

Liliana Sternfeld

**APRENDER PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DE  
ESTUDOS SOBRE O BRASIL: A PRODUÇÃO DE UM MATERIAL**

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de concentração de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua/Língua Estrangeira.

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

Campinas, 1996

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

91.081916

UNIVERSIDADE	BC
N.º DE MATRÍCULA:	
	UNICAMP
	M 450
V.º	6
F.º	286-27
DATA	06/7/96
C.º	<input type="checkbox"/>
D.º	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 14,00
DATA	19-08-96
N.º CPD	

CM-00092564-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

St43a Sternfeld, Liliansa  
Aprender português-lingua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material / Liliansa Sternfeld. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador: José Carlos P. de Almeida Filho  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - ensino para estrangeiros. 2. Material didático. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem III. Título.

Dissertação defendida e aprovada em 27 de agosto de 1996 pela banca examinadora constituída pelos professores:

*J. Almeida Filho*

---

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

*Matilde V. Scaramucci*

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Matilde V. Ricardi Scaramucci

*Alice Maria da Fonseca Freire*

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alice da Fonseca Freire

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por LILIANA STERNFELD

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
27 / 08 / 1996.

*Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*

**If I am not for myself, who will be for me?**

**And if I am for myself only, what am I?**

**And if not now, when?**

Pirkei Avot, Chapter I, Mishnah 14. In:  
Tomaschoff, A. (Ed.). **The Mishnah.**  
Seder Nezikin, v. 4, Jerusalem, Israel:  
Eliner Library, 1987.

## AGRADECIMENTOS

Ao orientador deste trabalho,

Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho, por todo o conhecimento transmitido a respeito de teoria de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e também uma filosofia de ensino. Pela consideração, espaço e incentivo sempre concedidos aos seus alunos, para que alcem o próprio vôo e descubram o próprio andar.

Aos professores de curso desta universidade,

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Angela Kleiman, Prof. Dr. Eduardo Guimarães, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Inês Signorini, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ingedore V. Kock, Prof. Dr. John Schmitz, Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria José Coracini, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilda Cavalcanti, pela contribuição na minha formação.

Aos professores de áreas afins,

Prof. Dr. Carlos Guilherme Mota, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliza Guimarães, Prof. Dr. José Luís dos Santos, pelo tempo que me foi dispensado para a clarificação de conceitos e estímulo contínuo.

À Prof<sup>ª</sup>. Neide D. Sette,

pela concessão da oportunidade de pesquisa.

À Prof<sup>ª</sup>. Itacira de A. Ferreira e à Prof<sup>ª</sup>. Terezinha de Jesus M. Maher,

pelo apoio prestado à realização deste trabalho.

Aos profissionais de áreas afins,

Clarisse Cohn e Prof. Dr. Walmir da Rocha, por informações prestadas sobre os índios Caiapós.

Ao Claudio Martini,

pela paciência e talento na diagramação do material produzido.

Aos amigos sempre presentes nas discussões enriquecedoras, entre eles,

Prof<sup>ª</sup>. Cecília P. R. Almeida, Prof. Franck Schnell, Prof<sup>ª</sup>. Ivanilde M. Sousa, Prof<sup>ª</sup>. Rosely P. Xavier.

Ao marido Claudio, ao filho Michel, à mãe Vera e à bisá Lucienne,

pela presença constante ao meu lado.

À UNICAMP, nas figuras de seus professores e funcionários,

pela oportunidade desta formação acadêmica e

à CAPES,

pelo apoio financeiro crucial na realização deste trabalho.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

A colocação da questão da pesquisa	11
A organização da dissertação	14

### Capítulo 1 - PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. O delineamento do percurso para o estudo do problema colocado	17
1.1.1. A situação dos materiais didáticos de português para estrangeiros no mercado brasileiro	17
1.1.2. Conclusões do estudo de abordagem realizado nos materiais	21
1.1.3. Estabelecimento da ação	23
1.2. Justificativa do estudo	25
1.3. Metodologia da pesquisa e coleta de registros	28
1.3.1. Cunho da pesquisa	28
1.3.2. Descrição do contexto e sujeitos de pesquisa	32
1.3.3. Instrumentos de coleta de registros para análise	35
1.3.3.1. Perfil dos alunos: Questionário <b>A</b> e Entrevista individual sobre o Questionário <b>A</b>	35
1.3.3.2. Entrevista coletiva (1) em sala na primeira aula	36
1.3.3.3. Gravações em Áudio e Vídeo e transcrições	36
1.3.3.4. Diários	37
1.3.3.5. Anotações de campo	38
1.3.3.6. Observadores	38
1.3.3.7. Entrevista coletiva (2) em sala e aplicação do Questionário <b>B</b>	39

## **Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O PLANEJAMENTO DO CURSO E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL**

2.1. Trabalhar com conteúdos	42
2.1.1. Uma discussão sobre atividades comunicativas e pré-comunicativas	47
2.2. A abordagem	52
2.2.1. Para uma definição de linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE	53
2.2.2. A gramática no material	64
2.3. Planejamento do curso	73
2.3.1. A escolha temática	79
2.3.1.1. Um material de Cultura Brasileira ou de Formação Histórico-Cultural do Brasil?	84
2.3.2. A descrição do programa	94
2.3.3. A composição do material de ensino	94

## **Capítulo 3 - DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO MATERIAL E ANÁLISE DOS DADOS EXTRAÍDOS DA AULA**

3.1. Perfil do processo de criação da parte II do material	103
3.1.1. Surgimento de alguns problemas nessa etapa	104
3.2. Perfil do processo de criação da parte I do material	109
3.2.1. Surgimento de alguns problemas nessa etapa	112
3.3. Análise dos dados extraídos da aula	115
3.3.1 Considerações sobre a implementação piloto do material nas aulas	116
3.3.1.1. Os primeiros dias de aula.	116
3.3.1.2. Notas: diferenças de registro oral e escrito no material	119
3.3.1.3. O inesperado	121
3.3.1.4. Notas: o Momento (B), as aulas em grupos	148
3.3.1.5. Reformulações propostas no material	153

## **Capítulo 4 - AVALIAÇÕES E CONCLUSÕES (IMPLICAÇÕES)**

4.1. Avaliações do material	163
4.2. Conclusões	170

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **APÊNDICES**

Apêndice 1: Algumas atividades preparatórias para a comunicação retiradas de <i>Avenida Brasil</i> (LIMA <i>et al.</i> , 1991)	I
Apêndice 2: Exemplos de atividades sugeridas em <i>Tudo Bem</i> (RAMALHETE, 1984)	III
Apêndice 3: Questionário <b>A</b> / Resultados e observações do Questionário <b>A</b>	IV
Apêndice 4: Questionário <b>B</b>	VII
Apêndice 5: Desenhos sobre a atividade dos bandeirantes à pág. 12 do material	VIII
Apêndice 6: Programa de português para estrangeiros	X
Apêndice 7: Transcrição da gravação da fala de uma antropóloga sobre os índios Caiapós (pág. 14 do material)	XII
Apêndice 8: O material propriamente dito	XIII

### **FIGURAS**

Fig. 1: Arcabouço descritivo de proficiência lingüístico-comunicativa segundo BACHMAN (1990)	59
Fig. 2: Níveis de percepção cultural, adaptado de ACTON & FELIX (1987)	92

## **RESUMO**

Esta pesquisa investiga o processo envolvido na elaboração, implementação e avaliação de um material de ensino de português-segunda língua, em um ambiente de estudos sobre o Brasil, mais especificamente sua formação histórico-cultural. Objetivamos produzir um material que trouxesse informações sobre o Brasil e gerasse para os participantes do processo de sala de aula uma experiência intercultural e de língua em uso, fundamentada teoricamente em abordagens comunicativas.

Esta proposta partiu de um estudo -- incluído neste trabalho --, que havíamos realizado anteriormente em cinco livros didáticos de português para estrangeiros publicados pelo mercado editorial, em que detectamos a predominância de um ensino que privilegia o aspecto formal em detrimento à língua em uso em sala de aula.

A pesquisa é de cunho etnográfico e realizou-se com a intervenção do material construído para um grupo de treze alunos estrangeiros de dez nacionalidades aplicado em um curso intensivo de trinta horas. Materiais didáticos já foram vistos como recurso limitado no ensino de uma língua estrangeira em pesquisas anteriores, e os resultados desse estudo, por meio de um processo interpretativo ancorado nos instrumentos de coleta, mostram de que forma o insumo do professor e o insumo dos alunos são complementares e podem ser considerados “materiais”.

Concebemos, portanto, para uma vertente de abordagem comunicativa, materiais que consideramos de apoio ou suporte para o professor, ou seja, materiais “fonte”, não considerados auto-suficientes para o ensino/aprendizagem de uma língua, mas, sim, dependentes dos insumos do professor e dos alunos como complementos necessários para mover a “engrenagem de interação comunicativa”.

O objetivo final desta pesquisa foi verificar a viabilidade de se pensar o ensino de português-segunda língua num ambiente de estudos sobre o Brasil, além de procurar incentivar professores a enveredar por semelhantes estradas de criação, aproveitando sua própria vivência, interesse e conhecimento para a construção de materiais de ensino.

**CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS ADAPTADAS DE  
MARCUSCHI (1986)**

P	Professora-pesquisadora
A1, A2	Alunos identificados
A	Aluno não identificado
A1?	Provavelmente aluno A1
AA	Vários ou todos os alunos ao mesmo tempo
Maiúsculas	Ênfase
XXX	Nome de aluno
YYY	Nome de país de origem do aluno ou nacionalidade
.	Pausa breve
...	Pausa mais longa
?	Entoação ascendente
!	Entoação descendente final
::	Alongamento de vogal
	Falas simultâneas
[	Sobreposição de vozes
[ ]	Sobreposições localizadas
(incomp.)	Incompreensível
(( ))	Comentários da pesquisadora
ahn, eh, ehm, ahã	Hesitação
/.../	Indicação de transcrição parcial

## INTRODUÇÃO

### **A colocação da questão da pesquisa**

Este estudo apresenta as reflexões envolvidas e geradas em momentos da construção e implementação de um material de ensino de português para estrangeiros (PE doravante)<sup>1</sup>, que anexamos a este trabalho, já com as reformulações descritas após sua implementação piloto em sala de aula.

Elaborado a partir de estudos sobre o Brasil, detém-se em aspectos da formação histórico-cultural do Brasil, com vistas a atender ao ensino de que trata esta dissertação.

As razões que nos levaram a realizar um estudo dessa natureza têm origem na nossa própria experiência docente. A autora, na qualidade de professora de PE, ministrando cursos com este enfoque em instituições de ensino e em caráter particular, tem observado que os materiais disponíveis no mercado para atender a esse fim não se têm mostrado suficientemente satisfatórios e inovadores para sustentar as necessidades de uso da língua-alvo (neste caso, o português) no contexto de ensino formal.

Uma preocupação maior com a linguagem em uso tem marcado o cenário de ensino em relação àquele anteriormente praticado, em larga medida centrado na forma (gramatical), mas o mercado se ressentia da carência de materiais alternativos àqueles utilizados anteriormente.

---

<sup>1</sup> RECONHECEMOS A DIFERENÇA EXISTENTE ENTRE OS TERMOS “SEGUNDA LÍNGUA” E “LÍNGUA ESTRANGEIRA” (BROWN, 1994), EMBORA NESTE TRABALHO NÃO FAÇAMOS NENHUMA DISTINÇÃO ENTRE ELES, UTILIZANDO UM PELO OUTRO.

Com a preocupação de que este trabalho fosse realizado coerentemente com as necessidades dos alunos e expectativas do professor (essas insatisfações não foram aqui incluídas para evitar quebra na evolução do tópico e são explicitadas mais adiante na seção 1.1.2.), fizemos uma análise mais ampla dos livros disponíveis no mercado e buscamos uma literatura que nos possibilitasse ampliação teórica para que pudéssemos responder a essas questões.

Muitos dos livros disponíveis cumprem com eficiência a tarefa a que se propõem: ensinar uma língua-alvo a partir de determinadas decisões e ações providas de concepções de linguagem, de ensinar e de aprender uma língua estrangeira (LE doravante). A possibilidade de dinamizar ou “comunicativizar” o ensino gramatical proposto nos livros permite preenchê-lo ou mascará-lo com momentos “menos formais”, mas provavelmente sempre sobrevirá aquele tão esperado instante em que o professor diz “bem, vamos então começar” ou “bem, vamos então continuar”, como se aqueles momentos fluidos, “mais aquecidos”, não fizessem parte da aula e significassem uma perda de tempo. Professores descontentes com o tipo de abordagem delineada nesses livros, mas muitas vezes bem solucionada dentro de tal concepção paradigmática (cf. KUHN, 1987), partem para a busca de outras maneiras de ensinar e aprender uma LE.

Aos professores pode caber então uma tarefa, digamos, até descompassada, no sentido da sobrecarga de papéis, que é a construção de materiais de ensino para dar conta de necessidades em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é de investigar como se deu a elaboração de um material, procurando por meio dessa reflexão sistemática contribuir para a tomada de consciência dos aspectos envolvidos, que podem resultar em um aperfeiçoamento e/ou

superação no processo de formação continuada de professores (ALMEIDA FILHO *et. al.*,1993).

Podemos vir a questionar, desse modo, o mito da existência de materiais perfeitos, amenizando as expectativas de que um novo material produzido deva vir para solucionar todos os problemas de contextos particulares de ensino. Pretendemos ainda que este estudo possa servir de estímulo para que professores venham a experimentar pelo menos parte da construção de seus próprios materiais, ao descobrirem que os materiais precisam acima de tudo satisfazer suas próprias expectativas e a de seus alunos a respeito do ensinar e aprender, mesmo que esses materiais possam resvalar, em algum momento, para o inválido ou o mal-recebido.

De maneira a cumprirmos o estudo proposto, passamos a apresentar dois momentos concatenados da realização desta pesquisa: inicialmente, num processo analítico-descritivo, apresentamos a maneira de planejar e produzir um material de ensino na temática escolhida (formação histórico-cultural do Brasil). As razões que nos permitiram definir a escolha temática estão desenvolvidas pormenorizadamente na seção 2.3.1. Relatamos ainda as dificuldades, os problemas de percurso, o ir e vir de questionamentos e reformulações que perpassaram os momentos da produção de materiais.

O processo de elaboração de um material passa necessariamente por etapas de reformulação e questionamento e isso lhe imprime crescente ajuste ao contexto de ensino. Esses momentos se apresentam apagados nos materiais de ensino disponíveis, de modo que mostraremos que isso é parte de um processo de elaboração e não limitação de quem o elabora.

Na segunda parte, a partir de um processo interpretativo do vivenciamento desse material em sala de aula, descreveremos e analisaremos o ensinar e o aprender da professora e dos alunos com esse material, interpretando como o conteúdo e as atividades funcionam na condição de “caldo” (contexto), no qual o ensino de língua ocorre. São analisadas atividades e conteúdos que propiciam ganchos promotores de determinadas interações, troca, elaboração e aquisição de conhecimentos. Os registros obtidos na situação de pesquisa nos permitem (re) analisar o material para reformulá-lo posteriormente.

Procuraremos, portanto, com esta pesquisa, responder à seguinte pergunta: **Como se processa a experiência de construir, implementar e avaliar um material de ensino/aprendizagem de português-língua estrangeira com base em conteúdos (no caso, a formação histórico-cultural do Brasil)?**

### **Organização da dissertação**

Na discussão anterior tratamos de relatar como se deu a identificação da questão ou de um problema de pesquisa: nossas expectativas quanto ao ensinar e aprender uma LE não encontravam reflexo correspondente nos livros didáticos publicados no mercado.

No primeiro capítulo passamos então a um estudo pormenorizado de abordagem em cinco materiais de ensino e aprendizagem de PE existentes no mercado brasileiro, descrevendo sua situação. Pudemos examinar e prever principalmente a qualidade interativa potencial das tarefas propostas, encaminhando duas asserções analíticas para o desencadeamento da construção de novos materiais: a necessidade de se criarem materiais de PE que pudessem promover, por um lado, maior interação e oportunidade

da língua em uso entre os participantes do contexto de sala de aula e, por outro, maior utilização de suas capacidades cognitivas. Entendemos por estas, as operações que fazem o aluno pensar. Justificamos em seguida a tomada de decisão para a criação de um material que contivesse conteúdos (in)formativos para viabilizar tais propósitos.

Retratamos ainda, no primeiro capítulo, o desenho da pesquisa, o contexto e os sujeitos envolvidos na mesma, assim como os instrumentos utilizados na coleta de dados.

No segundo capítulo versamos sobre a fundamentação teórica que nos forneceu subsídios à construção do material. Procuramos esclarecer noções sobre a tendência contemporânea de ensinar por meio de conteúdos, discutir a abordagem subjacente a essa pesquisa, descrever a visão de planejamento nessa versão de abordagem e clarificar como se deu a escolha temática. Ao fornecer algumas definições de cultura, procuramos explicar porque esse material não é considerado especificamente um material de cultura brasileira. Incluímos uma seção que discorre sobre a seleção dos pontos gramaticais e o espaço que a gramática ocupa nesse contexto na parte referente à abordagem.

No terceiro capítulo explicitamos cuidadosamente a emanção desse processo criativo (das partes I e II do material), procedemos a análise e a interpretação dos registros que influíram nas decisões conclusivas e levantamos ainda implicações concernentes à reformulação do material.

No quarto e último capítulo inserimos avaliações do material e revemos as conclusões emanadas desse estudo.

Na organização desta dissertação são propostas várias sessões, cada uma delas ligada diretamente ao núcleo central, à construção do material propriamente dito e à sua

análise crítica após implementação em sala de aula. Devido ao fato de ser difícil realizar sessões estanques, elas tendem a ser relacionadas dialeticamente. A abordagem, na verdade, está presente desde o início, até na escolha temática. Ela está implícita, subjacente ao pensamento, às ações, às decisões e também às “falas” aqui registradas. Embora fosse imprescindível explicitar esses pressupostos numa sessão específica, uma vez que se propõe a elaboração de um material que almeja se alimentar de correntes teóricas recentes, procuraremos observar como isso ocorre, de maneira a confrontar sempre esse dizer e fazer. A justificativa da construção de um material desse tipo também está latente em momentos esparsos ao longo do trabalho.

## Capítulo 1 - PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

### 1.1. O delineamento do percurso para o estudo do problema colocado

#### 1.1.1. A situação dos materiais didáticos de PE no mercado brasileiro

Para visualizar e pontuar melhor quais eram nossos questionamentos em relação à elaboração de um material de ensino, vimos como necessário retomar um estudo por nós elaborado em um momento anterior, das abordagens subjacentes em cinco materiais de ensino de PE publicados no mercado brasileiro (*Falando, Lendo, Escrevendo Português*, de LIMA E IUNES, 1981; *Avenida Brasil*, de LIMA *et al.*, 1991; *Tudo Bem*, de RAMALHETE, 1984; *Fala Brasil*, de FONTÃO e COUDRY, 1989; *Aprendendo Português do Brasil*, LAROCA *et al.*, 1992), a partir de uma compreensão teórica do conceito de abordagem discutida ampliadamente na seção 2.2. A análise dos materiais e as conclusões às quais ela nos remeteu serão apresentadas neste momento de nossa pesquisa, tendo em vista sua importância para a nossa reflexão teórica, bem como para os pontos que definimos para a construção do material aqui apresentado.

Os critérios que determinaram nossa escolha por esses materiais deram-se em função de se tratar de materiais de recente publicação e/ou de penetração no mercado.

Considerar nossas expectativas e anseios na elaboração de um material didático revela-se um momento importante, na medida em que esses aspectos são parte de um processo de criação, que como BOSI (1995:343)) bem definiu é um

*resultado de tensões muito fortes no interior do indivíduo criador, tensões dentre as quais é modelo exemplar o compromisso (bem ou mal resolvido)*

*entre as forças anímicas ansiosas por exprimirem-se e a tradição formal já historicizada que condiciona os modos de comunicação.*

Sabendo que alguns desses materiais eram tidos como gramaticais e um ou outro procurava alinhar-se à abordagem comunicativa, passamos a observar e buscar traços distintivos das abordagens nos conteúdos e atividades propostas.

Temos claro, contudo, que a análise de materiais sem vê-los na prática será sempre parcial como explicação do que ocorre em sala, enquanto ensino e aprendizagem. Podemos, todavia, a partir de um conjunto de atividades selecionadas em um livro, tentar resgatar os condicionantes de abordagem de seus produtores (vide seção ref. à abordagem), nele implícita.

No prefácio de *Avenida Brasil* (LIMA *et al.*, 1991), os autores asseveram que *o método utilizado é essencialmente comunicativo, mas em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas. Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural* (destaque nosso). Vimos que no próprio uso da nomenclatura já residia a dificuldade de conceber diferenças entre duas tendências de nossa época tidas como antagônicas, a gramatical e a comunicativa.

O critério que definimos para proceder à referida análise, que se mostrou mais relevante para o desencadeamento da construção de um material alinhado às tendências contemporâneas de ensino, foi o da natureza das atividades previstas nas lições daqueles livros, destacando-se sua qualidade interativa potencial<sup>II</sup>. Ate-mo-nos mais demoradamente a essa questão da qualidade interativa na seção 2.1.1.

---

<sup>II</sup> A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PODE SEGUIR UM ESQUEMA AUTOMÁTICO OU MENOS AUTOMÁTICO, EM QUE AS FALAS DO PROFESSOR PODEM REPRODUZIR FIELMENTE O CONTEÚDO E OS PROCEDIMENTOS DO MATERIAL DIDÁTICO ("INTERAÇÃO ENCESSADA", CF. ALMEIDA FILHO *ET AL.*, 1991) OU SER MAIS IMAGINATIVAS, O QUE ACARRETERÁ MUDANÇAS EM ASPECTOS TAIS COMO O PAPEL DO PROFESSOR, O DIREITO DE FALAR, MUDANÇA DE PERSPECTIVA

Para efeito de análise consideramos as tarefas propostas em apenas dois dos cinco livros didáticos, pois as tarefas desses dois livros foram aquelas que mais se distanciaram de atividades estruturais e de pergunta-resposta:

(1) ***Avenida Brasil*** (LIMA *et al.*, 1991) apresenta atividades visualmente atraentes, sensíveis, criativas e diversificadas, mas, conforme nossa análise, podem ser consideradas ainda preparatórias para a comunicação (vide exemplos no Apêndice 1) por oferecerem uma interação limitada (esta questão é discutida mais adiante na seção 2.1.1.).

(2) ***Tudo Bem*** (RAMALHETE, 1984) traz atividades preparatórias para a comunicação semelhantes às de *Avenida Brasil* (LIMA *et al.*, 1991), tais como organizar palavras segundo a ordem dentro de uma frase (ex.: vol. 1, unid. 3:16), organizar fatos na ordem de ocorrência (ex.: vol. 1, unid. 4:27), relacionar colunas de perguntas e respostas, numerando-as (ex.: vol. 1, unid. 3:17, unid. 5:38), mas expande suas atividades no sentido de cotejar tendências atuais de ensino, que se aproximavam mais daquilo que almejávamos para a construção do material aqui proposto. RAMALHETE (1984: 3, livro do professor) esclarece seus pressupostos sobre o ensinar e aprender, citados abaixo, e que pudemos constatar aplicados em atividades que exemplificamos no Apêndice 2.

(a) *Denomina seus exercícios de pergunta-resposta de “pingue-pongue”* (ex.: “Você foi? Fui”), e, com isto, marca apropriadamente a qualidade interativa deste tipo de exercício, tanto que, num dado instante, deixa registrado no livro, *para decorar* (ex.: vol. 1, unid. 5: 38), ao se referir a esse tipo de exercício mecanizado.

