em relação à avaliação observamos que falta na FUNCEB de Buenos Aires critérios mais objetivos e claros. A avaliação apenas nos níveis pares (2º, 4º e 6º) não oferece o tipo de retorno que deve ser falado aos alunos, para que eles observem o grau de progresso alcançado na aquisição da língua-alvo.

^{*} Na FUNCEB de Buenos Aires chamaremos P1 a professora do curso básico I.e P2 a professora do curso intensivo.

De acordo com Alfaro (1994), a avaliação opera também como um sistema de controle de qualidade através do qual se pode determinar cada etapa do processo de ensino/aprendizagem, a efetividade ou não do processo e eventualmente, que mudanças devem ser feitas para que o processo seja realmente efetivo, ou seja, a avaliação vai servir de subsídio ao professor em relação à aquisição de seus alunos. Concordamos também com Alfaro (op. cit.) em relação à auto-avaliação pelos alunos, procedimento esse que lhes permite determinar o nível de desempenho na língua-alvo.

3.6.4. Curso Intensivo

O material didático usado no curso intensivo é também uma publicação em off-set, porém não compilada em um único volume, constituindo-se de seis lições isoladas.

A abordagem subjacente ao material é estruturalista, a concepção de linguagem é de um conjunto de estruturas gramaticais e vocabulário, e a concepção de ensinar/aprender é a aprendizagem consciente de estruturas gramaticais e léxico, através de exercícios de gramática, de compreensão oral e escrita de textos e exercícios de vocabulário.

O conteúdo lingüístico (trabalhado em nível de frases descontextualizadas ou listas de palavras) é desvinculado do uso real da língua e numa linguagem pouco significativa para o aluno.

EXEMPLOS:

a- Observe bem o artigo definido.

o pé / a gente / o exemplo / o fotógrafo / a fotografia / o trabalho /, etc.
(segue uma lista de 61 palavras fora de contexto).

b- Observe bem o artigo indefinido:

um pé / uma cabeça / um jogador / uma atividade /, etc.
(segue uma lista de 21 palavras descontextualizadas)

Com referência à metodologia, o material favorece o uso de técnicas e recursos estruturais. São exercícios de completar lacunas, responder seguindo o modelo, ou de repetição, como os exercícios de pronúncia.

Em relação ao planejamento e avaliação, para o curso intensivo são válidos os mesmos comentários do curso básico (pg. 77 e 79).

3.7. Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro - Análise Global

CURSO: Básico - 1º ano.

Livro adotado: Falando . . . Lendo . . . Escrevendo . . . Português. Um curso para estrangeiros - Emma Eberleim O. F. Lima e Samira A. Iunes.

CURSO: Básico - 2º ano

Livro adotado: O mesmo. (2a. parte).

Tendo em vista que os dois cursos adotam o mesmo livro, realizamos uma só análise de ambos os cursos.

O livro apresenta uma abordagem predominantemente estruturalista, focalizando a forma em detrimento do uso. Revela, portanto, uma concepção de ensino formalista, centralizado na norma gramatical da língua, através do qual o falante manifesta o conhecimento das regras lingüísticas, sem no entanto preencher uma função comunicativa (Widdowson 1978).

A concepção de linguagem é a de um conjunto de estruturas gramaticais e vocabulário, ensinar significa transmitir esse conteúdo, e aprender é um processo consciente de captar estruturas gramaticais e léxico através de exercícios de gramática, de compreensão oral e escrita de textos, e exercícios de vocabulário.

Com relação ao planejamento ele é feito de maneira mais ou menos informal no começo do ano, ou seja, o próprio livro didático se constitui no planejamento. Essa é uma prática comum, até mesmo entre professores que são obrigados pela instituição a apresentar um planejamento formal.

No entanto, observemos o depoimento das professoras nas entrevistas:

P₁:^{*} *Não existe planejamento (.) mesmo porque também não existe uma comissão que se encarregue de elaborar os enfoques (.) as abordagens que deveriam ser. Por isso que eu acho que eu particularmente não sei o que se espera dos alunos (.) porque realmente nunca se falou nisso (. .) Desde que não há planejamento (.) não há coordenação pedagógica (.) cada um escolhe e faz a sua vontade. Eu como tendo a priorizar a oralidade (.) meu critério fundamental é de que*

* No ICUB de Montevidéu, chamaremos de P1 a professora do básico I, e P2 a professora do básico II.

o material didático seja ele qual for tenha a ver com o meu planejamento (.) porque eu planejo de alguma forma (.) não faço tudo improvisado.

P2: Bom (. . .) na verdade existe um pouco de falta de coerência (. . .) assim de um planejamento geral. Nós seguimos muito mais o planejamento do livro (.) do livro didático. Agora é que a nossa proposta está em tomar uma nova direção (.) fazer um planejamento em que haja uma facilidade (.) que dê facilidade maior para o aluno aprender e que deixe métodos muito arcaicos e coloque métodos mais modernos (.) mais comunicativos.

Quanto ao livro didático é estruturado em unidades que apresentam um diálogo, sistematização gramatical, exercícios estruturais de complementação, repetição, substituição e transformação, textos narrativos e exercícios de vocabulário.

Nos textos narrativos geralmente aparecem informações sobre aspectos culturais, históricos e geográficos do Brasil.

Observando o conteúdo lingüístico e o léxico verificamos que são trabalhados fora de contexto, desvinculados do uso real da língua e muitas vezes numa linguagem pouco significativa para o aprendiz.

Quanto à metodologia, tratando-se de uma abordagem estrutural, é de se esperar que o livro proporcione o uso de técnicas e recursos mais tradicionais, coerentes com a abordagem subjacente. No entanto, mais adiante na análise específica, verificaremos se realmente a abordagem é coerente com a metodologia que se materializa em sala de aula, ou se há momentos de subversão metodológica que “salva a aula”.

A avaliação é feita através de provas e exames escritos e orais. Observada uma das provas finais verificou-se ser uma prova tradicional, coerente com a abordagem subjacente ao livro didático que é estruturalista.

No apêndice VI encontra-se exemplo da prova final que nos dá evidências dessas afirmações. Trata-se de uma avaliação composta de três questões. Na primeira questão os alunos devem completar o texto com a forma verbal adequada. A segunda questão é um exercício descontextualizado também de completar lacunas com vários itens gramaticais, e a terceira questão é um ditado. Observamos assim, que todas as questões têm o foco na forma, característica portanto, de uma abordagem estruturalista.

Dentro de uma abordagem comunicativa de ensino numa avaliação a prioridade deve ser dada a uma atividade que se denomina tarefa, que se refere a um tipo de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Uma das vantagens é que as tarefas permitem uma avaliação integradora, a qual envolve em geral mais de uma habilidade e apresenta situações próximas da vida real, sendo mais motivante e proporcionando um engajamento maior do aluno. (cf. Scaramucci, 1995).

3.7.1. Análise dos Questionários e Entrevistas

Dos registros coletados através dos instrumentos acima pudemos depreender a motivação e atitude dos professores em relação às aulas bem como a atitude e motivação dos alunos frente ao idioma, o professor, as aulas, a instituição e o povo falante dessa língua.

De acordo com Krashen (1982), sendo a motivação um dos fatores que configuram o filtro afetivo, uma alta motivação e atitude positiva contribuem para o aluno absorver de maneira mais rápida e eficaz a língua-alvo.

Dessa forma, o ambiente afetivo criado em sala de aula pode encorajar ou reprimir, permitindo ou tolhendo as manifestações do aluno. Daí a importância de construir-se uma relação afetiva entre professor/aluno que leve a uma aprendizagem solidária, de construção de conhecimento conjunto, que permita ao aluno uma participação ativa e crítica em sala de aula.

Os questionários e entrevistas relativas aos professores e alunos dos dois contextos serão analisados simultaneamente. Esses instrumentos aplicados aos professores nos permitiram obter informações referentes à formação docente, bem como buscar evidências que configure a competência aplicada desses profissionais.

Através dos questionários verificamos que a FUNCEB de Buenos Aires conta com uma equipe de docentes com qualificação específica para o ensino de línguas. Com exceção de uma professora, as demais tem graduação em Letras, e um conhecimento básico do processo de aquisição de línguas e dos conceitos que constituem o arcabouço teórico desejável para um professor de línguas.

No Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideú, não ocorre a mesma situação. Os dados revelam que os professores, em sua maioria, não têm uma

formação específica para o ensino de línguas, bem como demonstram um baixo nível de competência aplicada e de competência profissional. (cf. Almeida Filho, 1993).

As entrevistas com os professores tiveram como objetivo verificar a motivação do professor frente às aulas, uma vez que assumimos que a motivação e a atitude do professor influencia o estado emocional dos alunos, facilitando ou dificultando a aprendizagem. (Roa Polanco, 1980).

Os excertos das entrevistas com os professores evidenciam na FUNCEB de Buenos Aires uma motivação e atitude positivas:

P1: *Eu gosto muito de trabalhar com níveis iniciais. Eu acho que eles vem fresquinhos (.) sem vícios. O trabalho do professor precisa um pouco de gratificação (.) de estímulo. Eu acho que você se sente muito estimulado em vê-los (.) por exemplo (. .) com um mês, com dois meses (.) o progresso (.) o crescimento.*

O pessoal do primeiro nível é um pessoal que vem com força total (.) vontade de aprender (.) e às vezes depois de um processo de três anos eles continuam animados demais (.) já estão acostumados ao ritmo / . . /

P2: *O ambiente de sala de aula é um ambiente agradável (.) o professor também ajuda, motiva (.) tem sido muito bom. Além disso nós sentimos que o nosso aluno gosta da FUNCEB ele tem prazer em estar aqui e isso é muito estimulante para nós (. . .)*

O fato da FUNCEB de Buenos Aires ser muito bem equipada com tecnologia moderna para o ensino de línguas, biblioteca atualizada etc., torna-se um fator de motivação para os professores que podem contar com tais recursos. Observemos o depoimento das professoras:

P1: *Aqui na FUNCEB nós temos todos os recursos necessários (.) gravadores (.) vídeo (.) televisor (.) etc., além de uma biblioteca atualizada, videoteca com uma boa programação cultural(.) filmes(.) música popular brasileira(.) e principalmente um bom atendimento a professores, alunos e o público em geral.*

P2: *Nós queremos que nossos alunos sintam a FUNCEB como uma extensão do Brasil. Nossos alunos são motivados a vir à Instituição e participar de outras atividades que não são apenas as aulas, queremos inserí-los na cultura brasileira.*

Em Montevideu os excertos dos questionários evidenciam uma menor motivação dos professores, talvez pelo próprio ambiente do ICUB não favorecer isso.

Os depoimentos das professoras nas entrevistas mostram que não há um ambiente cordial entre os professores, nem há um trabalho integrado, cada um trabalhando isoladamente. Além disso, os documentos e registros mostram que o Instituto não oferece os mesmos recursos que o de Buenos Aires, por não tê-los, ou por estarem desativados.

P1: *Bom, aqui tem uma sala de vídeo (.) né?. Você sabe. Tem alguns vídeos (.) todos bastante antigos na verdade. A biblioteca está muito defasada (.) precariamente falando (.) mas está aí. Existe projetor de slides (.) parece (.) eu nunca vi (.) mas dizem que existe. Não sei se funciona (.) mas espero que funcione porque eu preciso para minha última classe.*

Tá tudo muito tímido (.) tudo muito (.). Nós estamos acompanhando (.) o Instituto não está acompanhando o que deve ser o ensino / . . . /

Minha interação com os alunos é boa (.) mas com as colegas não é. Existe alguma coisa que não depende só de mim. O trabalho deveria ser mais integrado (.) o trabalho de equipe é fundamental (. .) a gente aprende a trabalhar em conjunto (.) a usar as idéias dos outros e a dar as suas. Aqui ninguém dá idéias (.) quem tem, guarda para si (.) e quem não tem (.) não sei.

P2: *Aqui no Instituto temos algumas coisas em disponibilidade. Por exemplo (.) nós temos sala de vídeo (.) mas nós temos uma pobreza em vídeos. / . /*

Acho que está faltando uma renovação na biblioteca sobre literatura brasileira (.) uma literatura mais contemporânea (.) mais dinâmica (.) muito mais atual (.) que faz parte hoje do Brasil. E por exemplo (.) estaria faltando para nós (.) eu diria que está faltando mais vídeo e mais programas culturais em relação ao Brasil (.) que não existe / . . . /

Acho que o relacionamento com os alunos é bom com os professores é muito difícil (.) na verdade não há. Cada professor trabalha por sua própria conta. Há uma espécie de competição entre os professores e isso é muito negativo (.) porque os alunos perdem com isso.

Quanto às entrevistas com os alunos da FUNCEB de Buenos Aires, os dados revelam que os mesmos gostam do idioma, das professoras e das aulas, estão motivados, e por isso predispostos a aceitar o insumo e a realizar satisfatoriamente as atividades na sala de aula, conforme observamos nos depoimentos:

Pq: *Como você se sente nas aulas?*

Aluno de P1: *Muito bem. Gosto do trabalho (.) do clima do curso, que é uma coisa (. . .) além de ser bastante pessoas é uma coisa personalizada (.) tem uma calidez e isso é uma coisa de comunicação que existe. Tem muito a ver com a atuação da professora também (.) não? . Ela tem muita importância em fazer isso (.) a ligação da gente com ela. Mas aqui é bom (.) é muito bom isso. A maioria das professoras tem muita idéia em conservar isso (.) ver o que predomina em cada uno dos alunos (.) o que eles gostam mais e incentivar isso. Não é uma coisa que a gente vem aqui (.) volta na semana que vem e ninguém conhece e não tem idéia do que passou. Aqui as pessoas tem lembrança das coisas que falamos e se interessam pelo que acontece com o aluno.*

Bom (.) eu estudei Inglês em outros lugares e nunca tive? tive? uma professora tão excelente que se brinda a todos os alunos (.) não?. Eu gosto muito y penso que no é uma manera tradicional de dar idiomas (.) y eso eu gosto. De pronto o tipo de material (.) las conversaciones que son informales y eso favorece muchísimo el aprendizaje (.) porque el hecho de que sean situaciones comunes acelera el interesse / ... /.

Aluno de P2: *Estou muy contenta porque veo que eu posso expressar idéias (.) e isso é muito importante. La profesora es muy alegre y simpática y la relación entre nosotras es muy linda (.) muy cálida !. Acho que es muito necessário esse ambiente descontraído para poder(.) nosotros decimos "largarse"(en castellano) a falar (.) es bueno la corrección (.) pero primero hablar (.) falar (.) depois corregir / . . . /.*

Las clases son muy dinámicas. Creo que el clima de amistad en las clases facilita el aprendizaje (.) la necesidad nossa de falar em Português. Não se vê no curso um aluno con ganas de perder tempo. Además (.) uno (.) bueno (.) está con necesidades y eso creo que optimisa la relación con el educador. / . . . /.

Essa motivação dos alunos frente às aulas, aos professores e à FUNCEB, pode ser confirmada através dos questionários aplicados aos alunos, cujos exemplos transcrevemos abaixo:

Pq: *Las clases de Português atienden tus expectativas de aprendizaje?. Justifica tu respuesta.*

Aluno de P1: *Si, estoy muy conforme con la profesora y las clases que son muy dinámicas y ricas y el grupo colabora constantemente.*

Las clases se hacen muy amenas, porque no se cae en la rutina, en cada clase descubro algo nuevo.

Aluno de P2: Si, porque no está dedicado solamente al libro de texto, sino también a la vida de uno, a lo cotidiano y eso hace más fácil su aprendizaje, además de agregar también contenidos culturales.

Las profesoras dan las clases de tal manera que uno se siente muy cómodo, con ganas de aprender e interiorizarse sobre las costumbres y formas de vida de Brasil.

Observa-se nos questionários e entrevistas que os pontos mais evidenciados pelos alunos são os relacionados às atitudes positivas dos professores nas aulas, o interesse dos professores pelos alunos enquanto pessoas em crescimento, o ambiente descontraído de sala de aula, o tipo de material didático usado, a atitude dos professores frente aos erros, e os conteúdos que veiculam informações culturais sobre o Brasil.

Com relação ao ICUB de Montevideu, observemos os excertos das entrevistas que nos darão evidências da motivação e atitudes dos alunos, frente ao professor, e as aulas.

Pq: Como você se sente nas aulas?

Aluno de P1: Não gosto das aulas (.) nem do livro (.) ni do ambiente del Instituto (.) aunque a profesora como pessoa es muy buena.

Para complementar mejor as classes me gustaria jornais todos os dias (.) revistas (.) uma biblioteca atualizada (.) porque nesse momento os livros e revistas são muito velhos, não tem renovación (.) literatura moderna (.) do Brasil de hoje. Eu gostaria también de una integración com os companheiros de outras aulas. Eu venho para aula e no penso volver al Instituto porque no hay nada para hacer (.) a convivir fora da aula. Falta integración entre os grupos, atividades culturales integradas, música, teatro, conferencias. Pienso que el Instituto intenta dar el idioma, pero falta a parte cultural (. .). Los alumnos no tienen siquiera un lugar específico para estar. Antigamente teníamos uma cantina, mas agora no temos. Eso hace el ambiente muy rígido (.) muito frio.

Aluno de P2: Creo que o Instituto não estava preparado para recibir un número importante de alumnos (.) aunque ha perdido muchos alumnos nos últimos años. Falta organização (.) pessoal preparado para recibir as pessoas. Gosto da profesora

(.) pero não gosto do curso porque não es dinámico y não gosto do livro, gostaria de poder falar mais en clase. Falta también comunicación fora de aula. No conozco al director (.) no conozco a nadie (.) o sea mismo entre los profesores sentimos que no hay una boa comunicación. Isso é feo (.) porque conviven dos modos: Las profesoras mais tradicionales (.) casi todas (.) não son abertas as novas pedagogias y cada alumno puede sentirse solto (.) dejado de lado / . . . /.

O que se depreende dos excertos transcritos é um baixo nível de motivação dos alunos do ICUB frente às aulas. Os alunos gostam das professoras sujeitos desta pesquisa, mas fica evidenciado que não gostam do ritmo das aulas, das atividades, e muito menos do livro didático adotado.

Há referências negativas quanto a falta de materiais e atividades culturais, desatualização da biblioteca, falta de integração entre os grupos, falta de organização administrativa, e referência às professoras que não são abertas as novas pedagogias.

Vejamos agora através dos questionários como os alunos se posicionam frente às aulas o professor, os materiais, etc.

Pq: *Las clases de Portugués atienden tus expectativas de aprendizaje?. Justifica tu respuesta.*

Aluno de P1: *Si, cuando la profesora trabaja basandose en material didáctico propuesto o realizado por ella. Los libros comenzando por "Lendo, falando, escrevendo Portugués, Fala Brasil y Via Brasil, som malos. no motivan, aburren, al extremo de no tener uno ganas de leer ni trabajar. Creo que es urgente actualizarlos, integrarlos a la realidad, y a otros medios de culturalización: rádio, tv, video, etc./ . . . /.*

Aluno de P2: *Realmente no las atiende. Creo que es un poco lento el sistema de enseñanza, el curso de intensivo no tiene nada. Esperaba algo más acelerado y efectivo. El libro es muy repetitivo, aburrido, desactualizado y demasiado pobre las cosas que ofrece. Es tan lamentable su vocabulário, que ni niños merecen leer un libro asi. Que no sepamos el idioma no significa que seamos tontos / . . . /.*

O que observamos nestes excertos confirma o depoimento das entrevistas. Realmente a motivação dos alunos é baixa, e os aspectos mais negativos apontados por eles ratifica a má qualidade dos livros didáticos, o ritmo muito lento das aulas e também o fato de ser um material didático de baixo nível cognitivo e de certo modo infantilizante, segundo a afirmação do aluno de segunda língua.

Tratando-se de alunos com nível formal de educação bastante alto conforme verificado nas entrevistas, é necessário que o material didático seja adequado a eles, e que o professor com um bom suporte teórico seja capaz de avaliar criticamente os livros disponíveis no mercado, adaptando-o aos reais interesses e necessidades dos discentes.

Com relação ao idioma, 60% dos entrevistados classificaram a língua como bonita e interessante, 20% como útil e 20% como fácil.

Quanto à atitude dos alunos frente ao país e o povo, na FUNCEB de Buenos Aires os dados mostram uma atitude positiva em relação a tudo o que diz respeito ao Brasil. Observemos alguns exemplos transcritos das entrevistas:

Aluno de P₁: *Brasil como País (.) bueno a mi me encanta (.) me gusta como país (.) me gusta el paisaje (.) me gusta la gente también (.) me gustan los brasileiros, no se puede separar (.) no?, me gusta la alegría de la gente (.) esa informalidad que de pronto es más cautivante para el que va de turista (.) pero pienso que (.) bueno que muchos problemas son muy parecidos con los que tenemos nosotros (.) entonces por eso nos identificamos en algunas cosas / . . .*

Aluno de P₂: *Creo, acho que no se puede comparar Argentina con Brasil. Creo que Brasil en questo momento es mas interesante culturalmente (.) geográficamente (.) políticamente. He visto que la relación con Brasil es mucho mejor que con otros países del mundo. La gente es muy amable, muy cálida, hay mucha pobreza, hay mucha producción industrial, mucho empuje, mucha fuerza, es (.) parece que para la gente así en general vive más sanamente que en este país (.) me parece a mi.*

Comparando-se as entrevistas com os questionários, observamos que há uma convergência de opinião em relação a língua, o país e o povo, o que parece confirmar a visão idealizada de um país alegre e sem problemas, e os brasileiros informais, alegres, otimistas e amistosos. Esta visão pode ser reforçada também nos exemplos dos questionários, onde podemos observar a influência dos professores na configuração de uma imagem positiva do Brasil.

Aluno de P₁: *Estudiar Portugués amplia el conocimiento no solo del idioma, pero también rasgos culturales, música y características regionales.*

Cada vez me gusta más el país y el pueblo y admiro mucho más aún al Brasil.

Aluno de P2: Estudiando Portugués y mediante las charlas y comentarios de las profesoras, llegué a conocer mucho más a la gente, sus costumbres y hasta formas de pensar del pueblo brasileño.

Es la primera vez que estudio un idioma y me siento muy feliz a la vez que aprendo mucho en clase. Además durante las clases me siento como en Brasil aunque solo sea por una hora.

Apesar de cursar el 1º nivel el curso de Portugués logra dar un doble mensaje que es útil : el idioma y la cultura en el que se desarrolla

Perguntados que aspectos gostariam que fossem mais enfatizados, os alunos assim se manifestaram: a maioria gostaria que tivesse mais ditado, em segundo lugar mais leitura de textos em aula, em 3º lugar mais audição de fitas de áudio, em 4º lugar mais apresentações orais, e em 5º mais oportunidades de uso efetivo da língua.

Sobre os tipos de textos trabalhados em aula a preferência foi a seguinte pela ordem: 1º textos informativos e culturais, 2º jornais e revistas atuais, e 3º crônicas, contos, romances, etc.

Os dados referentes aos questionários aplicados aos alunos do ICUB de Montevideu em relação ao país e o povo, apresentam os seguintes resultados.

Alunos de P1: De Brasil, sólo conozco la frontera con Uruguay. Lo conocí muchísimo en trabajos grupales de la clase y encontré muchos aspectos lindos que no conocía y otros no tanto, como las penurias y la pobreza de algunas zonas. Por lo que veo en la televisión tiene algunos problemas serios sociales (pobreza, violencia), más importantes aún que aquí.

Tengo una excelente opinión de la gente, a la que considero muy hospitalaria. Me gustaria estudiar allí un tiempo. Me han dicho que hay muy buenas Universidades y además tendria la oportunidad de conocer a la gente y su cultura, que a pesar de estar tan cerca es muy diferente a la nuestra y con muchos problemas sociales, económicos, etc.

Aluno de P2: Brasil es un país apasionante, contradictorio, multifacético (un pequeño mundo, más que un país) No me gustaria vivir permanentemente por la violencia y los problemas todos que tiene, pero si tener la posibilidad de hacerlo

temporalmente, ya sea para conocer y disfrutar del país, como para trabajar o recibir cursos.

Mi opinion sobre Brasil, es que me encanta su música, su gente, su cultura. Es un país que me atrae mucho aunque sé que es distinto al nuestro.

Com relação a este item as respostas aos questionários acima são convergentes com as respostas das entrevistas, em relação ao estereótipo de um país lindo, com problemas, reconhecem alguns, e do brasileiro como um povo alegre, comunicativo, etc.

De fato, em alguns questionários os alunos do ICUB demonstraram ter plena consciência dos problemas do Brasil e do povo.

Um ponto positivo que encontramos é a entrevista do aluno de P₂ que nos faz inferir que são trabalhados temas culturais do Brasil em sala de aula. O uso de temas culturais vai motivar o aluno e certamente proporcionará uma interação mais significativa e verossímil e uma aquisição mais rápida da língua e da cultura da língua-alvo, uma vez que os temas culturais devem estar inseridos numa matriz de significados relevantes para o aprendiz.

Observemos os excertos das entrevistas:

Aluno de P₁. *eu adoro o Brasil! Gostaria de viver acá e também em Brasil. Eu me sinto diferente lá(.) tem mais alegria (.) mais ânimo de viver por causa do clima (.) a gente é mais alegre. Eu gosto da natureza de Brasil e do clima(.)do carnaval (.) da (.) Gosto do modo de vida da gente. O povo brasileiro não é um povo triste (.) tem problemas (.) mas tem sempre una canción.*

Aluno de P₂. *Conozco bastante o Brasil. Eu quero muito o Brasil. Eu tenho uma grande simpatia pelo povo brasileiro (.) más allá da paisagem (.)que a paisagem nadie nega que é muito bonita (.) mas eu creio que é um povo muito cálido (.) muito bom de natureza (.) muito comunicativo (.) muito amigo e franco. Tem muita calidez.*

Brasil es un país con una variedad muito grande de gente (.) paisajes etc. Sería muito interesante conocerlo totalmente (.) vivir y trabalhar allí (.) apesar de todos los problemas sociales (.) políticos y económicos que estan pasando.

Em relação à língua, 50% dos entrevistados classificaram-na como bonita e interessante, 25% como útil e 25% como fácil.

Os alunos do ICUB de Montevideu também foram solicitados a responder que tipos de atividades gostariam que fossem mais enfatizadas em aula.

As respostas foram as seguintes: em 1º lugar gostariam de ter mais oportunidades de uso efetivo da língua, em 2º mais audição de fitas; em 3º mais ditado; em 4º mais dramatização; e em 5º mais produção de textos.

A atividade mais solicitada no ICUB de Montevideu, a saber mais oportunidade de uso efetivo da língua, ocupa o 5º lugar nas solicitações dos alunos da FUNCEB de Buenos Aires. Isso nos leva a deduzir que há menos oportunidade de uso da língua-alvo em Montevideu, ao mesmo tempo em que vai configurando nossa visão de que as aulas do CEB de Montevideu são predominantemente centralizadas na forma da língua, hipótese para a qual buscaremos evidências confirmatórias mais adiante.

Observe-se também que explicações e exercícios gramaticais não estão entre as cinco primeiras solicitações nem da FUNCEB de Buenos Aires nem do ICUB de Montevideu. Quanto aos tipos de textos, os dados mostram que os alunos do ICUB preferem em 1º lugar jornais e revistas brasileiras, em 2º lugar, textos informativos e culturais, em 3º lugar, crônicas, novelas e contos, em 4º revistas especializadas, e em 5º livros técnicos.

Antes de iniciarmos a análise específica das aulas do Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, convém especificar que não tivemos nenhum tipo de dificuldade para a realização de nosso trabalho.

Tanto o diretor como as professoras foram receptivas a nossa pesquisa e colaboraram desde o início com a maior boa vontade para que o trabalho transcorresse num clima de tranquilidade.