(b) *Leva em conta o aluno-agente, o trabalho feito por ele e não para ele, o fato de esse aluno pensar para falar.*

(c) *Usa instrumentos de reflexão dados pela língua materna.*

(d) *Utiliza a língua em situações de comunicação dadas. Segundo a autora, cabe ao aluno tomar a iniciativa de fornecer a situação e usar a palavra; não é o professor que lhe dá o estímulo para que ele responda como previsto (op. cit.:7, livro do professor).*

(e) *A autora sugere que é conveniente preparar os alunos para esta “cultura de aprender”<sup>III</sup>, ou seja, que na chegada dos alunos é bom deixar claro que eles não vão ‘assistir’ a aulas, mas integrar um grupo de trabalho, como uma equipe numa empresa. Que todos darão a sua colaboração, ajudarão os colegas, aperfeiçoarão as propostas que surgirem. Que aprender é uma atitude ativa, não só receptiva (op. cit.:10, livro do professor).*

Nossa análise permitiu-nos observar, também, que cada um dos materiais estudados inova e ressalta algum aspecto diferente. Consideramos a menção dessa inovação em apenas três deles, por achá-las relevantes para a construção de futuros materiais:

(1) **Fala Brasil** (COUDRY e FONTÃO, 1989), modifica a ordem de apresentação da gramática, ou seja, começa pela introdução do Pretérito Perfeito dos verbos antes do Presente do Indicativo, devido à frequência de uso desse tempo na fala oral, marcando a diferença entre as modalidades oral e escrita.

(2) **Avenida Brasil** (LIMA *et al.*, 1991), apresenta atividades que chamamos de preparatórias para a comunicação (vide Apêndice 1) e sua tônica, embora ainda

---

III BARCELOS (1995) FAZ UMA ANÁLISE DETALHADA SOBRE A CULTURA DE APRENDER LE (INGLÊS) DE ALUNOS FORMANDOS DE LETRAS. A AUTORA REFERE-SE AO TERMO CULTURA DE APRENDER LÍNGUAS COMO “CONHECIMENTO INTUITIVO IMPLÍCITO (OU EXPLÍCITO) DOS APRENDIZES, CONSTITUÍDO DE CRENÇAS, MITOS, PRESSUPOSTOS CULTURAIS E IDEAIS SOBRE COMO APRENDER LÍNGUAS, CONHECIMENTO ESSE COMPATÍVEL COM SUA IDADE, NÍVEL SOCIOECONÔMICO E BASEADO NA SUA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL ANTERIOR, LEITURAS PRÉVIAS E CONTATOS COM PESSOAS INFLUENTES.” (OP. CIT.:48)

restrita, é a de fazer emergir a importância de se trabalhar o interculturalismo em sala de aula, ou seja, a negociação entre as diferenças culturais dos alunos, enfatizando figuras e valores nacionais.

(3) ***Tudo Bem*** (RAMALHETE, 1984), expande a utilização de contextos situacionais de abordagens gramaticais, valendo-se de contextos sociopolítico-culturais na temática do ensino, ou seja, explora textos senão autênticos, bastante verossímeis, extraídos da mídia, cartongem e fotos que retratam a vida real da cultura do Rio de Janeiro. Cria oportunidades para que os alunos testem suas próprias hipóteses ao produzir frases, fazendo analogias.

### **1.1.2. Conclusões do estudo de abordagem realizado dos materiais**

Segundo os critérios que estabelecemos para proceder à análise, quatro dos materiais didáticos examinados têm subjacente uma abordagem gramatical e em apenas um observamos uma abordagem com marcas comunicativas (RAMALHETE, 1984), que denominamos de “abordagem comunicativa de primeira geração”, procurando dessa forma diferenciá-la de uma abordagem mais radicalmente comunicativa. Observamos nas tentativas de implementação das idéias de abordagem comunicativa num cenário contemporâneo uma maior ampliação da idéia de contexto. Entendemos que para que se obtenha uma maior ampliação de contexto seja necessário não só levar em conta o contexto exterior, situacional, sociopolítico-cultural no ensino, mas também o contexto interior cultural-cognitivo do aluno, o conhecimento de mundo que ele constrói em sua memória e a focalização individual que cada aluno dá ao mesmo texto. Buscamos examinar as relações do texto com esse manancial cognitivo do aluno e o

enriquecimento humano gerado no ambiente pedagógico por essas contribuições pessoais na troca interativa e informativa.

Pudemos detectar que o percurso de materiais de PE no Brasil está ainda consideravelmente marcado por um traço formalista com ênfase na gramática, permeado por exercícios do tipo pergunta-resposta e atividades preparatórias para a comunicação, que oferecem pouca oportunidade interativa. Esse aspecto será retomado na seção 2.1.1., momento em que mostramos como a ênfase dessas atividades recai sobre a interação aluno-texto, ou aluno-professor, restringindo interações do tipo aluno-aluno à tomada de decisão ou emissão de opinião com reduzida oportunidade de negociação de sentidos, engajamento ou expressão em turnos mais longos.

Observamos nos materiais analisados uma abordagem que privilegia o enunciado ou fragmentos de discurso em detrimento do discurso auto-sustentado e da contribuição individual do aprendiz. Em sua maioria, uma maior ênfase recai sobre a aprendizagem da estrutura da língua, que, em geral, se apresenta linearmente do início ao fim do curso. Diálogos ou textos parecem ater-se à prática de formas corretas, à introdução de vocabulário e à tentativa de suavizar as marcas estruturais que imperam na unidade do livro. Aspectos como funções textuais, ou questões de cunho informativo, argumentativo, retórico, ideológico, emancipadoras de habilidades e capacidades de compreensão e produção de discurso parecem ser negligenciados e seu potencial acaba se perdendo pelo fato de não serem bem aproveitados para o ensino. Muitas das seções intra-unidade parecem não estabelecer laços coesivos entre si e o que firma a coerência é o produto final supostamente obtido, uma competência lingüística (gramatical).

Reconhecemos a importância do componente gramatical em qualquer abordagem de ensino e vemos como fundamental discorrer sobre o tratamento que foi dado à gramática na construção de nosso material e na cena da sala de aula. Isso é explicado na seção 2.2.2. no tocante à gramática, quando, então, discutimos a escolha que fizemos com referência aos pontos gramaticais e o lugar que equacionamos para a sua ocorrência no contexto do material e da aula. A questão forma e uso oferece ainda grandes desafios, razão que nos permite sugerir na seção 3.3.1.5 reformulações sobre decisões gramaticais tomadas no material, que pretendem contribuir para o avanço da compreensão dessa questão.

### **1.1.3. Estabelecimento da ação**

Assim, lançadas essas asserções analíticas relativas às linhas que apontavam para a criação de novos materiais, buscamos coaduná-las teoricamente com a recente tendência de ensinar língua estrangeira por meio de conteúdos (temas e tópicos, tarefas, eventuais sistematizações gramaticais). Sugerimos nesse trabalho a construção de um material que acopla ao ensino de língua portuguesa conhecimentos sobre o Brasil, de modo a explorar sua exigência cognitiva ao procurar ser informativo, formativo (portanto, relevante) e interessante para os alunos.

Ensinar LE por meio de conteúdos é uma tendência contemporânea do movimento comunicativo, que está representada em um diagrama desenvolvido por ALMEIDA FILHO, BAGHIN, BIZON e FERRARI (discutido amplamente em BIZON, 1994:60-62 e SABINO, 1994:67-69) que especifica essas tendências. Este diagrama apresenta-se com

cinco ramificações, configuradas nas tendências (1) comunicativizada, (2) funcionalizada, (3) “inocente”, (4) crítica e (5) ultracomunicativa/espontaneísta.

As tendências críticas (vide progressismo em CLARK, 1987) são assim denominadas por se preocuparem com reflexões questionadoras no âmbito do método de aprender e ensinar línguas. Ensinar por meio de conteúdos (vide seção 2.1 específica sobre o assunto) é uma de suas subdivisões.

Um primeiro problema na construção desse estudo foi limitar o campo de ação ou proposta temática no vasto âmbito de conteúdos sobre o Brasil. Definimos um ângulo de análise que compreendesse uma preocupação quanto ao tipo físico brasileiro (lembremo-nos de sua condição mutante) e a história desse homem/mulher enquanto ser social (na seção 2.3.1. discutimos como se deu essa escolha).

*É preciso cautela com essa tendência a entender países como o nosso como uma mistura de traços culturais: o importante para pensarmos a nossa realidade cultural é entendermos o processo histórico que a produz, as relações de poder e o confronto de interesses dentro da sociedade. (SANTOS, 1983:34)*

Entendemos que, ao promover uma sensibilização preliminar para a compreensão do destino de alguns grupos na vida social, podemos habilitar alunos a discutir em trabalhos futuros, que muitas vezes refletem essas questões, as diferentes maneiras brasileiras de pensar, sentir, agir, percebendo como elas se relacionam entre si.

A aprendizagem da gramática passa, portanto, a não mais constituir o único produto final desejado. A gramática é deslocada da posição centralizante que tem ocupado até então no ensino para uma de subsidiária sistematização do insumo vivenciado.

O material construído para este estudo foi testado em um curso piloto, de maneira que se cotejassem os pressupostos explicitados acima com a realidade pedagógica, a partir da descrição e análise dos resultados obtidos em sala de aula.

MOITA LOPES (1987) levanta dois pontos importantes para que um planejamento possa gerar progressos na área: promover uma discussão teórica aprofundada e confrontar essas discussões com a realidade da sala de aula, ou seja, observar-se a adequação entre um programa adotado, as características da sala de aula e do contexto social como um todo:

*(...) só um programa que leve em consideração conjuntamente aspectos relativos a sua organização interna e a sua operação na sala de aula poderá começar a apontar em uma direção em que progressos verdadeiros no contexto de aprendizagem possam ser feitos.*

## **1.2. Justificativa do Estudo**

As influências no ensino de língua estrangeira decorrentes do corte saussuriano persistem até hoje. Embora SAUSSURE reconheça a existência da interdependência entre língua e fala (*langue* e *parole*), constituiu na época somente a língua como sistema, não considerando os efeitos da língua em contexto como objeto de sua reflexão.

A Linguística Aplicada, que por muito tempo foi exclusivamente uma aplicação de teorias lingüísticas, até que se autonomizasse na constituição do seu objeto de investigação (preocupada com questões de uso/ensino/aprendizagem da linguagem colocadas na prática), também seguiu a linha instalada pelo corte saussuriano, (vide ALMEIDA FILHO, 1991, CAVALCANTI, 1986,1990, CAVALCANTI & MOITA LOPES,

1991, CELANI, 1992) no sentido de desconsiderar aspectos da *parole* intrinsecamente relacionados.

A atuação pedagógica de professores de LE ficou por muito tempo apegada, enquanto referencial teórico, à vertente instalada, que via a língua exclusivamente como sistema fixo de formas, *um conjunto de convenções necessárias*, adotadas pelo corpo social (SAUSSURE, 1970:17), *um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade* (op. cit.:21), um depósito que o falante registra passivamente na memória, *que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente* (essa língua) (op. cit.:23).

É compreensível, pois, que muitos professores de LE ainda creiam que a aprendizagem de estruturas permite, como desdobramento subsequente, um bom desempenho lingüístico-comunicativo. Outros se confundem querendo ensinar o uso de uma língua ensinando de fato sua forma (cf. WIDDOWSON, 1991).

Parece que uma das maiores dificuldades que professores enfrentam para transformar sua prática e promover “novas formas de aprender” está ligada à mudança de um paradigma gramatical, que permaneceu vigente por muito tempo, para a de um paradigma que inclui outros pressupostos e outras formas de conhecimento em sala de aula.

Esses novos requisitos abrangem outras competências necessárias ao ato comunicativo, como competência sociolingüística-cultural, estratégica, discursiva (CANALE, 1983).

Esses aspectos acabam levando o professor a lidar com o inesperado que ocorre no momento da comunicação, obrigando-o, muitas vezes, a ter de lidar com questões lingüísticas e culturais imprevisíveis, emitindo opiniões, expondo-se de alguma forma.

Pesquisas etnográficas em sala de aula (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991, BIZON, 1994, SABINO, 1994, BLATYTA, 1995) revelam que a mudança de abordagem e conseqüente transformação metodológica do professor não se dá com facilidade, mesmo tendo os professores adquirido conhecimento teórico recente sobre o quê e como ensinar.

De acordo com GUIMARÃES (1995:66-67) a enunciação<sup>IV</sup> deve ser vista historicamente, não no sentido temporal, mas no *sentido de que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência*. Segundo o autor, o que põe a língua a funcionar é a memória discursiva, ou seja, a relação com o interdiscurso da língua.

*É, portanto, quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e se vê como identidade que a língua se põe em funcionamento* (op. cit.: 1995:70).

Se isso puder ser garantido como experiência na LE abriremos outras possibilidades de aquisição na nova língua. Estamos diante de um desafio maior em relação à abordagem gramatical: escolher a linguagem apropriada para o que se quer dizer, ao mesmo tempo em que se tem um conteúdo a (re)elaborar. Construimos, dessa forma, um elo entre o estudo da língua e o estudo de outros conteúdos (conhecimentos). O foco da aprendizagem deixa de estar apenas na língua, como sistema, mas se estende ao uso da linguagem na nova língua, para trabalhar informação na própria cultura do aluno e na cultura-alvo da língua que se aprende.

Incorporamos ao material produzido dados históricos que podem ser experienciados por falantes não-nativos, que passam a compartilhar esse conhecimento. O importante é ajudar o aluno na compreensão de situações que facilitem sua integração à nova

---

<sup>IV</sup> SEGUNDO DUBOIS *ET AL.*, DICIONÁRIO DE LINGÜÍSTICA (1973), A ENUNCIÇÃO “ É O ATO INDIVIDUAL DE UTILIZAÇÃO DE LÍNGUA, ENQUANTO ENUNCIADO É O RESULTADO DESSE ATO, É O ATO DE CRIAÇÃO DO FALANTE.”

cultura, desenvolvendo sua capacidade de ver os fatos sob uma perspectiva histórica diferente, aumentando seu grau de compreensão, de tolerância e de interesse, e propiciando renovada interação com pessoas no novo meio lingüístico-cultural de língua portuguesa -- língua-alvo.

Pode-se tender a considerar sua própria visão de mundo como a mais correta, mais “humana”, “civilizada”, “normal”, “natural” ( segundo SILVA, 1988). Essa tendência tem o nome de etnocentrismo, ou seja, a tendência de tomar a própria cultura como padrão para julgar todas as outras, fazendo uma aplicação direta de expectativas e atitudes autóctones à nova cultura-alvo.

É fácil para o professor cuja língua nativa é o português ver seu país, o Brasil, como uma tomada de fotos e fatos. Para ele, que vivencia esse contexto sociocultural, esse *modus vivendi* comum já se encontra internalizado. O não-nativo que aprende a língua de outro país não compartilha automaticamente de todo um conhecimento de mundo construído por uma sociedade, seus modos e seus padrões de comportamento, suas atitudes, suas idéias e seus valores.

*Há diferenças reais entre grupos e culturas. Podemos aprender a perceber essas diferenças, apreciá-las e, acima de tudo, respeitá-las, valorizá-las e considerar a individualidade de qualquer ser humano.*(BROWN, 1994:167)<sup>VI</sup>

### **1.3. Metodologia da pesquisa e coleta de registros**

#### **1.3.1. Cunho da pesquisa**

---

<sup>V</sup> NÚMEROS ELEVADOS À DIREITA DAS PALAVRAS REFEREM-SE ÀS NOTAS OFERECIDAS AO FINAL DOS CAPÍTULOS QUE TRAZEM A VERSÃO ORIGINAL EM INGLÊS.

Esta pesquisa é de cunho etnográfico. A etnografia foi originalmente difundida na Antropologia para explicar os modos de vida de grupos sociais e tem sido uma metodologia de pesquisa empregada amplamente na pesquisa aplicada, envolvendo o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

O estudo desenvolvido por HEATH (1983), que procurou investigar os efeitos do ambiente do lar e da comunidade na aprendizagem de estruturas e funções lingüísticas necessárias à obtenção de sucesso escolar e profissional, em duas comunidades próximas no sudeste dos EUA por dez anos, constitui-se em um exemplo de extensiva investigação etnográfica.

*Eu passei muitas horas cozinhando, cortando lenha, fazendo jardinagem, costurando e cuidando de crianças, segundo as regras das comunidades.*  
(HEATH, 1983:8-9) <sup>2</sup>

Nosso cenário de pesquisa foi a sala de aula. Segundo CAVALCANTI & MOITA LOPES (1991), esse é o lugar privilegiado para a pesquisa etnográfica e deveria merecer mais atenção devido ao potencial que oferece para uma reflexão sobre a prática, podendo vir a ser, segundo CANÇADO (1994), o lugar para um processo de automonitoração de professores.

É a sala de aula que nos fornece os registros necessários para investigações sobre os processos interativos que caracterizam esse contexto, as experiências instrucionais que serão trianguladas com outras fontes de instrumentos informativos, que, reunidos, nos permitirão adquirir uma natureza intersubjetiva e responder a pergunta de pesquisa, garantindo sua confiabilidade e validade (NUNAN, 1992:61-63).

A etnografia, segundo WATSON-GEGEO (1988:576), fica inserida sob um amplo “guarda-chuva” denominado de pesquisa qualitativa – ou interpretativista (embora

possa também se utilizar de recursos quantitativos, se necessário, para complementá-la). O que parece caracterizar o tipo de pesquisa como qualitativa/quantitativa é o método de coleta de dados, ou seja, se coletados experimentalmente ou não, o tipo de dados resultantes da investigação e o tipo de análise conduzida sobre os dados, isto é, estatística ou interpretativa (GROTJAHN, 1987, citado em NUNAN, 1992:4). Essas variáveis nos fornecem concepções diferentes sobre a natureza e o status do conhecimento.

Sendo de natureza interpretativista, essa pesquisa analisa os fatos com base nas informações coletadas, sob a visão do pesquisador, do ponto de vista dos alunos e observadores do contexto de ensino, com o objetivo de examinar efetivamente como a realidade social é construída pelos participantes do ensino.

*Métodos etnográficos oferecem-nos uma abordagem que documenta sistematicamente interações de ensino-aprendizagem em detalhes ricos e contextualizados, com o objetivo de desenvolver uma teoria fundamentada em dados, ou seja, uma teoria que se construiu a partir dos registros.*  
(WATSON-GECEO, 1988:575)<sup>3</sup>

Segundo VAN LIER (1988:53-55), a etnografia é literalmente a descrição da cultura (ou de padrões de organização social e interativa) e é guiada por dois princípios centrais: o êmico e o holístico. O princípio êmico demanda que o pesquisador afaste-se de visões pré-concebidas e seja mais específico ao compreender a variação inerente a cada sala de aula. Quanto à natureza holística da pesquisa etnográfica, qualquer aspecto de evidência significativa deve ser descrito e explicado em relação a todo o sistema do qual é parte.

ERICKSON (1984:62) clama que *the highest law is faithfulness to one's subject matter*, ou seja, a lei maior é produzir um relato do assunto o mais verossímil possível, embora o método não seja aquele da objetividade, mas o de uma “subjetividade disciplinada” (op. cit.:61), porque aquele que o faz detém o controle da subjetividade pela justificação de escolhas e decisões feitas durante a pesquisa sem ignorar exceções ao novo padrão descoberto.

ERIKSON(1986) examina atentamente as relações entre o pesquisador e o pesquisado. O grande dilema do pesquisador nesse tipo de pesquisa é ajustar sua filiação ao grupo pesquisado e seu distanciamento, ou seja, olhar tanto de dentro como de fora, para descrever com rigor e detalhe sobre a cultura pesquisada. É importante que o pesquisador polície a própria sedução, assim como a condução de um olhar mais preconceituoso -- predisposições intelectuais --, e que lembre que seu papel não é o de julgar-avaliar, mas fazer uma descrição-explanatória, atribuindo significados às ações nos eventos.

A pesquisa etnográfica pode ainda ser tomada em um de seus dois tipos básicos, conforme a natureza do foco a ser investigado: (a) pesquisa de diagnóstico e (b) pesquisa interventiva (MOITA LOPES, 1992,1994).

Nossa pesquisa é caracterizada como sendo de tipo interventivo. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador intervém nas interações, modulando o acontecer das aulas, desencadeando o processo de ensino-aprendizagem, tanto como instrutor, como orientador de outros professores, ou até, porventura, como produtor e usuário de novos materiais.

Num primeiro momento, o pesquisador atua modificando para, a partir dos conhecimentos engendrados, colaborar com subsídios para uma otimização teórica. No

nosso caso entrevistamos com um material para apreender o processo de negociação de significados em aula a partir do material construído e sugerir reformulações no produto construído a partir das conclusões obtidas na sua implementação.

Embora cada cenário e situação de sala de aula seja único, a teoria apreendida no cenário em estudo sobre como os participantes “realizam a aula” gera conclusões possíveis, que podem, mais tarde, ser comparadas ou relacionadas a outros cenários e extrapoladas para explicar aspectos similares.

### **1.3.2. Descrição do contexto e sujeitos de pesquisa**

O processo de construção individual do material foi demorado. Inicialmente houve uma preocupação em catalogar apenas os textos. Se porventura alguma atividade viesse a ocorrer enquanto se fazia essa coleta, ela era anotada, mas em geral, as tarefas foram criadas depois de compilados todos os textos para uma unidade (o processo de construção é descrito na seção 3.1.). As observações nos permitiram concluir que menos tempo seria dispendido para a construção de todo o processo, trabalhando-se em grupo, com divisão de tarefas e leituras.

Os registros em sala de aula foram coletados entre 04 e 15 de julho de 1995 em uma universidade paulista, durante um curso intensivo de duas semanas, dez dias úteis, que perfizeram um total de trinta horas-aula, ou seja, três horas diárias de aula. O local era amplo, arejado, silencioso, equipado com vídeo e gravador.

Considerando que o foco deste trabalho é a construção do material, os sujeitos de pesquisa foram (a) a produtora do material vivenciado, que foi a professora responsável pelo curso e a autora desta dissertação. Bacharel e licenciada em Letras

(inglês-português) em uma faculdade particular e em Lingüística, em uma faculdade estadual, realiza atualmente seu mestrado em Línguística Aplicada nesta universidade. Possui experiências pedagógicas em ensino de inglês, tendo-se voltado nos últimos anos ao ensino de português para estrangeiros. Trabalhou com abordagens gramaticais, abordagens nocionais-funcionais (WILKINS, 1976) e atualmente dedica-se à reflexão sobre as tendências comunicativas em sala de aula; (b) os alunos do curso inseridos no processo.

Para a implementação do material foi pressuposto um público discente universitário, que já possuísse conhecimento e desempenho básicos na língua portuguesa e que ainda desejasse desenvolver a língua em uso e trocar informação cultural. Foi requisito preliminar que os aprendizes tivessem realizado um curso inicial em seu país de origem ou no Brasil.

A divulgação oferecia aos alunos interessados um curso de conteúdos sobre formação histórico-cultural do Brasil, com um enfoque mais conversacional que gramatical, dirigido a um público universitário ou executivo, apresentando nível intermediário de proficiência. Os alunos vieram por espontânea vontade para esse curso de férias e pareciam motivados pela proposta, sendo-lhes comunicado sobre a pesquisa em andamento, a necessidade de se fazer coleta de registros em sala.

A classe foi formada com diferentes conhecimentos de língua (competência inicial), sem objetivos comuns a todos pré-determinados, mas com o desejo de que os alunos avançassem na sua interlíngua por meio de atividades interativas e que se familiarizassem com aspectos do Brasil. Em sua maioria, os alunos já participavam de cursos de PE na mesma unidade de ensino onde foi oferecido o curso.

O grupo iniciou-se com dezessete alunos, dos quais treze permaneceram até o final, e era composto de quatro peruanos, um venezuelano, um colombiano, um argentino, dois suecos, um iugoslavo, um francês, quatro coreanos, um russo e um japonês (dez nacionalidades), com idades que variavam entre 22 e 52 anos.

No início, havíamos pensado trabalhar apenas com não-hispânicos devido à própria experiência da professora com algumas dessas nacionalidades e levando-se em conta que nessa unidade de ensino os cursos de PE eram de dois tipos: para hispânicos e não-hispânicos. Com o desejo de obter um número de alunos significativo para viabilizar o curso nas férias, optamos por formar um grupo “misto”, considerando que o grupo de alunos hispânicos, em sua maioria, havia cursado apenas um semestre da língua, enquanto que os demais haviam cursado em geral dois semestres.

A tomada de decisão, que cotejou essa diferença de tempo de experiência de aprendizado na língua-alvo, na formação desse grupo “misto”, resultou em um desempenho satisfatório. Os alunos que apresentaram mais dificuldade foram três não-hispânicos, que haviam cursado o equivalente a um semestre de aula.

Também concluímos que para um curso “misto” seja ideal um número reduzido de hispânicos, de modo a não permitir que monopolizem o contexto de ensino, devido à proximidade das línguas hispânicas e da língua portuguesa (ALMEIDA FILHO, 1995).

### **1.3.3. Instrumentos de coleta de registros para análise**

#### **1.3.3.1. Perfil dos alunos: Questionário A e Entrevista Individual sobre o Questionário A**

Para se conhecer o público-alvo interessado em realizar o curso e detectar sua habilidade de compreensão e de produção necessária para sua admissão, realizou-se um encontro com esses alunos, três dias antes do início das aulas, com o propósito de entregar-lhes um questionário (A) para preenchimento por escrito.

Em seguida ao preenchimento do questionário, cada aluno foi entrevistado individualmente por nós, que nos ativemos ao esclarecimento de alguns pontos nele contidos, efetuando anotações (os resultados obtidos no questionário encontram-se no Apêndice 3).

O questionário e a entrevista permitiram que se conhecesse melhor o grupo, no sentido de descobrir que, de um modo geral, vinham de experiências de ensino mais gramaticalistas. Na sua maioria, os alunos conheciam pouco sobre a história do Brasil, tampouco sobre o Brasil em si, tendo tido a oportunidade de ver alguns vídeos durante os cursos já realizados.

A entrevista permitiu ainda que se detectasse a habilidade de uma produção e de uma compreensão mínima da língua-alvo, assim como descobrir aspectos sobre cursos realizados anteriormente.

Frente a isso nos foi possível avaliar as condições dos alunos, para que pudéssemos admiti-los no curso proposto.

### 1.3.3.2. Entrevista Coletiva (1) em sala na primeira aula

Logo na chegada dos alunos no primeiro dia de aula, foi feita uma entrevista coletiva (gravada em áudio). A intenção era obter dos alunos suas necessidades mais imediatas. Em itálico, situamos alguns fragmentos dessas entrevistas. Alunos hispânicos chamaram nossa atenção para sua necessidade em melhorar o sotaque, aprimorar a pronúncia e *saber escutar melhor o português* (compreensão do texto oral). Todos eles, sem exceção, ressaltaram que gostariam de *falar melhor*. Citamos alguns de seus comentários: *o que é mais difícil é conversar com brasileiros/ tenho muito interesse em falar melhor/ desejo ampliar possibilidades de comunicação/ aprender português e praticar português com brasileiros/ desejo falar bem*. Muitos alunos demonstraram seu interesse em conhecer *bastante sobre o Brasil*, outros mencionaram seu interesse em conhecer a história do Brasil. Um aluno tinha muito interesse em estudos latino-americanos, principalmente na área de economia, mas acreditava que nosso curso ofereceria boa oportunidade para aprender sobre o Brasil. Muitos declararam gostar muito do Brasil, da dança e da música brasileira (citaram expoentes artísticos como Lulu Santos, Raça Negra, Marcelo Augusto). Um aluno desejava fazer seu mestrado na UNICAMP, outros dois trabalhar no Brasil.

### 1.3.3.3. Gravações em Áudio e Vídeo e transcrições

Utilizamos como parte dos registros um corpus, composto de vinte e cinco fitas de áudio de 60', parcialmente transcritas, gravadas durante as aulas a partir do terceiro dia. Buscamos uma visão macro do processo em sala de aula, para, em seguida, em âmbito

micro, selecionar e investigar situações ocorridas que contribuíssem para reforçar direções já tomadas no material ou (re)elaborar outras situações à luz de reflexões sobre os resultados obtidos. O registro em vídeo consta de uma filmagem de uma hora e meia.

As gravações e transcrições parciais permitiram fazer brotar instantes que nos possibilitaram elucidar e explicitar nossas expectativas em relação a um ensino que promovesse a língua em uso e que foram responsáveis pelo processo de construção do material apresentado nesse trabalho. Os resultados obtidos desses registros permitiram identificar e documentar aspectos conclusivos que corroboram a afirmação de que o uso de materiais didáticos em sala de aula como única fonte de insumo é um recurso limitado para se adquirir uma língua.

#### **1.3.3.4. Diários**

Ao término de cada dia de aula (ou seja, ao longo de dez dias de duração do curso), fazíamos, além de uma roteirização preliminar das fitas em áudio gravadas no dia, anotações detalhadas em diários (dez ao todo), a partir de nossas observações, como professora-pesquisadora, sobre o processo em sala de aula. Esses diários tornaram possível o registro de acontecimentos, detalhes, intuições e percepções ainda vivas na memória no dia da aula e que de outra forma seriam dificilmente recuperadas nos meses subseqüentes despendidos na produção dessa dissertação.

Aos alunos foi pedida a entrega de dois diários que contivessem reflexões sobre o ensinar e aprender português naquele contexto. O contexto referia-se ao grupo de alunos, ao material, à metodologia da professora. Esse recurso contemplou os

significados atribuídos pelos alunos envolvidos no processo, o que pôde reafirmar ou alterar a condução do programa, fazendo com que suas vozes intervissem e não passassem despercebidas.

#### **1.3.3.5. Anotações de Campo**

Foram registradas anotações freqüentes, desde o início do processo de construção do material, que se estendeu por um espaço de um ano. Eram idéias que surgiam em aulas, em relações interpessoais, em instantes descontraídos, que faziam referência ao processo da produção em si e à própria pesquisa em andamento. Essas anotações muito contribuíram para reconstituir o percurso realizado na criação do material e para compreender e conseqüentemente explicar fatos implicitamente marcados no produto realizado.

#### **1.3.3.6. Observadores**

Três professores foram convidados para atuarem como observadores no contexto de sala de aula, com o objetivo de fornecerem contribuições relevantes para a construção de um ensino com esse material:

Uma professora (1), especialista na língua materna, aluna de mestrado (observadora da aula por uma hora e meia);

Um professor (2), especialista em língua estrangeira, aluno de mestrado (observador da aula por duas horas;

Um professor (3), professor-pesquisador, com vasta experiência em ensino e aprendizagem de LE (observador da aula por vinte minutos e professor atuante por meia hora com os alunos). A atuação do professor (3) como professor em sala, teve dois objetivos:

(a) promover uma conversa informal com os alunos, a fim de descobrir como era a aceitação desse tipo de material e investigar suas opiniões a respeito de seu aproveitamento e desejo de realizar outros cursos semelhantes com base em diferentes temáticas.

(b) implementar em sala um texto do material (o texto da pág. 31), para experienciar com os alunos uma parte do conteúdo.

A professora (1) e o professor (2) entregaram relatos escritos. O professor (3) fez um depoimento oral de suas impressões. Os resultados destas três observações serão comentados na avaliação do material na seção 4.1.

#### **1.3.3.7. Entrevista coletiva (2) em sala e aplicação do Questionário B**

A entrevista coletiva (2) em sala foi gravada na segunda semana do curso e visou extrair a opinião dos alunos sobre como viam e sentiam o trabalho de realização de tarefas em pequenos grupos. Necessitava-se conhecer a impressão dos alunos sobre esses momentos onde predominava a ausência de controle do professor para o andamento do curso. Unanimemente todos informaram que o tempo empregado na troca e discussão em grupo eram pessoalmente gratificantes e importantes para eles sob o ponto de vista lingüístico, cultural e interativo, assim como bastante divertidos. Também afirmaram que consideravam bem equilibrados os momentos de aula mais

expositivos ( onde o trabalho era coletivo) e os instantes despendidos nos pequenos grupos de trabalho não supervisionados. Cabe aqui uma explicação: utilizávamos a primeira hora e meia da aula para trabalhos conjuntos e explicação do conteúdo dos textos e a última hora e meia de cada dia para esses trabalhos em pequenos grupos.

Embora os registros de uma entrevista coletiva possam não ser totalmente confiáveis, devido à pressão das respostas individuais exercida sobre os demais membros do grupo, este foi apenas um recurso a mais utilizado, o qual também visou permitir coletar as impressões pessoais.

O questionário **B** ( vide Apêndice 4) foi aplicado na última aula do curso e objetivou angariar opiniões finais sobre o material construído, a temática nele contida, a metodologia realizada, o aproveitamento individual de cada um dos participantes, conhecer seu desejo de fazer outros cursos nessa linha de ensino de conteúdos sobre o Brasil, receber sugestões de outros temas e promover comentários gerais e sugestões.

## Notas

<sup>1</sup>. THERE ARE REAL DIFFERENCES BETWEEN GROUPS AND CULTURES. WE CAN LEARN TO PERCEIVE THOSE DIFFERENCES, APPRECIATE THEM, AND ABOVE ALL TO RESPECT, VALUE AND PRIZE THE PERSONHOOD OF EVERY HUMAN BEING. (BROWN, 1994:167)

<sup>2</sup>. I SPENT MANY HOURS COOKING, CHOPPING WOOD, GARDENING, SEWING, AND MINDING CHILDREN BY THE RULES OF THE COMMUNITIES. (HEATH, 1983:8-9)

<sup>3</sup>. ETHNOGRAPHIC METHODS OFFER US AN APPROACH FOR SYSTEMATICALLY DOCUMENTING TEACHING-LEARNING INTERACTIONS IN RICH, CONTEXTUALIZED DETAIL WITH THE AIM OF DEVELOPING GROUNDED THEORY (I.E., THEORY GENERATED FROM DATA. (WATSON-GECEO,1988:575)

## Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O PLANEJAMENTO DO CURSO E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL

### 2.1. Trabalhar com conteúdos

Entendemos por um curso de conteúdos, neste trabalho, um curso de ensino e aprendizagem de LE organizado em torno de temas e tópicos informativos relevantes (no nosso caso, conhecimentos sobre o Brasil) e tarefas correlacionadas. Estão previstas também explicitações de conteúdos gramaticais subsidiários que nesta proposta assumem importância no que tange à necessidade comunicativa.

Trabalhar com conteúdos tem sido uma tendência de ensino e pesquisa cada vez mais marcante na década de 90, na qual o aluno é visto como uma pessoa e cidadão em crescimento, e na qual aprender uma língua estrangeira é apreender outros conhecimentos para aprender a língua nesse contexto.

WIDDOWSON (1991:30) discute o ensino de LE acoplado ao conteúdo de outras disciplinas ou ciências aprendidas na escola (a questão da interdisciplinaridade) como um meio de utilizar a língua como comunicação em vez do ensino de meras formas:

*Eu proporia, portanto, que uma língua estrangeira pode estar ligada àquelas áreas de uso que estão representadas pelas outras matérias do currículo escolar e que isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos, mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas. O tipo de curso de língua que visualizo é aquele que trata de uma seleção de tópicos retirados das outras disciplinas do elenco escolar: experimentos simples em física e química, processos biológicos em plantas e animais, traçado de mapas, descrições de*

*fenômenos geológicos, eventos históricos, etc. Tópicos como estes deveriam oferecer muitas oportunidades para o emprego de recursos não-lingüísticos no ensino (...)*

Na Inglaterra tem havido uma preocupação quanto à produção de materiais de ensino de inglês como LE acoplados à área de Estudos Britânicos (*British Studies*), como, por exemplo, os materiais ***Britain in View***, BBC (DYSON, 1994) e ***Focus in Britain*** (LAVERY, 1993), os quais introduzem uma variedade de temas cada um. A bibliografia é ainda exígua, mas já indicadora de uma nova tonalização no ensino.

No Brasil, COSTA (1994) propôs um currículo intercultural de ensino/aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros, integrando uma política cultural do governo brasileiro, para atender aos objetivos dos Centros de Estudos Brasileiros no exterior. BIZON (1994) examinou exaustivamente a qualidade interativa na sala de aula de PE em contexto regular e em contexto experimental de ensino interdisciplinar em um curso organizado sobre a história do Brasil.

O material aqui discutido estabelece uma relação do curso de língua portuguesa com o ambiente nacional, explorando nesse ambiente um contexto para o uso da língua-alvo. Pretende-se que ele funcione como um gatilho, um detonador para um processo de intercomunicação cultural e aquisição de conhecimento da língua e da cultura-alvo. O professor fornece fontes de insumo e cria oportunidades de expressão, deixando aos alunos parte da responsabilidade ou esforço no desenvolvimento desse conteúdo.

A relação língua-informação sustenta-se mutuamente e um de seus pontos culminantes é sua estreita vinculação ao desempenho em atividades ou tarefas<sup>VI</sup> (e

---

<sup>VI</sup> NÃO FAZEMOS A DISTINÇÃO ENTRE TAREFA E ATIVIDADE, UTILIZANDO ESSES TERMOS UM PELO OUTRO, CONFORME DEFINIDO POR RICHARDS, J., PLATT, J. & WEBER, H. NO LONGMAN DICTIONARY OF APPLIED LINGUISTICS (1985).

subtarefas), uma vez que estas propiciam oportunidades interativas para o desenvolvimento da linguagem em situações reais comunicativas. É nessa interação experimental que os alunos discutem assuntos relevantes e criam oportunidades de expressão e desenvolvimento lingüístico, informativo-cultural, afetivo, cognitivo, interativo, num ambiente para adquirir outros conhecimentos.

O termo atividade recebeu muitos significados em educação e geralmente denota alguma ação que incentivamos os alunos a fazer. MOHAN (1986:42) define atividade como uma combinação de conhecimento prático e teórico, uma ação conjugada a uma atividade mental. Segundo o autor (op. cit.:46), as atividades necessariamente envolvem a consciência de uma dada situação apreendida num contexto, e essa relação do ensino de língua com a atividade faz com que não se remova a língua de seu contexto de pensamento e ação.

NUNAN(1989:10) considera uma tarefa comunicativa como um ato comunicativo completo, um recurso dinâmico de criação de sentido,

*(...) uma parte do trabalho em sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está focalizada mais no significado do que é dito do que na forma.<sup>4</sup>*

Esse autor nos lembra que há várias razões para se aprender uma língua e, a partir dessa análise, as tarefas se justificam no sentido de desenvolver as habilidades. É importante detectar os objetivos subjacentes às tarefas propostas. Como é difícil isolar habilidades individuais quando se encoraja o comportamento comunicativo, as tarefas possibilitam ainda o entrelaçamento de algumas habilidades, o que pode ser denominado um recorte comunicativo (cf. ALMEIDA FILHO, 1993).

Segundo WIDDOWSON (1991:214), essas tarefas devem conter **apelo racional** (conter envolvimento intelectual do aluno, ser relevantes e significativas), ser **integradas** (ou seja, ligar entre si diferentes habilidades comunicativas) e **controladas** (não restringindo a quantidade de linguagem por um processo de filtração ou amostras redutoras, mas restringindo a quantidade de atenção que o aluno presta àquilo a que ele se expõe). Exemplo dessa categoria de atividade: o preenchimento de uma tabela ou tomada de notas pelos alunos em forma de esquema é uma atividade de escrita menos complexa do que a escrita de um parágrafo, portanto mais controlável pelo aprendiz. Vê-se ainda como necessário que as tarefas sejam práticas, fáceis de preparar e fáceis de implementar.

As tarefas em geral promovem uma aprendizagem prática e experienciada pela interação entre os alunos, que na busca de soluções e tomadas de decisão e consenso muitas vezes não se detêm nos limites exigidos pela atividade e contexto, extrapolando-os e promovendo outras relações semânticas na discussão. Observamos em nossas aulas que elas exigem esforço do aluno para realizar a negociação e atingir um resultado. Embora as tarefas em nosso caso tenham objetivado promover a comunicação entre os aprendizes, hipotetizamos que elas também os ajudam a refletir sobre o que fazem na comunicação, possibilitando-lhes desenvolver maior consciência sobre a linguagem e ações ilocucionárias. Dos alunos se esperava que desenvolvessem maior responsabilidade e autonomia no seu aprender, aprendendo a aprender ou adquirir conhecimento.

Trabalhar com conteúdos foi um pressuposto deste trabalho de pesquisa aplicada que objetivou oferecer uma outra perspectiva para o ensino eclético largamente difundido entre professores, ou seja, um ensino que realiza a alternância entre exercícios ou conteúdos de materiais didáticos publicados e textos (da mídia?, da

literatura?) escolhidos como preenchimento de um momento mais conversacional em sala de aula, combinando percepções e técnicas muitas vezes conflitivas, na tentativa de uma atuação satisfatória que equilibre forma e uso.

*Nenhuma teoria ou hipótese fornecerá a fórmula mágica para todos os alunos em todos os contextos.* (BROWN, 1994)<sup>5</sup>

É possível que um material do tipo proposto aqui possa ter uma de suas partes desmembradas, para ser utilizada como momento conversacional “interessante” (ilhas de comunicação) em outro curso planejado diferentemente, uma vez que traz textos sobre este ou aquele assunto acompanhados de vídeos. Nossa sugestão é que os professores reavaliem com rigor o critério que utilizam na escolha de seus textos, principalmente ponderando se há um planejamento consistente e coerente desse conteúdo escolhido.

*Ao extrair exercícios estruturais dos textos (em vez de decidir sobre os itens gramaticais que se deseja ensinar e a partir daí construir textos que os exemplifiquem), podemos apresentar aos aprendizes textos mais condizentes com a realidade.* (NUNAN, 1989:123)<sup>6</sup>

### 2.1.1. Uma discussão sobre atividades comunicativas e pré-comunicativas

LITTLEWOOD (1981:50) serve-se dessa terminologia para estabelecer um contínuo que vai desde as atividades pré-comunicativas até as comunicativas. Qualifica as primeiras como sendo as atividades mais controladas por convenções artificiais (inclui aqui as que se voltam para o sistema da língua) e as comunicativas como as mais criativas, em que se vai liberando o controle (op. cit.:85-86). Considera que é no extremo desse pólo que ocorre a improvisação ou interação totalmente espontânea. Segundo o autor, improvisação é...

*... um modo de encorajar confiança geral e fluência no uso da língua estrangeira, permitindo que aprendizes explorem e utilizem seu repertório comunicativo da maneira como desejarem. Também é uma maneira de encorajá-los a expressar sua imaginação e individualidade na língua estrangeira. Isto, sobretudo, os ajuda a estabelecer laços entre a nova língua e sua personalidade e a aumentar sua segurança emocional ao lidar com o meio estranho. (LITTLEWOOD, 1981:62)<sup>7</sup>*

A utilização do termo “atividades pré-comunicativas” para denotar atividades preparatórias para a comunicação nos parece pouco adequado, uma vez que pressupõe que estas tarefas devam vir antes das comunicativas, o que não acontece necessariamente.

Lembramos que, na análise de abordagem que realizamos dos livros didáticos, encontramos a predominância de atividades preparatórias para a comunicação, ou seja, atividades que exploram pouco a qualidade interativa: promovem uma ênfase na interação professor-aluno, interação aluno-texto ou interação aluno-aluno controlada, para a emissão de opinião, busca de informação, demanda de respostas curtas, limitadas e pouco negociadas na expansão de sentido. Deduzimos que a

escolha desse tipo de atividade não esteve condicionada somente ao nível dos alunos, mas à abordagem de seus produtores, uma vez que o foco de ensino gramatical pode ser mais facilmente controlado em atividades cuja solução não dependa da interação aluno-aluno.

Uma atividade mais controlada não deve impedir ocorrência de interação totalmente espontânea (ou improvisação, cf. LITTLEWOOD). Lembramos uma situação de explicação gramatical em sala, que poderia ser considerada uma situação bastante controlada, mas que, em vez de se limitar a explicações meramente expositivas e a exercícios de perguntas e respostas para verificação, pode constituir-se em um contexto em que os alunos usam a linguagem para pedir clarificação, ajudar os outros a compreender, descrever o que entenderam, simplificar, parafrasear, sugerir outros exemplos, ou seja, negociar o sentido entre os interlocutores.

Caso a seleção para esse tipo de atividade se desse conforme o nível dos alunos, isso desmistificaria nossa crença de que podemos trabalhar com alunos falsos principiantes em nível relativamente interativo, embora mais controlado, o que outras pesquisas poderão ainda comprovar. Assim, não estabeleceremos como critério para análise das tarefas atividades menos ou mais comunicativas, ou menos ou mais controladas.

Consideraremos como fator determinante na seleção de tarefas a questão da qualidade da interação que a tarefa propõe. Alguns autores (BROWN & YULE, 1983:11-13) estabelecem uma diferença entre transação e interação. Alguns afirmam que na transação há a satisfação básica de transferência de comunicação de uma informação por seus controladores, a transmissão de uma mensagem sem aparente envolvimento. A interação seria mais do que uma ação seguida de reação, seria aquela onde uma reação modifica a próxima ação (MALAMAH-THOMAS, 1987:7), a

qual pode até levar a mudanças de tópicos conversacionais e pode ter outros objetivos além da transação: um maior conhecimento mútuo, um conforto numa situação difícil, uma ocupação agradável do tempo etc. (op. cit.). CASTELEIRO(1991:78-79) qualifica este tipo de situação como “gregária”, ou seja, aquela que detém o senso de partilhar a relação humana por meio de sentimento, interesse ou outra forma.

Levando-se em conta que a interação pode ocorrer entre dois ou mais participantes, ou entre o sujeito e o texto (oral ou escrito), definimos que atividades mais interativas seriam aquelas que propiciam entre os participantes do discurso *expressão pessoal dos fatos, expressão ideacional e imaginativa (idéias e fantasias), maior autonomia na expressão lingüística (gramatical e textual) e negociação de significados relevantes para os participantes*. O material que propomos visualiza um lugar para pensamentos e questionamentos dos alunos surgidos a partir dos textos e das atividades de sala de aula, ou seja, um lugar de expressividade dessas contribuições imprevistas, com o objetivo de enriquecimento interpessoal.

Ao construir o material, que serviu de objeto de análise para este estudo, objetivamos fazer com que os alunos gradualmente atingissem a habilidade de atuar com outros em situações interativas significativas e à medida que fossem integrando novo conhecimento a seu repertório pudessem utilizá-lo de maneira mais independente. O nível de complexidade lingüística e de independência do aluno no uso da língua ia sendo ajustado (vide seção 3.2.) de modo a se adequar ao nível de proficiência dos alunos.

PRABHU (1987:46-53) classifica em três categorias as atividades na metodologia de ensino com foco no significado: (1) **atividades de lacuna de informação** (*information-gap activity*), (2) **atividade de raciocínio** (*reasoning-gap activity*) e

(3) **atividade opinativa** (*opinion-gap activity*). As atividades apresentam traços distintivos que são predominantes de uma e não das outras categorias. PRABHU (op. cit. ) mostra que a segunda dá mais satisfação a seus alunos (no caso, crianças em sistema escolar), o que também foi nosso caso, em que surgem opiniões certas ou erradas, conforme a base de argüição.

A primeira envolve transferência de informação dada, de uma pessoa à outra, ou de uma dada forma à outra, geralmente requerendo decodificação de informação. Quase não envolve significados pessoais do aluno e por isso gera pouca negociação. A linguagem utilizada nessas tarefas fica restrita às necessidades de realização da mesma. No nosso material encontramos algumas desse tipo:

- (pág. 5, a) *Cada grupo fica encarregado de fazer uma exposição rápida sobre um dos mapas expostos pela professora (...)*
- (pág. 5, b) *Cada grupo deve procurar escrever um parágrafo sobre o assunto exposto e em seguida lê-lo para os outros grupos.*
- (pág. 12, 1) *Procure fazer uma representação gráfica qualquer (desenho) simulando o texto que leu sobre os bandeirantes.*
- (pág. 23, 1) *Preencha o quadro com as idéias do texto.*

A segunda envolve também compreensão e transmissão de informação, mas esta não é idêntica àquela compreendida inicialmente. Há a percepção de uma relação lógica que conecta as duas, ou por inferência, dedução etc. Um significado pessoal é derivado de um significado dado e isso, segundo PRABHU (op. cit.:49), pela possibilidade de emprestar significados já formulados dá mais segurança lingüística e objetividade ao aluno.

- (pág. 5, c) *Que tipo de motivos, interesses, você acha que Portugal tinha em relação à colônia do Brasil?* (Até aqui havíamos falado apenas sobre os interesses de Portugal na África).
- (pág. 5, c) *Quem eram esses aventureiros que se dispunham a abandonar a Europa “civilizada”, ficar meses longe de sua pátria e arriscar suas vidas pelos mares?* (Havíamos dado dois exemplos e procurávamos levantar mais alguns).
- (pág. 16, 3) *Você sabe alguma coisa sobre os “métodos ancestrais de reciclagem do solo?”*

A terceira envolve identificar e articular uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma situação dada, com resultados abertos.