Todas as professoras se ofereceram para serem sujeitos de pesquisa e a nossa dificuldade foi, ao contrário do que geralmente acontece, escolher apenas duas professoras quando havia muitas disponíveis. Os alunos, motivados pelas professoras, também se mostraram totalmente receptivos e dessa forma nossa coleta de dados em Buenos Aires se constituiu numa experiência muito proveitosa para ambas as partes.

Tivemos a oportunidade de trocar experiência com os docentes que se mostraram interessados no trabalho que realizamos na Universidade, bem como em

realizar curso de especialização na área de Português/língua estrangeira que lhes proporcionasse melhorar suas competências aplicada e profissional.

3.8. Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires - Análise Específica de Sala de Aula

Escolhemos uma aula do curso básico I e uma aula do curso intensivo para proceder a nossa análise. Usaremos apenas excertos dos dois contextos no texto da dissertação, sendo que a transcrição de uma das aulas encontra-se no apêndice no final da dissertação.

Para esta análise valemo-nos principalmente dos registros coletados em áudio e das notas de campo. Consideraremos a professora do curso básico como P₁, e do curso intensivo como P₂.

3.8.1. Aula do Curso Básico I

A professora entra na sala, coloca seus materiais sobre a mesa e inicia seu primeiro contato com os alunos, percebendo-se sua ansiedade em apresentar a pessoa estranha que estava na sala, no caso a pesquisadora.

A aula inicia-se com dez alunos sentados de maneira tradicional, um atrás do outro. A sala é arejada e a iluminação é boa.

Após um rápido cumprimento a professora faz a chamada e inicia imediatamente a aula, distribuindo aos alunos folhas com as estruturas usadas por crianças para fazerem pedidos.

Não se notou em nenhum momento interesse da professora em promover uma conversa inicial que servisse como “moldura” ou pano de fundo para a continuação da aula. Esses momentos iniciais que podem constituir uma interação significativa em sala de aula, devem ser considerados pelo professor como parte da aula, constituindo-se assim num momento de negociação e aquisição de conhecimentos (cf. Fontão, 1994).

Observemos o seguinte excerto:

1P *Bom.x x x (eu já tinha falado pra eles). É uma professora*

- 2 : *brasileira que veio fazer um estudo aqui. Ela é da Universidade de*
- 3 : *Campinas e vai assistir algumas aulas nossas:*
- 4 A1. : *Campinas (.) perto de S.P. ?.*
- 5 Pq : *Sim fica a 100 Km. de São Paulo.*
- 6 A2. : *Eu tenho um amigo que estuda lá (.).*
- 7Pq : *Ah, sim?. Como foi a experiência dele no Brasil?.*
- 8 A1. : *Penso que boa(.) pero (. . .)*
- 9 P : *Bom gente (.) a gente estava vendo o QUÊ?. (.) a hora de*
dormir ãh?.
- 10 : *Sim(.) Não.*
- 11 *Não terminamos. Ficamos de fazer “você me bateu “(.) tá?.*
- 12 *Então aí (.) isto aqui não sei se te interessa(.)a gente está vendo*
- 13 *este tipo de vocabulário no texto “a hora de dormir “(.) tá?. e*
- 14 *tínhamos terminado com o “bater”e o “haver”. Não lembro se a*
- 15 *frase que aparecia(.)era você me bateu(.)e quem dizia isso (. . .)*
- 16 *Você me bateu (.) quem dizia?.*
- 17 AA : *O menino.*
- 18 P : *Dizia pro pai tá?.*
- 19 A1. : *Você me bateu !.*
- 20 P. : *O menino dizia isso pro pai, certo?. Você me bateu. O que*
- 21 *aconteceu com o menino (.) Mário?. Eu posso dizer que o menino*
- 22 *apanhou do pai. Apanhou uma surra do pai. Levou uma surra do*
- 23 *pai. Eu posso dizer: você apanhava do seu pai Hector quando*
- 24 *quando você era pequeno?.*
- 25 A. : *Eu não.*
- 26 P. : *Você apanhava de teu pai?./ . /*

Deste excerto podemos proceder à análise de vários pontos. Em primeiro lugar teria sido desejável que a professora mesmo já tendo falado aos alunos sobre a pesquisadora, explicitasse um pouco o trabalho da mesma, no sentido de criar um clima de confiança e preparar os alunos para as gravações das aulas, destituindo o pesquisador da imagem de avaliador ou de inspetor, incompatível com o papel de um pesquisador etnográfico. (cf. Cançado 1994).

O fato da pesquisadora ser brasileira, de uma cidade conhecida de um dos alunos, gerou um ambiente de cordialidade e de troca de informações, que poderia ter evoluído para um diálogo produtivo sobre o Brasil, provavelmente com a participação de outros alunos. No entanto, a interrupção brusca da fala do aluno pela professora (9) mostra que a mesma está ávida por iniciar o que certamente considera como a aula propriamente dita, desconhecendo este momento significativo de interação e construção do conhecimento. Neste caso temos também um exemplo de assimetria marcada pelo poder do professor em sala de aula, ou seja, o professor é o centro da interação e determina que a conversa deve terminar naquele momento, independentemente da vontade dos outros interagentes.

Em (12), ao dizer “isto aqui não sei se te interessa” pareceu-nos que a professora não tinha muita convicção da relevância daquele insumo para os alunos.

Em (21) a professora convida o aluno a participar através de uma pergunta, mas não lhe passa o turno, deixando o aluno sem oportunidade de construir seus enunciados e de manifestá-los dentro de uma comunicação real.

De (9 a 26) observamos quatro turnos do professor e três dos alunos, sendo que a professora detem o turno por muito mais tempo do que o aluno (11 a 16), o que mostra que o professor centraliza a interação até este momento. Isso talvez aconteça pelo tipo de pergunta feita pelo professor só da margem a respostas curtas, lacônicas, (10-19-25).

Aqui podemos até questionar a relevância desse assunto para um grupo de aprendizes adultos. Vemos assim um desperdício de tempo que poderia ser melhor aproveitado na aquisição de conhecimentos de maior interesse para os alunos e que os levassem a uma participação interativa crítica, de questionamento, etc.

Observemos o próximo excerto:

- 1P. : *Você não bate no teu filho (.) Hector?*
2 A. : *Não (.) Não.*
3 P. : *Então como é que você pode me responder com apanhar?*
4 A. : *Ele não (. .) apanha.*
5 P. : *Ele não apanha (.) de quem?*
6 A. : *De meu.*
7 P. : *De mim. Ele não apanha de mim. Eu não bato nele. Não (.)*
8 *bato. Então (.) o verbo bater a gente poderia ver mais na frente,*

- 9 *trazer outras acepções do verbo bater que tem muitas acepções,*
 10 *tá?. Mas eu já disse pra vocês que bater em geral era (toc, toc, a*
 11 *profª. bate na mesa).*
- 12 A. : *Pegar.*
- 13 P. : *Pegar (.) não. A professora propositadamente deixa cair a caneta*
 14 *no chão. Tô tão cansada Hector. (aluno pega a caneta).*
 15 *Obrigada tá?. O que que o Hector fez?.*
- 16 A. : *Pegou (.) e pegou.*
- 17 P. : *Não (.) quem jogou?.*
- 18 A. : *Você.*
- 19 P : *O que que eu fiz?. O que que eu fiz?.*
- 20 A : *Você pegou a caneta no chão.*
- 21 P. : *E o Hector (.) o que ele fez?.*
- 22 A. : *Ele pegou.*

O fato de a professora aliar a experiência pessoal dos alunos com o uso da língua-alvo poderia ser produtivo, principalmente porque ela oferece “pistas “na tentativa de ajudar o aluno na sua produção e facilitando a construção de conhecimentos na língua-alvo (1-3-5). No entanto, essa tentativa de engajar o aluno numa interação mais significativa, que exija dele mais participação, se perde devido à superficialidade com que a professora explora a experiência pessoal do aluno. A própria pergunta por ser dirigida a um aluno em particular poderia gerar uma situação de constrangimento caso a resposta do aluno fosse afirmativa (1), o que nos faz pensar que de certa forma, para não se expor, o aluno tenha dado uma resposta curta negativa, aliás, enfatizada pela dupla negação.

Há uma tentativa de continuar o diálogo (5), mas há pouca receptividade por parte do aluno que continua a responder monossilabicamente (6).

Ainda em (6) observamos que a professora não interrompe a fala do aluno para corrigi-lo, mas o faz indiretamente, possibilitando ao aluno a “oportunidade de corrigir-se sem constrangimento “.

Em (7) a professora explora a acepção do verbo “bater” no contexto, e para não interromper o ritmo interativo faz a observação de que há outras acepções que serão exploradas oportunamente. Por outro lado, a professora leva os alunos a

inferir o significado das palavras através da negociação de sentido, dentro de um contexto (16 a 22).

No próximo exemplo observamos que a professora faz uma pergunta (1) e dá explicações culturais sobre o guaraná, despertando o interesse e engajamento dos alunos na interação. (3 a 15).

- 1 P. : *Por que que vocês tomam guaraná em pó?*
2 A. : *Pra beber.*
3 P. : *Não (.) quando você tem guaraná é como um fruto duro (.) como*
4 *se fosse uma noz moscada (.) tá? e a origem dele é o do*
5 *Amazonas. Com isso você raspa (.) você transforma o guaraná*
6 *em pó. Esse pó dizem que é energizante tem os efeitos do Gin*
7 *Sen mais ou menos(.) e então nas casas de produtos naturais (.)*
8 *por exemplo (.) você encontra guaraná em pó para ser tomado*
9 *como remédio(.) inclusive você encontra em comprimidos também*
10 *o guaraná em pó. Você pode tomar um por dia(.) dois por dia (.)*
11 *não sei.*
12 A. : *Quanto mais toma (.) melhor?.*
13 P. : *Ah (.) não sei (.) Xavier (risos).*
14 A. : *Agora a senhora não sabe (.) olha pra mim !.*
15 P. : *Xavier vai tomar guaraná !.*

Neste momento da aula cria-se um clima afetivo muito propício à interação professor X aluno, inclusive com brincadeiras que tornam o ambiente muito descontraído e que proporciona o engajamento espontâneo dos alunos na interação (13 a 15). A professora explora aspectos culturais do Brasil, e poderia ter contrastado aspectos do Brasil e da Argentina, similaridades entre o Gin Sen e o Guaraná, efeitos terapêuticos, afrodisíacos, etc. Essa é uma oportunidade para incentivar o conhecimento anterior do aluno, já que de acordo com Ausubel (1978) resgatar o conhecimento prévio é uma das formas de construir o conhecimento e de tornar a aprendizagem mais significativa.

No próximo exemplo, vemos a professora contrastar níveis de linguagem de forma indireta, sem que o aluno perceba isso. Ela mostra as duas formas de expressão, mas sem se deter em explicações detalhadas que não são relevantes naquele momento. Aqui temos um exemplo de aquisição de forma subconsciente, que

encontra ressonância na teorização de Almeida Filho (1993), segundo a qual o foco deve ser direcionado mais para a produção de significados do que para a forma.

- 1 P. : *Leia Ricardo.*
2 A. : *Mãe (.) eu tô com fome !.*
3 P. : *Mãe (.) tô com fome (.) tá?. Então este tô que é.*
4 A. : *Estou.*
5 P. : *Estou com fome. E aí vocês estão vendo bem a diferença tá?. (.).*
6 *que a criança não chega e diz :” Mãe, tenho fome “!. Eu tô com*
7 *fome (.) eu tô com sede (.) eu tô com vontade (.) tá?. Mãe (.)*
8 *tô com fome.*

No próximo excerto observamos uma interação bastante significativa por vários motivos. A professora nomeia inicialmente um aluno (1), mas em seguida a professora solicita a participação dos alunos sem nomeá-los especificamente,(3) o que diminui a assimetria de sala de aula, ao mesmo tempo em que permite um maior engajamento dos alunos na interação. A professora incentiva a participação dos alunos através de perguntas (11-13), oferecendo estruturas de apoio, negociando significados (6 - 13 - 18) e fazendo com que o aluno vá construindo seu discurso a partir de suas experiências prévias (Ausubel, op. cit.). Esse ambiente criado em sala de aula através das atitudes da professora, favorece o filtro afetivo dos aprendizes, (Krashen 1982), uma vez que ao serem estimulados a falar sobre um assunto já conhecido deles, e que portanto dominam, há uma motivação maior para a interação na língua-alvo. Além disso, o professor também resgata a sua própria experiência (19 a 26), o que contribui para que os alunos se coloquem na interação de forma mais comprometida.

- 1P : *A outra Ricardo.*
2 A1 : *Minha pipa rasgou.*
3 P : *Alguém sabe o que é pipa? Ninguém tem idéia*
4 *do que é pipa? Se tiver idéia descreve em Português.*
5 A2 : *Um aparelho.*
6 P : *um aparelho?*
7 A3 : *É o que os meninos fazem para brincar. Boa*
8 : *no ar.*
9 P : *Voa.*

- 10 A₃ : *Voa no ar.*
- 11 P : *Tá feito com que material?*
- 12 A₄ : *de papel.*
- 13 P : *Tá feito de papel. Tem uma linha (. . .)*
- 14 A₅ : *O vento leva pelo ar.*
- 15 P : *O vento leva pelo ar. Voa, Voa, Voa.*
- 16 A₆ : *Tem que correr muito para levantar.*
- 17 A₇ : *Tem cola.*
- 18 P : *Tem uma rabiola que chamam, tá?.*
- 19 : *Eu não sei aqui (.) mas no Brasil pelo menos a brincadeira de soltar*
- 20 *pipa tem todo um ritual(.) pelo menos tinha na minha época (.)*
- 21 *quando eu era pequena e soltei a minha pipa. Mas havia (.) por*
- 22 *exemplo (.) você tinha linha você primeiro passava nessa linha o*
- 23 *que se chamava cerol (.) que era uma mistura de vidro moído com*
- 24 *cola (.) cola de madeira e vidro moído. Você passava na linha e*
- 25 *deixava secar (.) a linha ficava cortante e a brincadeira era no ar*
- 26 *você tentar cortar a do companheiro e trazer pra você a pipa.*
- 27 A₅ *nós poníamos (. . .)*
- 28 P : *Colocávamos*
- 29 A₅ : *Colocávamos uma gilet.*
- 30 P : *Gilite.*
- 31 A₅ : *Gilite na rabiola.*
- 32 P : *Lógico (.) e cortava também. Ou seja (.) o objetivo de maldade era o mesmo / . . . /.*

Outro momento que provoca um grande interesse e participação dos alunos é quando a professora propõe que os alunos trabalhem em grupo 2 a 2, e elaborem diálogos com as estruturas de pedidos infantis, os quais devem ser apresentados aos colegas. É o momento em que os alunos são estimulados a participar de forma criativa, negociando significados e tentando usar a sua interlíngua para a construção do discurso na língua-alvo. Embora esta atividade tenha sido até certo ponto dirigida pela professora que solicita que os alunos trabalhem com as estruturas de pedidos de crianças, validamos a oportunidade de o aluno trabalhar de

forma independente obrigando-o a tomar iniciativas e assumir a responsabilidade pela sua própria produção que passa a ser muito mais espontânea e significativa.

Enquanto os alunos trabalham a professora passa solícita entre os grupos exercendo sua função de mediadora do saber, intervindo na negociação do significado com os alunos apenas quando solicitada.

No excerto abaixo temos um exemplo dos diálogos elaborados pelos alunos.

- 1 A₁ : *Papaizinho, eu não quero comer mais.*
- 2 A₂ : *Que é que comeu?. (. . .) você não comeu nada.*
- 3 P : *Lembram? Termina em e mantenham o e (.) não comeu nada.*
- 4 A₂ : *Você não comeu nada.*
- 5 A₁ : *Eu comi um poquinho(.)mas não quero mais. Eu tenho dor de*
- 6 *barriga eu estou (. . .)*
- 7 A₁ : *Eu estou con dor de barriga.*
- 8 A₂ : *Que é o que comeu?*
- 9 P : *Comeu (Pronunciando bem o **eu**)*
- 10 A₂ : *Olha o seu prato.*
- 11 A : *Filha !.*
- 12 A₁ : *Eu comi nada. Eu não comi nada.*
- 13 A₂ : *Não (.) esses doces que você tem em seu bolsillo (.) que é?.*
- 14 P : *Não, que seu bolsillo ! os doces que estão ai no seu bolso.*
- 15 A₂ : *Os doces que estão ai no seu bolso o que é?*
- 16 P : *Os bolsos aí. Que doces são esses?*
- 17 A₂ : *Que é isso?*
- 18 A₁ : *Mas eu comi um só.*
- 19.P : *Só um?.*
- 20 A₂ : *Además (.) além disso, como é que você tirou plata?. (.)dinheiro, 21 como é que você tem (.) teve dinheiro para comprar esses doces?.*
- 22 P : *Como é que você teve, como é que você conseguiu dinheiro para*
- 23 *comprar esses doces?*
- 24 A₁ : *Só que eu pedi a minha mãe.*
- 25 A₂ : *Sua mãe dá muitas coisas pra você e depois é por eso que você(. . .)*
- 26 P : *É por (.)*

- 27 A₂ : *É por isso que você não come nada.*
- 28 A₁ : *Tem que falar com ela.*
- 29 P : *Com ela.*
- 30 A₂ : *Com ela.*
- 31 P : *Não, lembra que (.) Xavier e Mercedes (.) lembram que o m depois*
- 32 *das vogais nasaliza (.) ele jamais é consoante? Então eu não digo*
- 33 *“con ela “ como vocês dizem (.) como é que eu dizia? Com ela (.)*
- 34 *tá? . Com ela. Com ela. / . . . /.*

Apesar de todos os pontos positivos já levantados, durante todo o diálogo nota-se uma preocupação exagerada da professora com relação à acuidade e os alunos acabam sendo interrompidos várias vezes para uma correção a nosso ver desnecessária, levando a uma preocupação com a forma e não com a construção de significados na língua-alvo, o que de certa maneira contraria a postura da professora até agora. (3 - 9 -14 -19 -22 -26 -29 -31 a 34) Além disso, se a professora tivesse dado um pouco de tempo aos alunos, talvez eles tivessem feito uso do monitor (Krashen 1980), e se auto-corrigissem como aconteceu em (20 e 21).

Os erros dos alunos parecem ser encarados pela professora como algo a ser evitado, e não como postulam Bickerton (1977) e Rutherford (1984), que consideram a aquisição de uma segunda língua “como a construção de um sistema que vai se configurando na direção do sistema da língua-alvo através da formulação e testagem de hipóteses” Além disso, os erros dos alunos podem ser comentados num momento posterior, quando os alunos terminem de falar, ou em ocasião mais oportuna em que realmente os alunos solicitem algum tipo de explicação, o que não é o caso aqui. Pelo contrário, tanta interrupção parece inibir um pouco a fluência dos alunos.

Com relação a última parte da aula, a professora faz uso com os alunos de uma atividade totalmente voltada para a forma, sem nenhuma relação com o resto da aula. Num momento em que os alunos estão engajados numa atividade interativa de produção de enunciados na língua-alvo, em princípio não se justifica o uso de práticas menos produtivas de ensino. Tal prática poderia por exemplo, ter sido solicitada como tarefa de casa, apesar de que é um exercício contextualizado e não corrigido de forma tradicional.

O exercício consiste em fazer os alunos completar as lacunas com artigos, preposições ou contrações. A professora dá uns três minutos para os alunos

fazerem o exercício. A seguir passa a fazer a correção oral, sem nomear os alunos, deixando que a participação seja espontânea, e sem dar explicações gramaticais procura através de perguntas levar os alunos a inferir a palavra certa para completar a lacuna.

- 1 P : *Vamos corrigir (.) então ?*
2 A : *Um dia perguntarão (. . .).*
3 P : *Perguntarão ou perguntaram ?*
4 A : *Perguntaram.*
5 P : *Perguntaram.*
6 A : *A Einstein porque o homem que liberou a energia da*
7 *natureza aplicava essa descoberta pra sua própria*
8 *destruição.*
9 P : *Quem liberou?*
10 AA : *O homem.*
11 : *O homem liberou, tá ? Que pergunta que eu faço (.) liberou*
12 *o quê ? que que ele liberou ?*
13 A₁ : *A energia.*
14 P : *A energia (. . .).*
15 A₁ : *De quê ?*
16 P : *De quê ? A energia (.)*
17 AA : *Da natureza / . . . /.*

Apesar de ser um exercício voltado para a forma da língua, a correção não é efetuada de maneira tradicional.

O exercício é contextualizado e há espaços para os alunos completarem com artigos, preposições e contrações. A professora dá tempo para que os alunos completem individualmente (uns três minutos), e depois passa a fazer a correção oral. Não são nomeados alunos para responder, a participação flui espontaneamente, ora individualmente (2-4-6 -13 e 15), ora em coro (10 e 17). A professora sem dar explicações incentiva a participação com perguntas e facilita através de pistas para que o aluno chegue a palavra certa para completar a lacuna. De certa forma, a técnica usada pela professora torna o exercício interessante.

3.8.2. Aula do Curso Intensivo

Na primeira parte da aula a professora faz perguntas para os alunos, cujo objetivo é claramente o de rotinizar o pretérito perfeito dos verbos.

A segunda parte da aula é a mais significativa para os alunos, quando lhes é delegada a responsabilidade de construir seus próprios enunciados, negociando significados com os colegas e o professor construindo diálogos autênticos e verossímeis. Cada par apresenta seu diálogo aos colegas e só no final a professora faz as correções.

Na terceira parte da aula a professora apresenta uma atividade puramente gramatical apresentando-a e corrigindo de forma tradicional. Nos últimos momentos foi apresentada a música “Dom de iludir”.

O curso intensivo tem quinze alunos. A sala é ampla, clara e arejada, e os alunos estão sentados em semi-círculo. Após introduzir rapidamente a pesquisadora, a professora refere-se aos alunos de uma maneira bastante entusiasmada e afetiva :

P. *Amores, x x x x .
x x x x , intensivo, tá?.*

Quero te dizer com todo orgulho do mundo que (. .) Que o quê? Não sei (.) que (.) que (.) que (.) olha este pessoalzinho eles tem mais ou menos 14 horas de aula apenas (.) apenas e 50% nem conhecem o Brasil (.) ou seja (.) que nem sabem (.) só ouvem falar (.) mas não conhecem (.) não é bebês?.

A seguir a professora começa a trabalhar com os alunos oralmente através de perguntas direcionadas, ou seja, mencionando os alunos mas ao mesmo tempo procurando criar um clima afetivo propício para a aprendizagem ocorrer.

Apesar de estar claro o objetivo da professora de contrastar o presente e o pretérito perfeito dos verbos, ela não se detem em explicações gramaticais desnecessárias, e ao mesmo tempo tenta relacionar a língua-alvo com a experiência pessoal dos alunos, uma vez que ao ativar o conhecimento do aluno o professor está facilitando a construção de conhecimentos na língua-alvo (1- 6 -11).

- 1 P : *X X X X (.) você discute com este senhor que está ai de vez
2 em quando?. (era um casal).
3 A1 : Discuto.*

- 4 P : *De vez em quando discuto, claro ! Merece (.) viu ô X X X X?*
- 5 : *Eu discuto.*
- 6 : *E de vez em quando ela X X X X, o que que ela fez com você?.*
- 7 : *Ela de vez em quando (.).*
- 8 A₂ : *Discute.*
- 9 P : *Lógico (.) lógico (.)! Ou seja (.) nós dois de vez em quando(. . .)*
- 10 A₂ : *Discutimos.*
- 11 P : *Que difícil (.) não?. Fofocando X X X X! Eles de vez*
- 12 : *em quando (.).*
- 13 A₂ : *Discutem.*

No entanto como o foco da interação é o uso do presente e do pretérito perfeito, a pergunta da professora já tem uma resposta possível, o que fez com que a experiência pessoal do aluno seja pouco explorada e dessa forma o aluno não se veja engajado numa atividade que o leve a participar da interação de forma mais comprometida.

O fato de a professora através de exemplos e perguntas induzir os alunos à forma verbal correta, é visto como um procedimento tradicional de aula, cujo foco é a forma.

Observe-se que todos os turnos do aluno são muito breves, uma palavra apenas (3 -8 -10 -13), enquanto a professora tem turnos muito mais longos (1-4-6-11). A professora faz as perguntas em tom de brincadeira, de forma muito descontraída, o que leva os alunos a se manterem atentos e motivados para a aula.

Essa motivação dos alunos é obtida muito mais pelo ritmo que a professora impõe à aula, e pela maneira afetiva com que se dirige aos alunos, pois a aula em essência não se pode reconhecer como experiência válida de formação e crescimento intelectual.

No próximo exemplo vemos que a professora não interrompe os alunos para corrigí-los, mas o faz de forma indireta encarando o erro como normal no processo de ensino/aprendizagem (4 a 7).

- 1 P : *Você recebeu o seu salário?.*
- 2 A : *Eu recebi meu salário (.) mas (.)*
- 3 P : *Mas?.*
- 4 A : *Gastei. Fui pagar minha cota.*

5 P : **Prestação** de que?.

6 A : **De** seminário.

7 P : **Do** seminário (.) O.K.

O ambiente afetivo criado em sala de aula faz com que embora o aluno não tenha chance de tomar iniciativas, mostra-se disposto a participar quando a professora solicita, aliás desempenhando seu papel de aluno. Neste tipo de aula com foco na forma, o aluno tem pouca chance de produzir e essas participações do aluno, não chegam a se constituir momentos propícios para o desenvolvimento de sua fluência na língua-alvo.

A seguir observamos um exemplo de pergunta no diálogo que parece não suscitar o interesse do aluno, e mesmo se relacionando com sua vida pessoal, o aluno acaba dando uma resposta lacônica, talvez pela pouca profundidade da interação naquele instante. De acordo com Bizon (1994), respostas que denotam apatia e desinteresse, podem ser apontadas como marcadores de pouca profundidade, pouco engajamento ou pouco comprometimento do aprendiz na interação (3 -6 -8 -12).

1 P : x x x x conte pra mim uma coisa x x x x

2 : **Você** hoje comprou alguma coisa? *Pensa bem.*

3 A : *Não* comprei.

4 P : *Não* gastou dinheiro? *Que* que é isso (.) *you* é um

5 : *homem econômico?*

6 A : *Não* tenho.

7 : *Não* tenho (.) *exato.*

8 P : *Não* tenho . *Mas* nós estamos no início do mês (.)

9 : *you* não recebeu seu 13° salário?.

10 A : *Eu* recebi meu salário (. .).

11 P : *Mas?* (. . .)

12 A : *Gastei*

13 P : *Gastei* / . . . /.

Em (2) quando a professora diz ao aluno “*pensa bem*” não é um procedimento normal num diálogo tão superficial quanto este, o que denota que a professora está preocupada é com a forma, que ele responda com a forma verbal correta.

A seguir observamos um exemplo onde o professor não mais nomeia os alunos mas convida-os a participar, e através de pistas, da negociação de sentido, ajuda para que o aluno chegue a resposta certa (2 -4 -6 -9 - 12)

P. *Podemos agora contar pro x x x x e pro x x x x que não estavam na aula sobre o que tratava a leitura que nós assistimos. Eu posso até rebobinar e depois deixar os dois vêem novamente o vídeo (.) mas antes nós temos que contar. Nós já trabalhamos essa leitura oralmente e já trabalhamos até no livro (.) tá?.*

É a estória de um japonezinho (. . .) gordinho (. . .) mas não me lembro (. . .) quem pode me ajudar?. Não me lembro (. . .) começa, x x x x . Mas não vamos abusar da x x x x. Ela vai contar um pedacinho, depois outro conta (.) tá?.

- 1A₁ : *Conta que duas pessoas (. . .) .*
- 2 P : *Um comerciante (. . .)*
- 3 A₂ : *Um comerciante e um desenhador.*
- 4 P : *Um desenhador. O que que o comerciante quer fazer?.*
- 5 A₃ : *Esta pessoa, o comerciante quer fazer um cartel (.) .*
- 6 P : *Ah, ele quer fazer uma placa, um cartaz (.) pra onde?.*
- 7 A₄ : *Uma placa pra seu negócio (. . .)*
- 8 P : *Pra sua loja, pra loja dele. O que que o*
- 9 *comerciante quer mesmo que o outro faça?.*
- 10 A₁ : *Que faça um cartaz .*
- 11 A₂ : *um cartaz grande.*
- 12 P : *Muito bem ! Um cartaz grande que diga o quê?.*
- 13 AA : *Que diga :OVOS (.)*
- 14 P : *Não que diga : Nesta casa vendem-se ovos frescos.*
- 15 : *Obrigada, bebês . Já temos a idéia (.) tá?./ . . ./.*

A professora continua nesta atitude colaborativa com os alunos ajudando-os a construir seus significados na língua-alvo e assim os alunos recompõem toda a estória, sempre num clima de muita descontração e cordialidade.

Embora a interação seja professor X aluno observa-se uma participação mais diversificada dos alunos, uma vez que eles não são nomeados, participam espontaneamente. Observa-se também disputa de aluno com outro aluno ou com a professora (3-12) o que demonstra uma participação mais efetiva na interação, embora ainda com turnos muito curtos, devido talvez ao tipo de atividade

proposta que é apenas de recompor a estória. No entanto, esta atividade é feita como uma preparação para a atividade seguinte.

Ao terminar a atividade de recomposição do texto a professora propõe rever o texto do vídeo novamente: para fazer duas coisas: *Vamos rever a historinha só tipo inspiradora, tá?. Ela vai ser a nossa inspiração, e depois disso eu vou dar dez minutinhos e vocês vão combinar com o amigo que está ao lado um diálogo de compra e venda. Mas não é ovos, não é galinha. Você vai comprar e vender qualquer coisa, tá?. Você vai comprar caneta, vai vender gravata, vai vender sei lá o quê, e o outro amigo ou compra ou pede abatimento, ou não compra e acha caro, não sei, é surpresa. Combinado?.*

A seguir transcrevemos o excerto de um dos diálogos criados pelos alunos:

- 1 A₁ : *Bom dia.*
- 2 A₂ : *Bom dia. O que o senhor deseja?.*
- 3 A₁ : *Eu quero um terninho para a minha namorada.*
- 4 A₂ : *Em que cor e tamanho você quer?.*
- 5 A₁ : *Cor branco e tamanho pequeno, pequeno.*
- 6 A₂ : *Aqui tenho este. Você gosta dele?.*
- 7 A₁ : *Oh, é bonitinho (risos) Quanto ele custa?.*
- 8 A₂ : *Custa Cr\$ 60.000.00.*
- 9 A₁ : *O quê?.*
- 10 A₂ : *Cr\$ 60.000.00. , porque é de gamuza.*
- 11 A₁ : *Ah, de gamuza.*
- 12 A₂ : *É muito bom, muito bom. Você sabe, não?.*
- 13 A₁ : *Eu amo muito a minha namorada ! (risos).*
- 14 A₂ : *Então você tem que comprar este conjunto porque*
- 15 : *é muito chique!.*
- 16 A₁ : *E qual é a forma de pagamento?.*
- 17 A₂ : *A forma de pagamento?. Nós vendemos cartão de crédito,*
- 18 : *pagamento à vista.*
- 19 A₁ : *Não pode dois pagamentos?.*
- 20 A₂ : *Não, você pode pagar com cartão de crédito*
- 21 : *em duas vezes. Você quer pagar ao contado?.*
- 22A₁ : *Não pode fazer um abatimento?.*

23 A₂ : *Não, porque sou empregada aqui na casa. / . . . /.*

24 A₁ : *Ta bem. Vou pegar um cafezinho e*

25 *volto em meia hora.*

Consideramos esta parte da aula como a mais produtiva, uma vez que os alunos trabalham de forma autônoma buscando construir seus próprios enunciados para depois apresentar aos colegas um discurso espontâneo, verossímil, tentando através de sua interlíngua interagir com seus colegas. Embora a tarefa seja sugerida pela professora não consideramos aqui como uma imposição ou autoritarismo da parte dela, uma vez que os alunos estão motivados, demonstram estar de acordo, aceitam a sugestão e passam a resolver a tarefa apresentada.

O professor passa entre os grupos, orientando, negociando sentidos, fornecendo estruturas de apoio, mas dando autonomia aos aprendizes.

Por outro lado, o professor deixa de ser o elemento central da interação e passa a dividir com os alunos o papel de construtor de conhecimentos. Não há dúvida de que o trabalho em grupos possibilita maior liberdade aos alunos que podem fazer suas tentativas na língua-alvo com os colegas e a professora e só no final apresentar para os colegas, o que deixa os alunos menos ansiosos e mais seguros e estimula-os a tomar mais iniciativas e a adquirir maior autonomia na interação e na construção de conhecimento na língua-alvo.

O fato de os alunos estarem trabalhando com assunto do conhecimento deles faz com que se arrisquem mais, uma vez que para que haja participação é preciso que os aprendizes estejam engajados no assunto que estão trabalhando. O aluno se vê estimulado a dar contribuições e a se expor desenvolvendo sua capacidade de risco.

Durante toda a apresentação do diálogo os alunos não são interrompidos nenhuma vez para correção. Nota-se que a professora tem uma concepção diferente dos erros dos alunos que são encarados como sinal de crescimento em direção à língua alvo. O fato de a professora não interromper os alunos o que poderia prejudicar a fluência da conversação, é um fator favorável que faz com que os alunos aumentem a sua capacidade de risco e se engajem mais no uso da língua-alvo.

Durante as apresentações a professora vai fazendo anotações e no final faz os comentários que julga necessário (3-5-10-19-21-23-24).

O que se observa neste momento em que a professora comenta os possíveis "erros" dos alunos, é que não há espaço para a contribuição dos mesmos, eles não são estimulados a participar, ou seja, ao invés de deixá-los participar para que a responsabilidade na aprendizagem seja partilhada com eles, a professora prefere ela mesma oferecer o insumo aos alunos.

No exemplo, abaixo, a professora ativa o conhecimento anterior dos alunos, mas não deixa que eles infiram o significado, o que seria mais produtivo, até pela transparência das palavras.

P. *Você diz: Eu quero um terninho branco (.) Não precisa da palavra cor. Amores (.) lembram quando eu trabalhei a palavra terno (.) Esse conjunto da roupa do homem?. Terninho pra moça?(.) pra dama (.) tá? Terninho.*

No próximo exemplo ocorre o mesmo, não houve participação dos alunos para explicar a diferença entre vendedora e empregada, a aluna até tentou a tomada de turno, duas vezes, mas foi interrompida pela professora (3 -5).

1P : *Você é uma vendedora da loja, da loja de casa, vendedora.*

2 A₁ : *Ah ! eu empregada? Ah ! eu (. . .)*

3 P : *Vendedora.*

4 A : *Vendedora (.) então (.)*

5 P : *Então é vendedora (.) porque empregada*

6 *usam mais para empregada doméstica. Vendedora (,) e você é*

7 *uma vendedora realmente.*

Observa-se também uma certa fluência no diálogo dos alunos, e não se detectam "erros" que interfiram na comunicação. A professora por sua vez, parece mais preocupada com o uso comunicativo da língua do que com a forma lingüística, não se observando nenhuma explicação em nível gramatical.

O próximo exemplo nos mostra um único momento em que o aluno toma o turno da professora e dá a sua colaboração (6-7).

1 A₂ : *Bom voy a pensar.*

2 *Voy a pegar um cafezinho e volto.*

3 A₁ : *Tá legal!*

4 P : *Nunca mais (.) perdeu de ganhar o terninho ! (risos)*

5 *Pobre namorada ! vai casar com um (.).*

- 6 A₃ : *Pão duro (.) professora?. que não gosta de*
 7 *gastar dinheiro?.*
 8 P : *Exatamente (.) pão duro (.) que come o pão*
 9 *de ontem para não comprar outro (.) não é?.*

Observamos que se houvesse espaço haveria mais participação espontânea dos alunos, mas infelizmente a professora não explora isso, ela é a centralizadora da interação na hora dos comentários, apesar do clima de descontração e afetividade que se observa na sala de aula. Essa afetividade contida muitas vezes na própria fala da professora, de modo geral, não inibe os alunos, pelo contrário deixa-os soltos, desinibidos, talvez por ser um grupo constituído em sua maioria por jovens.

Verifiquemos os exemplos abaixo:

- a) *x x x x , paixão ! Você vai faltar alguma vez?.*
 b) *Você percebe o seu crescimento como ator?. Que beleza querido!*
 c) *Ai x x x x ! Assim que eu gosto meu bebê lindo !.*

No entanto, observamos um ligeiro mal-estar quando a professora usa essa afetividade com uma pessoa mais velha, um senhor.

- P : *Diminutivo de pouco, x x x x?.*
 A₁ : *Não é poquinho?.*
 P : *Não gatinho (.) é pouquinho ! (risos).*
 P : *Também não é mitad. Como se diz em português?.*
Fala gatinho (.) lindo !.

Mas apesar do convite, o aluno não se integra mais à conversação, preferindo ficar calado. A professora no entanto, faz que não entende a atitude do aluno e continua a aula normalmente. A última parte da aula é voltada para o foco na forma da língua. A professora propõe um exercício do livro que nada tem a ver com o resto da aula.

- P : *O.K. bebês (.) tudo bem (.) parabéns a todos (.) lindo !.*
*Temos duas coisas para fazer. Vai dar tempo (.) eu vou fazer com vocês . Lembram?. Da, do, pela, etc., Eu vou fazer uma revisão da preposição **de** Por exemplo: eu digo que: a porta com relação a esta sala, esta porta é N° 23, de + a sala.*

A₁ : *da sala*

P : *Se fosse a porta (.) mas não seria da sala (.) se fosse armário (.) a porta (. .).*

AA: *do armário*

P : *Da, tem plural?. Eu posso dizer **das** , posso dizer **dos** armários?. Também.*

O exercício de completar lacunas com as contrações **do, da ,dos, das**, não dá tempo suficiente para que os alunos o façam sozinhos. O exercício é então feito oralmente. A professora vai nomeando os alunos para que completem as lacunas. O exercício é constituído de frases soltas, desvinculado de um contexto, o que mostra a preocupação não com a produção de significados na língua-alvo, mas simplesmente com o aspecto gramatical da língua. Este exercício seria justificável se tivesse sido feito a partir dos diálogos produzidos pelos alunos, ou seja, dentro de um contexto real de língua-alvo. Essa prática de estruturas da língua descontextualizada vai contra as posições teóricas de autores como Widdowson (1991), Krashen (1982) e Ellis (1988), para os quais a língua é adquirida de forma mais significativa quando é através do uso comunicativo e não de mera prática formal. Finalmente, nos últimos minutos da aula a professora propõe uma música, "Dom de iludir", que os alunos ouvem e cantam juntos, deixando o vocabulário para ser trabalhado em outra aula, até porque não havia mais tempo, e a aula acabara.

3.8.3. Discussão dos Dados da FUNCEB de Buenos Aires

No curso básico I os dados evidenciam uma coerência de P₁ em relação à abordagem subjacente ao livro didático, uma vez que sendo ela uma abordagem eclética possibilita o uso em sala de aula de exercícios e atividades, bem como recursos e técnicas ora mais tradicionais, ora mais convergentes com uma abordagem contemporânea de ensino comunicativa.

Já no curso intensivo há evidências de uma incoerência entre a abordagem subjacente ao livro que é estrutural, e o que acontece em sala de aula.

Para ser coerente o professor deveria usar técnicas e recursos estruturais priorizando a forma, quando na realidade são usadas técnicas e recursos que tentam dar ênfase ao uso da língua.

Essa incoerência no entanto pode ser considerada como “salutar”, pois de acordo com Widdowson (1978), a ênfase na forma coloca em segundo plano as habilidades comunicativas, constituindo um ensino através do qual o aluno manifesta o conhecimento das regras lingüísticas sem preencher uma função comunicativa, ou seja, a forma é priorizada em detrimento do uso(apud Ferreira, 1992)

As aulas de P₁. e P₂. por serem convergentes em sua abordagem serão consideradas conjuntamente. Acreditamos que esta similaridade se deva ao fato das professoras terem a mesma formação, planejarem as aulas em conjunto, o que nos leva a inferir um bom entrosamento profissional dessas professoras.

Ainda em relação ao livro didático, as observações das aulas evidenciam que não existe um apego ou fidelidade absoluta, tanto no curso básico, quanto no curso intensivo. Por exemplo, durante quatro horas de aula, o livro didático é usado apenas uma vez em cada grupo de alunos.

Dessa forma, em ambos os cursos o livro didático constitui-se apenas num ponto de partida, num guia para professores e alunos, sendo complementado por outros materiais como textos, músicas, videocassetes, etc. Fica evidente, portanto, que o livro didático não se constitui na única fonte de insumo, nem no curso básico nem no curso intensivo (Ferreira op, cit.).

Com relação à metodologia, as técnicas mais utilizadas nos dois cursos são: perguntas e respostas orais, leitura, trabalho em pequenos grupos, dramatização de diálogos inventados pelos alunos, e exercícios de completar lacunas. Os recursos utilizados são: livro didático, folhas avulsas com textos e músicas, quadro negro, gravador e videocassete.

Nas aulas a que assistimos, mais da metade são destinadas a atividades através das quais se observa o esforço das professoras em engajar os alunos numa interação produtiva, tentando fazê-los usar a língua-alvo para obter uma comunicação espontânea e verossímil em sala de aula.

No entanto, apesar do esforço das professoras, essa interação espontânea e significativa para os alunos nem sempre acontece. Os assuntos abordados em alguns momentos da aula são questionáveis em termos da construção de conhecimentos relevantes para os alunos, que apresentem um desafio e ao mesmo tempo propiciem uma participação mais efetiva, de comprometimento no processo de ensino/aprendizagem. Essa não relevância do insumo muitas vezes leva a uma

participação discreta dos alunos, a respostas previsíveis, a uma interação engessada no dizer de Almeida Filho, (1992). Segundo Krashen, (1982), a relevância do insumo e o interesse que possa ele despertar no aprendiz é um dos fatores que influenciam na aquisição bem sucedida de uma segunda. língua.

Também o fato de ambos os livros conterem exercícios estruturais onde são enfatizados aspectos gramaticais da língua, levam essas professoras a muitas vezes fazerem uso desses exercícios em momentos inapropriados, quando os alunos estão engajados numa atividade mais dinâmica e comunicativa, muito embora as professoras não se detenham em explicações e/ou taxonomia gramatical desnecessárias. De qualquer forma, há evidências de que a interação é condicionada pelo tipo de tarefa e/ou exercício de formalização.

Em geral, as participações dos alunos em ambos os cursos, são controladas pelas professoras que centralizam a interação, evidenciando-se nesses momentos a assimetria inerente à sala de aula (cf. Gomes da Silva, 1995). No entanto, as professoras criam um clima afetivo favorável à aprendizagem, o que minimiza essa assimetria contribuindo para um ambiente alegre e descontraído, principalmente nas aulas de P2. De acordo com Krashen (op, cit.), os fatores afetivos vão influenciar de maneira positiva ou negativa na aquisição da língua-alvo, configurando então o filtro afetivo do aluno.

Os momentos mais significativos para os alunos em termos de construção de conhecimentos são aqueles em que trabalham em grupos, com autonomia para negociar significados e sendo co-responsáveis pela sua própria aprendizagem, (cf. Breen e Candlin, 1980).

Uma diferença que notamos entre as duas professoras é com relação à maneira como elas encaram o erro dos aprendizes. Para P1. o erro é visto como algo a ser evitado, o que mostra uma postura tradicional estruturalista, enquanto que para P2. o erro é considerado como algo normal, como um avanço da interlíngua do aluno em direção à língua-alvo, embora a postura prática de P2. (ela realmente não interrompe o aluno para corrigir), contrarie seu depoimento nas entrevistas:

Pq : *Diante dos erros dos alunos qual é a sua atitude? Você corrige bastante?*

P 2 : *Corrijo sempre (.) e eles a - do - ram . Você sente que o aluno gosta. Nunca nenhum aluno se ofendeu ou fez cara feia, pelo contrário, o aluno gosta de se sentir corrigido, porque está sentindo interesse em relação a ele / . . . /.*

Passemos agora à análise específica do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideú, para depois procedermos à discussão dos dados, às considerações finais, bem como às sugestões de encaminhamento desta dissertação.

3.9. Instituto de Cultura Uruguaio - Brasileiro - Análise Específica de Sala de Aula

Como fizemos em relação ao Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, antes de iniciarmos a análise específica das aulas, faremos algumas considerações sobre a receptividade da direção e do corpo docente do ICUB em relação ao nosso trabalho.

Excetuando o Diretor, que nos recebeu da melhor maneira possível e se mostrou interessado e receptivo ao nosso trabalho, e evidentemente as duas professoras que se ofereceram como sujeitos de pesquisa, as demais professoras mostraram-se desinteressadas e se negaram a colaborar com nosso trabalho.

É preciso salientar que essas aulas gravadas são "atípicas", uma vez que são aulas ministradas por professoras recentemente contratadas pelo Instituto, receptivas a novas abordagens de ensino, tendo uma delas inclusive formação em Letras, o que não configura de nenhuma maneira o perfil do corpo docente do ICUB. As professoras, sujeitos de pesquisa também se mostraram interessadas em melhorar sua competência aplicada e profissional, abrindo-se a novas propostas de ensino/aprendizagem o que demonstra que essas docentes têm prontidão para desenvolver o que Prahbu (1990) denomina senso de plausibilidade do ensino que o professor constrói, enquanto o resto do corpo docente demonstra nos questionários um nível menor de competência aplicada e profissional, e através das atitudes uma cristalização do senso de plausibilidade. E é somente quando um professor está ativo e comprometido com o ensino, que está aberto a mudanças e o ensino não é uma atividade mecânica, mas uma atividade de ensino produtiva (cf. Prahbu, op. cit.).

A atitude desfavorável dos docentes do ICUB é explicável também em termos do “habitus” de aprender/ensinar desses profissionais, de uma prática pedagógica baseada em abordagens mais tradicionais de ensino, e também de uma competência aplicada restrita que não lhes possibilita uma reflexão aprofundada e crítica do processo de ensino/aprendizagem.

Queremos acreditar, no entanto, que se houver uma continuidade no oferecimento de cursos de formação e/ou especialização a esses docentes, essa situação tenderá a melhorar. Dessa forma os docentes estarão mais disponíveis a expor suas práticas pedagógicas e a colaborar para que os pesquisadores possam avançar em suas pesquisas, e desta forma contribuir com subsídios teóricos e práticos para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem.

3.9.1. Aula do Curso Básico I

O procedimento da análise é o mesmo utilizado na FUNCEB de Buenos Aires. Foram gravadas duas aulas, uma do curso básico I e outra do básico II, das quais são levantados excertos e pistas confirmatórias à medida que construímos a linha argumentativa.

A transcrição constará do apêndice no final da dissertação.

A professora entra, cumprimenta os alunos e em seguida entra a secretária para dar avisos. A pesquisadora não é apresentada aos alunos que a olham desconfiados, mas acreditamos que a professora tenha explicado aos alunos o porquê da presença da pesquisadora em aulas anteriores.

A secretária sai e a professora começa a distribuir as provas dadas no fim do 1º semestre. Os alunos são em número de doze, sentados à maneira tradicional em filas na sala de aula que não era nem muito confortável, nem bem iluminada.

A professora comenta as provas rapidamente. Na segunda parte da prova os alunos deveriam completar uma carta. A professora diz que os alunos tiveram que demonstrar vocabulário que de repente não sabiam. De modo geral a professora se diz satisfeita com os resultados, pois segundo ela só não se saíram bem os alunos que assistem as aulas turisticamente. Os tipos de exercícios da prova que são de completar lacunas e de responder por extenso nós dão evidências de uma abordagem estrutural, com o foco predominantemente na forma lingüística. Durante a correção da

prova os alunos têm a ocasião de interagir com a professora sobre tópicos gramaticais exigidos na prova. A professora responde a todas as perguntas rapidamente, sem aprofundar o tópico ou usar terminologia gramatical desnecessária.

Em seguida realizam um intervalo de dez minutos. Na volta a professora fala sobre o curso que fez nas férias e a vontade que tem de mudar algumas coisas. Nesta parte da aula as anotações de campo foram muito importantes, uma vez que a gravação ficou inaudível, e sem as anotações perderíamos a possibilidade de registrar uma das partes mais significativas da aula.

Os alunos têm a oportunidade de se manifestar colocando suas opiniões. Segundo eles os exercícios não servem para nada, pois as situações não são verdadeiras e não dão liberdade ao aluno.

A professora fala do trabalho de Bizon (1994), e mostra o quanto é importante trabalhar com conteúdos culturais. Foi no trabalho de Bizon que a professora se baseou para fazer algo parecido no semestre passado.

Os alunos dizem que aprenderam mais com o trabalho do que com o livro. Vários alunos se manifestam e todos deixam claro que não gostam do livro didático, nem dos exercícios, nem dos textos, classificando o livro de “aburrido e desatualizado”.

A professora pergunta aos alunos se acham “legal “ continuar mais ou menos no mesmo esquema de trabalho “em grupos, sem muita gramática, mas sistematizando o que for necessário”. Os alunos dizem que sim, e uma aluna assim se manifesta: “A forma como meio, não como fim, não é professora”?

A professora concorda e promete que suas aulas não terão foco na forma, mais sim no uso da língua. O resto da aula, mais ou menos uns cinquenta minutos são destinados ao trabalho oral com um texto de Luís Fernando Veríssimo, Festa de aniversário.

Passemos então ao primeiro excerto da aula dessa professora que doravante denominaremos P₁.

- 1 P : *Então vamos trabalhar .*
- 2 : *Bom, primeiro antes de pegar o texto eu gostaria de perguntar*
- 3 : *quem eu não chamei.*
- 4 A₁ : *Para o comercial?.*
- 5 P : *Sim, fala, Daniel.*
- 6 : *Não ria pra mim. Não adianta rir. Não resolve nada rir.*

- 7 *Maria Célia, leia, leia sobre o sabão.*
- 8 A2. : *Atenção, veja que branco, que perfume (...) porque sabão*
 9 *em pó é maravilha !.*
- 10 P : *Muito bom, maravilha ! melhor sabão, e o sabão em pó.*
- 11 *Maravilha.*
- 12 A2 : *Professora, que é cheiro?.*
- 13 P : *Cheiro, a gente hã (...) tem cheiro bom e cheiro ruim porque*
 14 *cheiro é a qualidade do que se aspira pelo nariz não é?. Não é*
 15 *: perfume. Perfume é que é bom . A gente pode não gostar não é?*
 16 *porque tem perfume que a gente não gosta. Ih ! que perfume*
 17 *barato. Hum, que perfume barato.*
- 18A2. : *Posso dizer cheiro a limpo?*
- 19 P : *É, cheiro de limpo, cheiro de limpeza, cheiro de limpo.*

A primeira observação a fazer neste excerto é que em (1) não há uma conscientização da professora de que a aula já começara há trinta minutos. Para ela a aula propriamente dita começa quando manda abrir o livro ou pegar o texto, desconhecendo toda a interação espontânea ocorrida anteriormente que é parte integrante da aula, e onde realmente ocorre a parte mais produtiva. Nessa ocasião os alunos têm a oportunidade de problematizar questões, negociar significados com a professora, e de tentar produzir seus próprios enunciados na língua-alvo. A professora ouve-os, ajuda-os através de estruturas de apoio quando necessário, incentiva a participação e deixa que os alunos se exponham tomando iniciativas e assumindo a responsabilidade de construir seu próprio discurso, sem modelos previamente dados pelo professor. O engajamento numa atividade espontânea e significativa como essa, favorece o filtro afetivo dos alunos que se mostram mais motivados para interagir na língua-alvo, uma vez que estão falando sobre um assunto conhecido e relevante para eles, o que os predispõe favoravelmente para a aquisição mais rápida na língua-alvo. (cf. Krashen, 1982).

Observa-se que há um clima de cordialidade e descontração em sala de aula (6), e de incentivo da professora às produções dos alunos como em (10) que são sempre recebidas como uma avaliação positiva, o que configura uma preocupação com o aluno enquanto sujeito e agente no processo de aquisição/aprendizagem,

característica de uma abordagem comunicativa de ensino, segundo Almeida Filho, (1992).

Em (12) a aluna tenta engajar-se na interação através de uma pergunta, mas ao invés do professor aproveitar essa disposição da aluna e procurar explorar a experiência pessoal da mesma, limita-se a responder a pergunta, além de extrapolar para explicações sobre o léxico, e assim a aluna termina ficando fora da interação, limitando-se a ouvir.

Observemos agora o próximo excerto :

- 1 A : *Professora, eu tenho um problema com as preposições.*
2 P : *Ah! minha filha, todo mundo tem vários problemas. Se você tiver só*
3 *problema com as preposições não tem problema nenhum. Imagina*
4 *a maioria das pessoas tem problemas com verbos, com pronomes,*
5 *não se preocupe! . Vamos ver uma coisa de cada vez, não dá para*
6 *ver tudo de uma vez!.*

Este tipo de argumentação parece que não convence o aluno, principalmente da forma irônica como a professora coloca, gerando um ligeiro mal-estar em sala de aula. A professora perde a oportunidade de simplesmente dizer que este tópico gramatical seria aprendido com o uso da língua, em contextos apropriados, e não isoladamente, nem através de regras gramaticais. A professora estaria inclusive explicitando traços de sua abordagem e não criando expectativa de explicação gramatical explícita, principalmente porque, segundo depoimento da professora no início da aula, a gramática não deve ser o foco do curso.