- (pág. 12, 1) *Escolha aquela representação do grupo que achar a melhor e argumente o motivo de sua escolha.*
- (pág.15) *O que fazer para garantir a subsistência dos índios brasileiros semi-aculturados? Eles não podem ser abandonados à própria sorte nas periferias das cidades, nem podem ser incentivados à predação por uma política permissiva em relação ao seu modo de vida. Exponha suas opiniões aos demais e organize os pontos em comum.*

Finalizamos essa seção com a categorização das atividades constantes do material e, na seção seguinte, discorreremos sobre a definição de linguagem, de aprender e de ensinar contida na proposta de construção do material.

## 2.2. A abordagem

Por trás de um material didático, temos, ainda que de forma implícita, as idéias dos autores que o elaboraram, ou seja, sua abordagem. Para ALMEIDA FILHO (1991), a abordagem é um conjunto de crenças, pressupostos e princípios sobre um conceito de língua, de ensinar e de aprender uma LE,

*uma especie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensinar línguas.* (Vide o Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas, ALMEIDA FILHO, 1993: 19).

O autor esclarece que as crenças inserem-se num plano pré-teórico, aquele dos mitos e das sensações; e os pressupostos já situam-se num plano teórico, ou seja, são as crenças explicitadas, que podem chegar a constituir princípios.

Devido a algumas tendências da abordagem comunicativa (mencionadas na seção 1.1.3.), o conceito de competência comunicativa, ou seja, o conceito do que é saber uma língua, pode significar diferentes coisas em diferentes situações de ensino ou para distintos grupos de alunos (conforme seus objetivos).

Os níveis de proficiência ou patamares de desempenho a serem alcançados são tomados como meta comum para todos os alunos. Por isso é imprescindível que na busca de um ensino alinhado por essa abordagem o professor procure reconhecer e explicar seus pressupostos, acomodando-se gradativamente à metodologia que a abordagem suscita.

O que nos parece ficar claro é que com o alargamento de conhecimento relativo às questões discursivas, também no que se refere à ideologia, discriminação e poder, notamos que um método comunicativo não esgota nem de longe seu potencial. É importante frisarmos que a concepção de linguagem que o professor tem e a

maneira como ensina a língua dependem também de seu conhecimento e percepção sobre a complexa ciência da linguagem. Deve-se levar em conta, portanto, que de modo geral professores de línguas não possuem formação em áreas mais específicas da linguagem, sendo por isso importante que se estabeleça o que cada professor de línguas espera construir por competência lingüística e/ou comunicativa com seus alunos, embora isso não impeça que os aprendizes apliquem suas habilidades discursivas e estratégicas naturais.

### **2.2.1. Para uma definição de linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE.**

O estudo da linguagem tem sido, ao longo da história, separado de seu contexto social, primeiro com a constituição dicotômica saussureana “langue/parole”, mais tarde com a dicotomia chomskiana competência/desempenho e, por fim, com WIDDOWSON (1991) na sua célebre distinção entre forma e uso.

O impacto causado pela distinção chomskiana e o desencanto quanto à sua aplicação direta para o ensino de língua estrangeira motivaram a construção de teorias que procuraram incorporar à linguagem sua função social, fazendo ocorrer mudanças significativas no ensino de língua materna (preocupado em grande escala com a questão da variedade lingüística) e de língua estrangeira. Para os propósitos deste estudo, consideraremos apenas o segundo caso, destacando algumas teorizações e contribuições na área que influenciaram o estudo da pesquisadora.

HALLIDAY (1977), não aceitando a dicotomia competência/desempenho, contribuiu para a interpretação da teoria funcional em lingüística aplicada a partir de estudos realizados com a criança Nigel, entre seus nove e dezoito meses de idade.

Esse autor (op. cit.:4) observou que a língua é definida para a criança conforme seu uso e estabeleceu sete funções iniciais a partir das quais se identificava o conteúdo das frases da criança, que aprendia a se comunicar. Cada expressão da criança servia a apenas uma função ou a um uso. Cada função social particular reconhecia várias alternativas de conteúdo acessíveis em cada estágio: o autor depreendeu que aprender uma língua é aprender os significados potenciais (*meaning potential*) associados aos usos da língua.

Já no uso da linguagem pelo adulto, esse autor observou que havia uma imensa diversidade funcional (usos sociais) e que de modo abstrato serviam basicamente a uma generalização macro de três funções (op. cit. 28): (1) **função ideacional** ou “observadora”, aquela que faz referência explícita à experiência do falante e à interpretação do mundo ao seu redor e do seu mundo interior – basicamente uma combinação da função pessoal e heurística da criança; (2) **função interpessoal** ou “atuante”, aquela que incorpora o envolvimento do falante na situação de fala – seu papel, atitudes, desejos, julgamentos e (3) **função textual**, aquela que fornece a textura, a organização do discurso operacionalmente relevante para a situação.

O autor concluiu que os significados potenciais no adulto integram esses três componentes funcionais distintos, que servem à vida social simultaneamente, e mostra como a interpretação e a expressão são partes do componente ideacional.

*(...) é evidente que a língua serve a um amplo espectro de necessidades humanas e a riqueza e variedade de suas funções é refletida na natureza da própria língua, na sua organização como sistema. (HALLIDAY, 1977:12)<sup>8</sup>*

As idéias de HALLIDAY foram aproveitadas por BREEN, CANDLIN & WATERS (1979) e BREEN & CANDLIN (1980:94) quando esses autores expõem sobre os fundamentos de um ensino comunicativo para o ensino de línguas.

Segundo eles, a competência comunicativa abrange capacidades comunicativas subjacentes, as quais especificam como sendo de interpretação, expressão e negociação, assim como a interseção de três sistemas relacionados de conhecimento, ideacional, interpessoal e textual. Dessa maneira, o conhecimento comunicativo é uma interrelação de formas, idéias e comportamentos, ou seja, um sistema de sistemas. Eles apontam que o uso combinado de habilidades na nova língua (recortes comunicativos) são um meio de aplicar, ativar e lapidar essas capacidades e conhecimentos.

*Se apresentarmos a língua ao aluno somente como um objeto, como algo separado de sua relevante experiência social e psicológica, estaremos certamente adiando o desenvolvimento da habilidade de comunicação do aprendiz na língua. (BREEN & CANDLIN, 1980:94)<sup>9</sup>*

A partir da discussão proposta por HALLIDAY sobre o contexto de língua em uso, retomada por BREEN & CANDLIN, que realçam a capacidade de negociação de sentidos para se saber uma língua, podemos nos perguntar:

*Caso permitíssemos integrar vários momentos imprevisíveis em nossas aulas às discussões negociadas já previstas sobre o conteúdo expresso no material, procurando desse modo liberar ao máximo o potencial de ocorrência comunicativa entre os participantes do contexto de ensino, estaríamos explorando, então, o tão almejado contexto de língua em uso? (Vide a seção 3.3. para reflexão.)*

WIDDOWSON também marca o componente interativo no desenvolvimento da competência comunicativa. Para o autor (1977:257), competência comunicativa é

definida como a habilidade de dar conta da estrutura interativa do discurso. Segundo ele, uma relação interativa se dá a partir de um conjunto de pistas fornecidas pelo escritor ou falante (sentenças), em referência às quais o leitor ou ouvinte pode criar significados proposicionais e ilocucionários.

Ele afirma que, ao se falar em desenvolver a habilidade discursiva do aprendiz, estaríamos associando essa idéia ao uso natural de sua língua nativa, a qual envolve produzir enunciados que se encaixem e façam sentido (KOCH & TRAVAGLIA, 1989,1990), num segmento do discurso de significados negociados, assim como interpretar o significado dos enunciados produzidos por outros.

*O destinatário usa os indícios oferecidos pelo remetente para criar laços coesivos entre a proposição expressa na frase e aquelas expressas através de outras frases e laços coerentes entre as funções ilocucionárias nessas proposições. Pode-se dizer, então, que a sentença ativa a relação interativa, que por sua vez permite ao destinatário criar uma relação de coesão e coerência. (WIDDOWSON, 1977:256) <sup>10</sup>*

WIDDOWSON (1991) ao estabelecer a diferença entre **forma gramatical** e **uso sociolinguístico da língua**, entre fazer uso da língua e saber sobre a língua, impulsiona para mudanças profundas no rumo dos planejamentos de cursos mais comunicativos que vão relevar o processo ocorrido em sala de aula.

Concordamos com a definição de WIDDOWSON sobre competência comunicativa, como habilidade de dar conta da estrutura interativa do discurso. Sabemos que muitos autores se inserem no debate sobre o complexo de competências que interagem na comunicação diária (vide YALDEN, 1987:19-24). Um dos modelos de competência comunicativa, ou seja, um modelo que especifica o conhecimento envolvido no uso de uma língua, é o desenvolvido por CANALE e SWAIN (1980:30),

que integra três fatores que desejamos discutir. O modelo inclui as seguintes competências:

(1) **Competência gramatical** (trata do conhecimento e habilidades envolvidos na compreensão e produção apropriada do sentido literal das frases -- mais no sentido de coesão);

(2) **Competência sociolinguística** (focaliza a adequação de regras socio-culturais de uso -- com respeito aos componentes dos eventos comunicativos delineados por HYMES -- e regras discursivas, normas de interação, mais no sentido de coerência);

(3) **Competência estratégica**, incorporada à noção de competência comunicativa, estabelecendo sua relação direta com esta (considera principalmente a compensação de falhas ou quebras na comunicação, compensadas por paráfrases, por exemplo).

CANALE (1983:7) subdividiu o segundo dos itens mencionados em CANALE & SWAIN (1980), separando a adequação das regras discursivas, incluindo-as ao que chamou de **competência discursiva** (domínio da combinação de formas gramaticais e significados de modo a atingir uma unidade no texto escrito ou oral).

Nossa discussão se atém à inclusão da competência estratégica desse modelo.

TARONE (1983:64-65) afirma que a maioria dos estudos na área de LE trabalham com a noção de estratégia comunicativa relacionada às correções de quebras ou falhas do sistema linguístico (CANALE & SWAIN, 1980), **função compensatória**, ignorando sua função básica na comunicação: negociar uma concordância de sentido entre dois interlocutores, certificando-se de que falam a mesma coisa, quando estruturas linguísticas e regras socioculturais não são compartilhadas. Nesse sentido, a estratégia comunicativa é vista pela autora como uma superação de lacuna entre o conhecimento linguístico do falante e o conhecimento linguístico do interlocutor da língua-alvo em situações de real comunicação e, conforme a autora

afirma, *estratégias comunicativas não parecem ser parte do conhecimento lingüístico do falante* (op. cit: 63).

BACHMAN (1990:98) discute a questão mostrando que existem essencialmente duas abordagens que definem a estratégia comunicativa: uma definição interacional (TARONE, 1983) e uma definição psicolingüística (FAERCH & KASPER, 1984, apud BACHMAN, 1990).

Esse autor separa em seu construto de competência lingüística a competência estratégica, por constituir-se, segundo ele, em um conjunto de capacidades mentais responsável por relacionar os componentes da competência lingüística, os aspectos do contexto situacional em que o uso da língua-alvo ocorre e o conhecimento de mundo e sociocultural do usuário (op. cit.:84).

*Eu a considero mais uma capacidade geral que permite ao indivíduo fazer uso máximo de suas capacidades disponíveis para realizar tarefas, sendo essas tarefas relacionadas com o uso comunicativo da linguagem ou tarefas não-verbais, como uma composição musical, uma pintura ou a solução de equações matemáticas.* (BACHMAN, 1990:106)<sup>11</sup>

BACHMAN (1990:87), ao procurar elaborar testes de proficiência, desenvolve obrigatoriamente uma teoria de proficiência de linguagem (uma “metáfora visual” e não um modelo teórico, segundo ele), procurando ampliar e reorganizar o modelo de CANALE, 1983, e outros autores sobre a competência comunicativa. O autor (op. cit.:81) procura caracterizar os processos pelos quais os vários componentes lingüísticos interagem entre si e com o contexto onde a língua ocorre (vide diagrama abaixo).

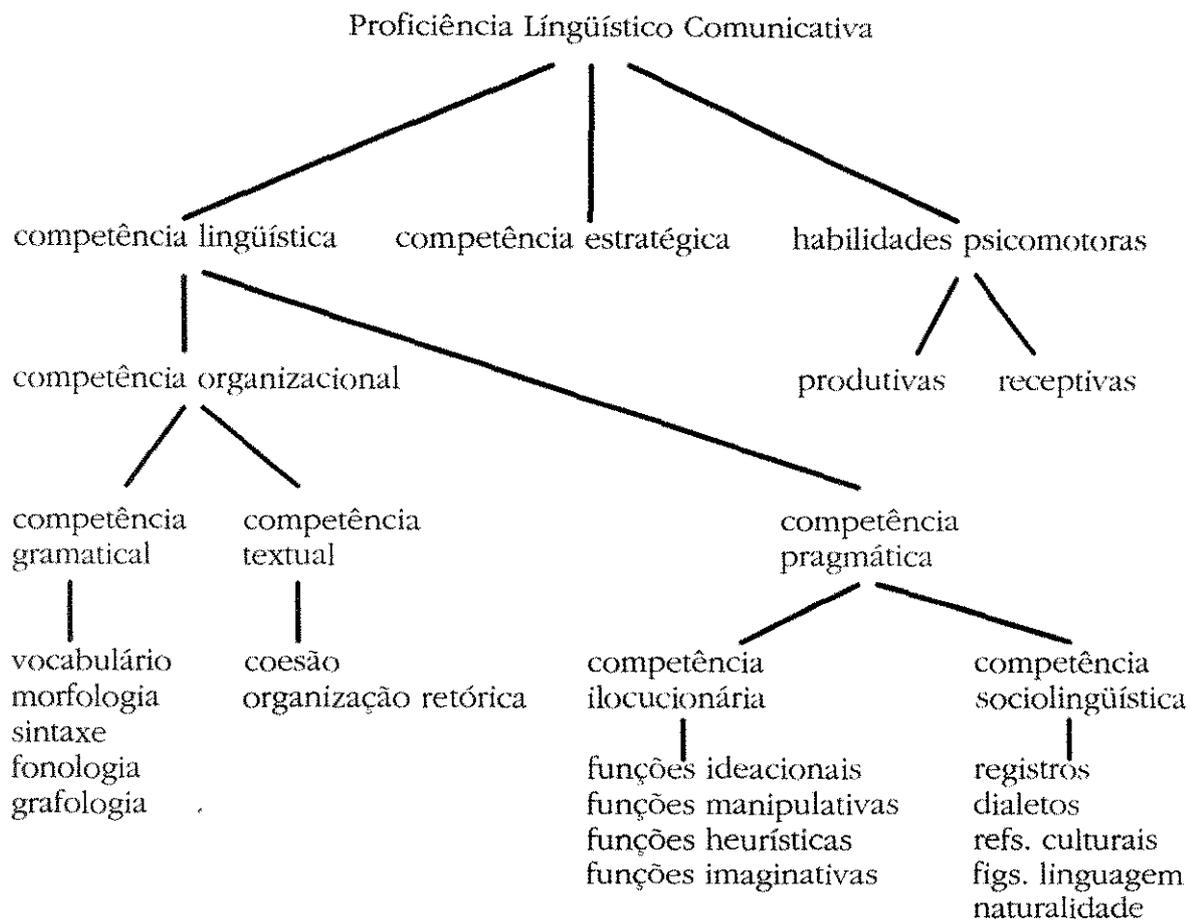


Fig. 1: Arcabouço descritivo de proficiência lingüístico-comunicativa segundo Bachman (1990)

Preferimos nos ater aos processos caracterizados por BACHMAN (op. cit) quanto à competência lingüística que desejamos desenvolver. Concordamos em manter a competência estratégica como elemento externo à nossa consideração em sala de aula, uma vez que não realizamos um ensino explícito nesse sentido (estudos têm sido desenvolvidos nessa área de estudo, de modo que eventualmente poderemos incorporá-los em outro momento), embora reconheçamos sua importância no uso de linguagem comunicativa e possamos observar estratégias comunicativas e de aprendizagem aplicadas pelos alunos (TARONE, op. cit., define estas últimas como tentativas de desenvolver competência lingüística e sociolingüística na língua-alvo).

Lidamos acima de tudo com a participação discursiva do aluno e com o conhecimento das convenções pragmáticas que governam tal participação de maneira apropriada. Criamos condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua, mas sem esquecer que

*(...) é constitutivo de um método comunicativo (...) a providência de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível.* (ALMEIDA FILHO, 1993: 36)

MALAMAH-THOMAS (1987: 8) mostra que toda interação tem o potencial para cooperação ou conflito. Como a situação realmente se desenvolve depende não só das atitudes e das intenções como da interpretação dessas atitudes e intenções das pessoas envolvidas. O foco no sentido, no significado, é obtido pela interação propositada, semicontrolada, entre sujeitos de LE, num encorajamento para que se comuniquem a fim de desenvolver principalmente seu aprendizado de língua.

Se por um lado professores podem ter o domínio das regras de gramática para o ensino de PE, só controlam as regras de uso (HYMES, 1978) nos contextos específicos de comunicação em sala de aula. A busca de uma teoria de ensino/aprendizagem de LE, denominada hoje, num sentido amplo, de abordagem comunicativa, volta-se então para o processo comunicativo, ou seja, para a aprendizagem que se realiza na experiência comunicativa em sala de aula em um ambiente de real negociação<sup>VII</sup> de significados entre participantes do discurso, a qual

---

<sup>VII</sup> SEGUNDO MACHADO (1992), NEGOCIAR A CONVERSACÃO É FAZER AJUSTES NA FORMA OU NO CONTEÚDO DA FALA, UTILIZANDO-SE PROCEDIMENTOS DISCURSIVOS MODIFICADORES DO TIPO, PEDIDOS DE CONFIRMAÇÃO, CLARIFICAÇÃO, VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO E REPETIÇÕES. PROMOVE-SE UMA ORGANIZAÇÃO EPISÓDICA, QUE MOTIVA E CAPTA O INTERESSE DO FALANTE/OUVINTE, EM VEZ DE BUSCAR ORAÇÕES RESPOSTAS DISSOCIADAS ENTRE SI. UMA EXPOSIÇÃO, EMBORA BUSQUE SINAIS DO PÚBLICO, APRESENTA- SE EXTERNAMENTE COMO UMA SITUAÇÃO SEM NEGOCIAÇÃO VERBAL ALTERNADA.

espelha o que se almeja como produto final, i.e., uma linguagem negociada e não um produto com resultados controlados.

Os alunos vão canalizando as discussões na interação, entre proposições e ilocuções, i.é, entre o que é dito para quem e como é dito, e isso também os auxilia na reformulação de sua cultura de aprender línguas.

*Aprender uma língua pode ser visto como um processo que se amplia a partir da interação entre aprendizes, professores, textos e atividades.*  
(BREEN & CANDLIN, 1980:95)<sup>12</sup>

Com essa abordagem não podemos mais nos permitir ser controladores de todo conteúdo que acontece em sala. Há nesse enfoque espaço para o imprevisível, que marca o elemento subjetivo na linguagem (a vontade, a inteligência). Nesse contexto o professor deixa de ser o centro-perguntador para ocupar outras posições, que segundo ALMEIDA FILHO (comunicação pessoal) são caracterizadas como sendo de facilitador, condutor das tarefas postas em ação, estimulador, (co) participante, orientador, observador e outras. Esse autor clarifica sobre a questão terminológica que acompanha essa mudança de abordagem: o professor não “dá” mais aulas, “passa” ou “transmite” conhecimento, mas compartilha, troca e constrói para e com os alunos.

Há transformações em seu papel relativo à autoridade, poder e controle. Se antes o professor era um transmissor de decisões tomadas por especialistas, pouco engajado nas instruções deliberadas pela “comunidade científica”, um aplicador de fórmulas pré-estabelecidas, em contrapartida era a autoridade máxima em seus domínios, a sala de aula. Mesmo com todo o poder que lhe era concedido ele sentia-se confinado à margem de uma estrada em movimento. Nessa dinâmica de tendências contemporâneas, seu antigo papel em sala de aula é descentralizado em favor dos

verdadeiros usufrutuários desse contexto, que passam a controlar a direção de sua própria aprendizagem. Todavia, o professor reconquista o status perdido ao manter o controle sobre si mesmo, com tomadas de decisão e escolhas, ocupando a posição de um aprendiz-facilitador, agente evidenciador e gerador de pressupostos. Os alunos por sua vez não se constituem mais em “receptores passivos” de conhecimento “dado”, mas assumem uma atitude mais crítica e refletida ao contribuir para a construção de seu aprendizado.

Há a necessidade do professor e dos alunos compreenderem os valores subjacentes a essa abordagem quanto aos seus papéis. Os alunos devem ser alertados ao longo do processo sobre o papel ativo que representam no novo ensino, sobre sua participação interativa desejada e responsabilidade individual com relação a seu próprio aprendizado nesse novo contexto (maior tomada de risco, exteriorização de uma linguagem mais fluente -- manter o fluxo da conversa, mesmo que incorreta --, maior convivência com os erros, iniciativa de fala na interação). Caso contrário, é possível que surjam desentendimentos e incompatibilizações quanto às expectativas de um dos lados contraposta às do outro. Além disso, é importante que os alunos não tenham a visão da língua como algo passível de domínio total e completo (mito largamente difundido entre os alunos de que aprender a LE é aprendê-la toda, conforme constatação de BARCELOS, 1995). A compreensão do fato de que não se pode aprender tudo pode evitar frustrações, aliviar tensões, fazer o aluno concentrar-se mais em seu processo de aprendizagem e não apenas no produto e diminuir sua ansiedade quanto a um aprendizado rápido de “todo” o sistema de uma língua.

O professor deve refletir sobre as discussões dos alunos e o acontecido em sala, além de se permitir experimentar um processo de adaptação às novas idéias de ensino/aprendizagem nesse contexto, o qual combina objetivos sociais (interação,

estratégias, por exemplo), afetivos (motivação, atitudes e personalidade -- inibição, tomada de risco, pressão do grupo, extroversão, por exemplo) e cognitivos (inteligência, memória, atenção, percepção, por exemplo), a fim de ampliar seus próprios horizontes teóricos. Entende-se aqui por estratégias, decisões preferenciais de atuar.

O resgate de fatores de ordem psicológica fundamentados no indivíduo deu-se a partir de tendências humanísticas em psicologia representadas por MASLOW, ROGERS, PERLS e BERNE (cf. DUBIN & OLSCHTAIN, 1986: 75). Buscamos em ROGERS & ROSENBERG (1977: 134-138) sua posição a respeito de características concernentes a dois rumos divergentes em educação: as de um ensino convencional e aquelas dos fundamentos para a aprendizagem centrada na pessoa. Segundo os autores, em um ensino tradicional,

1. O professor é possuidor do conhecimento, o aluno suposto recipiente. (Carl Rogers exemplifica um comentário típico de aluno que oferecia mais resistência à outra abordagem, como: "Não sei o que aprender -- você é o especialista!" --, visão difundida atualmente entre os alunos que colocam a responsabilidade pela aprendizagem em algo externo a eles, seja o professor, o estabelecimento ou um método.)
2. A aula, ou algum meio de instrução verbal, é a forma principal de colocar conhecimento no recipiente. O exame avalia até onde o estudante o recebeu.
3. O professor é possuidor do poder, o aluno aquele que obedece.
4. Reger pela autoridade é a prática adotada na sala de aula.
5. O grau de confiança do professor em relação ao aluno é mínimo.
6. Os alunos são mais bem governados se mantidos em um estado intermitente ou constante de medo (dentro desses moldes, muitos alunos acabaram por ter sua motivação despertada por fatores externos pressionadores ou por qualquer tipo de sanção, principalmente os exercícios pela nota).
7. O estudante não participa da escolha de suas metas, de seu currículo ou de seu modo de trabalho.
8. No sistema educacional, há lugar apenas para o intelecto, não para a pessoa como um todo.

A segunda posição dos autores, concernente a uma educação centrada na pessoa (embora se remeta a um contexto geral), apresenta um enfoque mais convergente

com o material construído para este estudo (enfoque detectável entre as características gerais mencionadas)

1. O professor tem uma segurança suficiente em si mesmo para poder confiar na capacidade de outras pessoas para pensar por si mesmas e aprender por si mesmas. Se esta precondição existe os aspectos seguintes se tornam possíveis.
2. A pessoa facilitadora partilha com os outros -- estudantes e talvez pais ou membros da comunidade -- a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.
3. O facilitador provê recursos de aprendizagem -- seus próprios e os de sua própria experiência, de livros, material didático ou experiência de comunidade.
4. O estudante desenvolve seu próprio programa de aprendizagem, quer sozinho, quer em cooperação com outros.
5. Um clima facilitador de aprendizagem é oferecido.
6. Vê-se que o foco primordial está no favorecer o processo contínuo de aprendizagem.
7. A disciplina necessária para alcançar as metas do aluno é uma autodisciplina.
8. A pessoa que aprende é o principal avaliador da extensão e da significância da aprendizagem.
9. A aprendizagem neste clima que promove crescimento, comparada à que se observa na sala de aula tradicional, tende a ser mais profunda, a proceder num ritmo mais rápido e a ser mais abrangente na vida e no comportamento do estudante. Isso acontece porque a direção é auto-escolhida, a aprendizagem auto-iniciada, e a pessoa inteira está investida no processo, tanto com seus sentimentos e paixões como com seu intelecto. (O autor menciona algumas pesquisas que corroboram essa afirmação).

Vemos então que a abordagem comunicativa surge neste cenário de linguagem que prioriza relações de interação e o indivíduo como ser afetivo e pensante. Temos acreditado que é nessa interrelação de funções interativas, cognitivas, volitivas e afetivas que construímos conhecimento.

### **2.2.2. A gramática no material**

A aquisição da gramática está sempre presente no processo de quem aprende o uso de uma língua. Para alguns autores, como KRASHEN<sup>VIII</sup> (1982) e PRABHU (1987),

---

<sup>VIII</sup> UM MODELO ABRANGENTE DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM É O CONSTRUÍDO POR KRASHEN (1982). SEU MODELO TEVE SÉRIAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA, ASSIM COMO AS CRÍTICAS (BEM

ela ocorre de modo subconsciente, ou seja, a forma lingüística é aprendida incidentalmente e não focalizada diretamente. Adquirimo-la ao buscarmos primeiro o sentido dos textos, e como resultado assimilamos estruturas. KRASHEN e PRABHU abandonaram a idéia de uma instrução gramatical explícita na aula em favor de um insumo (*input*) compreensível e atividades baseadas no significado.

Segundo KRASHEN, a aprendizagem consciente é um processo excludente: não pode se tornar aquisição. Sua função é a de um Monitor que permite lançar mão de itens ainda não adquiridos pela ordem natural e serve para “corrigir” ou alterar a produção conseguida pelo sistema adquirido. O autor também hipotetiza que o uso significativo do Monitor acontece depois de o adquirente atingir certo desenvolvimento cognitivo, acontecendo por volta da puberdade.

*Nenhuma tentativa é feita em nenhum estágio para combater um erro - através de uma explicação, mostragem paradigmática ou exercício coletivo. (PRABHU,1983)<sup>13</sup>*

---

DISCUTIDAS EM BROWN 1994:279-282 E BIZON 1994:91), QUE IMPULSIONARAM ESTUDOS DECORRENTES. O AUTOR LANÇA CINCO HIPÓTESES RELATIVAS À AQUISIÇÃO: (A) A **DISTINÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO** (PROCESSO SUBCONSCIENTE) E **APRENDIZAGEM** (PROCESSO CONSCIENTE), JUNTAMENTE COM A AFIRMAÇÃO DE QUE APRENDIZAGEM NÃO PODE SE TORNAR AQUISIÇÃO. NÃO CONSIDERAREMOS NESTE TRABALHO ESSA DISTINÇÃO, UTILIZANDO UM TERMO PELO OUTRO. CRÍTICAS REFERENTES A ESSA QUESTÃO SUSTENTARAM QUE TERMOS COMO CONSCIENTE E SUBCONSCIENTE NÃO PODEM SER DEFINIDOS EMPÍRICAMENTE PARA SEREM USADOS TEORICAMENTE. (B) A **HIPÓTESE DA ORDEM NATURAL**, QUE ASSEVERA QUE A AQUISIÇÃO DE ESTRUTURAS GRAMATICAIS SE PROCESSA NUMA ORDEM PREVISÍVEL, EMBORA RECONHEÇA DIFERENÇAS NA ORDEM DA PRIMEIRA LÍNGUA PARA A SEGUNDA LÍNGUA. (C) A **HIPÓTESE DO MONITOR** QUE SUSTENTA QUE A AQUISIÇÃO E A APRENDIZAGEM SÃO USADAS DE MODOS MUITO ESPECÍFICOS. A PRIMEIRA “INICIA” NOSSA PRODUÇÃO NUMA SEGUNDA LÍNGUA E É RESPONSÁVEL PELA NOSSA FLUÊNCIA. A APRENDIZAGEM TEM SOMENTE A FUNÇÃO DE UM MONITOR, QUE FORNECE AO USUÁRIO TANTO A POSSIBILIDADE DE UTILIZAR ITENS AINDA NÃO ADQUIRIDOS (MAS APRENDIDOS), COMO DE PRODUZIR MUDANÇAS NA FORMA DOS ENUNCIADOS. ESSA VISÃO CONTRIBUIU ENTRE OUTRAS COISAS PARA A DIMINUIÇÃO DE UMA EXCESSIVA FOCALIZAÇÃO FORMAL NO ENSINO. (D) A **HIPÓTESE DO INSUMO** (AMOSTRAS DE LINGUAGEM ÀS QUAIS OS ALUNOS SÃO EXPOSTOS), QUE AFIRMA QUE UMA FONTE RICA EM INSUMO COMPREENSÍVEL COM BAIXO FILTRO AFETIVO É A VARIÁVEL CAUSATIVA PRIMÁRIA NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA. ESSA HIPÓTESE NÃO RELEVA A PARTICIPAÇÃO DO APRENDIZ EM TROCAS INTERATIVAS, COMO INFLUÊNCIA DIRETA NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA-ALVO. AO AFIRMAR QUE A LÍNGUA EXPOSTA AO APRENDIZ DEVERIA ESTAR UM POUCO ALÉM DO NÍVEL ATUAL DE SUA COMPETÊNCIA (ESPECIFICADO COMO I + 1) ADVÊM A DIFICULDADE DE EXPLICAR O QUE SERIA UM “I” E UM “+1”. A PALAVRA “ESFORÇO”, TOMADA COMO NECESSÁRIA AO NOVO PAPEL DO ALUNO EM ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS, PARA QUE OCORRA AQUISIÇÃO, PARECE PODER SER APENAS INFERIDA EM KRASHEN. A HIPÓTESE DO INSUMO É CONSISTENTE COM O PRESSUPOSTO PERÍODO SILENCIOSO, UM FENÔMENO, QUE EXPLICA QUE OS ALUNOS NÃO DEVEM SER INSTADOS A PRODUZIR LINGUAGEM, ANTES QUE TENHAM TIDO O TEMPO NECESSÁRIO PARA ABSORVER SUFICIENTE COMPETÊNCIA SINTÁTICA POR MEIO DO ENTENDIMENTO DA LÍNGUA-ALVO. (E) A **HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO**, QUE ESTABELECE COMO OS FATORES AFETIVOS SE RELACIONAM COM O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA.

Para LONG (1983: 377), a hipótese do monitor de KRASHEN precisa ser redefinida, pois parece minimizar os reais benefícios que uma aprendizagem consciente pode produzir em níveis intermediários e avançados.

Nesse aspecto, identificamo-nos mais com as idéias de autores, que reforçam evidências de que o registro consciente de categorias formais auxiliam a aquisição da língua-alvo (CELCE-MURCIA, 1985, 1991; VAN PATTEN, 1989, 1993; ELLIS, 1995; LONG, 1983; SWAIN, 1985).

CELCE-MURCIA (1991, 1985) e YALDEN (1987,1983) ressaltam a necessidade de se promoverem contextos significativos para se ensinar gramática, mas não mostram como se faz a integração do componente formal ao conteúdo restante, o que continua sendo um desafio, devido ao potencial que isso parece oferecer (vide como isso foi feito na seção 3.3).

Segundo CELCE-MURCIA (1985, 1991), cada contexto de ensino apresenta variações que vão influenciar no julgamento da importância da gramática para uma classe: são as variáveis do aprendiz e as variáveis instrucionais. Embora ela reconheça ser difícil para o professor analisar essas variáveis quanto à necessidade dos alunos em focalizar a forma, não vê essa tarefa como impossível.

Alguns aprendizes podem tender a um estilo mais analítico e outros a um holístico. Variáveis, tais como idade (ela afirma que crianças tendem a ser mais holísticas ao aprender), a formação educacional dos alunos (alunos universitários podem sentir-se frustrados quando se negligencia o aspecto formal) e o nível de proficiência na língua (à medida que os alunos vão avançando podem necessitar mais formalização) podem influir nesses estilos.

Alguns contextos têm objetivos instrucionais que necessitam maior correção formal do que outros, dependendo da habilidade a ser mais desenvolvida (leitura, escrita,

produção oral ou compreensão), do registro a ser utilizado (formal ou informal) e da necessidade de uso (sobrevivência, profissional etc.).

*Se o objetivo imediato do aprendiz é a sobrevivência comunicativa, a correção formal tem um valor negligenciável; por outro lado, se o aprendiz deseja atuar academicamente ou em carreira diplomática ou como um executivo, então um alto nível de correção formal é essencial.*  
(CELCE-MURCIA, 1991:4)<sup>15</sup>

YALDEN (1987, 1983) ao delinear o que chama de *planejamento proporcional* considera apenas uma das variáveis do aprendiz mencionadas por CELCE-MURCIA, o da proficiência dos alunos (nível básico, intermediário e adiantado), como fator que determina a quantidade gramatical a ser ministrada no curso. Ela propõe que exercícios estruturais sejam mais focalizados em níveis básicos e diminuam em favor do aumento de atividades comunicativas em níveis mais adiantados, não considerando outras variáveis relevantes levantadas por MURCIA e generalizando, dessa forma, uma mesma situação para todos os contextos.

O intuito do material criado para esse estudo foi de que os alunos se envolvessem com os tópicos, tarefas interativas e concentrassem maior atenção no uso da língua (compreensão e produção oral). A preocupação primordial foi escolher e/ou montar os textos (temas e tópicos) e as tarefas não estruturais relacionadas com os tópicos, mas no final do processo de construção sentimo-nos impelidos a promover em contexto significativo um tratamento estrutural no material, de modo a chamar a atenção para a percepção de certos aspectos formais, que pudessem melhorar o desempenho do alunos (levamos em conta que estes eram universitários ou profissionais liberais). Selecionamos exercícios de nominalização, cujo vocabulário retirado dos textos poderia fornecer maior instrumentalização e auxílio à expressão e exercícios do modo subjuntivo, cuja retomada contextualizada eventualmente

pudesse gerar efeitos válidos, uma vez que esse tempo verbal é sempre discutido em níveis intermediários e de difícil concretização na prática. Nesse enfoque, não houve lugar no material para um planejamento progressivo de itens gramaticais, uma vez que o insumo “grossamente calibrado” (no sentido de KRASHEN, não focalizador da forma) permite uma revisão natural.

No contexto de sala de aula optamos por uma gramática explícita, que aparece sob a forma de “ilhas de sistematização” ou “rotinizações”, como decorrência do uso, sempre que os alunos demonstravam dúvidas ou pouco domínio sobre dada questão, atentando aos aspectos formais requeridos no momento. Mencionamos o fato de que nesse contexto (1) o professor deve conhecer amplamente as regras de gramática para que possa intervir quando for requerido e desenvolva adequadas estratégias pedagógicas para fazer uso de contextos significativos e relevantes; (2) o aluno deve sofrer uma adaptação a essa metodologia e ser incentivado a assumir a responsabilidade como indagador para solução de suas dificuldades gramaticais e a buscar soluções a partir da sugestão de bibliografia dirigida. Assumimos então que determinados itens gramaticais não vão ser trabalhados, criando-se um impasse: não se focaliza uma multiplicidade de itens gramaticais, somente aqueles que surgem através dos alunos ou são selecionados pelo professor, com um objetivo instrumental de auxílio para uma expressão mais adequada. Tanto a gramática prevista no material como a imprevista na sala de aula interagem com o significado num modelo combinado (CANALE & SWAIN, 1980) em vez de funcionar no contexto de ensino como um sistema autônomo, com um fim em si mesmo. Na seção 3.3. analisamos a maneira como o aspecto formal foi abordado no material e na aula e sugerimos reformulações. Concluímos sobre um lugar mais adequado de

inserção desses exercícios no material, a partir das conclusões geradas nessa pesquisa.

LONG (1983b), como complementação da teoria krasheniana, levanta a hipótese da primazia da **interação negociada**, uma vez que esta leva ao insumo compreensível: aprendizes que mantinham alto nível de interação na segunda língua, tanto em aula como fora dela, progrediam mais rapidamente. SWAIN (1985: 236) assevera que o insumo compreensível, embora seja essencial para a aquisição de uma segunda língua, não é suficiente para assegurar que o produto seja uma performance do tipo nativo. Suas conclusões procederam de estudos com alunos em processo de imersão, com sete anos de insumo compreensível na língua-alvo (no caso o francês), que não tinham a mesma performance gramatical na produção oral que falantes nativos. Embora SWAIN (op. cit.: 246) apontasse a importância das trocas na interação como modificadoras de insumo, suas interpretações levantam a hipótese de que a aquisição gramatical deriva também da **produção compreensível** além do insumo compreensível. Considera a necessidade de estimular os aprendizes, quando apresentam uma falha comunicativa, exercendo uma pressão social e cognitiva para que se esforcem e produzam enunciados mais precisos, coerentes e apropriados. Sua argumentação é no sentido de que a produção faz o aprendiz mover-se do processamento semântico de linguagem para o processamento sintático, onde é forçado a procurar meios de expressão que veiculem significado. ELLIS (1994:283-284), em um experimento realizado, contesta o fato de os aprendizes melhorarem sua performance gramatical quando pressionados. Isso, segundo ele, não constitui evidência de que estas formas foram adquiridas. É necessário comprovar-se que o ganho conquistado tenha um efeito de longo prazo, fato não constatado em todos os aprendizes. Para ELLIS,

*A produção não serve como meio primário para adquirir novo conhecimento lingüístico, embora possa ajudar os alunos a ganhar maior domínio sobre aspectos de sua interlíngua (ou seja, permite uma maior fluência). (ELLIS, 1995)<sup>14</sup>*

Tradicionalmente, o ensino gramatical é tomado no sentido de se criarem oportunidades para produzir e/ou “praticar” a estrutura-alvo correta e repetidamente. Isso se faz tanto por meio da realização de exercícios mecanizantes como por meio de exercícios gramaticais situacionais, em que se contextualizam as estruturas. Contudo, embora tenha-se constatado que esses exercícios podem auxiliar a fluência, acredita-se que tenham pouco efeito no desempenho espontâneo do uso da língua, o que não garantiria a aquisição das formas. Também se acredita que a aquisição de formas têm sua seqüência desenvolvimental e que formas muito além do nível desenvolvimental interlingual do aluno não devem ser prematuramente tratadas.

Na versão de abordagem comunicativa dessa pesquisa a **interação negociada** (LONG, 1983b) no estudo da gramática ganha relevo. A produção de um aluno torna-se insumo compreensível para os outros e até mesmo **auto-insumo** (SCHMIDT & FROTA, 1986, apud ALLWRIGHT & BAILEY), quando a forma pouco correta produzida pode servir de insumo compreensível para o aluno que pronunciou o texto. Quanto à correção de erros orais, ALLWRIGHT & BAILEY (1991: 83-112) lembram que corrigir não garante “a cura”, metáfora que denota permanência, ou seja, não recorrência do erro; para os autores não há sistemática nas correções orais e essas decisões são tomadas pelo professor em cada contexto -- o que corrigir e o que ignorar, se corrigir imediatamente, logo após, ou mais tarde. No entanto, enfatizam o suporte cognitivo e afetivo que provém da correção, assim

como o fato de que a correção deve ser encorajadora, receptiva e não desmoralizadora, colocando os alunos na defensiva. Um filtro afetivo alto poderia impedir o aluno de aproveitar o suporte cognitivo oferecido no momento.

Na seção 3.3., mostramos a necessidade de haver um insumo compreensível, a troca interativa entre os participantes e conseqüentemente a produção pelo aluno como aspectos complementares para a aquisição de uma língua e sua gramática. Discutimos sobre o tipo de interação promovida nas atividades gramaticais identificadas nos registros das aulas e levantamos considerações sobre a instrução formal em tendências contemporâneas no ensino a partir de VAN PATTEN (1993) e ELLIS (1995) que complementam a análise de registros neste estudo.

VAN PATTEN (1993: 438) e ELLIS (1995: 89) enfatizam que o aprimoramento da aquisição da gramática da língua-alvo se dá com o processamento do insumo para a compreensão em vez do processamento da produção pela produção. ELLIS (op. cit.: 98-99) acredita que uma maneira promissora de lidar com a instrução formal é a elaboração de tarefas interpretativas em substituição às tarefas de produção, para que os alunos focalizem a(s) estrutura(s) do insumo da língua-alvo, permitindo-lhes compreender o(s) significado(s) da mesma. Desse modo, os aprendizes passam a notar propriedades lingüísticas despercebidas no insumo, que, comparadas com a sua produção, podem confirmar ou desconfirmar suas hipóteses levantadas sobre o funcionamento da língua. No caso de desconfirmação, podem eventualmente incorporá-las ao seu conhecimento implícito (i.é. sistema da interlíngua em desenvolvimento).

Os argumentos de ELLIS (1995) são reforçados com as idéias de SCHMIDT (1990) sobre a necessidade de conscientização na aprendizagem, focalizando-se atentamente as estruturas. A posição de Schmidt é mais extremada, pois sustenta

que nenhuma aquisição é possível sem um grau de consciência, ou seja, somente a atenção e saliência (*attention* e *noticing*) dada pelo aprendiz à forma ou ao significado no insumo é que garante o armazenamento da informação na memória. Embora Schmidt reconheça a dificuldade de se avaliarem os efeitos perceptivos subconscientes na aprendizagem, acredita que esses seriam insignificantes quando comparados a um processamento dirigido. Concorda com certos pesquisadores que afirmam que esses efeitos envolvem unicamente ativação de estruturas já existentes na memória e não criação de novas estruturas.

Em seus estudos realizados com FROTA sobre sua própria aquisição oral no português do Brasil, ambos identificaram inúmeros casos em que foi preciso dar-se a percepção da diferença entre o insumo estrutural produzido por outros e o do dito pelo pesquisador como condição prévia para que este alterasse esse recurso em sua fala. SCHMIDT acredita que isso pode explicar o motivo pelo qual alguns imigrantes não têm bom desempenho oral mesmo tendo recebido grande quantidade de insumo compreensível durante anos. Ele assevera que quando uma regra incorreta é adquirida torna-se importante promover técnicas que encorajem os alunos a perceber formas lingüísticas e relações gramaticais em contextos de interação significativa, possibilitando o aluno progredir a partir da percepção dessa lacuna. O perigo de uma fossilização, i.é., quando o aluno pára de confrontar dados novos com os já adquiridos, cessando a revisão do sistema interno de processamento lingüístico, já foi levantado por alguns autores.

VAN PATTEN (1989:413-414) mostra que os alunos têm dificuldade em atender conscientemente à forma e ao significado simultaneamente. Para o autor, a atenção consciente à forma no insumo compete com a atenção consciente ao significado e,

como decorrência, somente quando o insumo é facilmente compreendido é que os alunos podem perceber a forma e processá-la.

Uma discussão que ainda nos cabe fazer no final dessa seção é a respeito dos Níveis Limiares, ou seja, descrições de um nível mínimo de conhecimento comunicativo-lingüístico que permite ao aprendiz funcionar na língua-alvo. Um dos resultados do movimento comunicativo no ensino de LE foi a construção de Níveis Limiares, inventários ou catálogos multidimensionais (WILKINS, 1976, VAN EK, 1977, ALMEIDA FILHO, 1989 e CASTELEIRO, 1991), os quais são mais abrangentes que gramáticas pedagógicas, por incorporar uma taxonomia nocional-funcional à metalinguagem gramatical na organização de seu conteúdo. O de ALMEIDA FILHO (op. cit.) e o de CASTELEIRO (op. cit.) tratam da língua portuguesa, sendo o primeiro do Brasil e o segundo de Portugal. ALMEIDA FILHO (op. cit.) traça um histórico de algumas tentativas de estabelecimento de níveis limiares e mostra que a proposta de VAN EK (1977) foi a que alcançou maior abrangência.

As especificações de um nível limiar nos permitiram consultas sobre o potencial comunicativo gerado no curso, mas não constituíram fonte de recursos para a construção do material. Embora se reconheçam essas múltiplas dimensões na língua (noções, funções, cenário, tópicos, registro), a realização de uma análise lingüística dessas dimensões separadamente não se fez significativa para o nosso trabalho em questão, já que elas atuaram globalmente.

### **2.3. O planejamento do curso**

A escolha da abordagem a partir do princípio da linguagem em uso tem influência fundamental na perspectiva do planejamento. Uma vez alterado o conceito de

linguagem (vide CANALE & SWAIN na seção 2.2.1.), os objetivos no ensino e os papéis do professor e do aluno, não se faz suficiente um planejamento **produtual** (PRABHU, 1983), um planejamento que se satisfaz com a especificação seqüencial dos itens a serem ensinados e previsão dos mesmos resultados para todos os alunos. PRABHU (op. cit.) especifica ser necessário que ele seja ao mesmo tempo **processual**, no sentido de especificar como se trabalha o conteúdo, pois o processo de aprender a língua-alvo se dá a partir da interação entre professor(a), aprendizes, textos e atividades. NUNAN (1989:14) indica que uma vez que se leva em conta o produto e o processo, a distinção entre planejamento e metodologia pouco se sustenta. BREEN (1987:159) comenta sobre a tarefa pouco realística de planejamentos de conteúdo que não encerram a substância significativa da lição, ou seja, não especificam como serão implementadas as atividades e os papéis desejados pelos alunos. A definição de planejamento apresentada por ALMEIDA FILHO (1996) se enquadra nesta perspectiva: um planejamento...

*... é um processo ordenado e mapeado de decisões de seu(s) elaborador(es) sobre inserções do conteúdo lingüístico (amostras da língua-alvo) e das experiências mínimas para uso real da língua-alvo em um curso de LE, decisões estas fundamentadas nas descrições do contexto maior e na situação específica de ensino formal de uma língua estrangeira, assim como nas justificativas para aprender essa língua-alvo.*

BREEN, CANDLIN & WATERS (1979) sugerem que produtores de materiais precisam preocupar-se menos com a seleção e organização prévia de dados e mais com as formas pelas quais o aprendiz possa interagir com eles durante o processo de ensino-aprendizagem. Discordamos dos autores por acreditar que a valorização que se dá hoje dentro do processo de produção à etapa de aplicação em aula não diminui a necessidade e relevância de busca de um conteúdo interessante e coeso.

A questão hoje seria equacionar um conteúdo bem feito com uma aplicação mais eficiente para tornar o material dinâmico, já que o conteúdo do material recebe menos preocupação como fonte de recurso para aprender (vide seção 3.3). Passa a ser um recurso ativador de conhecimento e capacidades comunicativas iniciais do aprendiz. Como ALMEIDA FILHO (comunicação pessoal) afirma, *ensinar implica percepção dos momentos férteis do aluno e interações são o lugar de aprender*. Por isso, essas devem ser aproveitadas, embora, como o autor ressalva, não bastem quaisquer interações.

Com o conceito de linguagem ampliado, os objetivos pretendidos para cada contexto de ensino de LE necessitam maior especificação. Citamos adiante os resultados pretendidos na aprendizagem do curso piloto implementado para esse estudo:

- desenvolver com os alunos as habilidades integradas de compreensão e produção da língua portuguesa em contexto de interação e uso comunicativo,
- permitir aos alunos maior reflexão crítica sobre a realidade social brasileira e um alargamento de seus horizontes culturais,
- promover a comunicação intercultural em sala de aula.