- 1 P : *Quer começar por favor, Maria Célia.*
2 A : *Festa de aniversário.*
3 *Uma boa festa de aniversário deve ter no mínimo 20 crianças (.)*
4 *sendo uma de colo (.) que chora o tempo todo (.) uma maior do*
5 *que as outras chamada Eurico (.) que bate nos menores e acabará*
6 *mordido pelo cachorro para a secreta satisfason de todos (.) e uma*
7 *de rosto angelical (.) olhar límpido e vestido impecável (.) que*
8 *conseguirá sentar em cima do bolo de chocolate. Esta deve se chamar*
9 *Cândida.*
10 P : *Bom (.) impecável (.) angelical (.) no Português a gente em geral*
11 *pronuncia o L mais para U do que pra L duro que chamam(.) não*

- 12 *é? o L palatal que é o que se usa um pouco mais aqui no Rio*
 13 *Grande do Sul. Bom (.) uma boa festa de aniversário então deve*
 14 *ter no mínimo 20 crianças. Uma de colo que chora o tempo todo. De*
 15 *colo (.) não é?. Não anda (.) e uma chamada Eurico. Que que*
 16 *Eurico vai fazer?. Que que ele faz na história?.*
- 17 AA : *Bate nas outras.*
- 18 P : *Bate nas outras crianças (.) por que será?.*
- 19 *Eurico bate nas crianças da mesma idade?.*
- 20 A1 : *Não (.) menor.*
- 21 P : *Menor de idade ou menor de que?. Não só de idade (.)*
 22 *Menores de (.)*
- 23 A1 : *tamanho*
- 24 P : *De tamanho(.) tá?. Não mais jovem do que ele (.) menor de idade*
 25 *(.) mais pequenininho. Ele bate nos menores. No fundo os partici-*
 26 *pantes da festinha esperam que aconteça o quê?.*
- 27 A2 : *Que o cão o morda*
- 28 P : *O quê?.*
- 29 AA : *Que o cão o morda.*
- 30 P : *Ah, que o cão o morda. O que eu entendi (. .) que o cão morra (.)*
 31 *que o cachorro da casa dê uma boa mordida naquela parte de sentar.*
 32 *Não vai poder sentar mais (.) né?. E a Cândida?. Quem é essa*
 33 *figura maravilhosa?.*
- 34 A3 : *É uma menina de rosto angelical (. .)*
- 35 P : *Vocês imaginam a Cândida?(. .) vestido cor de rosa (.) bordados*
 36 *e rendas isso tudo lindo (.) com aquela fita no cabelo (.) extrema-*
 37 *mente arrumada (.) linda e faz o que a miserável?. Vai lá e (. .)*
- 38 A1 : *Senta no bolo.*

Observamos neste exemplo que o número de turnos da professora e dos alunos tem distribuição equilibrada (8), sendo no entanto a duração dos turnos da professora muito maior (23 linhas), enquanto a dos alunos é de 16 linhas composta por turnos bem curtos, não ultrapassando uma linha. Observamos uma assimetria em sala de aula bastante acentuada, com a professora centralizando a interação. A professora não nomeia os alunos o que em princípio poderia ser um fator positivo para

uma participação maior, mas o tipo de perguntas que a professora faz é muito simples, pontual sem despertar o interesse dos alunos. (16 -18). Em (21-22) a professora oferece estrutura de apoio e em (26) faz outra pergunta tentando levar os alunos a uma maior participação. O que acontece também é que a professora é muito falante, e detém o turno por muito tempo (28 -30 a 33,35 a 37).

Algumas vezes a professora faz a pergunta e não deixa o aluno terminar de responder, não tem paciência e completa a resposta que provavelmente o aluno fosse dar (34-35). Em (37-38) a aluna disputa o turno com a professora e responde antes dela.

O próximo excerto nos mostra a forte preocupação da professora com a pronúncia dos alunos. Vejamos o exemplo :

- 1 A : *Boa festa de aniversário é aquela em que (.)depois que todos foram*
2 *embora (.) a mãe do aniversariante examina os destroços com o*
3 *mesmo olhar que Napoleão lançou sobre os campos de Waterloo*
4 *depois da batalha (.) e fica indecisa entre chorar (.)fugir de casa*
5 *ou rolar pelo tapete dando gargalhadas histéricas.*
- 6 P : *Pára aí um pouquinho. Aí tem duas coisas:*
- 7 *Aniversariante e Tapete é aniversarianti e tapeti, porque se não (.)*
8 *nós vamos cair literalmente nas garras de Bagé. Vamos nos adentrar*
9 *nos Brasis da vida. Vamo embora (.) vamos em frente. Então em*
10 *frenti (.) e não em frente (.) paranaense como eu (.) por exemplo*
11 *(.) diz gente (.) aniversariante (.)tapete (.) porque o paranaense*
12 *dizem que tem essa pronúncia fonética por causa da grande influência*
13 *polonesa especialmente por causa da formação étnica do Paraná(.)*
14 *por causa dos italianos (.) alemães e poloneses (.) eles têm uma*
15 *pronúncia um pouco dura .*

A nosso ver os problemas de pronúncia levantados pela professora (7 a 11) são irrelevantes porque não interferem na comunicação, não se justificando, parar o aluno para fazer este tipo de correção. A professora poderia chamar a atenção dos alunos para esse problema no fim da aula, ou em outra ocasião mais oportuna, para não interromper o fluxo da leitura, o que demonstra por parte da professora uma preocupação exagerada com a acuidade da pronúncia, em prejuízo do

significado da mensagem. Essa preocupação da professora aparece em outros excertos (1 a 6) e (8).

1 P : *É indispensável que no fim da festa sobre uma criança (.) sobre o*
2 *tapete.*

3 A : *Sobre?.*

4 P : *Sobre (aberto) e sobre (fechado).*

5 *Sobrar (.) o verbo sobrar (.) está sobrando.*

6 *A gente abre a boca para decir sobre.*

7 A : *Porque **o** tapete e não **u** tapete?.*

8 P : ***u** tapete*

9 A : *ajudando **u** tapete*

Observamos também em (7) a preocupação irrelevante do aluno com a acuidade na pronúncia em vez de preocupar-se em construir novos significados a partir do texto.

No próximo excerto podemos notar que a professora toma o turno durante 24 linhas, num verdadeiro monólogo, enquanto os alunos tomam o turno duas vezes em (9 e 11) para responder em (9) com duas palavras, e em (11) com uma, ou seja, não estão interessados em fazer perguntas, faltando provavelmente motivação para isto.

1 P : *Que é guaraná?.*

2 A : *Um refrigerante.*

3 P : *É guaraná, um refrigerante. Só que só é refrescante se estiver fresco*
4 *porque se estiver morno(.)é uma espécie de vomitivo. Sabe cerveja*

5 *quente?. É quase igual (.) um nojo ! Você gosta de guaraná?. Aqui*

6 *tem agora (.) no supermercado. Em lata (.) guaraná da Brahma.*

7 *Tem alguns lugares que vende também. Vocês sabem de que é feito*
8 *o guaraná brasileiro?.*

9 A : *De uma fruta.*

10 P : *De uma fruta (.) de onde (.) tem idéia?.*

11 A : *Não.*

12 P : *Costuma vir das árvores. Mas das árvores de que lugar do Brasil?.*

13 *Quer dizer (.) não tem fruta do guaraná por todos lados (.) não*

14 *é?. Não tem (.) porque é uma fruta de clima quente (.) é uma fruta*

15 tropical. É uma fruta do Amazonas na verdade (.)ela é o guaraná do
 16 Amazonas (.) pelo menos originariamente uma fruta selvagem (.)
 17 silvestre digamos. É uma bolinha assim(.)do tamanho de uma cerej
 18 (.) não tão avermelhada mais para o marronzinho. Sabe os coquinhos
 19 das palmeiras?. É mais ou menos por aí (.) desta cor assim (. . .)
 20 O guaraná em pó é um alto fortificante (.) também dizem que é
 21 afrodisíaco. Sim (.) como bom fortificante (.) não é (.) fortifica
 22 tudo!. Vamos ser coerentes. Guaraná morno é como tempero (. . .)
 23 A receita do Luís Fernando é terrível. Guaraná morno e show de
 24 mágico bom!. O mágico não pode ser bom. Para que a festa seja
 25 uma festa típica de aniversário se o mágico for bom (.) se o guaraná
 26 estiver frio (.) se as crianças se comportarem bem (.) se tudo sair
 27 perfeito (.) não é uma festa típica (.) é uma festa idealizada.

Em alguns momentos da aula nota-se uma preocupação maior da professora em relação à forma em detrimento do uso que segundo Widdowson, (1978) vai levar o aluno a conhecer as regras lingüísticas, mas não a usar a língua comunicativamente.

No exemplo abaixo podemos mostrar esta preocupação:

- P : Viva o fulaninho!. Depois de comerem a torta de chocolate que
 1 sobrou depois da Cândida ter sentado em cima (.) claro! e beberem
 2 o guaraná morno (.) as crianças não vão ter mais o que fazer. De
 3 repente aí fica mais bonito literalmente usar o futuro simples "não
 4 terão o que fazer". Até agora pelo menos nós só conhecíamos uma
 5 forma de falar futuro que era "vão fazer" (.) que é que vocês
 6 vão fazer?. Esse é o que nós usamos normalmente. Quando a gente
 7 escreve (.) escreve para o público (.) usamos muito mais o
 8 futuro simples. A vantagem do futuro simples é que ele é muito
 9 parecido ao Espanhol. Mas cuidado (.) com a vantagem de ser
 10 parecido com o Espanhol por dois motivos: porque primeiro que a
 11 gente tende a confundir na hora de falar (.) e segundo porque
 12 na verdade a gente não usa.
- 13 P : O que vocês farão no fim de semana?. Como fica isso em Espanhol?.
- 14 A : Que van a hacer en el fin de semana?.

- 16 P : *O futuro do indicativo sempre indica o tempo certo.(.....)*
 17 *Perderão o interesse e a festa será um fracasso. Como se passa*
 18 *isso para o futuro imediato?.*
 19 A : *Vão perder o interesse e a festa será um fracasso*

De fato, explicações gramaticais nesse momento não são necessárias, primeiro porque não foram solicitadas pelos alunos, e segundo, porque explicações desse tipo mais confundem do que ajudam. A professora se contradiz nos argumentos da semelhança com o Espanhol (11 a 16) e ao comparar, compara o futuro simples com a forma do futuro imediato em Espanhol, (13-14). Aliás, em (19) vemos que o futuro imediato não traz nenhum problema para o falante de Espanhol.

3.9.2. Aula do Curso Básico II

A professora entra na sala cumprimenta os alunos e inicia a aula, primeiro explicando a mudança no rumo da aula naquele dia, mas sem fazer alusão à presença da pesquisadora.

A professora entrega aos alunos a primeira parte de um texto autêntico do Jornal Folha de São Paulo, que é um conto de suspense.

Primeiro os alunos fazem uma leitura individual em voz alta, depois a professora pede que se reunam 2 a 2 e elaborem um final para o texto. No final os alunos deveriam apresentar seus textos e comparar com o final do autor.

- 1 P : *Hoje nós teríamos que ver o final do Recital (.) não é?. Mas para dar*
 2 *maior unidade pra aula eu vou dar um texto novo. Bom(.).Hoje eu*
 3 *trouxe um conto de suspense tá?. (.) Eu vou dar a primeira parte do*
 4 *conto e vocês vão ler e vão fazer o trabalho de 2 em 2. Depois então*
 5 *eu dou um final(.) não é?. Vocês concordam ou não com o final. Mas*
 6 *eu gostaria que vocês fizessem um rascunho de trabalho (.) não é?.*
 7 *Organizassem as idéias e depois contassem como é que é o final que*
 8 *vocês fizeram pra esse conto de suspense.*

Logo no início da aula (1) notamos pela fala da professora que a aula naquele dia ia ser outra, tendo decidido mudar por causa da presença da pesquisadora. Anteriormente, em outros contatos mantidos, a pesquisadora havia dito

a professora que gostaria de gravar uma aula típica, ou seja, uma aula normal, não uma que fosse preparada para a gravação.

A princípio os alunos se entreolham como se não gostassem muito, mas depois ao saber que iam trabalhar com um conto de suspense e à medida que iam lendo o texto, os alunos foram se descontraindo e parece que gostando da idéia. O texto é lido individualmente pelos alunos que são nomeados pela professora. Não há perguntas por parte dos alunos, mas durante a leitura observam-se risos e também que os alunos vão ficando curiosos. A professora não os interrompe nem para corrigir a pronúncia nem para explicações de vocabulário, de forma que os alunos têm uma idéia global do texto, cujo final foi lido pela própria professora.

Observemos o próximo excerto:

- 1 P : *Bom, vocês viram que agora no final (. . .) Vocês vão dar o final que*
2 *vocês acham (.) tá?. De 2 em 2. Vão combinar as idéias (.) não*
3 *é?. Vocês é que vão decidir a estória(.) tá?. Vocês decidem(alunos*
4 *riem) Vocês vão criar o final. Depois no fim da aula eu vou dar o final*
5 *do autor pra vocês (.) tá?. E aí vocês vão concordar ou não com*
6 *o final do autor. O final de vocês é o mais criativo ou do autor?. Vamos*
7 *ver!. Então(.) vamos trabalhar?. Trabalhem em duplas(.) e qualquer*
8 *problema (.) qualquer dificuldade me chamem (.) tá?. Vamos ver*
9 *quem serão os mais criativos !.*

No excerto acima vemos que a professora amigavelmente estimula os alunos a trabalhar em pares (1-2-3) usando um certo humor (3-4) e contribuindo também para criar um clima afetivo propício, inclusive delegando responsabilidade aos alunos para construir seu próprio discurso e fazer suas tentativas na língua-alvo.

Observa-se também em (7-8-9) a disposição da professora em ajudar os alunos, o que realmente acontece. Ela anda solícita pela classe orientando e muitas vezes ajudando-os a inferir significados, fornecendo estruturas de apoio, negociando sentidos, etc. Assumimos que esses momentos em que professor e aluno podem interagir negociando, produzindo significados e comunicando-se na língua-alvo são os de maior relevância para o desenvolvimento do aprendiz na aquisição da nova língua, principalmente porque essas trocas interativas se produzem tendo o texto como ponto de partida.

O trabalho em pares ou grupo faz com que a professora não monopolize a interação, ao contrário, os alunos trabalham de forma autônoma, tomando iniciativas e assumindo a responsabilidade de construir seus próprios enunciados. Durante a interação aluno-aluno a professora deixa que eles criem seu próprio final para o texto, e apenas quando solicitada participa da negociação de sentidos.

Para o entendimento do leitor vamos resumir em poucas palavras o assunto do texto.

Certo dia uma mulher encontrou uma caveira junto com as roupas do marido no guarda-roupas.

Perguntado sobre o que significava aquilo, o marido lhe explicou que tinha estudado medicina até o 2º ano e que a caveira era uma lembrança daqueles tempos. A mulher indignada exigia que o marido retirasse a caveira imediatamente da casa, mas este tentava lhe explicar as dificuldades legais que teria que enfrentar para isso no cemitério, na polícia, etc. A mulher não queria saber de entrar num acordo, e tanto falou que o marido prometeu dar um fim na caveira.

Quando percebe que os alunos já tinham terminado, a professora solicita sem nomear diretamente, quem quer apresentar o trabalho, cujo excerto transcrevemos abaixo:

Foi ai que o marido levou a caveira para o fundo do porão para não ter mais problemas conjugais. E assim foi passando o tempo (.) até que o casal teve um filho que era muito ardeiro e tinha espírito de investigador.

Joãozinho gostava de revolver todos os cantos da casa em procura de aventura e diversão. Assim um dia ele chegou ao porão e foi direitinho ao arquivo. Começou a jogar fora tudo o que tinha (.) até que encontrou a caveira.

Quando seus pais chegaram para o jantar (.) viram Joãozinho com a caveira na mão (.) e com ar de inocente perguntou:

Mãe (.) mãe (.) o que é isso tão bonitinho?

A mãe nesse momento fritava ovos na frigideira, jogou-os fora presa de nervios, e o pai não soube o que dizer, mesmo que ele compreendesse a tormenta que havia recomeçado.

Por culpa desse menino danado, tudo recomeçava.

- P : *Tá (.) depois nós vamos corrigir alguns errinhos (.) mas tá bem. Voltou a caveira em cena (.) O.K. Bom (.) todo mundo terminou?.*
- A segunda dupla apresentou o seguinte final:
- 1 *A estória continua assim. O marido diz para a mulher dele que*
 2 *vai levar a caveira da casa agora. E para abrochar a sacola.*
- 3 P : *Abrochar a sacola?. Jogar fora.*
- 4 A : *E abrochar ?.*
- 5 P : *Jogar fora é o termo.*
- 6 *Aí você tem a sacola (.) procurei e a comprei. Leve-a já (.)por favor.*
 7 *O marido não levou a sacola até a lagoa(.)ele não queria jogar fora*
 8 *a caveira.Ela era a herança de seu pai. Então ele apanhou o carro e*
 9 *saiu rumo a lagoa. Levou-a e voltou. A mulher não estava em casa*
 10 *(.). Tinha ido ao médico ganhar bebê.*
- 11P : *Sim (.)ela estava esperando neném (.)esperando bebê(.) estava*
 12 *grávida. Passaram oito anos. O filho deles gostava muito de brincar*
 13 *na rua (.) mas um dia de muita chuva (.) ele foi brincar no porão.*
 14 *Achou que ia ser pirata dos mares.E o que foi que achou?.A caveira.*
 17 *Mãe (.) olha o que eu encontrei. Olha pai (.) olha mãe. E acabou.*
- 18 P : *E acabou (.) sim (.) claro. Voltou a assombração da caveira outra*
 19 *vez. Depois passa a limpo para eu corrigir os erros(.)não é?.Vamos*
 20 *comentar as construções.*

Observamos no início da apresentação da aluna que ela usa o termo "abrochar a sacola" no sentido de fechar (2) e a professora termina oferecendo uma explicação inadequada e confundindo a aluna quando traduz "abrochar" por jogar fora. No entanto, a aluna parece questionar a professora quando mesmo depois de ter sido dada (4) a tradução ela volta a perguntar, e abrochar?, momento em que a professora reafirma sua escolha por "jogar fora" sem dar abertura para negociação(5).

Vemos assim a professora como controladora do poder em sala de aula que neste caso se materializa como o "saber" do professor, impedindo de forma inconsciente que haja uma negociação de sentido com a aluna.

Durante a apresentação notamos que a professora interrompe os alunos apenas uma vez mas no final (18 -19 -20) dá a entender que os possíveis erros seriam comentados em outra oportunidade através de atividade escrita.

A seguir outra dupla se apresentou:

- 1 A : *Ele jogou a caveira numa bolsa dizendo-lhe a sua mulher:*
2 P : *Jogou a caveira onde?.*
3 A : *Numa bolsa.*
4 P : *Ah (.) numa bolsa (.) sim.*
5 A : *Dizendo -lhe a sua mulher : Pode ficar tranqüila . Aquelas foram*
6 *palavras irônicas porque ele não ia abandonar sua antiga compa-*
7 *nheira de estudo. Mas aquele dia não deixou de pensar como era*
8 *possível que sua mulher aceitasse aquela situação. Foi aí que*
9 *lembrou o prazer de fumar de sua mulher. Ao tempo foi o aniversário*
10 *da mulher (.) e o marido trouxe um pacote bem bonitinho tudo*
11 *enfeitado. Ela olhou o presente muito ansiosa descobrindo que o*
12 *marido a tinha enganado. O que é isto (.) perguntou ela?.*
13 *É seu presente de parabéns (.) meu amor (.) disse ele. Agora você*
14 *você vai ter onde virar as cinzas dos seus cigarros. E a minha vida e*
15 *de meu pai vai ficar em casa de novo.*

Até agora observa-se que a professora mantém com todos os alunos a atitude de não interrompê-los para correção. Entretanto em (1) quando a aluna usa inadequadamente a palavra “bolsa” ao invés de sacola, a professora não entende e faz uma pergunta para a aluna que volta a usar a mesma palavra. A professora reforça repetindo as palavras da aluna, ocasião em que indiretamente poderia ter feito a correção, já que de qualquer maneira a aluna já tinha sido interrompida. É desejável que o professor conheça a língua materna do aluno, para evitar esse tipo de problema que pode muitas vezes reforçar uma tendência à fossilização, principalmente quando se trata de falsos cognatos, palavras que apesar de serem idênticas ou semelhantes, têm significados totalmente diferentes nas duas línguas.

No próximo exemplo podemos observar que a professora utiliza a correção indireta que é imediatamente absorvida pela aluna, que na resposta à pergunta da professora, já usa o tempo verbal correto.

Depois os alunos apresentaram os seus trabalhos, a professora então apresentou o final do autor, cujo resumo é o seguinte.

O marido pegou a caveira, colocou-a numa sacola e dirigiu-se ao cemitério pretendendo deixá-la lá. No entanto, como ele já previa, para deixá-la no

cemitério teria que enfrentar uma série de problemas burocráticos. Foi aconselhado então por um funcionário administrativo a ir ao ossário do cemitério à tardinha e deixá-la sem que ninguém soubesse.

O homem assim procedeu, mas ao chegar ao ossário no fim da tarde, não conseguiu abrir o portão. Já estava desesperado, suando frio, quando de repente ouviu uma voz que perguntava o que ele estava fazendo ali. Como se estivesse sendo perseguido por almas penadas, o homem saiu correndo com a caveira na sacola, subiu no carro e foi para casa. Ao chegar e dar de cara com a mulher foi logo dizendo: Decidi que ela vai ficar aqui enquanto eu viver, entendeu?. E os incomodados que se retirem.

- 1 P : *Eu não entendi muito (. . .)*
2 A : *É que ele lembrou que sua mulher gostava muito de fumar (. . .)*
3 *e fumando pela casa deixava cair a cinza. Então ele fez cortar a parte*
4 *de cima da caveira.*
5 P : *Ah ! cortou a parte do tronco da cabeça e fez. O que?.*
6 A : *Fez um cinzeiro*
7 P : *Quem mais?. Então vamos ver agora o final do conto que não*
8 *coincide com nenhum (.) tá?.*
9 *Para a próxima aula tragam esse trabalho passado a limpo (.) pra*
10 *mim corrigir (.) tá?. Comentar os erros*

Após a leitura da segunda parte do texto pelos alunos, a professora passou a fazer perguntas tentando fazê-los opinar sobre o final do autor.

- 1 P : *Então (.) vamos ver. Agora que você já conhece esse texto*
2 *publicado pela Folha de São Paulo (.) julgue você mesmo qual o*
3 *texto mais criativo: o seu ou o original?. Por que?. Vamos lá (.)*
4 *x x x x.*
5 A₁ : *Eu acho que o nosso é mais criativo porque o final da Folha é casi*
6 *real*
7 P : *É quase real?.*
8 A₁ : *É quase real. Eu acho que pode ter uma situação real que a*
9 *burocracia impede realmente voltar ao cemeterio uma caveira.*
10 P : *Sim (.) é tão complicado que não se conseguiria fazer isso. E*
11 *você x x x?.*

- 12 A₂ : *Da mesma maneira. Prefiro o meu texto (.) o meu final.*
- 13 P : *Você prefere o seu final?. Hã (.) e você x x x?*
- 14 A₁ : *Melhor o meu.*
- 15 P : *Você gostou do seu final?. Convencida !. x x x x (.) qual é o*
 16 *final que você gosta mais?. O seu ou o da Folha aqui?. Da Folha*
 17 *de S. Paulo?.*
- 18 A : *O meu.*
- 19 P : *Você x x x x (.) você gostou mais do final da Folha ou você*
 20 *gostou mais desse aqui?.*
- 21 A : *Esse aqui é mais real.*
- 22 P : *Esse aqui é mais real (.) você gosta mais da sua fantasia?.*
 23 *x x x x (.) vocês colocaram mais suspense na estória?.*
- 24 A : *Sim.*
- 25 P : *Você gosta mais então (.) x x x x?*
- 26 A : *eu gosto de não só o final porque ele tem um mensagem que*
 27 *como ela tem gosto de fumar e não respeitar a vida dos outros*
 28 *não nos respeita por dois lados: ela fuma (.) seu parceiro não*
 29 *fuma e logo não respeita que ele tenha vontade de ter essa*
 30 *recordação dele e de seu pai.*
- 31 P : *Então ele fez uma espécie de cobrança. Você deixa de fumar e*
 32 *de largar cigarro dentro de casa e eu*
- 33 A : *E ele deixando a caveira está pedindo pra ela que respeite seus*
 34 *coisas (.)*
- 35 P : *Que respeite as suas coisas (.) seus gostos (.) suas necessidades*
 36 *E você x x x x (.) hein?.*

Na discussão proposta pela professora apesar de afirmarmos que houve participação dos alunos, estas foram muito tímidas, sem vigor, sem muita convicção, mesmo porque a maneira como a professora dirigiu a interação não dava margem a que o aluno a expandisse muito. (15 -19 -22) Parece que a professora tinha pressa que o aluno terminasse a sua fala, (.) talvez para dar oportunidade a que um maior número de alunos participasse. No entanto, durante a discussão a professora não interrompe os alunos para corrigí-los.

A seguir, após mais algumas participações, sempre muito rápidas, a professora explica uma expressão do texto e depois passa a fazer perguntas aos alunos.

- 1 P : *Vocês observam na pag. 133 que diz assim: Me desculpe(.) mas na*
2 *polícia vão querer ver é a sua caveira. O que é que significa nesse*
3 *texto (.)essa expressão “vão querer ver a sua caveira”? Que que é*
4 *ver a caveira de uma pessoa?*
- 5 A : *Matar?*
- 6 P : *Não (.) não é bem matar. Eles vão exigir explicações (.) né?. Vão*
7 *envolver ele num processo porque apareceu uma caveira(.)tá?. Vão*
8 *investigar com esse sentido(.)ver a sua caveira quer dizer investigar*
9 *(.)fazer a pessoa entrar no processo e responder por isso (.) ter*
10 *conseqüências(.)não é?. Bom (.) deixa eu ver que mais tem de*
11 *interessante. Em quais as partes do texto que vocês encontraram*
12 *aqui o emprego do subjuntivo?. Vamos ver.*
- 13 AA : *Talvez seja (.) se for (.) se esforçasse (.) o perseguisse (.) se*
14 *retirem.*
- 15 P : *E os incomodados que se retirem. Isso (.) tá?. Bom (.) vocês*
16 *gostam de conto de suspense?.*
- 17 A : *Sim.*

Em (3-4) a professora faz a pergunta e em (5) o aluno tenta responder, mas a primeira resposta inadequada do aluno a professora toma o turno e ao invés de fornecer estruturas de apoio e tentar ajudar o aluno para que ele também contribua na construção do conhecimento, prefere ela mesma antecipar a resposta.

Em (11-12) a professora faz uma referencia gramatical a nosso ver inoportuna, nada tendo a ver com a aula até aquele momento, ou seja, a produção dos alunos não demonstrou nenhuma necessidade de se fazer qualquer referência ou explicação a esse tempo verbal. Parece-nos que a professora, na falta do que dizer, fez uma referência formal (11-12) para preencher o vazio.

A seguir a professora faz uma atividade oral e através de perguntas de natureza pessoal tenta ativar o conhecimento anterior dos alunos: Vejamos o exemplo;

- 1 P : *Vocês gostam de conto de suspense?.*
- 2 A₁ : *Sim.*

- 3 P : *E no cinema?. E do cinema de suspense?. De quem é que você*
4 *mais gosta?.*
- 5 A2 : *Eu gosto de suspense, não gosto de terror.*
- 6 P : *Não gosta de terror (.) hum, hum. E do cinema (.) quem mais*
7 *vocês gostam?. Qual o produtor que vocês mais gostam?.*
- 8 A : *Hitchcok.*
- 9 P : *O que mais você gostou em Hitchcok (.) qual é o filme que você*
10 A2 : *achou mais interessante?.*
- 11 *Psicose.*
- 12 P : *Psicose 1 ou 2 ?.*
- 13 A2 : *Psicose 1.*
- 14 P : *Psicose 1 (.) você acha que foi melhor?. Por quê?*
- 15 A2 : *Eu não vi as outras.*
- 16 P : *Vocês acham que a primeira abriu precedentes para aqueles outros*
17 *filmes?.*
- 18 A3 : *Sim. A primeira foi a melhor (.) depois (.) .*
- 19 P : *Ah (.) Você acha que é um negócio?. Um negócio o quê ?. Um*
20 *negócio bom.*
- 21 A : *É (.) um interesse econômico.*
- 22 P : *Um interesse econômico. E você x x xx?.*

Observamos no excerto acima que a professora não chama os alunos diretamente, mas coloca a pergunta à disposição de quem queira responder. Em princípio esse procedimento deixa os alunos mais à vontade para participar porque não se sentem obrigados, democratizando a interação.

No entanto, apesar do objetivo da professora de resgatar através de perguntas o conhecimento prévio dos alunos, o tipo de perguntas feitas pela mesma, não oportuniza uma conversação que possibilite um engajamento maior do aprendiz (3-9 -12-14 a 20)

Vejamos o próximo exemplo:

- 1 A3 : *Eu não sou muito de filme.*
- 2 P : *Você não gosta muito de cinema.*
- 3 A3 : *O cine de suspense (.) e o cine comercial que há hoje em dia (.)*
4 *eu não gosto muito (. . .)*

- 5 ()
- 6 A4 : *Eu gosto de conto (.) tem um conto (.) a almofada de pluma.*
- 7 P : *A almofada de pluma?*
- 8 A4 : *Quando eu lia à noite (.) não conseguia dormir.*
- 9 P : *Você não podia dormir?*
- 10 A4 : *Com minha almofada. Eu joguei minha almofada fora.*
- 11 P : *Você jogou sua almofada fora?*
- 12 A4 : *Sim. A almofada do conto tinha um bicho que matou a dona da casa.*
- 13 P : *A dona da casa?*
- 14 A4 : *Sim (.) chupou a sangue.*
- 15 P : *O sangue e aí?*
- 16 A4 : *Ela ficou muito tempo na cama (.) então ia emagrecendo.*
- 17 P : *Emagrecendo (.) não podia resistir (. .)*
- 18 A4 : *O médico a mandava deitar na cama.*
- 19 P : *O médico mandava deitar na cama.*
- 20 A4 : *Ela ficava na cama e quanto mais ficava na cama mais emagrecia*
- 21 (.) *mas (.) ninguém sabia porque.*
- 22 P : *É um conto muito longo?*
- 23 A4 : *Não, três páginas.*
- 24 P : *Três páginas. Então quer dizer que não vale a pena ter uma*
- 25 *almofada assim e ficar muito tempo deitada.*

No exemplo acima, o único durante esta atividade observa-se que A4 interessa-se em colocar sua experiência pessoal revelando um engajamento maior na interação, o que se torna produtivo também em termos de crescimento de interlíngua. Não há no entanto disputa de turnos, nem interação aluno-aluno.

Há evidências de que os alunos não têm familiaridade com atividades como as executadas nesta aula, ou seja, tudo indica que os alunos estão acostumados a trabalhar de uma maneira mais previsível e mecânica, e isso de certa forma condiciona a interação em sala de aula, e conseqüentemente uma conversação mais fluente. Em (12) observa-se que a aluna usa o falso cognato almofada, significando travesseiro, e que a professora poderia indiretamente ter oferecido a forma adequada, mas ao invés disso ela ratifica a palavra almofada.

3.9.3. Discussão dos Dados do ICUB de Montevideu

Nos dois cursos observados no Instituto de Cultura Uruguaio- Brasileiro de Montevideu, a abordagem subjacente ao material didático é estrutural e coerente com a metodologia que se materializa em sala de aula. No entanto, nas aulas assistidas em ambos os cursos há tentativas tímidas de subversão metodológica. Em alguns momentos as docentes tentam usar recursos e técnicas que tendem a priorizar o uso e não a forma lingüística.

Em relação ao material didático, pelo que foi observado nas aulas, pareceria não haver um apego absoluto ao livro. Entretanto, os questionários aplicados aos alunos mostram que eles não gostam do livro e inclusive solicitam a sua substituição. Evidentemente, se o livro fosse pouco usado os alunos não fariam esse tipo de observação. Há evidências portanto, de que se o livro não for a única fonte de insumo, pelo menos é uma das principais.

Quanto à metodologia as técnicas utilizadas no básico I são: leitura pelos alunos e comentários feitos pela professora, perguntas e respostas orais sobre o texto. No básico II as técnicas utilizadas são: leitura pelos alunos, trabalho em pares, apresentação oral pelos alunos: Em ambos os casos o único recurso utilizado são as folhas com os textos.

A metodologia é um dos elementos mais importantes na caracterização da interação de sala de aula, e o habitus de aprender e de ensinar do professor, suas crenças e intuições, o habitus do aluno e a prática transmitida pelo livro didático é que vão ajudar a explicar porque o professor ensina como ensina e o aluno aprende como aprende. (cf. Almeida Filho, 1992).

Com relação às participações dos alunos em ambos os cursos elas são controladas pelas professoras que centralizam a interação, apesar do bom relacionamento e do clima de descontração e cordialidade entre professora e alunos.

Nas aulas assistidas, as professoras trabalham com textos avulsos, tentam dar ênfase ao significado e levar os alunos a usar a língua para expressar suas necessidades comunicativas. No entanto, este propósito nem sempre é alcançado, uma vez que os assuntos dos textos não são instigantes a ponto de levar os alunos à discussão, questionamentos e/ou críticas.

Conteúdos não relevantes levam a uma participação discreta, uma vez que os alunos são mais motivados a falar sobre assuntos pelos quais tenham interesse e os quais demonstram ter significação para eles.

Na aula de P₁ o texto não é utilizado como ponto de partida para desenvolver atividades interativas em pares ou grupos que incentivem uma conversação espontânea na língua-alvo. A professora limita-se a nomear os alunos para lerem o texto, a fazer comentários e a formular perguntas que não dão margem a uma participação mais comprometida dos alunos.

Podemos afirmar no entanto, que a parte mais produtiva da aula em termos de relevância e significação para os alunos, é a que talvez a professora tenha dado menos importância, o início da aula, quando os alunos têm a oportunidade de interagir com a professora e os colegas numa conversação relevante e verossímil, elaborando seus próprios discursos e fazendo tentativas de avanço e consolidação da sua interlíngua.

A aula de P₂ transcorre de forma diferente. Os alunos têm oportunidade de trabalhar em pares de forma criativa, de negociar significados e construir seus próprios enunciados na língua-alvo com autonomia e responsabilidade na aprendizagem.

É interessante notar que apesar do interesse que o texto parece suscitar a princípio, não se verifica nenhum entusiasmo nas apresentações. Pelo contrário, há duplas que nem apresentam seus trabalhos, o que atesta o desinteresse dos alunos pelo tema.

Nesse caso o insumo oferecido parece ser questionável quanto a sua relevância e a professora perde a oportunidade de proporcionar conhecimentos interessantes e relevantes, que venham a contribuir para o crescimento do aprendiz.

A última parte da aula em que a professora procura resgatar o conhecimento prévio dos alunos, também é pautada por perguntas que não proporcionam chances para o desenvolvimento de uma interação que leve o aluno a usar a língua-alvo para expressar suas necessidades comunicativas de forma mais significativa.

Salvam-se no entanto, na sala de aula de P₂, os momentos em que os alunos interagem em pares, autonomamente, assumindo a sua quota de responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-nos nos dados analisados e nas discussões realizadas nas seções anteriores sobre ambos os contextos, passaremos a elaborar nossas considerações finais respondendo as perguntas de pesquisa e sugerindo encaminhamento que venha a contribuir para melhorar o ensino de Português para falantes de Espanhol no contexto do Mercosul.

De acordo com os dados analisados, a abordagem de ensino subjacente ao livro didático em ambas as instituições é uma abordagem tradicional, fortemente marcada por traços estruturalistas, que conduz portanto, a um ensino cujo foco é a forma.

As pesquisas em aquisição de segunda língua deslocam o foco principal para a necessidade da comunicação propositada (Widdowson, 1978; 1983), e não predominantemente para a forma lingüística, o que não acontece com os materiais de base estruturalista, cuja ênfase é colocada na aprendizagem consciente de regras e esquemas explícitos que devem ser praticados e assimilados.

Há no entanto diferenças específicas nos dois contextos de ensino (Montevidéu e Buenos Aires), que iremos apontar.

No ICUB de Montevidéu, os dados mostram que os procedimentos e técnicas usadas em sala de aula são coerentes com a abordagem subjacente ao livro didático que é estruturalista, ou seja, o professor tem uma postura metodológica compatível com a abordagem do livro.

Se na verdade há coerência da metodologia que se materializa em sala de aula com a abordagem subjacente ao livro didático, evidentemente a interação que é construída nas atividades, práticas, tarefas, etc. e através dos recursos de ensino, também é coerente com essa abordagem.

Quanto à Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires os dados evidenciam uma abordagem estruturalista com acentuada subversão

metodológica, o que desloca o foco da forma para direcioná-lo um pouco mais para o uso da língua.

Podemos afirmar que a abordagem subjacente ao material didático é incoerente com a abordagem que se materializa em sala de aula, uma vez que no curso básico I detectamos uma abordagem eclética com exercícios estruturalistas ao lado de outros mais condizentes com uma abordagem comunicativa, sendo a ênfase colocada no uso da língua e não na forma.

No curso intensivo, embora a abordagem do livro didático seja estruturalista, ela é incoerente com o que acontece na sala de aula, uma vez que a professora subverte o livro e usa muito mais recursos e técnicas condizentes com uma abordagem comunicativa priorizando o uso e não a forma, ou seja, a abordagem do professor é uma e a do livro é outra.

Conseqüentemente, observamos que a interação que se produz tanto no básico I quanto no curso intensivo é incoerente com a abordagem subjacente aos respectivos materiais didáticos.

Para exemplificar, podemos explicitar essa incoerência: o próprio fato de se dar mais ênfase ao significado e uso da língua do que à forma, o clima mais intensivo de afetividade criado em sala de aula, a transferência de papéis dando responsabilidade aos alunos, a tolerância com o erro que é considerado um avanço em direção a língua-alvo, as perguntas pessoais que resgatam o conhecimento anterior do aluno, o texto utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades interativas, o uso do vídeo em sala de aula, a não nomeação direta dos alunos, etc. são procedimentos e ações compatíveis com uma abordagem contemporânea de ensino.

Respondendo a primeira e segunda perguntas de pesquisa, podemos afirmar que na Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, a abordagem subjacente ao livro didático é incoerente com a interação que se produz em sala de aula, mas por outro lado, preenche as expectativas de alunos e professores, segundo asserções feitas nos questionários e entrevistas, o que evidencia haver na FUNCEB uma cultura de aprender mais condizente com uma abordagem contemporânea de ensino.

De acordo com esses dados, os alunos estão satisfeitos com o material didático e as aulas, e portanto, predispostos a aceitar o insumo e a realizar

satisfatoriamente as atividades na sala de aula, o que equivale a dizer, que se as atividades forem interessantes e adequadas, e se houver oportunidades de prática, isso se constituirá num fator favorável para a aquisição da segunda língua. (cf. Ellis, 1985).

Quanto ao Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideu, ao contrário do que acontece em Buenos Aires, a interação em sala de aula é coerente com a abordagem subjacente ao livro didático, mas não preenche as expectativas de alunos e professores, uma vez que os procedimentos de sala de aula não envolvem os alunos em práticas da língua-alvo que possam ser reconhecidas como experiência válida de formação e crescimento intelectual.

A terceira pergunta de pesquisa nos leva a refletir sobre o papel das variáveis afetivas em sala de aula .

Começando pela Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, podemos afirmar que um dos aspectos que chama nossa atenção porque transparece com muita força, é a motivação e atitudes de professores e alunos em relação à língua-alvo e às aulas.

Pode-se observar através das entrevistas, questionários e notas de campo, uma forte motivação para ensinar Português, bem como uma motivação e atitudes positivas para aprender por parte dos alunos.

Segundo Krashen (1982), sendo a motivação um dos principais fatores que configuram o filtro afetivo, uma alta motivação e atitude positiva contribuem para o aluno absorver de maneira mais rápida e eficaz a língua-alvo. Por outro lado, é importante a motivação do professor, seu otimismo frente ao processo de ensino/aprendizagem, pois a atitude do professor na sala de aula influencia o estado emocional dos alunos, facilitando ou dificultando a aprendizagem.

Em Buenos Aires podemos afirmar que há uma motivação integrativa e instrumental; integrativa pelas atitudes favoráveis dos alunos em relação ao país e ao povo falante da língua-alvo, e instrumental neste momento, pela necessidade de aprender o Português , tendo em vista o tratado do Mercosul (cf. Gardner e Lambert, 1972).

Deve-se considerar também a atitude do aprendiz em relação ao professor e a sala de aula, fatores que consideramos tão importantes quanto a motivação integrativa ou instrumental (cf. Naiman et alii, 1978).

No caso específico de Buenos Aires, fica claro nos dados que o clima de descontração na sala de aula, e a comunicação amistosa e informal entre professores e alunos são aspectos favoráveis no processo de ensino/aprendizagem. É possível observar isso nas inúmeras brincadeiras das professoras com os alunos durante as aulas e na própria afetividade contida na fala de uma das professoras, o que de modo geral não inibe os alunos, pelo contrário, sentem-se soltos e descontraídos.

Assumimos que essa situação de afetividade mostra-se favorável em grande parte pela atuação das professoras em sala de aula, já que a atitude do professor que não foi considerada na teoria de Krashen, influi segundo dados analisados na construção do processo de aquisição do Português, mostrando evidências do filtro afetivo do professor interagindo com o filtro afetivo do aluno.

Segundo Roa Polanco (1989), é possível relacionar a afetividade do professor (motivações, atitudes e estados emocionais para ensinar) com a afetividade dos alunos.

Para Krashen (1985), independentemente das características do insumo não acontece a aquisição se o filtro afetivo estiver alto. Segundo Roa Polanco (1989), se o insumo for compreensível e relevante, mesmo que o filtro não esteja em condições favoráveis para receber o insumo, dependendo das atitudes do professor o filtro poderá se configurar favoravelmente para que o insumo seja processado.

Tendo em vista a análise dos dados ratificamos e concordamos com Roa Polanco (op. cit.), que a afetividade do aluno está sendo constantemente influenciada na sala de aula tanto pelo insumo lingüístico quanto pelo professor.

Passemos agora a examinar o papel das variáveis afetivas no Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideú.

Os dados nos dão evidências da influência de fatores afetivos que influenciam de forma negativa o processo de ensino/aprendizagem. Essa aquisição negativa pode ser observada através da não motivação dos alunos frente às aulas e da influência de fatores contextuais.

Os questionários e entrevistas aplicados aos alunos mostram uma atitude negativa em relação ao material didático e às aulas, o que configura uma baixa motivação.

De acordo com Figueiredo (1989), atitudes negativas enfraquecem a motivação prejudicando o insumo e levando a níveis de proficiência muito baixo, dificultando, portanto, o processo de aquisição dos alunos.

A influência negativa dos fatores contextuais pode ser observada nos depoimentos das professoras sujeitos de pesquisa e dos alunos. As professoras deixaram antever nas entrevistas um ambiente de competição negativa entre os colegas, uma falta de integração do corpo docente como um todo, o que leva a um trabalho isolado, sem espírito de grupo.

Os alunos por sua vez sentem esse clima entre os professores, não gostam do ambiente do Instituto fora da aula, e também do espaço físico, da falta de entrosamento entre os grupos e entre os alunos, funcionários e diretores da Instituição.

Além disso, os dados mostram que os alunos se ressentem da falta de atividades extra-classe que além de integrar os grupos proporcione conhecimentos sobre os diversos aspectos culturais brasileiros, biblioteca atualizada, e um acervo atual de filmes e músicas brasileiras, o que segundo os professores facilitaria o seu trabalho.

Dessa forma, podemos responder a terceira pergunta de pesquisa, afirmando que na Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires há influência de fatores afetivos que incidem de forma positiva no processo de aquisição/aprendizagem. Por outro lado, no ICUB de Montevideu, os fatores afetivos configuram uma influência negativa que dificulta o processo de aquisição.

Quanto à última pergunta de pesquisa há várias reflexões a fazer. Em relação à Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, há evidências de que tanto os professores quanto os alunos à vista dos dados obtidos nos questionários e entrevistas, percebem que os procedimentos metodológicos utilizados pelo professor são relevantes para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, ou seja, assumimos aqui que os professores acreditam no que estão fazendo naquele momento.

No entanto, observamos que os professores percebem que o ensino de línguas é um processo dinâmico e que precisa constantemente ser realimentado com teorias contemporâneas sobre aquisição de segundas línguas, e por isso se interessam em melhorar sua competência aplicada.

Dessa forma, observa-se através dos questionários, entrevistas e anotações de campo, que os professores têm uma certa percepção, talvez inconsciente, de que mais importante do que seguir fielmente o livro didático é voltar o olhar para o que acontece em sala de aula. Vemos assim uma preocupação das professoras em oferecer outras opções de insumo mais interessantes e criativas, que não exclusivamente o livro didático, buscando uma interação mais natural e verossímil, e na tentativa de tornar a sala de aula um lugar social menos artificial e com assimetria entre professor/aluno menos marcada.

Quanto ao Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideu, conforme já registramos, os dados mostram uma atitude negativa dos alunos em relação ao material didático, as aulas e o próprio Instituto, o que nos leva a inferir que tanto os professores quanto os alunos não percebem como relevantes os procedimentos metodológicos usados pelo professor para o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Apesar disso, observamos que as professoras sujeitos de pesquisa estão envolvidas no processo de ensino/aprendizagem como um todo, percebem suas limitações e estão tentando melhorar sua competência aplicada e profissional. Para isso essas duas docentes estão investindo em sua formação, tendo ambas concluído o Curso de Especialização em PLE na Universidad de la República, em Montevideu. Também o fato dessas duas professoras abrirem suas aulas para esta pesquisa, ou seja, o não temor de expor sua prática pedagógica mostra que essas docentes têm maturidade profissional e um bom potencial a ser desenvolvido.

Podemos afirmar então, que tanto os docentes da Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, como as duas docentes do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideu, estão comprometidas com o ensino que ajudam a construir com o aluno, e com todo o processo que se desencadeia em sala de aula, ou seja, esses professores fazem sentido do seu ensino, o que aliado a uma otimização da competência aplicada, pode contribuir para uma aquisição mais produtiva por parte dos alunos (cf. Prahbu, 1996).

Em relação à pesquisadora, não assumimos como relevantes para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, nem os procedimentos metodológicos usados na Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires, nem os usados no Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideu. Trata-se de

dois contextos que ainda apresentam limitações dentro do que se poderia considerar um processo de ensino/aprendizagem eficiente para a aquisição da língua-alvo. Dentre essas limitações podemos citar: a falta de formação específica dos professores que conseqüentemente leva a um baixo nível de competência aplicada, principalmente em Montevideu, o “habitus” consolidado de ensinar dos professores, livros didáticos cuja abordagem e procedimentos metodológicos condicionam a interação, além da não contemplação das dificuldades específicas do falante de Espanhol.

Embora não seja o professor o foco principal de nossa análise, mesmo assim os dados nos levam a resultados reveladores com relação à abordagem de ensinar do professor, em confronto com as outras forças potenciais que incidem no processo de aquisição, ou seja, a abordagem de aprender do aluno, e a abordagem subjacente ao livro didático e os fatores contextuais.

De todos esses fatores intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, que sem dúvida são importantes, nos contextos de Montevideu e Buenos Aires atribuímos maior força potencial à abordagem de ensinar e à prática das professoras.

De acordo com os dados é preciso ressaltar, no entanto, que no Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideu, os fatores contextuais também são importantes, porque agem como forças intervenientes negativas no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Almeida Filho (1993), uma abordagem de ensinar é força potencial porque a partir de energias provenientes de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a língua-alvo, em contraponto com forças outras do contexto, essa força pode imprimir movimento/ação ao processo de ensino.

Dessa forma, o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem, que varia dos polos implícito/desconhecido até explícito/conhecido. Se o professor tem alguma formação teórica ele se movimenta para dentro do polo explícito/conhecido, que é o desejável, ou seja, que o professor saiba explicitar sua abordagem de ensino, e nesse caso dizemos que o professor desenvolve competência aplicada, se ele realmente vivencia na prática as suas concepções teóricas, a sua abordagem.

Vejamos o caso específico dos dois contextos examinados. Os dados mostram que tanto na Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires,

quanto no Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideu, as professoras sujeitos de pesquisa apresentam traços de uma competência comunicativa e implícita, mas ainda necessitam melhorar e/ou aperfeiçoar seus conhecimentos teóricos para eventualmente chegar a uma competência aplicada ou vivenciada.

O fato das duas professoras de Buenos Aires e uma das professoras sujeito de pesquisa de Montevideu terem formação específica em Letras, não lhes garante, mas lhes dá maiores possibilidades de aprofundar seus conhecimentos teóricos e vivenciá-los com consciência na prática chegando mais perto de uma competência aplicada.

Essa limitação para uma melhor percepção teórica contribui para que essas professoras não possam em seus procedimentos metodológicos materializar na sala de aula uma abordagem coerente com suas concepções de linguagem e de ensinar/aprender uma língua estrangeira.

Na prática isso se reflete nas incoerências observadas em sala de aula. Os professores assumem-se dentro de uma abordagem comunicativa, mas em sala de aula ainda se observam muitos procedimentos metodológicos remanescentes do estruturalismo.

Com relação à hipótese da aquisição/aprendizagem, sendo a abordagem predominantemente estruturalista tanto na FUNCEB de Buenos Aires quanto no ICUB de Montevideu podemos afirmar que não há evidências de aquisição no sentido de Krashen (1982), em nenhum dos contextos. Isso é explicável pelo fato de os alunos não terem uma fluência desejável na língua-alvo, apresentarem “erros” fossilizados e também os professores não propiciarem o desenvolvimento de atividades que conduzam à aquisição subconsciente de itens lingüísticos, o que seria compatível com uma abordagem comunicativa. Para exemplificar outros vestígios de uma abordagem estruturalista podemos citar o controle exacerbado dos tópicos e turnos pelo professor, o não envolvimento do aluno em situações que ensejem uma conversação verossímil, a nomeação direta dos alunos para participar das atividades de classe, a preocupação exagerada com a acuidade, etc.

É possível que as professoras dos dois contextos desejem construir uma prática pedagógica coerente com uma abordagem comunicativa. No entanto, talvez tenha faltado a essas professoras dois componentes essenciais para que

realmente haja mudanças em suas práticas: uma reflexão mais profunda ao nível de abordagem e uma maior competência aplicada.

De acordo com Almeida Filho (1993), para que haja mudança ao nível de abordagem é necessário que os professores reflitam sobre essas mudanças dentro de um aprofundamento teórico que explicita a prática. Caso contrário, as mudanças ocorrerão apenas em nível superficial, não mudando a essência da abordagem.

Em última análise, o que se busca no processo de ensino/aprendizagem é uma maior consciência do próprio ensino produzido, iluminada pelo conhecimento teórico crescente para que afinal possa ocorrer aquisição e/ou aprendizagem significativa.

Aqui é importante nos reportarmos a Prabhu (1996), uma vez que para esse lingüista indiano, o professor não deve tentar organizar com minúcias o processo de aquisição, mas criar as condições ou as circunstâncias para aumentar a possibilidade de a aprendizagem ocorrer; ou seja, o professor ajuda o aprendiz a administrar sua própria aquisição.

Antes de finalizarmos é importante nos reportarmos também às lacunas a que aludimos no primeiro capítulo e as quais confirmamos agora. Realmente ratificamos a necessidade de mais pesquisas na área de Português/Língua Estrangeira que nos permita uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem embasando ações práticas que venham a contribuir para tornar mais efetivo o processo de aquisição do Português principalmente em contexto de não imersão. Da mesma forma, observamos nos contextos analisados uma formação insuficiente dos professores, constatando-se uma incoerência entre o que o professor diz fazer e o que realmente ele faz em sala de aula.

Esta dicotomia entre teoria implícita e prática nos mostra a necessidade de se repensar a formação do professor de Português/Língua Estrangeira, fator dos mais significativos para o sucesso na aquisição/aprendizagem de línguas e dos mais complexos e de difícil gerenciamento.

Vemos o momento atual como de questionamento sobre todo o processo educacional, que vai desde o papel da educação até as mudanças de atitudes do professor em sala de aula, na sua interação com o aprendiz e nas suas propostas de um ensino/aprendizagem mais participante.

Acreditamos que é numa instância filosófica em nível de abordagem (e não meramente metodológica) que o professor vá buscar subsídios para refletir sobre sua atuação na sala de aula. E o que acontece muitas vezes, é que o professor termina atuando sem essa reflexão por causa de sua falta de formação ou por formação teórica deficiente. É necessário que o professor se conscientize da importância de seu papel atual, não mais de veiculador de conhecimentos, mas daquele que constrói o conhecimento com o aluno, despertando seu senso crítico e abrindo espaços para seu crescimento como pessoa integral.

Nos Centros de Estudos Brasileiros no exterior é importante a conscientização dos órgãos responsáveis pela contratação de professores e diretores da necessidade de formação docente qualificada.

Sabe-se atualmente que na atual política do Ministério das Relações Exteriores com relação aos CEBs há uma descentralização administrativa, e professores e diretores devem passar a ser contratados diretamente pelos conselhos administrativos das próprias Instituições, através de concurso de títulos.

Essas iniciativas devem se reverter em ações concretas que vão contribuir para a otimização do processo de ensino/aprendizagem nos CEBs, especialmente os que estão na rota do Mercosul, pela necessidade imperiosa de uma integração cultural e lingüística, já que o Português será uma das línguas de comunicação nesse tratado de integração.

Para finalizar, passemos a algumas sugestões de encaminhamento das questões abordadas. Na verdade nosso encaminhamento sobre a questão da formação do professor é principalmente para o professor à serviço no exterior. Dada a dificuldade desses docentes em entrar em contato com as Universidades brasileiras, sugerimos que o Ministério das Relações Exteriores, a despeito do que já ocorre em alguns centros, continue a propiciar oportunidades a esses docentes de obter uma formação básica através da ida de professores especializados para ministrar cursos de formação nos próprios Centros. Essa seria uma forma de colocar esses docentes em contato com o que está acontecendo na área de aquisição/aprendizagem de segundas línguas nas Universidades brasileiras que mantêm pesquisa na área.

A segunda questão, principalmente para casos atípicos como o de Buenos Aires, em que a maioria dos professores já tem pelo menos formação específica em Letras, seria a do incentivo para que se tornem observadores críticos de

suas próprias aulas. Isso poderia ser feito através de procedimentos de pesquisa-ação, na qual os professores estejam continuamente envolvidos com a investigação de sua prática, e portanto, com a produção de conhecimento, levando a uma maior reflexão e compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Outra possibilidade que se coloca ainda, é a da aplicação dos resultados obtidos em benefício de sua própria prática pedagógica, uma vez que não se espera o final da pesquisa para realizar aplicações, servindo os resultados como insumos que vão sendo incorporados à prática corrente dos professores nas salas de aula.

Um outro ponto que queremos enfatizar antes do término deste trabalho e também como uma sugestão para otimizar as aulas nos contextos referidos, é em relação ao trabalho com temas culturais em sala de aula. Na verdade entendemos que a língua é parte da cultura, sendo impossível dissociá-las, uma vez que a língua se constitui num veículo privilegiado da cultura.

Concordamos com Reis da Costa (1994), que sugere em sua dissertação de Mestrado um currículo de base intercultural para os Centros de Estudos Brasileiros, respeitando os interesses dos alunos e estimulando-os a uma reflexão sobre a própria realidade e da cultura da língua-alvo. Segundo a citada autora um currículo intercultural vai propiciar também um ambiente de sala de aula o mais autêntico possível, e os alunos terão oportunidade de obter insumos em quantidade e qualidade necessárias para uma aquisição produtiva do Português em Montevideu e Buenos Aires

Dessa forma, dentro das novas perspectivas que se apresentam no contexto do Mercosul, necessário se faz investir no preparo de professores e diretores que tenham autonomia para implementar um ensino de qualidade do Português e da cultura brasileira.

E retomando Gomes de Matos (1996), em sua *Pedagogia da Positividade*, esperamos que as observações críticas que fizemos em nossa análise sejam enfocadas dentro de uma criticidade positiva, e que os professores exerçam não só seu direito lingüístico de fazer opções, mas também exerçam o dever lingüístico de humanizar a interação nos grupos em que atuam e nas comunidades com quem convivem e partilham a mesma identidade cultural e lingüística.

BIBLIOGRAFIA

Allwright, A. L. *The importance of interaction in classroom language learning* **Applied Linguistic**, 1983.