Vimos que eles englobam ao mesmo tempo **(a) objetivos lingüísticos**, **(b) cognitivos** -- refinamento das operações intelectuais, no sentido de compreender o funcionamento da LE e através disso os mecanismos da língua materna, **(c) culturais**, **(d) sociais** -- com respeito à oportunidade interativa entre os participantes do contexto, **(e) psicológicos ou humanistas**, como auto-realização -- através de experiências pessoalmente significantes para o aluno, centradas nele e orientadas para a autonomia e crescimento pessoal e **(f) educacionais** -- no sentido

de desenvolver maior responsabilidade individual com a própria aprendizagem e reflexão crítica. Explicitaremos em seguida como se deu nosso planejamento.

Uma vez analisados os cinco materiais didáticos publicados no mercado, conhecíamos nossos objetivos e pretensões sobre o material a ser construído, alicerçados em estudos sobre abordagens de ensino contemporâneas. Havíamos efetuado uma escolha de três tópicos informativos a serem abarcados (cuja escolha se justifica na seção seguinte) que necessitavam ainda leituras e estudo. Possuíamos, portanto, o que se poderia chamar de um endereçamento mental, um planejamento subjacente, implícito, a partir do qual buscávamos certos efeitos com uma pesquisa interventiva. Um planejamento constitui o alicerce sustentador de uma obra, pois ele sempre existe naquele que constrói. Isso confirma e se alinha à seqüência ordenada de fases do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas delineado por ALMEIDA FILHO (1993), que lembra que a fase do planejamento sempre precede à da construção de materiais. Percebemos que em nosso caso aconteceu a utilização de um planejamento virtual, idéias pressupostas que foram se materializando à medida que se acionava a construção de cada etapa do material, ou melhor, um planejamento cuja manifestação foi diretamente o produto construído, sua existência foi a peça documental escrita. A recuperação explícita ou resgate final desse planejamento, veio após a obra realizada e a implementação em sala de aula, movida pelos instrumentos de pesquisa. Constituiu o cerne desse trabalho de pesquisa e reflexão crítica.

Passamos em seguida a listar abaixo algumas informações vitais coletadas para a preparação de nosso programa, adaptadas de DUBIN & OLSHTAIN (1986).

**(a) O grupo-alvo:** obtivemos informações de professores anteriores e dos próprios alunos a partir de uma entrevista dias antes de iniciar-se o curso.

**(b) Necessidades:** imaginávamos que suas necessidades básicas seriam de comunicação oral, a partir da avaliação efetuada em cinco livros didáticos do mercado, o que foi confirmado na entrevista coletiva no primeiro dia de aula.

**(c) Nível educacional:** o curso planejado visava a aulas em grupos e diagnosticávamos esta facilidade física em universidades paulistas ou empresas. Portanto, prevíamos uma clientela de nível universitário.

**(d) Objetivos de proficiência na LE:** o curso foi montado para falantes em nível intermediário e foi pré-requisito que os alunos já tivessem realizado um curso básico em língua portuguesa em seus país de origem ou no Brasil. As classes seriam formadas com diferentes níveis de conhecimento de língua, sem objetivos de proficiência pré-determinados. Desejavamos que os alunos desenvolvessem sua competência lingüística e comunicativa através de atividades interativas e se familiarizassem com aspectos do Brasil, aproximando-se cada vez mais do critério de proficiência que VAN EK (1977) estabelecia para seus alunos a partir de seu nível limiar: que como falantes, os aprendizes se fizessem compreender facilmente (tempo razoável de expressão, precisão, correção) por um ouvinte com um comando de linguagem como o de um nativo ou próximo dele, e que como ouvintes compreendessem a essência do que era dito a eles por um falante com comando de linguagem igual ou quase igual ao de um nativo, sem necessidade de remediar a linguagem constantemente, modificando-a.

**(e) Estilos de aprender:** uma vez efetuada a análise da abordagem em cinco livros didáticos do mercado, sabíamos que os alunos estariam acostumados a um estilo estruturalista de aprender, em que os alunos recebem o conhecimento dado pelos professores, e têm pouca oportunidade de participação interativa. Foi planejado para a primeira aula uma exposição da professora sobre o tipo de abordagem

materializada no planejamento e colocação de suas expectativas quanto ao papel do professor neste ensino e dos alunos nesse aprender (desejo de relativa participação, de responsabilidade e independência na busca de informação, solução de dúvidas, inclusive com os colegas, de contribuições pessoais para o contexto, de expressão de suas preferências, sentimentos etc.). Todo o tempo empregado nesta discussão resultou em encorajamento e benefício para que alunos e professora conseguissem juntos intentos satisfatórios.

**(f) Tipo de planejamento:** caracterizava-se como um planejamento cíclico, pois encontramos idas e vindas de questões gramaticais e funções, as quais não seguiam uma linearidade. Conforme a detecção de dificuldades lingüísticas surgidas no decorrer do processo é que foram criadas sistematizações e rotinizações que facilitaram a supressão de dúvidas.

**(g) Tipo de curso:** o curso não se qualificava nem como geral nem como instrumental, mas como instrumentalizado (ALMEIDA FILHO, 1996), ou seja, havia uma redução de assunto geral, mediante a escolha de uma temática cultural, mas ao mesmo tempo não se concentrava em área específica ou apresentava objetivos limitados.

**(h) Metodologia prevista:** a metodologia divergia em dois momentos: na primeira hora e meia a aula era coletiva, período denominado neste estudo de Momento (A). Havia maior exposição, com a prevalência da interação professor-aluno, aluno-professor e trabalho em pares, momentos mais controlados e dirigidos, mas sempre com o devido convite para a participação. Na segunda hora e meia, período denominado neste estudo de Momento (B), o trabalho era feito em pequenos grupos sem a participação direta da professora.

**(i) A posição da língua-alvo no país:** ao aprender português no Brasil, o aluno encontrava-se na posição privilegiada de poder usufruir do suporte oferecido por

um cenário imediato de língua portuguesa fora da sala de aula, o que podia ser um benefício quando bem aproveitado pelo aluno e pelo professor. Nesse tipo de contexto a necessidade de socialização e aculturação podia ganhar mais relevância para determinados alunos.

### **2.3.1. A escolha temática**

A experiência profissional da pesquisadora, a troca de informação com seus alunos, assim como a análise feita em cinco materiais de ensino permitiram que se percebesse a necessidade dos alunos de desenvolverem outras competências além da gramatical. Tal fato resultou na decisão de trabalharmos “conteúdos” como um meio de ativar essas outras competências e, devido aos interesses demonstrados pelos alunos em aula, optamos inicialmente por complementar o ensino da língua portuguesa com estudos sobre a cultura, ou seja, sobre *modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social* (BOSI, 1995:319). Sabemos que não atingimos essa meta, ou melhor, que ela foi apenas adiada em favor de outro percurso que se fez anteceder e sobre o qual discorreremos adiante.

Como falantes nativos e integrados na dinâmica cultural do Brasil seria impossível discutirmos determinadas questões sem compreender com mais clareza o complexo problema social deste país (incluindo os menores abandonados, o crack nas ruas, os pedintes, a miséria aparente nas esquinas, principalmente das grandes metrópoles brasileiras).

Inúmeros livros que discorrem sobre o Brasil publicados por estudiosos remexem nossa história e narram as marcas profundas deixadas no Homem deste país<sup>IX</sup>. Para nos pronunciarmos sobre o Brasil e oferecer ao estrangeiro uma luz explicativa para a compreensão de alguns problemas nacionais, remetemo-nos a um passado histórico, fazendo cortes temáticos nessa amplitude sentida, (re)vivida e assistida por todos nós diariamente.

Portanto, ao cogitarmos sobre fazer o material, a decisão relativa à escolha dos três tópicos que integrariam o seu conteúdo (refiro-me aos tópicos da Parte II, os indígenas, os negros e os brancos) já havia sido tomada a partir da vivência da pesquisadora com professores e alunos de português como LE e levantamento de pesquisas anteriores em contextos interdisciplinares. Isso pareceu condizer em parte com o enfoque de abordagens contemporâneas que levam em conta também necessidades e interesses pessoais dos alunos na escolha do programa (CLARK, 1987:36) e não apenas que o melhor fosse feito para os alunos, como pregavam abordagens anteriores.

Em nosso caso pessoal, como integrantes da cultura-alvo, essa temática nos atingia e conhecíamos sua relevância para a compreensão de outros fatos sobre o Brasil. Por isso decidimos criar um material a partir dessas decisões e observar como isso se dava, com a finalidade precípua de pesquisa. Acreditamos que outros professores percebam a realidade brasileira sob outros ângulos de experiência e seria de grande valia e riqueza que outras maneiras de ver o Brasil pudessem ser “formuladas” por futuros “construtores”, dedicando-se a temas e sensibilizações semelhantes.

---

<sup>IX</sup> A REVISTA VEJA DE 10/1/96 PUBLICOU UMA REPORTAGEM (“O BRASILEIRO SEGUNDO ELE MESMO”) A PARTIR DE INFORMAÇÕES OBTIDAS DO INSTITUTO DE PESQUISAS VOX POPULI, QUE MOSTRAM RESULTADOS SURPREENDENTES QUANTO À IMAGEM ATRIBUÍDA AO BRASILEIRO POR ELE MESMO. O ARTIGO DISCUTE TRAÇOS QUE O BRASILEIRO NÃO PERDEU E QUE PARECEM MARCAS GENÉTICAS DE SEU COMPORTAMENTO E EMITE UM RECADO: A POPULAÇÃO “ESTÁ NUM PROCESSO DE AUTOCRÍTICA DIRIGIDO A SEUS DEFEITOS, QUER MUDAR E PROSPERAR NUM PAÍS MAIS JUSTO.”

O tempo despendido na pesquisa e na busca de esclarecimento sobre os temas escolhidos, necessárias para a criação desses materiais por professores de LE, é o que torna difícil satisfazer de imediato um grupo de alunos recém-chegados com determinados interesses culturais. A iniciativa criativa nesse sentido, ou “ganchos iniciais promovidos por professores” movidos por seus interesses e gostos a partir de sua vivência social no Brasil e experiência profissional, permite acessar o estudo e a descoberta de temas e perspectivas ao detectar outros interesses pertencentes às comunidades estrangeiras.

Uma vez selecionados os três tópicos, partimos para a pesquisa de textos que integrariam os subtópicos. O que norteou essa escolha foi o desejo de oferecer aos estrangeiros informações sobre questões indígenas no Brasil atualmente, abrir explicações sobre a situação do negro hoje, descobrir mais sobre os movimentos migratórios para o Brasil, auxiliando-os também na compreensão de que

*o brasileiro ao mesmo tempo que incorporou o seu passado português, vem assimilando o seu passado indígena e africano -- e até os elementos hostis à sua tradição -- precisamente pela forma que Hegel indica: plenamente, sentindo os seus vários passados, como algo alheio, mas como algo que lhe é próprio, natural e inseparável do seu destino. (MOOG, 1959:329)*

*Karen Horney, uma das mais acatadas discípulas de Freud, já estava persuadida, à revelia do mestre, de que, para o psicanalista compreender o drama do psicanalizado e ajudá-lo a sair dos males que o afligem, teria de familiarizar-se com o processo histórico de sua formação, processo quase invariavelmente coincidente com o da formação da cultura a que se acha vinculado. “Quando focalizamos nossa atenção nas atividades neuróticas atuais, reconhecemos que as neuroses são geradas não somente pelas experiências incidentais individuais, mas também pelas condições específicas culturais sob as quais vivemos. De fato, as condições culturais não somente emprestam densidade e cor às experiências*

*individuais, mas, em última análise, determinam-lhes a forma particular.*" (MOOG, 1959: 340)

Tomada a decisão relativa aos tópicos, optou-se por denominar tematicamente o material "O tipo étnico brasileiro", tema que se manteve até que fomos alertados a respeito do problema da uniformização biológica e cultural que esse título suscitava em nível nacional: há, obviamente, variadíssimos aspectos étnicos brasileiros e o próprio conceito de raça é excludente. Segundo MOREIRA LEITE, (1969: 38) não existem raças puras e todas as raças são da mesma espécie; não se pode supor que umas raças sejam mais evoluídas do que outras; não se pode estabelecer uma relação entre raças e características psicológicas, pois estas resultam não da raça, mas da cultura. O autor cita um estudo da marginalização feito no campo da Sociologia, em que mostra que o híbrido não apresenta as piores características das raças originais e também não apresenta características uniformes. Suas características psicológicas resultam da situação de conflito em que é obrigado a viver e dependem diretamente da intensidade de tais conflitos.

Somos um país que vive sob o mito de três raças formadoras, embora a sociedade brasileira caracterize-se por ser multiétnica ou multiracial. Para validar esse mito deveríamos ser persuadidos da existência no Ocidente de nações etnicamente homogêneas.

*Portugal, de onde provieram os nossos antepassados -- mistura de celtas, fenícios, gregos, cartagineses, romanos, godos e suevos --, depois de oito séculos de ocupação mourisca, e ali na encruzilhada de dois continentes, é óbvio que não pode reivindicar nem reivindicar para si foros de homogeneidade ou de pureza de origem. Poderão reivindicá-la a Espanha ou a França? Será acaso a Alemanha esta nação privilegiada?* (MOOG, 1959: 48)

Assim, na Antropologia do século XX, o conceito de cultura substituiu o de raça, para dar conta da diferença entre os povos. Para a Antropologia atual, raça é conceito biológico e, portanto, hereditário, enquanto cultura é conceito social e, ao contrário da herança biológica, pode ser transmitida pelas várias formas de experiência e aprendizagem, bem como transformada pelos homens.

Para DA MATTA (1994: 46), o mito das três raças formadoras nos conduz ao mito da democracia racial. Seríamos persuadidos a considerar que a pluralidade étnica e racial se fundiria num processo harmonioso, integrado e bem-sucedido de aculturação e de igualdade de oportunidades para todos. Mas, segundo ele,

*somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro típico de valores discriminatórios. Os portugueses já tinham uma legislação discriminatória contra judeus, mouros, negros, muito antes de terem chegado ao Brasil, e quando aqui chegaram, apenas ampliaram essas formas de preconceito. A mistura de raças foi um modo de esconder a profunda injustiça social contra negros, índios e mulatos, pois, situando no biológico, uma questão profundamente social, econômica e política, deixava de lado a problemática mais básica da sociedade.*

MOREIRA LEITE (1969: 27) lembra que o racismo era fórmula para justificar o fato de que, se algumas raças eram biologicamente inferiores,

*incapazes de atingir os valores mais elevados da civilização, só poderiam sobreviver como as massas trabalhadoras submetidas aos brancos.*

A ideologia racista sempre teve o caráter de justificativa para as desigualdades entre classes e povos, linhas que no Brasil, segundo alguns autores, coincidiam. Baseados nestes fatos, fez-se necessária a substituição do tema do material, objeto de nossa análise nesta dissertação, para “A Gente Brasileira”.

Acreditávamos até então que o material produzido, ao fornecer noções gerais sobre uma dada formação social do Brasil e aspectos da história de seu povo, poderia ser considerado um material de “cultura brasileira”, o que discutimos com mais pormenores na seção seguinte.

### **2.3.1.1. Um material de Cultura Brasileira ou de Formação Histórico-Cultural do Brasil?**

Para GEERTZ (1989) é difícil falar no início do aparecimento da cultura no homem, como se subitamente ela passasse a existir, “o ponto crítico”, segundo alguns autores. GEERTZ afirma que

*Os recursos culturais são ingredientes, e não acessórios, do pensamento humano (GEERTZ, 1989: 97) (...) o cérebro humano é inteiramente dependente dos recursos culturais para o seu próprio funcionamento. (op. cit.: 90)*

Esse autor sintetiza suas reflexões ao dizer:

*As pesquisas recentes da antropologia indicam como incorreta a perspectiva em vigor de que as disposições mentais do homem são geneticamente anteriores à cultura e que suas capacidades reais representam a amplificação ou extensão dessas disposições pré-existentes através de meios culturais. O fato aparente de que os estágios finais da evolução biológica do homem ocorreram após os estágios iniciais do crescimento da cultura implica que a natureza humana “básica”, “pura”, ou “não-condicionada”, no sentido da constituição inata do homem, é tão funcionalmente incompleta a ponto de não poder ser trabalhada. As ferramentas, a caça, a organização familiar e, mais tarde, a arte, a religião e a “ciência” moldaram o homem somaticamente. Elas são,*

*portanto, necessárias não apenas à sua sobrevivência, mas à sua própria realização existencial.* (op. cit.: 96)

A associação entre um ensino de língua portuguesa e estudos sobre o Brasil para estrangeiros deu-se também a partir da idéia de que a aquisição de uma língua é freqüentemente a aquisição de uma segunda cultura, exceto em casos de ensino mais instrumental ou para fins específicos.

A partir de um campo fecundo de contextos relevantes sobre o Brasil, poderíamos priorizar de modo balanceado e refletido a faceta dual desse saber interligado, ou seja, a aquisição de uma segunda língua e a apreensão (entendimento) de sua cultura, por alunos em contexto de imersão e muitos deles “motivados integralmente” (BROWN, 1994: 154). Ao compreender os fatos selecionados e compartilhar parte desses problemas com os estrangeiros, estaríamos informando ao mesmo tempo que contribuindo para uma visão mais realista, uma imagem mais sensível e positiva do país, possibilitando aos alunos uma maior integração, tolerância e adaptação ao Brasil.

Contudo, a formação do Brasil contemporâneo é um precipitado de vários momentos históricos, com vários códigos culturais, portanto com várias linguagens que vêm para o nosso cotidiano, e BOSI (1995: 308), nesse sentido, mostra que:

*Estamos acostumados a falar em “cultura brasileira”, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes.*

Para ele,

*(...) não existe “uma” cultura brasileira (...) a admissão de seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um “efeito de*

*sentido”, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço. (BOSI,1992: 7)*

Para MOTA (comunicação pessoal) não existe uma cultura brasileira, assim como não existe uma raça brasileira no plano ontológico. Não há a categoria, ou um “ser brasileiro”. O que há são discursos sobre essas diferentíssimas formações sociais, culturais, políticas, econômicas que se traduzem nos quadros mentais dessa vastíssima e variadíssima população que, de alguma maneira, guarda certa unidade à volta de uma língua portuguesa. O conceito de Cultura Brasileira para o autor é arredondador, aplastador, no sentido de incluir dentro dessa categoria coisas diferentes. Há um esforço para se montar um “nacional”, uma unidade, reprimindo movimentos dissidentes.

*A noção de “Cultura Brasileira” mais serviu para embaçar as tensões estruturais geradas na montagem da sociedade de classes e mascarar a problemática da dependência. (MOTA, 1978: 286)*

*Ao se falar em cultura brasileira há uma disputa para saber quais manifestações dessa dimensão cultural devem ser consideradas como fazendo parte dela. (SANTOS, 1983: 73)*

Tanto BOSI (1995: 319) como Santos (1983) assumem duas concepções de cultura. BOSI (op. cit.) classifica como um conceito mais restrito aquele *pelo qual cultura é apenas o mundo da produção escrita provinda, de preferência, das instituições de ensino e pesquisa superiores*. Essa cultura dominante ou intelectualista é privilégio de uma minoria, e o autor clama que cultura também se exprime em outros lugares: ele acredita ser

*(...) indispensável reter o conceito antropológico do termo cultura como conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social (op. cit.: 319) (...) o seu caráter difuso, mesclado intimamente com toda a vida psicológica e social do povo. (op. cit.: 320)*

SANTOS (1983:35) aponta também para a tensão gerada por essas duas concepções básicas de cultura:

(a) preocupação com os aspectos materiais da vida social -- necessidade de conhecimento (desenvolvimento científico) e realidade de dominação política e econômica (relações internacionais de poder) em que predomina a imposição de concepções culturais aos povos sob domínio e controle. Aqui, cultura e civilização passam a ser sinônimos.

(b) preocupação com os aspectos não-materiais da sociedade -- aquele que procura entender os aspectos da vida social não diretamente materiais (espírito). Para o autor (op. cit.: 24) essas são as concepções mais frutíferas, que associam cultura com o conhecimento no sentido lato. Isso diz respeito, por exemplo,

(1) ao estudo, educação, formação escolar. (O verbete cultura, em sua origem, está ligado às atividades agrícolas e vem do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar. Seu significado ampliado se refere ao refinamento pessoal, presente na expressão cultura da alma.)

(2) aos meios de comunicação de massa: rádio, cinema, televisão.

(3) às festas e cerimônias tradicionais, lendas e crenças de um povo, modos de vida, de vestir, sua comida, seu idioma.

(4) às manifestações artísticas: teatro, música, pintura, escultura.

(5) a outras.

SANTOS (1983) menciona a necessidade de se descobrir

*a lógica interna de cada realidade cultural, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam* (1983: 12) e explica que (...) *a cultura não pode ser entendida sem referência à realidade social de que faz parte, à história de sua sociedade.* (1983: 47)

As várias definições de cultura que encontramos (as definições podem se dar às centenas) denotam que nosso trabalho não se constituiu em um trabalho de “cultura brasileira” dentro de uma visão antropológica, que segundo BOSI (op. cit.) e SANTOS (op. cit.) é a concepção mais frutífera. Uma das definições obtidas sob um olhar antropológico é a de DARCY RIBEIRO (1985: 127) que constata que:

*Cultura é a herança social de uma comunidade humana representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação. Assim concebida, a cultura é uma ordem particular de fenômenos que tem de característico sua natureza de réplica conceitual da realidade, **transmissível simbolicamente de geração a geração** (destaque nosso), na forma de uma tradição que provê modos de existência, formas de organização e meios de expressão a uma comunidade humana.*

DA MATTA (1994: 17), ao discutir a questão da identidade, diz...

*para mim, a palavra cultura exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas. É a sociedade que nos dá a fórmula pela qual traçamos esses perfis e com ela fazemos desenhos mais ou menos exatos. (op. cit.: 20)*

SCARCELLA & OXFORD (1992) na sua abordagem de ensino comunicativo de línguas definem cultura dentro do quadro teórico oferecido pelos antropólogos cognitivos e simbólicos por permitir aos aprendizes liberdade de desenvolver suas próprias interpretações culturais. Segundo elas, o aprendizado de cultura é um processo dinâmico e contínuo, no qual as percepções culturais dos alunos podem mudar, se desdobrar e amadurecer ao longo do tempo. Elas definem cultura como:

*(...)comportamentos observáveis e não observáveis, suas regras subjacentes, as atitudes e valores sugeridos por essas regras e todo tipo de interpretações e sistemas simbólicos<sup>x</sup> usados por indivíduos na compreensão de sua sociedade ou outra sociedade. (SCARCELLA & OXFORD, 1992: 183)<sup>16</sup>*

Embora este trabalho não se inscreva verticalmente na História, nem tampouco na Antropologia, serve-se de dados dessas áreas de ciência como pontas de interesse para o aprendizado de língua e compreensão preliminar de uma formação histórico-cultural do Brasil.

Sabemos que a transição de uma cultura para outra não se dá automaticamente, uma vez que inúmeras variantes (personalidade, afetividade, habilidade lingüística, cognitiva, distância social, socialização fora da sala de aula etc.) interagem, mas hipotetizamos que as discussões interativas em sala de aula na temática proposta podem auxiliar na percepção cultural dos alunos.

ACTON & FELIX (1986) comparam vários modelos de níveis de percepção cultural, estabelecendo uma dialética entre eles e analisando aqueles que ultrapassam o que eles denominam “patamar de aculturação” ou “patamar de competência comunicativa”. Anexamos no quadro visualizado adiante, o modelo de SCARCELLA & OXFORD (1992) que pode ser cotejado com o de ACTON & FELIX (1986), mas cientes de que a equivalência proposta entre os modelos não se dá totalmente. ACTON & FELIX denotam um alto grau de socialização no nível (4) denominado “cidadão”, possivelmente maior do que o implicado por SCARCELLA & OXFORD e concordam que somente poucos indivíduos atingem o nível (4). Como já

---

<sup>x</sup> WHITE, L. A. (1949) DEFINE SÍMBOLO COMO “ALGO” A QUE O VALOR E O SIGNIFICADO SÃO **ATRIBUÍDOS** (DESTAQUE NOSSO) POR AQUELES QUE O USAM. ”. REFERE-SE A “ALGO” (...) PORQUE UM SÍMBOLO PODE TER QUALQUER TIPO DE FORMA FÍSICA: A DE UM OBJETO MATERIAL, A DE UMA COR, A DE UM SOM, ODOR. GOSTO OU DO

destacamos, inúmeras variantes interagem na emancipação de uma proficiência comunicativa mais próxima do nível (4).