Almeida Filho, J.C.P. *O que quer dizer ser comunicativo em sala de aula de língua estrangeira* . **Revista CEDES**, 8, 1987.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**, Campinas: Pontes 1993.

Almeida Filho, J.C.P. e Lombello, L. - **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

_____. (orgs.) **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, S.P. **Pontes**, 1989.

_____. *Fundamentação e crítica da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 8, 1986.

_____. et alii *A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º grau*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, N° 17, 1991.

Aguiar e Silva, V. "Documentos Preparatórios" - IV Comissão de Reforma do Sistema Educativo: Lisbon: "Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação", 1988.

- Azevedo Ferreira, J. de "Bibliografia Seletiva da Língua Portuguesa Lisbon: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa", 1989.
- Ausubel, O.P. et alii . **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro. Editora Interamericana, 1980.
- Bizon, A.C.C. "Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um Estudo Comparativo". Dissertação de Mestrado, Campinas, São Paulo, IEL/UNICAMP, 1994.
- Bolognini, C.Z. *O Ensino de Português na Escola Pública: dois Estilos Interacionais Distintos e suas Conseqüências*. **Revista do Instituto de Letras**, vol. 10, 1991.
- Breen, M.P. e Candlin, C.N. "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching" in *Applied Linguistics*, vol. I N° 2, 1980.
- Breen, M. Candlin, C. E. Waters, A. *Communicative Materials Design: Some Principles*. **RELC Journal**, vol. 10, N° 2, 1979.
- Brown, G. E Yule, G. **Teaching the Spoken Language**. Cambridge : CUP, 1983.
- Brown, H. D. *Cognitive and Affective characteristics of good language learners*. In. C.A. Henning, ed. **Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum**. Los Angeles. UCLA. Departament of English, TESL 1977.
- Bortoni, S.M. e Lopes, I.A. *A Interação Professor X Alunos X Texto Didático*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 1991.
- Brown, D. - **Principles of Language Learnig and Teaching**, 2ª ed. Englewod Cliffs: N.Y. Prentice Hall, 1987.

- Bialystok, E. . *A Theoretical Model of Second Language Learning*. **Language Learning**, 1978.
- Bourdieu, P. **Language and Symbolic Power**. Oxford Polity Press, 1991.
- Canale, M. & Swain, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* . **Applied Linguistics**, 1/1 : 1-47, 1980.
- Canale, M. *From Communicative competence to communicative Language pedagogy*. In. J. Richards, E.R. Schmidt (orgs) - **Language and Communication**. Longman, 1983.
- Cançado, M. "Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: Avaliação das potencialidades e limitações da metodologia" Dissertação de Mestrado, UFMG. 1990.
- Caldas, V.L.C. "A Competência Comunicativa em livros didáticos de Português para Estrangeiros: uma avaliação". Dissertação de Mestrado. São Paulo -PUC, 1988.
- Colin Rodea, M. "Você é brasileiro?. Um estudo dos Planos Pragmáticos na Relação Português-Espanhol". Dissertação de Mestrado. Campinas, S.P. IEL, UNICAMP, 1990.
- Cavalcanti, M.C. e Moita Lopes, L.P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17, 1991.
- Cavalcanti, M.C. *A Propósito de Lingüística Aplicada*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, N° 7, Campinas, UNICAMP, 1986.
- Clark, J.L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Coracini, M.J.R.F. *As Experiências Anteriores e a Questão da Interação em Aula de Leitura de Língua Estrangeira*. **Letras**, 4: 41-49, 1992.

Consolo, D.A. "O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública" Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP, 1985.

Coudry, P. e Fontão, E.M.P. **Fala Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 1989.

Dubin, F. e Olshtain, E. **Course Design**. Cambridge University Press, 1986.

Dulay, H; Burt, M. & Krashen, S. **Language Two**. New York : OUP, 1982.

Erickson, F. *Quantitative methods in research on teaching*. in M. Wittrock (org). **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: Macmillan, 1986.

_____. *Ethnography Microanalysis of Interaction*. In: M.D. LE Compte, W.L. Millroy and J. Preissle Eds. **The Handbook of qualitative research in education**. Academic Press: Harcourt Brace Javanovich, pubs. Goffman, E. Forms of talk. Philadelphia : University Pennsylvania Press, 1992.

Ellis, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1985a.

_____. *Classroom Interaction and its Relation to Second Language Learning*. **RELC Journal**, 1980.

Ferreira, I. A. *CEBs: Do Livro Didático à Sala de Aula*. In.: Almeida Fº, J.C.e Lombello, L. (orgs). **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**, Campinas: Pontes, 1992.

- _____. *A Interlíngua do Falante de Espanhol e o Papel do Professor: Aceitação Tácita ou ajuda para superá-la?*. In: Almeida F.º J.C. (org.). **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**, Campinas, Pontes, 1995.
- _____. *Tendencias en la Enseñanza Contemporánea del Portugués/Lengua Extranjera in: Luigi Avonto y Ursula Kuhl de Mondes (Eds), Las Lenguas Extangeras en la enseñanza: Planificación y curriculum*, 1994.
- _____. **Projeto Renovar - O Ensino de Português nos CEBs**. UNICAMP, 1989.
- Ferreira, I.A. e Lombello, L. *O Ensino de Português para Falantes de Espanhol: Português ou portunhol?*. In: **Anais do Seminário Educação sem Fronteiras**, 1993.
- Fontão, E.M.P. *Os Bastidores do Processo de Ensino-Aprendizagem. Uma análise de Abordagem de Ensino em Sala de Aula de L.E. Letras 10 / 1 e 2*, 1991.
- _____. "Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Aula de Português-Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Estratégica". Dissertação de Mestrado. Campinas, S.P: IEL, UNICAMP, 1993.
- Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1983.
- _____. **Educação e Mudança**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1971.
- Gabbiani, B. "O Ensino do Português e do Espanhol como Línguas Estrangeiras". **IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**, IEL/UNICAMP, 1995.
- Gomes de Matos, F. *Ensino de Línguas: Humanismo Quando?*. **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis - R.J., 1987a.

- _____. *Os Dez Mandamentos do Professor de Línguas em países em Desenvolvimento*. **Revista de Cultura**. Vozes. Petrópolis, 1978b.
- _____. *Quando a Prática Precede a Teoria*. In: J.C.P. Almeida Filho e L.C. Lombello (orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- _____. *Como ver a Cultura Brasileira Positivamente*. in **Pedagogia da Positividade**, 1996.
- _____. *Os Direitos e Deveres do Professor de Português a Falantes de Outras Línguas: Uma lista para reflexão e interação*. **Revista de Cultura** Vozes, Petrópolis, R.J. 1992.
- Gass, S. & Varonis, E. *Task Variation and Nonnative/Nonnative Negotiation of Meaning*. In: Gass, S. & Madden, C. (ed) **Input in Second Language Acquisition**, Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.
- Gardner, R.C. & W.E. Lambert. *Language Aptitude, Intelligence and Second Language Achievement*. **Journal of Educational Psychology**, 1965.
- Gregg, K. *Second Language Acquisition Theory: The Case for a Generative Perspective*. In: Grass, S. Schatter, J. (eds). **Linguistic Perspective on Second Language Acquisition**, Cambridge: CUP, 1989.
- Grannier Rodrigues, D.M. e Lombello, L.C. *A Anterioridade do Lingüístico no Planejamento de Programas de Ensino de Segunda Língua*. In: **O Ensino de Português para Estrangeiros**, Pontes Editores, 1989.
- Gomes, H. M. da S. e outros.- **Curso Ativo de Português: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. Universidad Autónoma de México, 1988.

Hitchcock, G. & Hughes, D. **Research and the Teacher**. London: Routledge, 1989.

Houaiss, A. *O Português no Brasil*. **Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira** Rio de Janeiro: UNIBRADE - Centro de Cultura.

Hymes, D. 1972. *On communicative competence* in J.B. Pride e J. Holmes (eds.) **Sociolinguistics**, Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

Krashen, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, Oxford, Pergamon, 1982.

_____. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

Kleiman, A.B. (org.) **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, IEL, UNICAMP, 1991.

Kupfer, M.C. *As Secretas Relações entre Professor/Aluno*. **Revista Interação**, nº 8, 1984.

Kuhn, T.S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

Kunzendorff, J.C. "O Ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros em São Paulo" Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1987.

Lado, R. **Language Teaching**. New York: Mc.Graw-Hill, 1964.

Long, M.H. *Input and Second Language Acquisition*. In: Grass, S. e Madden, C. (eds). **Input in Second Language Acquisition**, Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.

Laroca, Bara e Pereira. **Aprendendo Português do Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 1992.

Lima, E.E. e Iunes, S.A.- **Falando...Lendo...Escrevendo...Português. - Um Curso para Estrangeiros**, São Paulo: EPU, 1981.

_____. **Avenida Brasil**. São Paulo: EPU, 1991.

Lombello, L.C. e Baleeiro, M. **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: UNICAMP/MEC, 1983.

Moita Lopes, L.P. **Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil**. Letras, 1992.

McLaughling, B. **Theories of Second Language Acquisition**. London: Edward Arnold, 1987.

Morita, M.K. "Diálogo à Distância no Processo de Oralidade em Língua estrangeira". Dissertação de Mestrado, Campinas, S.P. IEL, 1993.

Moura, V.L.L. "O Uso de Conceitos Psico-socio-Linguísticos para Avaliação de Conteúdos em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros". Dissertação de Mestrado. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

Machado, R.O.A. "A Fala do Professor de Inglês Como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a formação do Professor". Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1992.

Naïman, N.M. Fröhlich, H. Stern, & A. Todesco. **The Good Language Learner**. Toronto, Ont. The Ontario Institute for Studies in Education.

Nazário, J. *A Transformação do Mundo*. **Revista Interação**, nº 25, 1987.

_____. *There is No Best Method-Why?*. **Tesol Quarterly**, 1990.

Pica, T. Young, R.E. Doughty, C. *The Impact of Interaction and Comprehension*. **Tesol Quarterly**, 1987.

Prabhu, N. S. *Announcement of Search*. **Tesol Quarterly**, vol. 26 N° 2, 1992.

Ramalhete, R.- **Tudo Bem**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1984.

Reis da Costa, S.R.R.- "A Dimensão Intercultural no Ensino de PE". Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB, 1994.

Roa Polanco, D. "Afeto e Insumo Lingüístico no Processo de Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira de Tipo Instrumental na Colômbia". Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 1989.

Rubin, J. *What the Good Language Learner Can Teach us*. **Tesol Quarterly**, vol. 9, N° 1, 1975.

Selinker, L. *Interlanguage*. **International Review of Applied Linguistics**, 1972.

Santos, J.B.C. "A Aula de Língua Estrangeira Modulada pelo Livro Didático" Dissertação de Mestrado. Campinas, S.P: IEL, UNICAMP, 1993.

Segabinazi Dumas, M. L. *A Interculturalidade como Instrumento Conscientizador. O Ensino de Português para Estrangeiros*, - Ciclo de Palestras/UFF, 1995.

Selinger, H.W.- *Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition*. In: W. Seliger e M. H. Lang (eds). **Classroom oriented Research in Second Language acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House. 1983.

Silva, J. F. & Gunnewick, L.K. *Language Spread Policy in Portugal and Brazil* - University of Essen. Germany, 1990.

Schmitz, J. R. *Alguns Subsídios para o Ensino de Espanhol a Falantes de Português no Brasil*. **Revista do Instituto de Letras**, vol. 10, 1991.

Swain, M. *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. in S. M. Gass e C.G. Madden (orgs). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House. 1985.

_____. *A critical look at the communicative approach*. (1) **ELT Journal**, 39/1 1985.

van Lier, L. **The classroom and the language learner**. London: Longman. 1988.

Viana, N. "Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula". Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1990.

Vieira - Abrahão, M.H. *A interação na sala de aula sob a perspectiva do aluno: um estudo de diário introspectivo*. **Comunicação apresentada no XX INPLA**, PUC-SP, 1990.

_____. "Conflitos e Incertezas na Renovação da Prática de Sala de Aula do Professor de Língua Estrangeira: Um Estudo Etnográfico". Tese de Doutorado, UNICAMP, 1996.

Widdowson, H. G. **Teaching Language as Communication**, Oxford University Press, 1978.

_____. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 1979.

_____. **Explorations in Applied Linguistics. 2.** Oxford: Oxford University Press. 1984.

Wilkins, D. A. **Notional Syllabuses.** London: Oxford University Press, 1976.

ROTEIRO/APÊNDICES

Para/ não alongar desnecessariamente o trabalho, colocamos neste apêndice uma aula de cada uma das professoras sujeitos de pesquisa em cada contexto.

Da mesma forma, procedemos com as entrevistas e questionários relativos aos professores. Com relação aos alunos consta do apêndice só o questionário e o roteiro das entrevistas. No entanto, o total de dados coletados e analisados encontram-se arquivados à disposição dos interessados.

Apêndice A - Questionário aplicado aos alunos em ambos os contextos FUNCEB e ICUB	pg. 01
Apêndice B - Roteiro da entrevista realizada com os alunos em ambos os contextos	pg. 04
Apêndice C - Questionário aplicado aos professores da FUNCEB de Buenos Aires.....	pg. 05
Apêndice D - Questionário aplicado aos professores do ICUB de Montevideú	pg. 07
Apêndice E - Entrevista com uma das professoras sujeito de pesquisa da FUNCEB (P ₂)	pg. 09
Apêndice F - Entrevista com uma das professoras sujeito de pesquisa do ICUB de Montevideú (P ₂)	pg. 13
Apêndice G - Transcrição da aula do segundo ano básico do ICUB de Montevideú (aula P ₂)	pg. 17
Apêndice H - Transcrição da aula do Curso Intensivo da FUNCEB de Buenos Aires (aula de P ₂)	pg. 24
Apêndice I - Transcrição de uma prova do segundo ano básico do ICUB de Montevideú	pg. 44

APÉNDICE A

Questionário aplicado aos alunos da FUNCEB de Buenos Aires
e ICUB de Montevideú

Caro alumno

No necesitas identificarte para que te sientas a gusto al contestar el cuestionario. Nuestro objetivo es obtener informaciones para un trabajo de post-Graduación sobre "La Enseñanza de Portugués para Extranjeros. Tu colaboración es muy importante. Por ahora muchas gracias.

Profesión:

Nivel de escolaridad:

Sexo:

Fecha de nacimiento:

- 1- A parte del Portugués y Español, hablas algún otro idioma?
Cuál?.
- 2- En caso afirmativo, como clasificas tu dominio de esta lengua con relación a:
producción oral, lectura, comprensión oral, gramática, producción escrita?
- | | |
|-----------|---------|
| Óptimo | Bueno |
| Muy bueno | Regular |
- 3-Cuál es tu objetivo personal al aprender Portugués?
() estudiar en Brasil.
() viajar y poder comunicarte con la gente.
() leer diarios y revistas.
() actividades culturales (películas, músicas, programas de televisión, congresos, etc.)
() Profesión (traducción, intérprete, etc.).
() otros. Cuáles?.

- 4- Ya tuviste contacto con el Portugués antes de empezar a estudiarlo? Donde?
- 5- Teniendo en cuenta la proximidad tipológica entre el Portugués y el Español, te parece que eso es un factor que facilita o dificulta el aprendizaje?. Por que?.
- 6- Como clasificarías el Portugués?
- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> una lengua bonita | <input type="checkbox"/> interesante |
| <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> fácil |
| <input type="checkbox"/> útil | <input type="checkbox"/> inútil |
| <input type="checkbox"/> aburrida | <input type="checkbox"/> extraña |
- 7-Cuál es tu opinión sobre los países de habla portuguesa?
(Brasil. Portugal, países de África).
- 8- Considerando las respuestas número 4, 5 y 6, que factores llevaste en cuenta para dar tu opinión?.
- tu experiencia aprendiendo Portugués
 - experiencia personal con brasileños
 - comentarios de otras personas
 - informaciones obtenidas por intermedio del libro didáctico de Portugués
 - revistas e películas sobre Brasil
 - comentarios del profesor
 - otros. Cuales?.
- 9- Cambiaste de opinión sobre Brasil después que empezaste a estudiar Portugués?.
- 10- Te gustaría vivir en Brasil?. Justifica tu respuesta.
- 11- Las clases de Portugués atienden tus expectativas de aprendizaje?. Justifica tu respuesta.
- 12- Completa con números de 1 a 3 de acuerdo con tu opinión respecto a las afirmaciones abajo:
- | | | |
|----------------|-------------------|------------------|
| 1- más énfasis | 2- bien como está | 3- menos énfasis |
|----------------|-------------------|------------------|

- explicaciones gramaticales
- ejercicios de gramática en clase
- trabajos en pequeños grupos
- lectura de textos en clase
- audición de fitas en audio
- tareas para hacer en casa
- dramatización
- producción de textos
- presentaciones orales sobre tema previamente escogido
- dictado
- oportunidades de uso efectivo de la lengua
- otros. Cuáles?.

13- Qué tipos de textos escritos te parecen más importantes?.

- libros técnicos
- revistas especializadas
- literatura (crónicas, novelas, poesías)
- correspondencia personal y / u oficial (formulario).
- textos informativos y culturales sobre Brasil
- diario y revistas de la actualidad
- otros. Cuáles?.

14- Con relación a tu libro de Portugués, escribe las cosas que te gustan y las que no te gustan, justificando tu respuesta.

15- En este momento cuánto sabes de Portugués?.

- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> todo lo que necesito | <input type="checkbox"/> casi nada |
| <input type="checkbox"/> bastante | <input type="checkbox"/> poco |
| <input type="checkbox"/> suficiente para comunicarte con brasileños | |

16- Te gustaría hacer algún tipo de comentario o sugerencias?.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Realizada com Alunos da FUNCEB de Buenos Aires e ICUB de Montevideú

1. Qual o seu objetivo ao vir aprender Português?.
2. Você se sente satisfeito com o curso que está fazendo?. Justifique.
3. Como você se sente nas aulas?. Que tipo de relação existe entre professor e aluno?. Você acha que o ambiente de sala de aula favorece a sua aprendizagem?.
4. Qual a sua opinião sobre o material didático usado no curso?.
5. Você acha que há algum aspecto do curso que se deveria dar mais ênfase (Por ex.: gramática, produção oral, produção escrita, etc.). Por quê?.
6. Que tipos de textos lhe agradam mais?.
7. Você acha importante aprender gramática?. Justifique.
8. Qual a sua visão sobre o Brasil?.
9. Você gostaria de conhecer nosso país?. Por quê?.

APENDICE C

Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires

Questionário aplicado aos professores

(Respostas de P₂)

Nome:

Data de nascimento:

1- Relate sobre sua formação profissional:

Nível: Superior

Curso: Português / Literatura

Ano: 1978

2- Fez algum curso de especialização ou treinamento sobre o ensino de Português para Estrangeiros, Português como 2ª língua ou outra língua estrangeira?.

Não, somente observações dentro do próprio CEB.

3- Qual a diferença para você entre ensinar Português como língua materna e Português como língua estrangeira?.

É totalmente diferente. Principalmente com relação à fonética, o trabalho com estrangeiros requer um tratamento especial e profundo.

4- Como professor (a) de línguas, o que você entende por linguagem?.

Qualquer tipo de comunicação oral, escrita ou gestual.

5- O que significa para você aprender uma língua estrangeira?.

Chegar a entender e expressar-se dentro desta nova língua usando sua fonética e toda a sua estrutura linguística.

6- Para você, quais são as principais dificuldades que um falante de Espanhol encontra ao aprender Português?.

As diferenças fonéticas (vogais abertas / b x v / rr, etc.) e os falsos amigos.

7- Considerando-se a proximidade tipológica entre as línguas, para você isso é um fator que facilita ou dificulta a aprendizagem?.

Depende também do nível do aluno, poderá facilitar quando ele pode fazer transferências e dificultar, se ele não conhecer o seu próprio idioma.

8- Quais as principais correntes metodológicas para o ensino de línguas que você conhece?.

Conhece por experiência, ou através de estudos, leituras, etc.?

Estruturalismo, Audio Lingual e vários métodos de ensino pré-escolar (sou especializada neste ponto).

Através de leituras e quanto ao pré-escolar exerci a profissão chegando a ser supervisora durante 4 anos.

9- Num contexto contemporâneo, como você caracteriza um ensino de línguas válido?.

Basicamente oral, dinâmico, com participação total dos alunos tendo a professora uma função de coordenação do grupo, e uma mínima base gramatical, para dar-lhes maior segurança.

10- Qual é a filosofia ou corrente metodológica que norteia o material didático usado no CEB?.

Você acha que o material didático atende suas expectativas como professor?. Por que?.

Nosso material foi feito pela própria equipe, supervisionado por nosso diretor.

Acho que atende nossas expectativas apesar de estarmos constantemente em reformulações

APÊNDICE D

Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro
Questionário aplicado aos professores
(Respostas de P₂.)

Nome:

Data de nascimento

1- Relate sobre sua formação profissional:

Nível: Superior

Curso: Português - Literatura

Ano: 1980

2- Fez algum curso de especialização ou treinamento sobre o ensino de Português para Estrangeiros, Português como 2ª língua ou outra língua estrangeira?.

Não, apenas prática no ensino de língua Portuguesa tanto materno como segunda língua, e um curso de avaliação sobre material didático.

3- Qual a diferencia para você entre ensinar Português como língua materna e Português como língua estrangeira?.

Algumas diferenças como a fonética para língua estrangeira, pontos contrastivos principalmente entre espanhol e português e a abordagem que é feita de forma diferente. Há aspectos do conteúdo que são diferentes.

4- Como professor (a) de línguas, o que você entende por linguagem?.

Linguagem é a capacidade que uma pessoa tem de comunicar-se, estabelecer relações em todos os níveis através de uma língua.

5- O que significa para você aprender uma língua estrangeira?.

Aprender uma língua estrangeira é adquirir uma segunda língua e ser capaz de estabelecer uma comunicação plena, usando todas as habilidades tanto de escrever como falar.

6- Para você, quais são as principais dificuldades que um falante de Espanhol encontra ao aprender Português?.

As principais dificuldades são: a fonética, e o uso do subjuntivo principalmente do futuro e algumas estruturas linguísticas.

7- Considerando-se a proximidade tipológica entre as línguas, para você isso é um fator que facilita ou dificulta a aprendizagem?.

Depende muito do aluno e do professor mas facilita para a fossilização do idioma, há uma acomodação intermediária, o aluno entende e pensa que já sabe falar. Neste aspecto dificulta.

8- Quais as principais correntes metodológicas para o ensino de línguas que você conhece?.

Conhece por experiência, ou através de estudos, leituras, etc.?

A Principal e atual é a corrente metodológica comunicativa, já que os estruturalistas estão ultrapassados. Conheço através de experiências, estudos e leituras.

9- Num contexto contemporâneo, como você caracteriza um ensino de línguas válido?.

Um ensino válido é o que leva o aluno a escrever e falar uma língua de uma forma comunicativa.

10- Qual é a filosofia ou corrente metodológica que norteia o material didático usado no CEB?.

Você acha que o material didático atende suas expectativas como professor? Por quê?.

Aqui no ICUB o material é ultrapassado além do método que não se renovou. O material didático não atende as minhas expectativas, não há renovação tanto na parte de literatura há uma preocupação com a literatura romântica, Simbolista muito fora de realidade. Há também poucos recursos tecnológicos, comunicativos (vídeos, filmes, literatura contemporânea).

APÊNDICE E

Fundação Centro de Estudos Brasileiros
de Buenos Aires
(Entrevista com P₂)

- 1) Pq. : Que nível de proficiência os alunos devem atingir no final de cada curso?
- P₂ : *No primeiro nível nós esperamos que eles pelo menos ao terminar esse curso (.) eles tenham uma compreensão oral boa (.) ou seja (.) que eles possam pelo menos ver um programa de televisão (.) ou que indo para o Brasil eles entendam ou que eles pronunciem bem (.) não?. E quando eles chegam no 6º nível (.) que eles tenham uma compreensão escrita e oral (.) que possam se desenvolver tanto na parte oral (.) quanto na parte escrita com bastante desenvoltura (.) né?.*
- 2) Pq. : Há planejamentos de cursos com objetivos formalmente delineados, ou cada professor trabalha a sua maneira?
- P₂ : *Aqui na FUNCEB (.) nos reunimos semanalmente para planejar e/ou alterar as atividades de sala de aula. Procuramos fazer um trabalho conjunto (.) de formas que o aluno ao mudar de um curso para outro do mesmo nível não encontre nenhuma dificuldade. Discutimos também (.) ãh (.) os textos e vídeos usados alterando o andamento das aulas quando se faz necessário. Com isto nosso aluno se sente seguro (.) porque percebe um entrosamento perfeito entre os professores.*
- 3) Pq. : Quais são as principais dificuldades que um falante de Espanhol tem ao aprender Português?
- P₂ : *Principal fonética (.) regência (.) regência (. . .) e lógico alguns verbinhos (.) até alguns participios (.) talvez aí porque eles não têm os irregulares é que eles estranham. Acho também que uma dificuldade deles (.) é que eles estão constantemente pensando em Espanhol. Então é muito difícil que eles se separem totalmente da sua língua materna.*

- 4) Pq. : Essas dificuldades são trabalhadas em sala de aula?
P2 : Principalmente as deficiências (.) principalmente o 6º nível que aprende agora (. . .) fazem prova dentro de uma semana (.) então é bater no problema (.) na mesma tecla (.) no final entra. A gente procura exatamente trabalhar sobre os problemas. Não que a gente dê um ensino totalmente contrastivo(.) mas eu acho que se você pega essas dificuldades e você trabalha bem (.) é muito mais fácil depois eles adquirirem vocabulário.
- 5) Pq. : Aqui na Argentina (.) que grau de interesse se nota na aprendizagem do Português?. É um grau de interesse crescente (.) estável ou decrescente?
P2 : Eles tem muitíssimo interesse (.) demais. Eu peguei já alunos que conhecem o Brasil de ponta a ponta (.) e agora tenho um que vai dar aula sobre o Rio antigo. Ele comprou o livro pra ler e está o livro inteiro (.) de tanto interesse. Atualmente o interesse está um pouco estável (.) porque o nosso Brasil está um pouco assustador (.) tá?. Mas esse interesse ainda existe (.) e é o sonho de muita gente morar no Brasil. É um sonho (.) muitos pensam (.) um dia eu vou morar (.) um dia eu vou poder.
- 6) Pq. : Que tipo de atividades você acha que os alunos gostam de desenvolver em aula?
P2 : Depende muito do grupo (.) tá?. Porque alguns grupinhos você sente que são mais tranquilos (.) agora geralmente eles se entusiasmam depois de ouvir alguma coisa para um debate. Nós tivemos a problemática do índio. Nós passamos um vídeo sobre o Xingu (.) eles vibraram (.) estavam querendo ir pra lá prá defender as terras dos índios. Então (.) eles realmente num debate (.) colocando você vai atuar a favor (.) você vai atuar contra e você vai defender(.) eles se degladiam antes (.) defender a própria opinião (.) eles gostam muito.
- 7) Pq. : Qual a sua atitude diante dos erros dos alunos (.) você corrige muito?
P2 : Corrijo sempre (.) e eles adoram. Você sente que o aluno gosta. Nunca nenhum aluno se ofendeu ou fez cara feia (.) pelo contrário (.) o aluno gosta de se sentir corrigido, porque está sentindo interesse em

relação a ele. Sempre tem que corrigir (.) é interesse (.) o aluno gosta (.) afinal de contas ele quer aprender. (Tese Pg. 113.).

- 8) Pq. : Nas suas aulas (.) qual a ênfase dada a atividades escritas ou orais?
P2 : Ah (.) eles gostam muito mais das atividades orais (.) e eu procuro priorizar a produção oral. Eles gostam muito por exemplo de fazer diálogos (.) onde eles podem se desenvolver livremente ou dentro de um esquema (.) um esqueleto de diálogo onde eles podem criar. Gostam muito também de escutar música (.) eles vêem esta parte da fonética através da música. E nos últimos níveis quando nós introduzimos os vídeos (.) são atividades que eles também gostam muito (.) de assistir aos vídeos. Por exemplo (.) na conversação nós trabalhamos muito. O elemento motivador é o vídeo (.) para depois passar a conversar (.) e isso ajuda muito. Eles tiram vocabulário (.) vêem a parte fonética (.) tem a imagem e se sentem mais motivados
- 9) Pq. : Você acha que priorizando a oralidade em sala de aula (.) isso ajuda o aluno a usar a língua comunicativamente?
P2 : Sim, totalmente (.) totalmente (.) Eu acho que no momento que nós começamos ou que introduzimos todas essas atividades (.) eles têm demonstrado um desenvolvimento maior e uma rapidez maior de expressão (.) não?. Eu não sei se você assistiu ao curso intensivo (.) de repente você pode ver isso (.) que quando você tem possibilidade de ter um vídeo todos os dias eles se jogam (.) se arriscam mais. Eu estou há 13 anos aqui (.) a gente já passou por várias experiências (.) a experiência de você utilizar elementos que mobilizam (.) elementos externos (.) meios de comunicação (.) etc.
- 10) Pq. : Como você avalia a interação professor X aluno e o relacionamento entre os professores?
P2. : Eu acho que a minha interação com os alunos é muito boa. Eu procuro deixá-los bem à vontade, sou mais uma amiga deles.
Acho que o relacionamento com os alunos é muito bom, com os professores é muito difícil (.) na verdade não há. Cada professor trabalha por sua própria conta. Há uma espécie de competição entre

os professores e isso é muito negativo (.) porque os alunos perdem com isso.

APÊNDICE F

Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro

(Entrevista com P₂)

- 1) Pq. : Que nível de proficiência os alunos devem atingir no final de cada curso?
P2. : Bom, tanto para o básico como para o intensivo, nós esperamos que o aluno domine a língua, que ele seja capaz de escrever, de falar com relativa facilidade, de se comunicar. E os cursos que são para os alunos que já concluíram esse básico ou intensivo, nessa proposta é que melhore mais ainda o que ele já aprendeu.
- 2) Pq. : Há planejamentos de cursos formalmente delineados, ou cada professor trabalha a sua maneira?
P2. : Bom, na verdade existe um pouco de falta de coerência, assim de um planejamento geral. Nós seguimos muito mais o planejamento do livro, do livro didático. Agora é que nossa proposta está em tomar uma nova direção, fazer um planejamento em que haja uma facilidade, que dê facilidade maior para o aluno aprender e que deixe métodos muito arcaicos e coloque métodos mais modernos, mais comunicativos.
- 3) Pq. : Quais são as principais dificuldades que um falante de Espanhol encontra ao aprender Português?
P2. : Bom, ele vem. . . normalmente quando ele vem para o Instituto ele vem com uma expectativa de que vai aprender o Português muito rápido, e de repente ele se depara com a dificuldade da semelhança da língua, e também existe a parte da fonética que parece que é fácil e não é muito fácil. Então essa própria semelhança, ela se torna uma dificuldade. E seria por exemplo muito interessante que cada aluno que cursasse, que fizesse o curso aqui pudesse fazer um pequeno estágio e pudesse no Brasil se sentir emergido dentro da cultura brasileira e pudesse assimilar melhor a fonética, a cultura, e pudesse fazer melhor essa diferença.

- 4) Pq. : E essas dificuldades entre o Português e o Espanhol são trabalhados em sala de aula?
- P2. : Ah sim, nós procuramos trabalhar essas dificuldades. Nós usamos vídeo, mostramos para os alunos as diferenças regionais, as diferenças de estruturas inclusive de região para região, colocação há. . . . gramatical, formas, enfim, de uma forma geral nós colocamos, sim. Fazemos também por exemplo, através da literatura, fazemos essa diferença.
- 5) Pq. : Aqui no Uruguai com referência ao grau de interesse pela aprendizagem do Português, você considera que é um grau de interesse crescente, estável ou decrescente? A que você atribui isso?
- P2. : Eu. . . . eu considero o interesse no Uruguai pelo Português muito crescente. A cada ano ele aumenta mais em decorrência do Mercosul, tanto que nós tivemos essa preocupação de fazer um planejamento de um curso empresarial, exatamente por isso. O aluno não está contente só em aprender o Português. Ele quer ser inserido nesse contexto novo, ele quer poder usar o Português como 2ª língua, então o interesse cada vez é maior.
- 6) Pq. : Que tipos de atividades você acha que os alunos gostam de desenvolver em aula?
- P2. : Bom, na minha experiência eu tenho observado que eles gostam mais da atividade que está relacionada com a literatura, com a cultura em geral, e não por exemplo com atividade de gramática. Eles têm reclamado muito dos livros que tem uma atividade extremadamente voltada ao uso da gramática. Então nesse último ano nós mudamos um pouco o planejamento das aulas e dos conteúdos e estamos colocando assuntos que sejam mais relacionados com a cultura brasileira. Eles têm mais interesse em conhecer o Brasil como um todo, conhecer a diversidade brasileira, a cultura brasileira, o território, toda essa diferença que existe. Então nós trazemos para a sala de aula textos bem diversificados e acompanhado também com programas de televisão. Não mostra só o que é escrito, mas também o que o brasileiro vê no momento.

- 7) Pq. : Qual a sua atitude diante dos erros dos alunos. Você corrige muito?
- P2. : Bom, eu não procuro corrigir quando eles estão falando, eu procuro deixar ou não falar, para que não haja inibição por parte deles. Depois sim, então eu volto a esse trabalho, vejo onde é que o aluno errou e coloco no quadro, trabalho em cima, faço uma sistematização. Aí eu uso um pouco de conhecimento de gramática e volto novamente ao texto comunicativo, principalmente à conversação e à produção de texto que é muito importante.
- 8) Pq. : Nas suas aulas que ênfase é dada a as atividades escritas e as atividades orais?.
- P2. : A maior ênfase é para a atividade oral e escrita. Eu sempre procuro colocar um texto em que haja um apelo racional do aluno, em que o aluno goste e se sinta interessado em participar, e depois então eu faço uma conversação e depois uma atividade escrita que aí está implícito todo conhecimento de gramática e observação, aonde é que está a falha, onde é que o aluno errou, em elaborar a estrutura de uma frase, de um pensamento, ou desconhecimento gramatical.
- 9) Pq. : Você acha que esse tipo de atividade que você desenvolve ajuda o aluno a usar a língua comunicativamente?.
- P2. : Sim, ajuda sim, porque ele se livra daquela ansiedade da correção gramatical que é o que normalmente acontece. O aluno cria uma certa ansiedade em querer usar a gramática corretamente, o que torna um pouco artificial a língua. Com o texto, com essa atividade comunicativa, ele fica mais solto, mais natural, e ele passa a incorporar esse conhecimento ao uso da língua que ele está aprendendo.
- 10) Pq. : Como você vê a interação professor X aluno e o relacionamento entre professores do ICUB?.
- P2. : Bom, eu procuro na sala de aula deixar o aluno bem à vontade, como se o professor fosse um amigo. Eu dou. . . . faço com que na aula você possa trocar idéia, levar assuntos que os alunos gostam, entre eles trocarem idéias, fazerem trabalhos juntos. Acho que o relacionamento com os alunos é bom. com os professores o relacionamento é muito difícil, na verdade não há. Cada professor trabalha por sua

própria conta, faz a sua aula e na verdade procura esconder o que ele deu para o aluno, como se aquela fosse a melhor aula do Instituto. Há uma espécie de competição entre os professores e isso é muito negativo, porque os alunos perdem com isso.

APÊNDICE G

Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro de Montevideu

Transcrição da aula do 2º ano Básico

Hoje nós teríamos que ver o final do Recital (.) não é?. Mas para dar maior unidade pra aula eu vou dar um texto novo. Bom (.) hoje eu trouxe um conto de suspense tá?. Eu vou dar a primeira parte do conto e vocês vão ler e vão fazer o trabalho de 2 em 2. depois então eu dou um final (.) não é?. Vocês concordam ou não com o final. Mas eu gostaria que vocês fizessem um rascunho de trabalho (.) não é?. Organizassem as idéias e depois contassem como é que é o final que vocês fizeram para esse conto de suspense.

Alunos lêem todo o texto.

A professora lê o final:

Ficaram em silêncio (.) olhando a caveira ela com asco (.) ele com simpatia.

Está bem falou (.) afinal.

Vou dar um jeito nisso. Me arranja uma sacola aí. Ele diz que vai dar um jeito. E agora vocês vão criar o final.

Bom, vocês viram que agora no final (. .) vocês vão dar o final que vocês acham (.) tá?. De 2 em 2. Vão combinar as idéias (.) não é?. Vocês é que vão decidir a estória (.) tá?. Vocês decidem (alunos riem). Vocês vão criar o final. depois no fim da aula eu vou dar o final do autor pra vocês (.) tá?. E aí vocês concordam ou não com o final do autor. O final de vocês é o mais criativo ou do autor?. Vamos ver !. Então (.) vamos trabalhar?. Trabalhem em duplas (.) e qualquer problema (.) qualquer dificuldade me chamem (.) tá?. Vamos ver quem serão os mais criativos !.

Quem terminou?. Podem começar a apresentar.

A1 : Foi aí que o marido levou a caveira para o fundo do porão para não ter mais problemas conjugais. E assim foi passando o tempo (.) até que o casal teve um filho que era muito arteiro e tinha espírito de investigador. Joãozinho gostava de revolver todos os cantos da casa em procura de aventura e diversão. Assim um dia ele chegou no porão e foi direitinho ao arquivo. Começou a jogar fora tudo o que tinha (.) até que encontrou a caveira. Quando seus pais chegaram para o jantar (.) viram Joãozinho com a caveira na mão (.) e com ar de inocente perguntou: Mãe (.) mãe o que que é isto tão bonitinho? A mãe nesse momento fritava ovos na frigideira (.) jogou-os fora presa de nervios (.) e o pai não soube o que dizia (.) mesmo que ele compreendesse a tormenta que havia recomeçado (excerto.pg125).

Por culpa desse menino danado, tudo recomeçava.

Tá depois nós vamos corrigir alguns errinhos (.) mas tá bem.

Voltou a caveira em cena (.) O.K. Bom (.) todo mundo terminou?.

P : Bom (.) todo mundo terminou?. Vamos ver (.) X X X X . Eu quero que você conte (.) tá?. Não quero que você vá lendo (.) mas contando (.) tá?. Eu quero que você conte o que você escreveu.

1 A : A estória continua assim. O marido diz para a mulher dele que vai
2 levar a caveira da casa agora. E para abrochar a sacola.

3 P : Abrochar a sacola?. Jogar fora.

4 A1 : E abrochar?.

5 P : Jogar fora é o termo.

6 A : Ai você tem a sacola(.) procurei e a comprei. Leve-a já(.) por favor.
7 O marido não levou a sacola até a lagoa (.) ele não queria jogar
8 fora a caveira. Ela era herança do seu pai. Então ele apanhou o
9 carro e saiu rumo à lagoa. Levou-a e voltou. A mulher não estava
10 em casa (.) tinha ido ao médico ganhar bebê.

11 P : Sim(.) ela estava esperando nenem(.) esperando bebê(.) estava

12 grávida. Passaram oito anos. O filho deles gostava muito de brincar
13 na rua (.) mas um dia de muita chuva (.) ele foi brincar no porão.
14 Achou que ia ser pirata dos mares. E o que foi que achou?. A caveira
15 Mãe (.) olha o que encontrei. Olha pai (.) olha mãe. E acabou. E
16 acabou (.) sim (.) claro. Voltou a assombração da caveira outra
17 vez. Depois passa a limpo para eu corrigir os erros (.) não é?.

Vamos comentar as instruções. (excerto pg. 124).

A seguir outra dupla se apresentou:

1 A : Ele jogou a caveira numa bolsa dizendo-lhe a sua mulher . . .
2 P : Jogou a caveira onde?
3 A : Numa bolsa.
4 P : Ah (.) numa bolsa (.) sim.
5 A : Dizendo-lhe a sua mulher. Pode ficar tranqüila. Aquelas foram
6 palavras irônicas porque ele não ia abandonar sua antiga
7 companheira de estudos. Mas aquele não deixou de pensar como
8 era possível que sua mulher aceitasse aquela situação. Foi aí que
9 lembrou o prazer de fumar de sua mulher. Ao tempo foi o aniversário
10 da mulher (.) e o marido trouxe um pacote bem bonitinho tudo
11 enfeitado. Ela olhou o presente muito ansiosa descobrindo que o
12 marido a tinha enganado. O que é isto (.) perguntou ela?
13 É o seu presente de parabéns (.) meu amor (.) disse ele. Agora
14 você vai ter onde virar as cinzas dos seus cigarros. E a minha vida
15 e de meu pai vão ficar em casa de novo. (excerto pg. 125).

Vamos ver depois no final como é que o autor colocou a estória. Para a próxima aula tragam este trabalho passado a limpo pra mim corrigir (.) tá?. e comentar os erros. Realmente este conto fez suspense.

1 P : Eu não entendi muito (. . .)
2 A : É que ele lembrou que sua mulher gostava muito de fumar (.) e
3 fumando pela casa deixava cair a cinza. Então ele fez cortar a parte
4 de cima da caveira.
5 P : Ah !. cortou a parte do tronco da cabeça e fez o que?
6 A : Fez um cinzero.
7 P : Quem mais?. Então vamos ver agora o final do conto que não

- 8 coincide com nenhum (.) tá?
- 9 Para a próxima aula tragam esse trabalho passado a limpo (.)
- 10 pra mim corrigir (.) tá?. Comentar os erros.
- Agora vamos ler o final. Os alunos lêem.
- Professora após a leitura:
- 1 P : Então (.) vamos ver. Agora que você já conhece esse texto
- 2 publicado pela Folha de São Paulo (.). Julgue você mesmo
- 3 qual e o texto mais criativo: o seu ou o original?. Por que?. Vamos lá
- 4 X X X.X.
- 5 A1 : Eu acho que o nosso é mais criativo porque o final da Folha é casi
- 6 real.
- 7 P : É quasi real?.
- 8 A1 : É quasi real. Eu acho que pode ter uma situação real que a
- 9 burocracia impede realmente voltar ao cemeterio uma caveira.
- 10 P : Sim (.) é tão complicado que não se conseguiria, fazer isso.
- 11 É você X X X X?.
- 12 A2 : Da mesma maneira. Prefiro o meu texto (.) o meu final.
- 13 P : Você prefere o seu final?. Hã (.) e você X X X.X.
- 14 A3 : Melhor o meu.
- 15 P : Você gostou do seu final?. Convencida !. X X X X (.) qual é o final
- 16 que você gosta mais?. O seu ou o da Folha aqui/. Da Folha
- 17 de São Paulo?.
- 18 A4 : O meu.
- 19 P : Você X X X X.(.) você gostou mais do final da Folha ou você
- 20 gostou mais desse aqui?.
- 21 A5 : Esse aqui é mais real.
- 22 P : Esse aqui é mais real (.) Você gosta mais de sua fantasia?.
- 23 X X X X.(.) vocês colocaram mais suspense na estória?.
- 24 A6 : Sim.
- 25 P : Você gosta mais então?. X X X X?.
- 26 A7 : Eu gosto de não só o final porque ele tem um mensagem que
- 27 como ela tem gosto de fumar e não respeitar a vida dos outros
- 28 não nos respeita por dois lados. ela fuma (.) seu parceiro não

- 29 fuma, e logo não respeita que ele tenha vontade de ter essa
30 recordação dele e do seu pai.
- 31 P : Então ele fez uma espécie de cobrança. Você deixa de fumar
32 e de largar cigarro dentro de casa e eu (. . .)
- 33 A : E ele deixando a caveira está pedindo pra ela que respeite
34 seus coisas (.).
- 35 P : Que respeite suas coisas (.) seus gostos (.) suas necessidades.
36 E você X X X X, hein?. (excerto pg. 127).

Eu gostei do final que nós fizemos mas este final é muito realista e não sobe grifar uma crítica a la burocracia. Sim (.) vocês deram um final mas não sabe o que aconteceu (.) ninguém sabe fica um ponto de interrogação (.) ficou um suspense.

- 1 P : Vocês observaram que na pag. 133 que diz assim. Me desculpe (.)
2 mas na polícia vão querer ver é a sua caveira?. Que é que significa
3 nesse texto (.) essa expressão “vão querer ver a sua caveira?”. Que
4 que é ver a caveira de uma pessoa?
- 5 A : Matar?.
- 6 P : Não (.) não é bem matar. Eles vão exigir explicações (.) né?. Vão
7 envolver ele num processo porque apareceu uma caveira(.)tá?. Vão
8 investigar com esse sentido(.)ver a sua caveira quer dizer investigar
9 (.) fazer a pessoa entrar no processo e responder por isso (.) ter
10 conseqüências (.) não é?. Bom (.) deixa eu ver que mais tem de
11 interessante. Em quais as partes do texto que vocês encontraram
12 aqui o emprego do subjetivo?. Vamos ver.
- 13 AA : talvez seja (.) se for (.) se esforçasse (.) o perseguisse (.) se
14 retirem.
- 15 P : E os incomodados que se retirem. Isso (.) tá?. Bom (.) vocês
16 gostam do conto de suspense?.
- 17 A : Sim. (excerto pg. 128).
- 1 P : Vocês gostam de conto de suspense?.
- 2 A₁ : Sim.
- 3 P : E no cinema?. E no cinema de suspense?. Quem é que

- 14 A4 : Sim (.) chupou a sangue
- 15 P : O sangue e aí?
- 16 A4 : Ela ficou muito tempo na cama (.) então ia emagrecendo.
- 17 P : Emagrecendo (.) não podia resistir (. . .) .
- 18 A4 : O médico a mandava deitar na cama.
- 19 P : O médico a mandava deitar na cama.
- 20 A4 : Ela ficava na cama enquanto mais ficava na cama mais emagrecia
- 21 (.) mais (.) ninguém sabia porque.
- 22 P : É um conto muito longo?.
- 23 A4 : Não, três páginas.
- 24 P : Três páginas. Então quer dizer que não vale a pena ter uma
- 25 almofada assim e ficar muito tempo deitada. (excerto pg.130).

APÊNDICE H

Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires

(Transcrição da aula do curso intensivo)

- P : Amores (.) X X X X
X X X X intensivo (.) tá?
Quero te dizer com todo orgulho do mundo que (. . .)
Que o quê?. Não sei (. . .) que (. . .) que (. . .) que (. . .) olha este pessoalzinho, eles tem mais ou menos 14 horas de aula apenas (.) apenas e 50% nem conhecem o Brasil (.) ou seja (.) que nem sabem (.) só falar não conhece não é bebês?. Tudo bem. O.K. voltem pra cá e não compliquem quando for fácil. Lembrem-se sempre da estória do Luiz que assim vai ser fácil.
- A₁. : *É verdade.*
- P : : *É verdade?*
- A : *E bueno (. . .) Te amo. És igual.*
- P : *É igual.*
Então ela come (.) ela comia (.) ela bebia X X X X (.) ele (. . .)
- A₁. : *Bebeu.*
- P : Ele bebeu (.) ele comeu (.) ele recebeu na sua frase, receber recebeu (.) tá?. Volto pra cá isso aqui é igual?. Aqui eu também vou ter que fazer igual (.) então eu digo: vocês entenderam o que eu falei?.
- A_s. : *Nós entendemos. Nós entendemos.*
- P : Outra vez (.) entenderam?.
- A_s. : *Entendemos.*
- P : Hum (.) hum (. . .) você é X X X X (. . .) você é X X X X conheceram o Brasil juntos?.
- A₂. : *Não.*
- P : Deixa ele responder mulher. Você e X X X X conheceram.
- A₂. : *A quem você está perguntando?*

- P : Eu estou perguntando a ele. Ele está correto
- A3 : *Não (.) não conhecemos.*
- P : Não . . .
- A3 : *Conhecemos juntos.*
- P : Não conhecemos juntos.
Não conhecemos juntos (.) conhecemos separadamente.
- P : Muda o verbo. X X X X quem visitou o Brasil antes?
Quem visitou o Brasil primeiro?.
- A2 : *Por primeira vez?. Nós dois.*
- P : Vocês dois.
- A2 : *Acho eu visitei primeiro o Brasil.*
- P : Tudo bem. Se aqui era **aram** (.) vocês já sabem que aqui será **eram**. Eu eu pergunto(.)X X X X(.)X X X X(.) você entendeu o que eu falei?. Você, você entendeu?.
- A1 : *Eu entendo.*
- P : Eu?
- A1 : *Entendi.*
- P : E seus amigos?.
- A2 : *Entenderam*
- P : Eu entendi e meus amigos entenderam (.) correto?. Tá, tudo bem.
Cheguei a última pra gente poder trabalhar. Ela o que?. Mentiu.
Essa é de terceira - - - - Sem medo (.) pense que você não está aprendendo. Eu faço pergunta e digo: X X X X (.)você discute com este
1 senhor que está ai de vez em quando?. de vez em quando?.
- A2.2 : *discuto.*
- P 3 : De vez em quando discuto (.) claro!. Merece(.)viu ô X X X X?. Eu
4 discuto. E de vez em quando ela X X X X(.)o que ela faz com você?.
- 5 Ela de vez em quando. . .
- A26 : *Discute.*
- P 7 : Lógico (.) lógico!. Ou seja nós dois de vez em quando. . .
- A28 : *Discutimos.*
- P 9 : Que difícil não?. Fofocando X X X X !. Eles de vez em quando
- A410 : *Discutem.* (excerto pg. 102)

- P : Hum (.) hum (.) tá bom. E vou para X X X X. - X X X X (.) aquele dia que telefonou a sua namorada (.) você discutiu com ela por telefone?.
- A5 : *Discuti.*
- P : Você discutiu com ela por telefone?.
- A5 : *Não (.) não discuti.*
- P : Não discuti. Ele é um amor, não vai fazer isso com ela (.) de maneira nenhuma ! (ha (.) ha (.) ha ! risos).
- P : Atenção (.) bebês ! Cuidado com esta pronúncia que é muito pra sair errada (.) hein?. Eu quero discutir. Discutir. Por favor vamos marcar mais este i, tá bem?. tá?. O que que o X X X X me contou X X X X?. Ele me contou que ele por telefone
- A5 : *Discuti.*
- P : Discuti. Não discuti.
- A5 : *Não discuti.*
- P : Não discuti. Não discuti (.) hum, hum !. Aqui vai ser igual. Como vai ser?. Nós ontem discutimos. Aqui você já aprendeu. Meus amigos ontem
- A : *Discutiram.*
- P : Como que . que . quê?.
- A : *Discutiram.*
- P : Ai (.) cuidado ! Eu sei que isso é fácil. Eu sei. O que vai ser mais difícil como a X X X X viu no exercício dela, alguns verbos que pra vocês são de 3ª conjugação, em Português vão ser de 2ª. Então as vezes você coloca na cruz bonitinho (.) parará e era da cruz do lado e errou por uma cruz. Por exemplo (.) como é o infinitivo deste verbo?. Escrever. Escrever. o que a X X X X usou?.
- A6 : *Receber.*
- P : Mais em (.) perceber. Mais um (.) viver. Mais um (.) morrer, tá?. Faço algumas perguntinhas pra vocês e depois vamos fazer um trabalhinho?. em dupla?. Lindo?. Prá vocês falarem?. tá?. Tudo bem. Faço perguntas, faço perguntas X X X X (.) você escreveu aquela carta que você tinha que escrever pro Brasil?, escreveu?.
- A7 : *Eu. . . .*
- P : Sem pensar (.) naturalmente

- A7. : *Eu escrevi.*
- P : E mandou?.
- A7. : *Mandei.*
- P : Ah !. conseguiu (.) querido?.
- A7. : *Consegui.*
- P : Que bom !. Porque as vezes a gente escreve e não tem tempo né?. Você tem muito tempo na sua vida (.) não tem?.
- A : *Não (.) não tenho muito tempo.*
- P 1 : X X X X (.) conta pra mim uma coisa X X X X você hoje comprou alguma coisa?. Pensa bem.
- A8 2 : *Não comprei.*
- P 3 : Não gastou dinheiro?. Que que é isso (.) você é um homem econômico?.
- A8. 4 : *Não tenho,*
- P 5 : tenho tenho (.) exato !. Não tenho !. Mas nós estamos no início do mes
Você não recebeu o seu salário?. (Exerto pg.103)
- A8. 1 : *Eu recebi meu salário (mas).*
- P 2 : Mas?
- A8. 3 : *Gastei. Fui pagar minha cota.*
- P 4 : Prestação de que?.
- A8. 5 : *De seminário (.) O.K. (excerto pg. 103).*
- P 6 : Do seminário. O dinheiro entrou por, aqui (.) saiu por aqui. Tá bem.
Deixa eu ver (.) X X X X. (. . .) você conseguiu terminar os trâmites que
você tava desesperado?. Conseguiu a papelada?.
- A10. : *Não(.) não consegui.*
- P : E você falou com o homem que você tem pressa?.
- A10. : *Já falei faz um ano atrás.*
- P : E até agora?.
- A10. : *Até agora não tenho .*
- P : 1 O diploma.
- A10. : *Sim.*
- P : E quando você vai voltar lá?.
- A10. : *Eu estou no dia 22.*
- P : 22?. Eles entregam?.