O modelo de SCHUMANN, também discutido pelos autores, concentra-se em questões anteriores ao patamar de aculturação por eles estabelecido. SCHUMANN (1976) demonstrou evidências quanto à similaridade entre um primeiro estágio de aquisição de uma segunda língua e o processo de pidginização. Segundo ele, pidginização é uma forma simplificada e reduzida de comunicação (interlíngua) entre pessoas com diferentes línguas e seu objetivo principal é transmitir informação referencial, denotativa. A **hipótese da pidginização** desse autor sustenta que, quando prevalecer distância social e psicológica, os falantes de um pidgin “congelam-se” tanto lingüisticamente como socialmente, permanecendo num estágio fossilizado, hipótese esta questionada por SCHMIDT (1983, apud NUNAN, 1992).

O quadro adiante nos permitiu visualizar, quanto à proficiência comunicativa, a posição que nossos alunos ocupariam baseada nesse enfoque, podendo compreender suas possíveis atitudes em relação à cultura-alvo, conforme os diferentes níveis de percepção cultural. Mencionamos um trecho do diário produzido por uma de nossas alunas no curso, bastante representativo de sua situação de choque cultural<sup>XI</sup>, condição felizmente já modificada quando a encontramos oito meses mais tarde (corrigimos o português):

*(...) não gosto do Brasil, infelizmente, porque a minha vida mudou por completo, psicologicamente e materialmente. Eu não tenho uma cama*

---

MOVIMENTO DE UM OBJETO. TRANSCRIÇÃO DE “THE SYMBOL AND BASIS OF HUMAN BEHAVIOR”. IN KROEBER, KLUCKHON & WHITE, **THE SCIENCE OF CULTURE**. NEW YORK: GROVE PRESS, CAP. I, 1949, P. 22-39.

<sup>XI</sup> BROWN (1994:170) DEFINE **CHOQUE CULTURAL** COMO “ (...) UMA EXPERIÊNCIA COMUM PARA ALGUÉM QUE ESTUDA UMA SEGUNDA LÍNGUA NUMA SEGUNDA CULTURA. CHOQUE CULTURAL REFERE-SE A UM FENÔMENO QUE SE ESTENDE DESDE LIGEIRA IRRITABILIDADE A PÂNICO PSICOLÓGICO PROFUNDO E CRISE. CHOQUE CULTURAL É ASSOCIADO A SENTIMENTOS NO APRENDIZ DE ALIENAÇÃO, RAIVA, HOSTILIDADE, INDECISÃO, FRUSTAÇÃO, INFELICIDADE, TRISTEZA, SOLIDÃO, SAÚDADE E ATÉ DOENÇA FÍSICA. AS PESSOAS QUE SOFREM DE CHOQUE CULTURAL VÊM SEU NOVO MUNDO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE RESENTIMENTO E REVEZAM ESTADOS DE ZANGA COM OUTROS POR NÃO COMPREENDÊ-LOS E SENTIMENTOS DE PENA DE SI MESMO.”<sup>17</sup>

*própria, um carro, uma televisão e vídeo, um guarda-roupa e uma cômoda, e **uma língua portuguesa** (destaque da aluna). Espero que eu me acostume à vida assim. Tomara que eu adore o Brasil assim mesmo.*

Fig. 2. Níveis de percepção cultural, adaptados de ACTON &amp; FELIX (1987:31)

Fig. 2. Níveis de percepção cultural, adaptados de ACTON & FELIX (1987:31)		
<p>ACTON &amp; FELIX (1986)</p> <p><b>1. Turista</b> Nessa fase a nova cultura é quase totalmente inacessível. Essa fase passa por certo grau de choque cultural.</p>	<p>SCARCELLA &amp; OXFORD (1992)</p> <p><b>1. Fatos, estereótipos<sup>XII</sup>, deficiências (defeitos, falhas)</b></p>	<p>BROWN (1994)</p> <p><b>1. Euforia e excitação com o novo ambiente</b></p>
<p><b>2. Sobrevivência</b> Uma fase de linguagem funcional e compreensão funcional da cultura. Esse estágio é semelhante ao do "pidgin".</p>	<p><b>2. Compreensão pouco profunda</b> Nesta fase a compreensão dos fatos observados é mais superficial, não sendo compreensível a verdadeira razão dos fatos.</p>	<p><b>2. Período sociocultural crítico:</b> estado de choque cultural, estado de tentativa de recuperação, estado de quase total recuperação - aqui ocorre a adaptação à nova cultura e confiança na "nova pessoa".</p>
<b>PATAMAR DE ACULTURAÇÃO<sup>XIII</sup></b>		
<p><b>3. Imigrante</b> É o estágio atingido pela maioria letrada que trabalha e vive numa cultura estrangeira. Compreendem-se as palavras, mas não todas suas conotações. A maioria não ultrapassa este nível.</p>	<p><b>3. Compreensão profunda</b> O aprendiz compreende o fenômeno cultural sob o ponto de vista da cultura-alvo. Existe aceitação dessa cultura.</p>	
<p><b>4. Cidadão</b> Um nível condizente com a do falante nativo, em que tanto a pronúncia como os gestos são semelhantes ao do falante nativo. Aqui atingem-se dimensões da língua mais suscetíveis e alcançadas por poucos.</p>	<p><b>4. Empatia</b> Este nível é atingido por meio da imersão na cultura-alvo.</p>	

<sup>XII</sup> **ESTEREÓTIPO** É UMA CATEGORIA MUITO SIMPLIFICADA DE CARACTERIZAÇÃO DO INDIVÍDUO PERTENCENTE A UM GRUPO SOCIAL. ALGUMAS VEZES ELE É CORRETO E PERMITE COMPREENDER A CULTURA EM SENTIDO GERAL. OUTRAS É FALSO OU INSERE PESSOAS EM CATEGORIAS MUITO RÍGIDAS. OU SEJA, SUPERSIMPLIFICADAS ( CF. BROWN, 1994:167).

<sup>XIII</sup> **ACULTURAÇÃO** É O PROCESSO DE TORNAR-SE ADAPTADO À NOVA CULTURA, CAUSANDO NECESSARIAMENTE UMA REORIENTAÇÃO NO PENSAR, NO SENTIR E NO COMUNICAR-SE ( CF. BROWN, 1994:170).

Este trabalho demandou várias leituras sobre História do Brasil (época da colonização), Geografia do Brasil, obras clássicas básicas sobre cultura brasileira, tais como HOLANDA (1978,1994), PRADO (1981), MOREIRA LEITE (1969), MOOG (1959), SANTOS (1983), RIBEIRO (1985), DA MATTA (1994), GEERTZ (1989), MOTA (1978), BOSI (1992,1995), consultas ao OESP, FSP e revistas semanais do país. Esse procedimento visou à realização do material, à maior compreensão sobre o assunto e domínio didático, justificativa didática para um material desse tipo e busca de compreensão de cultura.

Outras obras clássicas fundamentais sobre cultura brasileira não foram consideradas principalmente devido a delimitação temática e por constituir-se em trabalho de ensino/aprendizagem de LE que se utiliza da História e da Cultura como ambiente que torna possíveis os objetivos de ensino.

É preciso reconhecer a necessidade de que os professores de português sejam aqueles que estudam e adentram as questões que permeiam os estudos lingüísticos, não se limitando ao estudo da gramática, e que se envolvam em leituras suplementares de outras áreas de conhecimento das quais necessitam diretamente.

A possibilidade de angariar conhecimento e clarificação sobre a realidade dos fatos estudados, permitiu-nos oferecer aos estrangeiros textos e discussões relevantes e pertinentes que auxiliou-os na obtenção de mais compreensão de nossa realidade social. Fazer esse material significou descobrir mais sobre “ser brasileiro”, embora soubéssemos que, da mesma forma que não se domina toda uma língua,

*se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua.* (SAUSSURE, 1970:21)

não se domina toda uma cultura,

*cultura é como um mapa (...)* (KLUCKHOHN, 1972:39)<sup>XIV</sup>

*Nenhum participante de qualquer cultura conhece todos os detalhes do mapa cultural.* (op. cit.:40)

### **2.3.2. A descrição do programa**

O programa foi entregue aos alunos no primeiro dia de aula e com eles comentado.

Sua íntegra constitui o Apêndice 6.

### **2.3.3. A composição do material de ensino**

O referido material foi produzido com o fim exclusivo de pesquisa em ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira. Ele se apresenta inserido neste trabalho no apêndice 8, exatamente da maneira como foi utilizado no curso, de modo a permitir que o leitor acompanhe o percurso de sua construção. Ainda não inclui as retificações que propomos na seção 3.3.1.5., assim como uma devida revisão ortográfica.

Ao oferecer um contexto de estudos sobre o Brasil queremos frisar que nosso olhar não pode ser comparado ao de um historiador. Tivemos como objetivo primordial dar vazão à realização interativa entre aluno(s)-aluno(s) e aluno(s)-professor, promovendo um espaço para ocorrência de “improvisações” (descontração natural ou contribuições pessoais do aprendiz) e incentivando a expressão de idéias ao explorar momentos férteis na comunicação em LE na sala de aula.

---

<sup>XIV</sup> KLUCKHOHN, C. **ANTROPOLOGIA: UM ESPELHO PARA O HOMEM**. 2. ED., BELO HORIZONTE: ITATIAIA, 1972.

Em um primeiro momento poderíamos nos permitir descrever os componentes do material como sendo um livro didático organizado a partir de textos, tarefas e gramática (38 páginas), três fitas de vídeo (sobre os indígenas, negros e imigrantes), uma fita de áudio com o depoimento de uma antropóloga sobre os índios Caiapós, e fitas gravadas para compreensão de linguagem oral reproduzindo textos inclusos no material, quando se fazia conveniente. Todavia, constatamos que o material vivenciado em sala de aula, oferecedor de um contexto de estudos sobre o Brasil, não se constituiu em material “fechado” em si do tipo que acabamos de delinear.

Nossa primeira suspeita da verdadeira composição do material implementado deu-se quando nos formulamos a seguinte questão:

*Garantiremos resultados semelhantes aos obtidos (ou seja, satisfatórios) em nossa experiência de sala de aula, caso esse material, assim composto, seja utilizado por outros professores em condições equivalentes de contexto pedagógico?*

Não objetivávamos “fechar” o material no sentido de “mais uma vez” prescrever todo o conteúdo e todas maneiras de trabalhá-lo para contextos uniformes. Estaríamos dessa forma contribuindo para que o professor perpetuasse seu velho papel de professor-seguidor de materiais prontos, pensados por “especialistas” e abdicador de tomadas de decisão. Pelo contrário, nosso intuito era o de mostrar como quebrar essa resistência e partir para as próprias buscas, abrindo portas para outras perspectivas que permitissem explorar olhares personalizados em contextos específicos. Acreditamos que um real encurtamento de distâncias entre professores e produtores de materiais depende da predisposição de professores em observar a necessidade de seus alunos, assim como de sua coragem em buscar soluções para seu contexto de ensino.

O que criamos, na verdade, foi um material suporte, tendo em vista que o professor vai criar e renovar na sua complementação (e, se necessário, sua composição) a partir de recursos disponíveis e ao seu alcance, conforme sua realidade social.

A seguir, exemplificamos o que dissemos, ao expor outras fontes potenciais de insumo ocorridas em nosso contexto de ensino que complementaram a composição do material.

**Contribuição de insumo pelo aluno não previsto no material didático:**

**a)** Desenvolvemos o que denominamos de GALERIA: os alunos trouxeram objetos, lembranças ou informação relevante que possuíam sobre o Brasil para compartilhar com os colegas. Recebemos pequenos objetos como um berimbau pequeno, um vidro com areia colorida típico do artesanato nordestino, postais, artigos de jornais sobre a plantação de maconha no Brasil, outro referente à emoção exacerbada dos jogadores de futebol e um terceiro sobre a migração dos índios da Amazônia para as cidades grandes e suas dificuldades de adaptação.

**b)** Os alunos elaboraram o que nomeamos de PROJETO, ou seja, efetuaram uma exposição oral com entrega de relatório escrito em grupos organizados segundo aproximação cultural -- comentando a respeito de diferenças culturais que considerassem dignas de nota ou sobre dados referentes a seus países de origem que almejavam compartilhar com os colegas. Os projetos em questão voltaram-se todos para a segunda opção e discorreram sobre o Peru, Argentina, Venezuela, Colômbia, Coreia, Japão, Suécia, Sibéria.

**c)** Os DESENHOS traçados pelos alunos (na atividade delineada no final da unidade dos bandeirantes), e explicados oral e individualmente para os colegas, tiveram repercussão inesperada ao expor verdadeiros talentos artísticos (principalmente

entre os coreanos), possibilitar a inserção de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, confrontar culturas, ironizar situações tornando-as divertidas.

**d)** A metodologia construída com os alunos possibilitou o registro de várias intervenções pessoais, as quais computamos como um insumo extra, significativo e merecedor de nota. (Vide seção 3.3.)

### **Contribuição de insumo pela professora não previsto no material didático:**

A professora permitiu-se fazer comentários a partir de seu conhecimento pessoal acrescido de informação específica obtida sobre o assunto (vide bibliografia especificada) durante a apresentação inicial ou o fechamento das unidades (sobre os bandeirantes, os indígenas, os negros, os imigrantes), expandindo a informação do material e o desenrolar da discussão dos alunos. Em outros momentos efetuou leituras de trechos de livros didáticos como o de DANTAS (1992) e o de geografia de MELHEM (1995)<sup>XV</sup> como complementação. Citamos alguns exemplos de como isso foi feito:

**(a)** Na Parte I (pp. 1 - 4 do material) que apresenta mapas, a professora lê trechos preparados a partir de DANTAS (op. cit.) que narram a situação vista nos mapas.

**(b)** Ao finalizar a unidade dos bandeirantes a professora efetua uma curta leitura do trecho “Para onde foi o ouro de Portugal?” (DANTAS, pág. 99) como fechamento do assunto.

**(c)** Ao iniciar a unidade sobre os indígenas a professora compara o número de indígenas no Brasil na época do descobrimento e no momento atual, conta sobre as inúmeras línguas nativas, as diferenças entre as aldeias (variam conforme seu maior ou menor contato com o homem branco e o tipo de atividade extrativa exercida), o

---

<sup>XV</sup> MELHEM, A. **GEOGRAFIA: BRASIL-REGIÕES GEOECONÔMICAS**. 3. ED. SÃO PAULO: MODERNA, v. 2, 1995

local da concentração populacional indígena no país, a dificuldade de acesso a algumas aldeias e transmite algumas informações sobre os Caiapós.

**(d)** Ao iniciar a unidade referente aos negros que inclui um mapa (pág. 25 do material), acrescenta-se a discussão a partir do livro de geografia de MELHEM (1995) sobre os estados que compõem as regiões brasileiras (pág. 32) e promove-se a leitura de um trecho desse livro (op. cit: 57-58) que especifica as características próprias de três grandes regiões: Nordeste, Centro-Sul e Amazônia.

**(e)** No final da discussão do texto 5, “A lei Áurea”, da unidade sobre os negros, a professora acrescenta informação de outras leis abolicionistas surgidas antes de 1988, uma dúvida surgida numa discussão em grupo um dia antes.

**(f)** Os exercícios gramaticais propostos no material, subjuntivo (pp. 23,24, nº 4) e imperfeito do indicativo (pág. 26, nº 5 e pág. 28, nº 1) exigem uma sistematização e/ou rotinização gramatical que é construída com os alunos a partir da experiência da professora.

**(g)** Três vídeos são assistidos pelos alunos durante o curso e é promovida uma discussão, referentes a cada uma das três unidades apresentadas (os indígenas, os negros e os imigrantes).

**(h)** Os alunos têm a oportunidade de trabalhar juntamente com um professor-observador-interventor na discussão do texto 5, pág. 31, da unidade dos negros. Os alunos têm também a oportunidade de interagir com dois professores-observadores visitantes, que opinam tanto em aula coletiva como em aula em grupo.

Essas fontes potenciais de insumo incorporam o insumo proposto no material didático e, portanto, devem merecer relevância. Elas integram a definição de material didático descrita por ALMEIDA FILHO (1994).

*Materiais didáticos são codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercícios. (ALMEIDA FILHO, 1994:44)*

SANTOS (1993) e CONSOLO (1992) revelam em suas pesquisas que o livro didático é um elemento limitado na construção do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. ALMEIDA FILHO (1994:43) constata que:

*O livro didático é de fato potente no seu papel catalisador de experiências para a construção do pobre processo de ensino-aprendizagem de línguas em muitas escolas brasileiras.*

Os dinamismos efetivos do processo são ainda marcas segregadas e escamoteadas na realização das aulas (os reais motivos dessa omissão nos são desconhecidos, podendo apenas ser especulados). Um diálogo no sentido de lançá-los à tona para compartilhamento pode acarretar verdadeira troca de experiência, idéias e crescimento entre profissionais da área.

Concomitantemente hipotetizamos que a substituição da velha fórmula largamente empregada do professor “dador de prescrições” e aluno “receptor ou fazedor” delas por **experiências potenciais construídas em conjunto num processo mais balanceado de doação e recebimento de ambos os lados (alunos e professor)** engendrará um ambiente mais participativo, humanizado e satisfatório para seus participantes.

## Notas

- <sup>4</sup> (...) A PIECE OF CLASSROOM WORK WHICH INVOLVES LEARNERS IN COMPREHENDING, MANIPULATING, PRODUCING OR INTERACTING IN THE TARGET LANGUAGE WHILE THEIR ATTENTION IS PRINCIPALLY FOCUSED ON MEANING RATHER THAN FORM. (NUNAN, 1989:10)
- <sup>5</sup> NO SINGLE THEORY OR HYPOTHESIS WILL PROVIDE A MAGIC FORMULA FOR ALL LEARNERS IN ALL CONTENTS. (BROWN, 1994: XII)
- <sup>6</sup> BY DERIVING LANGUAGE EXERCISES FROM THE TEXTS (RATHER THAN DECIDING ON THE GRAMMATICAL POINTS ONE WANTS TO TEACH AND CONSTRUCTING TEXTS TO EXEMPLIFY THESE) ONE IS ABLE TO PRESENT LEARNERS WITH MORE REALISTIC TEXTS. (NUNAN, 1989:123)
- <sup>7</sup> (...) A WAY OF ENCOURAGING GENERAL CONFIDENCE AND FLUENCY IN FOREIGN LANGUAGE USE, ALLOWING LEARNERS TO EXPLORE AND EXPLOIT THEIR COMMUNICATIVE REPERTOIRE IN ANY WAY THEY WISH. IT ALSO ENCOURAGES THEM TO EXPRESS THEIR OWN IMAGINATION AND INDIVIDUALITY THROUGH THE FOREIGN LANGUAGE. THIS IN TURN HELPS THEM TO RELATE THE NEW LANGUAGE TO THEIR OWN PERSONALITY AND TO INCREASE THEIR SENSE OF EMOTIONAL SECURITY IN HANDLING THE FOREIGN MEDIUM. (LITTLEWOOD, 1981:62)
- <sup>8</sup> (...)IT IS CLEAR THAT LANGUAGE SERVES A WIDE RANGE OF HUMAN NEEDS, AND THE RICHNESS AND VARIETY OF ITS FUNCTIONS IS REFLECTED IN THE NATURE OF LANGUAGE ITSELF, IN ITS ORGANIZATION AS A SYSTEM. (HALLIDAY, 1977:12)
- <sup>9</sup> IF WE PRESENT THE LEARNER WITH LANGUAGE ONLY AS AN OBJECT, AS IF IT WAS SEPARABLE FROM THE LEARNER'S RELEVANT PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL EXPERIENCE, WE ARE ALMOST CERTAINLY POSTPONING DEVELOPMENT OF THE LEARNER'S ABILITY TO COMMUNICATE THROUGH THE LANGUAGE. (BREEN & CANDLIN, 1980:94)
- <sup>10</sup> THE ADDRESSEE USES THE CLUES PROVIDED BY THE ADDRESSER TO CREATE COHESIVE LINKS BETWEEN THE PROPOSITION EXPRESSED IN THE SENTENCE AND THOSE EXPRESSED THROUGH OTHER SENTENCES AND COHERENT LINKS BETWEEN THE ILLOCUTIONARY FUNCTIONS WHICH THESE PROPOSITIONS COUNT AS. THE SENTENCE, THEN, CAN BE SAID TO ACTIVATE AN INTERACTION RELATIONSHIP WHICH IN TURN ENABLES THE ADDRESSEE TO CREATE THE RELATIONSHIP OF COHESION AND COHERENCE. (WIDDOWSON, 1977:256)
- <sup>11</sup> I CONSIDER IT MORE AS A GENERAL ABILITY, WHICH ENABLES AN INDIVIDUAL TO MAKE THE MOST EFFECTIVE USE OF AVAILABLE ABILITIES IN CARRYING OUT A GIVEN TASK, WHETHER THAT TASK BE RELATED TO COMMUNICATIVE LANGUAGE USE OR TO NON-VERBAL TASKS SUCH AS CREATING A MUSICAL COMPOSITION, PAINTING, OR SOLVING MATHEMATICAL EQUATIONS. (BACHMAN, 1990:106)
- <sup>12</sup> LANGUAGE LEARNING MAY BE SEEN AS A PROCESS WHICH GROWS OUT OF THE INTERACTION BETWEEN LEARNERS, TEACHERS, TEXTS AND ACTIVITIES. (BREEN, CANDLIN & WATERS, 1980:95)
- <sup>13</sup> NO ATTEMPT IS MADE AT ANY STAGE TO TACKLE AN ERROR - THROUGH EXPLANATION, PARADIGMATIC ILLUSTRATION OR AN EXERCISE FOR THE WHOLE CLASS. (PRABHU, 1983)
- <sup>14</sup> PRODUCTION DOES NOT SERVE AS THE PRIMARY MEANS FOR ACQUIRING NEW LINGUISTIC KNOWLEDGE ALTHOUGH IT MAY HELP TEACHERS TO GAIN MASTERY OVER FEATURES THAT HAVE ALREADY ENTERED THEIR INTERLANGUE (I.E., IT CAN LEAD TO GREATER ACCURACY) (ELLIS, 1995A)
- <sup>15</sup> IF THE LEARNER'S IMMEDIATE GOAL IS SURVIVAL COMMUNICATION, FORMAL ACCURACY IS OF NEGLIGIBLE VALUE; ON THE OTHER HAND, IF THE LEARNER WANTS TO FUNCTION AS AN ACADEMIC, DIPLOMAT, OR A BUSINESS EXECUTIVE, THEN A HIGH DEGREE OF FORMAL ACCURACY IS ESSENCIAL. (CELCE-MURCIA , 1991:4)
- <sup>16</sup> (...) OBSERVABLE AND NONOBSERVABLE BEHAVIORS, THEIR UNDERLYING RULES, THE ATTITUDES AND VALUES SUGGESTED BY THESE RULES, AND ANY INTERPRETATIONS AND SYMBOL SYSTEMS USED BY INDIVIDUALS IN UNDERSTANDING THEIR SOCIETY OR ANOTHER SOCIETY. (SCARCELLA & OXFORD, 1992:183)

17. (...) A COMMON EXPERIENCE FOR A PERSON LEARNING A SECOND LANGUAGE IN A SECOND CULTURE. CULTURE SHOCK REFERS TO PHENOMENA RANGING FROM MILD IRRITABILITY TO DEEP PSYCHOLOGICAL PANIC AND CRISIS. CULTURE SHOCK IS ASSOCIATED WITH FEELINGS IN THE LEARNER OF ESTRANGEMENT, ANGER, HOSTILITY, INDECISION, FRUSTATION, UNHAPPINESS, SADNESS, LONELINESS, HOMESICKNESS, AND EVEN PHYSICAL ILLNESS. PERSONS UNDERGOING CULTURE SHOCK VIEW THEIR NEW WORLD OUT OF RESENTMENT, AND ALTERNATE BETWEEN BEING ANGRY AT OTHERS FOR NOT UNDERSTANDING THEM AND BEING FILLED WITH SELF-PITY. (BROWN, 1994:170)

### **Capítulo 3 -- DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO MATERIAL E ANÁLISE DOS DADOS EXTRAÍDOS DA AULA**

Esta pesquisa tomou como guia a pergunta: **Como se processa a experiência de construir, implementar e avaliar um material de ensino/aprendizagem de português-língua estrangeira com base em conteúdos (no caso, a formação histórico-cultural do Brasil)?** À primeira vista uma única pergunta parece simples, mas sua complexidade reside no fato de que ela engloba uma série de subquestões, que por sua vez se desmembram ainda em outras, que precisaram vir a ser respondidas. Poderíamos enumerar outras tantas perguntas, cujas respostas foram as responsáveis pelo percurso traçado até este momento nos dois primeiros capítulos.