- A10. : *Entregam.*
- P : E vamos comemorar?.
- A10. : *Vamos.*
- P : Vamos !. Escutaram a promessa?. Vamos comemorar ! O diploma dele que ele precisa legalizar.
- A9. : *Jura?.*
- A10. : *Juro.*
- P : Juro. Ele jurou e eu juro que vou comemorar !. Jurar por Deus. Ele jura que ele vai comemorar com todos nós né meu amigo?.
- A8. : *Que vai comemorar?.*
- P : O diploma legalizado.
- As. : *Não importa !.*
- P : Não importa (.) vai comemorar. Tá legalizando o diploma dele. Tá legalizando o diploma dele (.) só que (. .).
- A7. : *Demora?.*
- P : Um ano já demora. Mas parece que dia 22 sai. Vamos comemorar mais ainda !.
- A8. : *Ele tem que mudar de religião.*
- P : O quê?.
- A8. : *Porque o Deus dele não serve.*
- P : O Deus dele não serve. As orações dele não chegam !.
- A : *Não chegam.*
- P : Não chegam, escutou (.) tá vendo?. Está rezando pro santo errado Tá rezando pro santo errado !. (risos). X X X X(.) você hoje chegou um pouquinho depois?.
- A11. : *O CEB.*
- P : Ao CEB.
- A11. : *Acho que sim.*
- P : Eu também. E por quê?.
- A11. : *Porque tenia (. .)*
- P : *Tinha (. .)*
- A11. : *Tinha muito trabalho.*
- P : E você ontem trabalhou até muito tarde?. Ontem (.) você trabalhou

- até muito tarde?.
- A11. : *Ontem eu trabalhé até as 6.*
- P : Trabalhei. Não (.) não é tanto. Não é tanto. E amanhã descansa?.
- Amanhã é sábado (.) você descansa totalmente?.
- A11. : *Não.*
- P : Por quê? (.) querida?.
- A11. : *Porque tenho que arrumar a casa.*
- P : Imagina !. Tá vendo sofredora !. Toda mulher é sofredora. Amor (.) e quando você continuando aquele assunto . . . Você viajou para o Brasil com o X X X X sozinho . . .
- A12. : *Hum (.) hum (.) .*
- P : Gostei do hum (.) hum (.) .
- A12. : *Eu viajei.*
- P : E ficaram muito tempo?.
- A12. : *Dois semanas.*
- P : Duas.
- A12. : Hum (.) hum !. E conseguiram namoradas?. Conseguiram namoradas ?.
- : A minha pergunta continua valendo.
- A12. : *Em que cidade?.*
- P : Em qualquer uma.
- A12. : *Não.*
- P : Não.
- A12. : *Eu faz viagem*
- P : Eu faço . . .
- A12. : *Eu faço viagem só por trabalho.*
- P : Que beleza !. Que homem !. Prá trabalhar (.) entendo !. X X X X e você hoje (.) dormiu tão pouco como ontem?. Porque ontem você disse que dormi muito pouco?.
- A13. : *Dormi.*
- P : Pouco ou muito?.
- A13. : *Pouco.*
- P : Novamente por trabalho?.
- A13. : *Acho que sim.*

- P : Você hoje chegou no CEB. com o X X X X?
- A13. : *Não cheguei.*
- P : por quê?
- A13. : *Porque . . . Eu estava no centro.*
- P : Ha tá !. Tava mais perto não é?. Tava mais perto.
X X X X (.) X X X X (.) tá bem. Você gostaria de viajar agora para o Brasil para conhecer?.
- A8. : *Conhecer sim.*
- P : Morar?.
- A8. : *Não (.) acho que não.*
- P : Acho que não. Acho que não. Você tem medo de não se adaptar?.
- A7. : *Você tem.?*
- P : Medo.
- A6. : *Ah !. medo !.*
- P : Você recebeu alguma carta comunicando a sua ida (.) tudo isso?.
- A6. : *Não, não recebi.*
- P : Ainda não. Ainda (.) porque deve chegar alguma coisa, eu imagino.
- A : *Deve (. .).*
- P : deve chegar. Vocês sempre viajam juntas?.
- A : *Não sempre.*
- P : Nem sempre é a estrutura. Nem sempre.
- A : *Nem?.*
- P : Nem. Lembram do nem?. Nem sempre (.) nem tudo. Nem sempre (.) Nem sempre. E vocês hoje (.) escreveram alguma carta?.
- A : *Não (.) escrevi.*
- P : Ela também (. .) Eu não escrevi a X X X X também não (. .).
- A : *Não escrevi (. .).*
- P : Veu. X X X X também não escreveu ela é muito boa vida !. Conta pra mim uma coisa (.) como vai sua carreira de ator?.
- A : *Minha carreira de ator vai muito bem. Muito bem.*
- P : E você hoje praticou?.
- A : *Todos (.) todos.*
- P : Os dias.

- A : Os?.
- P : Todos os dias.
- A : *Todos os dias.*
- P : Que beleza (.) querido !. E você percebe o seu crescimento?. Ha, ha, ha (.) (risos) . . (houve-se uma cantora) novamente (.) novamente (. . .)
Tem uma cantora de ópera que todas as 6^{as.} feiras pratica neste horário (. . .). Todas as 6^{as.} feiras (.).hoje ela dormiu mais (.) hum?. Porque geralmente ela começa ao meio-dia. Hoje ela almoçou primeiro. Hoje está mais tarde.
- P : Você percebe seu crescimento atoral?.
- A : *Meu crescimento atoral?. Não (.) eu sou um ator de negócios*
- P : Ah !. Ator de negócios (.) tá bem.X X X X (.) paixão !. Você vai faltar mais uma alguma vez?.
- A : *Não sei.*
- P : Como não sei, não sei?.
- A : *Porque meu trabalho não tem horário.*
- P : Sim (.) mas nós sofremos a sua ausência X X X X !.
- A : *Eu sufro*
- P : Sofro.
- A : *Eu sufro também.*
- P : Ela disse que você mentiu X X X X.
- A : *Eu tenho problemas no porto de Buenos Aires (. . .)*
- P : Buenos Aires. No porto de Buenos Aires?.
- A : *Sim, justo (. . .).*
- P : Bem na hora (. . .).
- A : *Bem na hora de curso (. . .).*
- P : Do curso.
- A : *Do curso e pensamos*
- P : Pensávamos.
- A : *Pensávamos que ia estar aqui.*
- P : Tá vendo X X X X?. (.) você geralmente ... geralmente você geralmente julga as pessoas?. Julga como num tribunal(.) culpado (.) inocente (.) tá?. você julga as pessoas (.) você estava julgando (.) pré-julgando (.)

tá?. você julga as pessoas (.) você estava julgando (.) pré-julgando (.) o pobre do X X X X?

A_s : *Sim.*

P : Estava (.) estava.

A : *Julgo.*

P : Julgo. E você sempre (.) você sempre (. .) prepara a comida na sua casa?

A : *Não (.) nem sempre.*

P : Por que?. que negócio é este de vez em quando?. Não (.) de vez em quando sobra pro X X X X?. Sobra pro X X X X de vez em quando?. Sobra trabalho pro Daniel?. De vez em quando o X X X X vai prá cozinha?.

A : *Sim.*

P : Vai . . .

A : *Ele vai cozinhar.*

P : E você come (.) come?. Você come?.

A : *Eu como (.) porque ele cozinha muito bem (.) melhor que eu.*

P : Queremos provar (.) não !. (risos).

A : *A roticeria da esquina é boa.*

P : É ótima !. A roticeria da esquina é ótima.

A : *Que é ótima?.*

P : Ótima?. A roticeria que está na esquina da casa dele (risos) hum, hum !.

: Podemos contar para o X X X X e para o X X X X sobre o que tratava a leitura que nós assistimos?. Eu posso até rebobinar e depois deixar os dois vêem novamente (.) o vídeo, mas antes temos que contar. Nós já trabalhamos essa leitura oralmente e já trabalhamos até no livro (.) tá?. Ou seja (.) que agora é contar para eles. É a estória de um japonezinho (.) gordinho . . . mas não me lembro . . . Quem pode me ajudar?. Não me lembro (. .). Começa . . Não vamos abusar da Graciela. Graciela vai contar um pouquinho, depois outro conta, tá?.

A 1 : *Conta que duas pessoas (. .).*

P 2 : Um comerciante (. .).

A 3 : *E outra pessoa é um desenhador.*

- P 4 : Desenhador. Um desenhador. O que que o comerciante
5 quer fazer?.
- A 6 : *Esta pessoa (.) o comerciante quer fazer um cartel . . .*
- P 7 : Ah, ele quer fazer uma placa (.) um cartaz prá onde?.
- A 8 : *Uma placa pra su negócio (. . .)*.
- P 9 : Pra sua loja (. . .), pra loja dele. O que que o
10 comerciante quer mesmo que faça?.
- A 11 : *Que faça um cartaz.*
- P 12 : Um cartaz grande !.
- A 13 : *Um cartaz grande que diga:*
- P 14 : Que diga o quê?.
- AA 15 : *Que diga: Ovos.*
- P 16 : Não (.) que diga: Nesta casa vendem-se ovos
17 frescos. (excerto pg. 104)
- 18 Obrigada bebês (.)já temos a idéia(.)tá?. X X X X tá entendendo?.
- P : O homem queria uma placa deste tamanho, E aí?.
- A : *O dixo*
- P : Disse (. . .).
- A : *Disse que só saia Cr\$ 50.000.00.*
- P : Ai é muito caro !. Então (. . .) ha, ha, ha (risos).
- A : *Então o comerciante não podia (. . .)*.
- P : Podia (. . .).
- A : Pagar esse preço.
- P : *Também claro concordo (.) esse preço era um roubo !.*
- A : Então pidió (. . .).
- P : Pediu (. . .).
- A : *Pediu um abatimento.*
- P : Abatimento !. Gostei do abatimento !. Obrigada (•) abatimento !.pediu um
abatimento e foi reduzindo a frase.Primeiro a frase era: Nesta casa
vendem-se ovos frescos. Passou a ser: Vendem-se ovos frescos.
- A : *Vendem-se ovos frescos.*
- P : Depois.

- As. : Ovos.
- P : Hum (.) hum !. E a última coisa que o comerciante pediu?.
- A : *Bom (.) já que a placa é tão pequena (.) por favor eu quero uma placa.*
- As. : *Grande.*
- P : Grande (.) que mais?.
- As. : *Bonita.*
- P : Bonita e ?.
- P : Clara (.) bem Clara. Grande e bonita. Vamos fazer duas coisas, Vamos rever a estorinha (.) só tipo inspiradora (.) tá?. Ela vai ser a nossa inspiração (.) e depois disso eu vou dar dez minutinhos, e vocês vão combinar com o amigo que esta ao lado um diálogo de compra e venda. Mas não é ovos (.) não é galinha !. Você vai comprar e vender qualquer coisa (.) tá?. Você vender caneta (.) vai vender sei lá o quê e o outro amigo ou compra ou pede abatimento (.) ou não compra e acha caro (.) não sei é surpresa !. Combinado?. Mas antes nós vamos escutar e ver mais uma vez a estorinha. Vamos rebobinar então (.) porque como o X X X X e o meu outro bebê não viram (. . .).(Passa toda a estorinha no vídeo).
- P : O.K. Tudo bem. só os números ímpar. Eu vou trabalhar também. Vamos dividir em duplas.(a professora dá uns dez minutos para os alunos prepararem oralmente os diálogos). Vamos trabalhar juntos tá?. Todos vão apresentar. Quem será a primeira dupla?. Todos vão (. .)Ai X X X X !. Assim que eu gosto meu bebê lindo !. Estão escutando?. Todos (.) todos(.)todos?. É proibido falar (. . .)
- A : *Assim não me olvido.*
- P : Assim não esqueço
- A : *Claro !.*
- P : Assim não esqueço (.) aproveito que está fresquinho na cabeça !. Vamos lá?.
- P : Estamos presenciando um cena. Estamos tranqüilamente numa loja. Não sei o que vende, mas estamos numa loja, lugar comercial e você especifica loja de sapato, loja de roupa, loja de, tá?. loja de artigos para presente, loja de não sei se estamos numa loja ou pode ser até dois amigos

- vendendo coisas estranhas.
- A1 : *Agora nosotros (.).*
- P : Nós
- A1 : *Nós somos os atores.*
- P : Todos somos atores (.) né?. Pediu emprestado o papel pra nosso amigo.
X X X X você permite?. (ha, ha, ha, risos) X X X ! Você permite?.
- A2 : *Hein?.*
- P : Permite?.
- A2 : *Permito (.) sim. Eu permito.*
- P : Tudo bem (.) ele permite. Vai !.
- A1 : *Bom dia (.) meu amigo !.*
- A2 : *Bom dia !.*
- A1 : *Eu preciso gravatas, Você tem gravatas?.*
- A2 : *Eu tenho muy bonitas (.) muito bonitas gravatas.*
- A1 : *Eu me gusto que minhas gravatas sean das mas bonitas da cidade.*
- A2 : *Oh ! eu tenho muy boas cores, muy boas !. Aqui unas muito caras !.*
- A1 : *Não importa !. Eu tenho muito dinheiro.*
- P : A é?.
- A2 : *Vamos então !.*
- A1 : *Bonitas !. Eu tenho pouco tempo.*
- A2 : *Tenho vários modelos. Aqui pode ver esta mais. Esta mais cara (. . .)*
- A1 : *As mais caras !.*
- A2 : *Ah !. as mais caras?. Bom (.) aqui está !. Tem mais coloridas (.) com
mais desenhos (. . .)*
- A1 : *Eu quero uma de cada um.*
- A2 : *Vai salir muito caro.*
- A1 : *quanto custa?.*
- A2 : *Vinte cruzeiros.*
- A1 : Que sai?.
- A2 : *vinte cruzeiros.*
- A1 : *bom (.) você (.) eu quero um abatimento. São doze gravatas que eu
preciso.*
- A2 : *você disse muito bem. Esse é problema mio.*

- A2 : *Esse é meu problema.*
- A1 : *tá bem (.) tá bem. Quanto custa?*
- A2 : *Preço poquetinho. Dá este mês (. . .) dá (. . .)*
- A1 : *Não (.) eu tenho dinheiro a la vista (. . .).*
- P : *À vista.*
- A1 : *À vista (.) quero um abatimento.*
- A2 : *Ah !. um abatimento. Bom (.) um vinte por cento.*
- A1 : *Tá bom.*
- P : *que beleza !. vendeu doze gravatas?. que maravilha !.um aplauso para os dois.Que foi X X X?*
- A3 : *As mais bonitas.*
- P : *E as mais caras !.*
- A1 : *Não importa !.*
- P : *X X X (.) como você tem dinheiro (.) hein?. dá gosto (.) dá gosto !. Cuidado !. Você mesmo corrigiu muito (.) muito e depois começou a falar metade (.) metade (.) tá?. É muito (.) muito !.Algumas - **al** esse **al** (.) perfeito. Você pode ver. Pode ver todas. Daqui pra lá (.).pra lá. Isso é importante. O verbo é (.).*
- A1 : *Escolher.*
- P : *Escolher. Quando você vai no Freddo tomar um sorvete com todos aqueles sabores (.) você tem a trágica função de escolher dois. É muito difícil (.) não?. É trágico !. Escolher dois sabores quando você gostaria de escolher cinco ou seis !. Diminutivo de pouco?.*
- A3 : *Pouquinho.*
- P : *Pouquinho (.) claro !. Gatinho (.) inteiro (. . .)*
- A2 : *Mitad.*
- P : *Como?. Metade !. Sutil !. Vinte por cento. Faço desconto de 20%.*
- A2 : *Faço desconto de 20 (. . .).*
- P : *Vinte (.) cara feia !.*
- A2 : *Vinte por cento.*
- P : *Vinte.*
- A2 : *Vinte por cento.*

- P : Faço. Faço um desconto de vinte por cento. X X X X (.) gravatas você falou (.) tudo bem. Sejam (.) eu estive aí lindo isso. Eu quero que as minhas gravatas sejam as mais bonitas da (. . .)
- A1 : *Cidade.*
- P : Cidade (.) saiu italiano na hora. Pra variar !. Eu quero uma de cada uma, com **m. m** na boquinha !.
- A1 : *Eu quero uma de cada uma*
- P : Exato !. E quando você quer saber o preço o que você pergunta pra ele: Quanto (. .)?.
- A2 : *Quanto custa?.*
- P : Quanto custa?.
- A2 : *Quanto custa?.*
- P : Aí (. .) tudo bem?. Vamos a outra dupla. Segunda dupla. Já !.
- 1 A1 : *Bom dia.*
- 2 A2 : *Bom dia. O que o senhor deseja?.*
- 3 A1 : *Eu quero um terninho para minha namorada.*
- 4 A2 : *Em que cor e tamanho você quer?.*
- 5 A1 : *Cor branco e tamanho pequeno, pequeno.*
- 6 A2 : *Aqui tenho este. Você gosta dele?.*
- 7 A1 : *Oh é bonitinho (risos). Quanto custa?.*
- 8 A2 : *Custa Cr\$. 60.000.00.*
- 9 A1 : *O quê?.*
- 10A2 : *Cr\$. 60.000.00. (.) porque é de gamuza.*
- 11A1 : *Ah !. de gamuza.*
- 12A2 : *É muito bom (.) muito bom. Você sabe (.) não?.*
- 13A1 : *Eu amo muito a minha namorada !. (risos).*
- 14A2 : *Então você tem que comprar este conjunto porque é muito chique !.*
- 15A1 : *E qual é a forma de pagamento?.*
- 16A2 : *A forma de pagamento?.. nós vendemos cartão de crédito, pagamento à vista.*
- 17
- 18A1 : *Não pode dois pagamentos?.*
- 19A2 : *Não (.) você pode pagar com cartão de crédito em duas vezes. Você quer pagar ao contado?.*
- 20

- 21A1 : *não pode fazer um abatimento?*
 22A2 : *Não (.) porque sou empregada aqui na casa.*
 23A1 : *Bom vou pensar. Voy pegar um cafezinho e volto em meia hora. (excerto pg. 106).*

- 1 A2 : *Bom voy a pensar*
 2 *Voy a pegar um cafezinho e volto.*
 3 A1 : *Tá legal.*
 4 P : *Nunca mais (.) perdeu de ganhar o terninho (risos)*
 5 *Pobre namorada !. Vai casar com um (. . .)*
 6 A2 : *Pão duro professora?. que não gosta*
 7 *gastar dinheiro?.*
 8 P : *Exatamente. Pão duro, que come o pão de ontem*
 9 *para não comprar outro (.) não é?. (excerto pg. 108).*

P : *Bebês !. X X X (.) você queria seduzir este senhor?.*

A1 : *Sim.*

P : *Você começou o tratamento senhor e dois minutos depois já estava em você?. (risos).*

A1 : *Ah (.) nem percebi.*

P : *Não percebi. Cuidado !. As formas de tratamento nós já trabalhamos com uma ou outra, lembrem-se com o verbo é fantástico (.) o verbo não muda (.) mas é preciso manter a minha forma de tratamento (.) eu comecei com o senhor (.) eu vou.*

P : *Camurça.*

A1 : *Camurça.*

P : *Camurça. Qualidade. Qua (. . .)*

A1 : *Qualidade.*

P : *Qualidade. Verbo ter. Nós (. . .)*

A2 : *Temos.*

P : *Você corrigiu na segunda vez. Na primeira saiu Espanhol mas na segunda você conseguiu.*

1 *Você é uma vendedora da loja (.)*

- 2 : da casa (.) vendedora.
- 3 A1 : *Ah !. (.) eu (.) empregada?. eu (.).*
- 4 P : Vendedora.
- 5 A1 : *Ah !.(.) vendedora (.) então*
- 6 P : Porque empregada usam mais para empregada doméstica.
- 7 A1 : *Ah !.*
- 8 P : Então é vendedora. Vendedora (.) e você, é uma vendedora realmente (.). (excerto pg. 107). Não preciso da palavra cor. Você diz: Eu quero um terninho branco. Amores, lembram quando eu trabalhei a palavra terno (.) esse conjunto da roupa do homem?. Terninho para moça (.) para dama (.) tá?. terninho. Contrário de grande?. Pequeno. Pronúncia geral.
- A2 : *Qual?.*
- P : Saiu !. Eu vou pensar um pouco (. .) e vou tomar um café. Lembrem-se que pegar é tomar como meio de transporte (.) pegar taxi (.) pegar trem (.) pegar ônibus (.) mas pegar café não (.) vou tomar um cafezinho e volto. O.K. (.). outra dupla.
- A : *Bom dia (a professora era um dos personagens, a vendedora)*
- P : Bom dia (.) deseja alguma coisa?.
- A : *Eu quero uma calça.*
- P : Ah !. uma calça (.) tudo bem (.) mas eu tenho tantas (.) qual o senhor quer?.
- A : *Eu quero um Jeans.*
- P : Jeans?.
- A : *Sim.*
- P : Lavado ou sem lavar?.
- A : *Não (.) sem lavar.*
- P : Bem escuro?.
- A : *Nem muito escuro (. . .)*
- P : Nem muito claro?.
- A : *nem muito claro.*
- P : Deixe eu ver (.) este aqui.
- A : *Acho que esse não (.) é muito grande.*
- P : Grande?. Esse é perfeito !.

- A : *Acho que esse é muito pequeno !.*
- P : Não pode ser !. não pode ser !. Este é tamanho 4 (.) esse é tamanho 6 (. .)
- A : *Acho que esse não va dar para mim.*
- P : Não vai dar?. Não gostaria de experimentar?. Experimenta (.) que que custa.
- A : *Muito escuro (.) também.*
- P : Muito escuro?. É chato ! (risos). Esse?
- A : *Esse tá bem.*
- P : Vai experimentar?.
- A : *Vai.*
- P : Então entre alí por favor. ih (.) como é que ficou?.
- A : *Ficou bem.*
- P : Viu (.) como o senhor não sabe vender (.) eu sou a vendedora. Que maravilha !. Já vai sair com ele?.
- A : *Sim (.) quanto este vale?.*
- P : Olha (.) nós estamos vendendo agora em dólar (.) (risos). Como o dólar está muito baixo o senhor pode fazer a conversão pra qualquer moeda (.) tá?. Eu posso cobrar U\$\$ 100.00.
- A : *U\$\$ 100.00?.*
- P : O dólar tá diminuindo (.) meu amor !. (risos).
- A : *Cem dólares (.) cem dólares (.) são tinta mil. Não (.) não e não.*
- P : Se o senhor está procurando realmente calças o senhor sabe que os preços não estão diferentes.
- A : *Tem uma igual na loja em frente.*
- P : Na loja em frente?. Aquela horrível?.
- A : *muito mais barata (.) e é a mesma.*
- P : Vai lá (.) vai lá (.) pega !. A qualidade é outra.
- A : *Eu acho que é a mesma.*
- P : O senhor pode atravessar e comprar lá.
- A : *Tá bom.*
- P : U\$\$ 95.00. (risos).
- A : *80.00.*
- P : Oitenta já não dá.

- A : *Oitenta e cinco.*
- P : *Oitenta e sete.*
- A : *À vista?*
- P : *À vista.*
- A : *O.K. (.) vou levar.*
- P : *O.K. bebês (.) tudo bem (.) parabéns a todos (.), lindo !. E temos duas coisas para fazer. Vai dar tempo eu vou fazer com vocês. Lembram das contrações (.) lembram?. Da (.) do (.) pela (.) etc. ao (.) eu vou fazer uma revisão da contração de. Por exemplo eu digo que: a porta (.) com relação a esta sala (.) esta porta é número 23 (.) de + a sala. Esta porta é da sala 23.*
- A₁ : *da sala*
- P : *Se fosse a porta (.) mas não seria da sala (.) se fosse armário (.) a porta (. . .)*
- AA : *Do armário.*
- P : *Da tem plural?. Eu posso dizer das (.) posso dizer dos armários?. Também. O.K. O exercício é este. Complete com **de** (.) **da** (.) **do** (.) **das** ou **dos**. Agora complete (.) O.K.?. você vai ler colocando já **da, do, das** ou **dos** Atenção X X X X (.) a primeira é sua*
- A₁ : *A palavra sacar assim como a maioria das palavras pode ter muitos significados.*
- P : *O.K. Vai X X X X.*
- A₂ : *Duvido que (. . .).*
- P : *Duvido (. . .).*
- A₂ : *Duvido que ele tenha tanto amor e até os erros (. . .)*
- P : *Que (.) que (.) que?. E até os erros (. . .)*
- A₂ : *Erros (. . .)*
- P : *Só pode ser uma destas (. . .) qual?.*
- A₂ : *de meu (. . .)*
- P : *de meu (.) ou (. . .)*
- A₂ : *de meu (. . .)*
- P : *Atenção gente (.) pode ser de meu ou do meu (.) por quê?. Porque com possessivo você pode ou não usar o artigo (.) lembram?. A minha amiga*

- (.) minha amiga (.) da minha amiga (.) ou da minha (.) do meu Português (.) ou do meu Português. Virei a página (.)X X X X.
- A3 : *Este já é o acampamento principal do garimpo Santa rosa.*
- A4 : Que es um garimpo?.
- P : *Só um pouquinho (. .)*
- A5 : *Mil e quinhentos homens estavam procurando ouro ao longo da (. . .)*
- P : É rio (.) é masculino.
- A5 : *Do (. . .)*
- P : Do rio.
- A5 : *Do rio.*
- P : Perfeito !. Respondo pra você X X X X. Os homens que estão procurando ouro trabalham no garimpo (.) você entende?. tá?.Você vê homens procurando ouro (.) também lavando o leito do rio(.)são garimpeiros (.) o nome da atividade é o garimpo.
- A6 : *A água do chuveiro acarícia o corpo quando eu vou me lavar.*
- A7 : *O texto faz parte de dia (. . .)*
- P : Cuidado (.) dia é masculino (. . .).
- A7 : *Do dia a dia de todas as pessoas .*
- P : Pessoas.
- A7 : *Pessoas.*
- P : O.K. termino com você (.) gatinha !.
- A8 : *Eu tenho que fazer (. . .)*
- P : Eu vou (. . .)
- A8 : *Eu vou ter que trazer o meu dinheiro do banco.*
- P : Do banco (.) hum (.) hum (.) ?.isso nós já sabemos.O.K. amores (.) nós vamos assistir agora rapidamente a música que nós vamos trabalhar na próxima aula, por que?. Porque assim você fala eu vou ver aquela música linda e não posso faltar (.) e aí você vem na próxima aula também. A música se chama (. . .) Dom de (. . .)
- AA : *Iludir.*
- P : Como é que eu pronuncio?.
- A6 : *Não sei (. . .).*
- P : Os homens que só querem iludir as pobres garotas (. . .) Você ilude muito

as mulheres?.

A5 : *Não lembro o que é (.)*

P : Causar ilusões?.

A6 : *Ah !. causar ilusões (.) claro.*

P : Você ilude as pessoas?. Deixa a pessoa desiludida?.

A6 : *Não (.) não.*

P : Então eu escuto. A letra está aí (.) nós vamos depois trabalhar.

Não tem nada de difícil (.) mas depois nós vamos trabalhar. Agora é apenas escutar e ver a () quem fala o nome dessa fulana?.

AA : *Gal Costa.*

P : Gal. Gal Costa. Agora já não podemos falar com outra pronúncia que não seja esta.

A7 : *Letra de Caetano Veloso e Gal Costa.*

P : Gal Costa. Nós vamos voltar a esta música na próxima aula (.) hein?.

Hoje é só (. .) bonitinho !.(Alunos ouvem). Da metade em diante cantam juntos. Que tenham um lindo fim de semana (.) lembrem-se que vocês vão contar todos os detalhes na próxima aula. Tchau !.

APÊNDICE I

Instituto de cultura Uruguaio-Brasileiro

Básico 2º ano-prova medial A

Nome:

Nota:

Data:

Turma:

I. Complete os espaços em branco com a forma verbal adequada:

Ouro Preto

É especialmente agradável e bonito _____ (visitar) Ouro Preto.
você _____ (transferir-se) para a época colonial em pleno século XX.

A antiga Vila Rica _____ (tornar-se) a cidade mais importante de Minas Gerais nos últimos tempos. O seu aspecto geral _____ (mudar) muito pouco e ela ainda _____ (conservar) a sua antiga arquitetura. _____ (dizer) os historiadores que seu fundador _____ (ser) o mulato Duarte Lopes que, _____ (sair) de Taubaté em busca de índios pelos sertões de Minas Gerais e ao passar junto a um riacho _____ (sentir) sede. Ao encher o cantil nas águas cristalinas _____ (ver) umas pedrinhas escuras que o _____ (deixar) intrigado pelo brilho estranho. De volta a Taubaté _____ -as (enviar) ao Governador do Rio de Janeiro que fascinado _____ (Morder) uma delas e, sob a crosta dura _____ (descobrir) o brilho do ouro.

Hoje suas igrejas _____ (atrair) inúmeras pessoas que _____ (sair) em busca de aventura de conhecer inestimáveis tesouros de arte.

II. Completar adequadamente:

1. Pretendo fazer uma _____ por Minas Gerais. (viagem - diminutivo).
2. Essa _____ é revestida de ouro. (igreja - diminutivo).
3. É _____ encontrar o acesso a essa cidade histórica. (fácil - superlativo).
4. Os hotéis são os _____ da região. (bom - superlativo).
5. O guia vai _____ ?. (com + nós).
6. Não, vocês vão é _____ (com + eu).
7. Quase _____ mundo é religioso em Ouro Preto. (Pronome Indefinido).
8. Alguém já visitou Congonhas do Campo?
Não, _____ visitou. (Pronome Indefinido)
9. Você vai reservar o hotel?
Sim, vou reserva- _____ hoje mesmo. (Pronome Pessoal).

III. Ditado.