(a) Quais são as expectativas do professor para com seus alunos? (b) A partir de que experiência elas foram detectadas? (c) Essas expectativas condizem com que pressupostos de abordagem e como defini-los? (d) A qual tendência inerente à abordagem escolhida essas expectativas estão adequadas? (e) Como trabalhar o conteúdo em sala de aula de modo a satisfazer essas expectativas? (f) Como vai se dar a gramática nesse processo? (g) Como se deu a escolha temática? (h) O material didático criado pode ser remetido a contextos semelhantes de ensino, garantindo a satisfação dessas mesmas expectativas?

Neste terceiro capítulo abordamos a parte prática deste trabalho dividida basicamente em três momentos. O primeiro e o segundo constituem-se em um perfil do processo de construção das unidades do nosso livro (organizadas em Parte I e de Parte II no material), situando os percalços encontrados ao longo do caminho. Embora no material essas partes apresentem-se hoje como I e II, o real percurso de elaboração se iniciou com aquela que é hoje a parte II e que passaremos a discutir em primeiro lugar, preservando assim a ordem de elaboração e não a apresentação, visto que a elaboração é a nossa preocupação nesta dissertação.

O terceiro momento deste capítulo examina principalmente como nossas expectativas em relação às aulas e à construção do material realizaram-se no processo de ensino em um curso de conteúdos e propõe reformulações no material. Questões metodógicas de ensino ficam intrincadas quando da análise de dados nesta última parte, mas não nos aprofundaremos nesse assunto já que não constituem o cerne de nossa discussão.

### **3.1. Perfil do processo de criação da parte II do material**

*O professor de segunda língua se defronta com o problema de encontrar um corpo organizado de informação sobre a cultura e adaptá-la ao ensino.* (MOHAN, 1986:106)<sup>18</sup>

Sabendo da existência de pastas de recortes de jornais e revistas nacionais em algumas bibliotecas, iniciamos a pesquisa pela pasta referente aos indígenas no Brasil. Ao tomar contato com os indígenas Caiapós, lembramos imediatamente das várias notícias lidas sobre o enriquecimento dessa nação na década de 80 e fomos adentrando intensamente a leitura dos textos. Seleccionamos três deles preparando algumas atividades em seguida.

Como foram pensadas essas atividades? Os problemas primordiais daquele grupo indígena repetiam-se em vários recortes e *insights* sobre possíveis discussões em sala e exercícios iam surgindo. Aproveitamos menções feitas em outros recortes de jornais e reflexões pessoais, desdobrando-as assim em atividades. Isso feito, o trabalho foi deixado de lado por algum tempo.

Mais tarde, retomando, seleccionamos mais alguns textos sobre os Caiapós e incluímos um texto final representativo dos Yanomamis, o qual enfatizava não mais

uma problemática madeireira, mas uma relativa à garimpagem e as conseqüências advindas da extração.

Em seguida procuramos a pasta de recortes na biblioteca referente aos negros, cujos artigos mencionavam problemas atuais. O procedimento foi igual. À medida que líamos, levantávamos perguntas para discussão e preparávamos as atividades.

Folheando livros de História do Brasil e outros que retratassem o Brasil, com o objetivo de clarear a questão da democracia racial e racismo que surgiram nos textos, apareceram narrativas da vinda dos escravos, de suas condições de vida e da abolição, assim como mapas e tabelas. Procuramos organizar os textos através de um elo coesivo temporal, o qual conduzisse o aluno pela história até os dias atuais. Nesse momento, iniciávamos uma série de leituras paralelas sobre a história da cultura brasileira, já catalogadas numa lista bibliográfica: HOLANDA (1994), DA MATTA (1994) foram os primeiros, mas não visualizávamos ainda o aproveitamento de tais livros para a execução do material.

### **3.1.1. Surgimento de alguns problemas nessa etapa**

1. A linguagem dos recortes em certos momentos poderia ser inacessível pela dificuldade (segundo nossa intuição), outras vezes a informação de um parágrafo seguinte no texto era redundante ou irrelevante para a proposta informativa condensada prevista para os alunos. Em determinados momentos da construção optamos pela colagem de partes intratextos ou extratextos. (Ex.: na entrevista com DARCY RIBEIRO, na pág. 33 do material, linha 6, retiramos a palavra em negrito: *Ou seja, alegando **presunçosamente** que nós somos uma democracia racial,*

*comparando (...)*, após termos aplicado o material e termos despendido muito tempo da aula para explicação de seu significado.

2. Não nos aprofundamos nas questões ideológicas enraizadas e perpassadas nos textos, uma vez que isso demandaria maior atenção a questões de análise do discurso. Reconhecemos que elas fazem parte das falas dos autores, alunos e professores e que, embora procuremos nos manter imparciais frente aos fatos, somos sempre movidos por circunstâncias sociais, econômicas e ideológicas que às vezes nos passam despercebidas. Nas palavras de CORACINI (1991), *não se pode esquecer também do aspecto ideológico que constitui toda atividade humana*. Procuramos na escolha das fontes, selecionar vozes que trouxessem à tona problemas relevantes que pudessem gerar discussões em sala e quando possível permitir que os alunos chegassem a um consenso nas discussões, usando dessa forma a língua portuguesa. Mas, no término do tópico referente aos negros, ao aprofundarmos o problema do racismo, subitamente nos vimos invalidando a veracidade dos textos retirados da revista *Veja* sobre os índios Caiapós ( os das pp. 13, 15 e 16 do material), como expressão da sua realidade cultural. Revisando e repensando a linguagem dos textos, cuja leitura nos incomodava, pareceu-nos de repente que tinham uma intenção maior de julgar a atitude indígena de devastação florestal com olhos de homem branco, condenando o procedimento dos índios. Alunos desavisados, persuadidos pelo texto, passariam a condenar o procedimento indígena, sem observar a situação sob o ângulo de outra cultura. Sentíamos um certo desconforto pela atitude ingênua de reforçar uma imagem errônea para os alunos. Procuramos então contato com pesquisadores e antropólogos, os quais não aprovaram nossa utilização de textos da mídia para o ensino e recomendaram-nos

que buscássemos textos mais fidedignos, científicos, como os de RICARDO (1991) e SILVA & GRUPIONI (1995).

*Os arquivos das redações dos jornais diários têm informações descontínuas sobre as “tribos” em pauta, sem nenhuma densidade cultural ou histórica específica. Basta lembrar, por exemplo, as etnias que, por circunstâncias históricas, ocuparam concretamente o espaço do ‘índio de plantão’ no noticiário e no imaginário do país em diferentes épocas: como o foram, na década de 40, os Karajá da Ilha do Bananal, ou os Xavante de Mato Grosso, que logo após o primeiros contatos com os “civilizados” apareceram, nos anos 50, vestindo ternos brancos numa loja da rede Ducal em São Paulo e, depois, voltaram, nos anos 70, com Mário Juruna. Ou ainda como os Krenakarore, “os índios gigantes”, “pacificados” e removidos para que uma rodovia ligando Cuiabá a Santarém fosse aberta na floresta, nos anos 70. Ou ainda os kayapó guerreiros, de Raoni e Paiacã, do sul do Pará, nos anos 80, ou os Yanomami de Roraima, vítimas da invasão garimpeira há dez anos e, (...) (SILVA & GRUPIONI, 1995:31)*

Considerando que os textos já haviam sido escolhidos, as atividades montadas e que são esses os textos aos quais os alunos e a comunidade têm acesso, como resolver a questão? Decidimos conversar com pessoas que conheciam a realidade dos Caiapós. Foi muito difícil contatar especialistas em Caiapós, considerando que as realidades indígenas são as mais distintas. Na verdade, nem arriscavam informações sobre a nação Caiapó toda (os Caiapós possuem onze aldeias), mas apenas sobre a(s) aldeia(s) junto às quais atuam. Foi difícil encontrar pesquisadores disponíveis, mas obtivemos sucesso com uma antropóloga que trabalhava junto a duas aldeias e um lingüista, aos quais pedimos que lessem os textos do material e gravassem em fita um depoimento sobre as entrelinhas contidas no texto. Falhamos ao deixar de alertá-los sobre o tempo previsto que desejávamos para a gravação (para um

exercício de compreensão de linguagem oral em sala de aula) e obtivemos gravações muito extensas, as quais precisaram ser refeitas posteriormente. Mesmo assim, o resultado foi positivo e a solução conquistada. Uma atividade de compreensão de texto foi incluída após a apresentação do texto da revista (pág. 14 do material): os alunos ouviriam o pronunciamento da antropóloga sobre os textos e tirariam suas próprias conclusões, para realizar uma atividade de preenchimento de tabela que foi então adicionada.

Foi interessante fazer os alunos refletirem sobre a ideologia marcada no texto e mostrar maior verossimilhança da questão com a fita gravada pela especialista. Também o acesso às fontes científicas sugeridas reforçaram o embasamento pedagógico sobre o tópico, esclareceram sobre as diferentes grafias -- Kayapó, Kaiapó, Caiapó (op.cit., 1995:40), Yanomami, Ianomâmi (op. cit., 1995:44) -- encontradas nos recortes e nos levou a selecionar fotos (Ex.: pp. 18-19 do material) que ilustrassem o material, ancorando os textos na sua realidade.

Quando do contato com o livro *A Temática Indígena na Escola* de SILVA & GRUPIONI (1995), acabamos proveitosamente beneficiando-nos da atividade escolar sugerida por uma das autoras, SILVA MACEDO, com os textos (pp. 535-536) "Missões agem nas aldeias sem controle da Funai" (OESP de 28/11/93), e "Especialistas criticam missões", adaptando-os à nossa sala de aula, devido à coincidência de havermos selecionado parte do primeiro desses textos para compor o material à pág. 21. MACEDO propõe que,

*Ao lerem este artigo de jornal, os alunos poderiam destacar as diferenças principais que ocorrem nas ações de diferentes missionários. O artigo "Especialistas criticam missões", do mesmo autor (OESP de Segunda-feira, 29 de novembro de 1993) oferece ponto de vista que se opõe, em muitos*

*aspectos, aos dados explicitados no primeiro artigo.* (SILVA & GRUPIONI, 1995:533)

Embora os alunos não tivessem recebido o segundo texto, aproveitamos seu conteúdo para contrastar com o conteúdo do primeiro nas discussões em sala.

3. O texto sobre a vida do escravo e o recorte sobre a escrava fugida (pp. 26-27 do material) eram fortes, no sentido de que marcavam a gravidade da situação. Leituras sobre torturas são sempre constrangedoras, principalmente em um ambiente de sala de aula. Pensamos amenizar a situação retirando essa parte, mas decidimos pela sua permanência, para que os alunos pudessem sensibilizar-se com o acontecido.

4. Os vídeos sobre os indígenas, os negros e os imigrantes:

A aquisição desse tipo de material para as aulas representou duas dificuldades inesperadas: o tempo gasto para a procura de locais que os fornecessem e sua seleção, assim como despender a quantia necessária à compra desse material para proteção dos devidos direitos autorais de seus produtores.

Por indicação de uma antropóloga foi contactado o coordenador do projeto *Vídeo nas Aldeias*, VINCENT CARELLI, e houve ocasião de adquirirmos o filme *O Espírito na TV* (18 minutos de duração). Procuramos a TV Cultura para abordar os assuntos relativos aos negros e imigrantes, escolhendo *Cem Anos de Abolição* (47 minutos) e *Entre Dois Mundos* (60 minutos). O último é muito longo e, para ser adaptado ao ensino, tivemos de selecionar algumas partes .

A imigração foi um final que permitiu uma grande identificação com esse grupo de alunos, principalmente devido à apresentação do vídeo no término da unidade, dando oportunidade aos alunos de ouvir e ver uma alemã, uma italiana, uma japonesa e uma coreana relatarem suas vidas como imigrantes no Brasil. Foi um

fechamento que possibilitou uma retomada de idéias já vistas nos textos e uma imagem bastante feliz sobre um país onde vivem tantos povos.

Optamos por abarcar esse tópico com mais rapidez por constituir-se na última parte do curso, daí a apresentação de vários textos sem atividade, constando de uma tarefa maior no final de todos eles. Uma vez que neste tópico falamos das plantações de café, sugeriríamos como um reajuste metodológico que neste momento fossem lembrados aos alunos as épocas de surgimento e os locais representativos de cada uma das duas grandes atividades agrícolas: as plantações de cana-de-açúcar e de café.

Uma vez elaboradas as três unidades, depois de havermos escolhido criá-las e “aprontá-las” com um determinado fim de ensino, queríamos acreditar que o material estivesse completo. Cada unidade compunha-se de fortes laços intra-coesivos, mas precisavam ainda ser amarradas em um todo coerente, histórico, que pudesse dizer, por si só, o que aqueles fatos sobre os indígenas, os negros e os brancos faziam ali. Almejávamos coerência mais intensa, ou melhor, consistência, no material sobre A Gente Brasileira.

### **3.2. Perfil do processo de criação da parte I do material**

Nessa altura do processo de criação mergulhamos mais fundo nas anotações bibliográficas de livros que abarcavam a cultura brasileira. Não podíamos ainda deslumbrar um aproveitamento prático desse tipo de livro para um material de ensino de PE, mas já havíamos notado a sensibilidade dos autores quanto aos fatos nacionais. Encostamos o que havíamos feito até então e começamos a lê-los mais rapidamente, fazendo anotações mesmo que não nos dessem soluções imediatas

para o que desejávamos. Atraíam-nos e ensinavam-nos a compreender melhor os fatos do Brasil.

O livro de PAULO PRADO (1981) chegou-nos então às mãos. Chamou-nos a atenção a maneira como o autor fazia suas descrições sobre o Brasil e exprimia suas verdades sensíveis. Era como se observássemos um quadro triste, sendo pintado à nossa frente, ainda molhado. Enquanto líamos sua descrição sobre a mata tropical, imaginávamos como a realidade física do país de tantos estrangeiros é diferente, e tivemos vontade de acompanhar esses recém-chegados num giro, trazendo-os para dentro da mata, protegida por suas árvores gigantescas e envolta nos ruídos que a habitam. Passamos então a perceber que havia muito sobre o que falar e mostrar, e que deveríamos acompanhar os aprendizes, ativando seus sentidos sobre uma realidade diferente da sua, ajudando-os na familiarização com o país através de uma sensibilização. Foi aí que nos ocorreu escrever sobre *A Mata* (Parte I). A partir deste momento os rumos seguintes começaram a clarificar aos poucos e a ficar mais fáceis.

Como já conhecíamos o livro de DANTAS (1992), que havia nos chamado a atenção pelos inúmeros mapas ( livro que nos foi gentilmente cedido pela Editora Moderna), percebemos que através da história da vinda do português ao Brasil poderíamos introduzir lentamente o estrangeiro no novo país e na nova terra. Ocorreu-nos então construir uma unidade visual inicial -- *A vinda de Portugal ao Brasil em 1500: as navegações comerciais da Europa e de Portugal* (Parte I) --, somente com mapas e um texto dirigido exclusivamente para o professor.

Este capítulo facilitaria a integração dos alunos recém-chegados à sala da aula, aos colegas, à professora, ao material, ao tipo de ensino desejado. Seria uma unidade primeira, mais familiarizadora com a ambientação temática do curso, que exigiria

mais compreensão e menor participação ativa dos integrantes, quando comparada à metodologia mais interativa prevista para o curso; e permitiria aos alunos um momento inicial mais silencioso (KRASHEN, 1982).

Já possuíamos então um capítulo que retratava aos estrangeiros a vinda do portugueses (pág. 1 do material); outro que lhes apresentava o ambiente tropical (pág. 6 do material); decidimos por mostrar em um terceiro capítulo uma parte do processo de adaptação do europeu à terra, aproveitando o que havíamos lido em HOLANDA (1994). Esse autor fez estudos verticais detalhados versados sobre São Paulo nos tempos coloniais, sondando a vida material dos índios e mamelucos e *as estruturas mais profundas do nosso modo de ser* (op. cit.:7). Imaginamos uma atividade em grupo onde cada um pudesse receber um pequeno texto, discuti-lo e apresentá-lo aos outros alunos, lembrando fatos importantes apagados de nossa memória e elucidando sobre a vida naquela época, o que se constituiu num terceiro capítulo – *O estrangeiro no processo de adaptação à terra e necessidade de sobrevivência* (pág. 7 do material).

Não podia deixar de relevar os bandeirantes e seu papel na expansão do país, mesmo que essa expansão fosse devida a duas circunstâncias históricas: *o não achamento imediato das minas e a obstinação em encontrá-las* (MOOG, 1959: 229). Penetrar no país conhecendo os motivos e as dificuldades dessa expansão seria um quarto capítulo – *A expansão e unificação do país, os bandeirantes, as bandeiras, a mineração* (pág. 9 do material). Para Gorner, em *The American People* ( apud MOOG, 1959: 342),

*cultura é algo forte e penetrante, e o caráter nacional, corporificação de uma cultura local, é adquirido antes de tudo nos primeiros anos de vida; só o poder de vontade não basta para modificar esses motivos, e modos de visualizar o universo que brotam de fontes inconscientes e não*

*reconhecidas; a maioria da humanidade não pode remodelar-se por um ato de pensamento.*

O símbolo do bandeirante impregnou e marca ainda nosso povo, pela imagem idealizada do conquistador de riquezas fáceis que triunfou sobre a do *farmer*, pioneiro, trabalhador orgânico *com uma idéia política precisa do que estava fazendo e do que a sua ação significaria para o futuro* (op. cit.:236).

### **3.2.1. Surgimento de problemas nessa etapa**

1. Priorizou-se, desde o início, para o ensino a utilização de textos representativos do uso corrente e natural da língua-alvo, retocados quando necessário. FRANZONI (1991:32) discute o conceito de autenticidade dentro da área de ensino/aprendizagem de LE, não sustentando a dicotomia autêntico, não-autêntico (natural, real x artificial, simulado) pois, segundo ela, ao se tomar o partido da autenticidade ou da não-autenticidade está-se apagando o fato da realidade institucional da sala de aula constituir um espaço socialmente definido, marcado pelo entrecruzamento de espaços tanto *controláveis* como *fugidios* (destaque de FRANZONI).

Uma vez já elaboradas a Parte II e a Parte I, não podíamos mais identificar o que era autêntico, o que havia sido “remendado” e o que havia sido por nós construído na montagem dos textos: havíamos excluído vocabulário inadequado ou colado partes intra-inter-texto(s) e nada havíamos assinalado. Acreditávamos que deveríamos sinalizar essas diferenças. Tivemos de voltar ao ponto de início, retomando cada texto pesquisado e assinalando em itálico as partes originais, colocando reticências toda vez que tínhamos feito uma quebra, excluído algo ou “remendado”. Optamos

pela letra normal toda vez que incluíamos nossas próprias palavras. Acreditamos ser importante para o leitor que acompanha esse trabalho de criação perceber quanto de linguagem autêntica e quanto de “produzida para este fim específico” permeava o material e como foi o percurso.

2. Tínhamos ciência da dificuldade do vocabulário principalmente quando se tratava de fontes mais literárias como HOLANDA (1994), MOOG (1959), PRADO (1981) (autores citados nas pp. 5-11 do material), o que poderia ser um empecilho à compreensão. Acreditamos na diluição do problema com o realce no material de palavras sublinhadas ou em negrito, criação de glossários, inclusão de ilustrações, exercícios de nominalização, perguntas e preenchimento de quadro voltados às informações dos textos (estes delimitam a linguagem). A oportunidade dada pela recorrência do vocabulário exposto durante as explicações e discussões e expansão temática (aulas sucessivas expandiam a mesma temática e aumentavam a familiaridade com o assunto), também auxiliariam a fixação, diminuindo barreiras lingüísticas e auxiliando uma comunicação mais fluida. Procurávamos sempre extrair o conhecimento prévio do aluno sobre determinado tópico. Se a familiaridade com os textos demonstrasse algum sinal de “fadiga” pelos alunos, quanto ao assunto, poderíamos agilizar a mudança temática pela retirada de qualquer texto do conteúdo, sem acarretar para os alunos perda na seqüência temática do material, ou até mesmo propor que determinado texto fosse trabalhado como atividade de reforço fora da aula. Nas negociações produzidas em contexto de ensino detectávamos a prontidão ou dificuldade manifesta na condução das idéias conectadas e à indicação de incompreensão procurávamos incentivar os próprios participantes do contexto a utilizar estratégias facilitadoras de aprendizagem (TARONE, 1983) como repetição, explicação, paráfrases reorganizadoras de

informação alternativa, sinônimos, antônimos, tradução rápida para o inglês, comparação, produção de exemplos etc. A professora procurava pronunciar as palavras de uma maneira clara e não muito rápida de maneira a facilitar o processamento do conteúdo e evitar maiores dificuldades de compreensão. Apenas 3 alunos de 15 apresentaram dificuldade de compreensão dos textos e das aulas. Poderiam até preparar os textos com o uso do dicionário antes das aulas, mas não o faziam devido talvez às próprias dificuldades. Resolvemos parte desses problemas, marcando encontros de apoio com os alunos, clarificando a compreensão da informação já vista e antecipando a informação a ser dada para facilitar as aulas. Na verdade eram alunos que estavam aquém do nível de compreensão exigido para o curso, mas mesmo assim diziam estar cientes do fato e estar aproveitando mesmo assim.

Além da tendência de controlar a dificuldade do texto autêntico por meio da simplificação do insumo exposto como já foi mencionado, pode-se ainda variar a dificuldade das atividades a serem desempenhadas pelos alunos reduzindo-se as solicitações feitas a eles.

3. Uma vez pronto o material, era imprevisível o tempo que levaria a aplicação de tal curso. Estimava-se uma duração de 30 a 40 horas. Foi por conveniência que decidiu-se por um curso intensivo de 30 horas (3 horas diárias durante 10 dias úteis seguidos, interrompidos pelo fim de semana), sem a certeza de que as unidades não precisariam ser reduzidas ao longo do processo para que se atingisse o seu final. Especificou-se um roteiro de 6 horas (2 dias de aula) para a Parte I, 9 horas (3 dias) para os indígenas, 9 horas (3 dias) para os negros, 6 horas (2 dias) para os imigrantes, o que pôde ser cumprido. Despendeu-se parte desse tempo para apresentação dos vídeos e apresentação oral de projetos dos alunos, estipulando-se

inicialmente 30' de carga horária para este último. Esta previsão não se manteve, dependendo da habilidade expositiva do grupo e interesse dos participantes. Caso incluíssemos um planejamento gramatical ao material, seria conveniente dispor de mais horas para um próximo curso.

4. A estética do material foi uma preocupação relevante. O material inicial continha páginas datilografadas, num mesmo tipo e tamanho, todo uniforme, sem ilustrações ou diferenças de cor. Uma boa diagramação é um fator relevante na motivação dos usuários do material, uma vez que no manuseio de cada página visualiza algo inesperado, destacado e diferente do anterior. A procura de um diagramador competente, as idas e vindas despendidas para a troca de idéias, reajustes, inclusão de novas idéias, correção de pequenos detalhes, necessitaram boa vontade, boas idéias, perseverança e um pouco mais de dinheiro no bolso. Se nos perguntarmos se valeu, digamos que valeu pelo resultado visual que se obteve, pela aprendizagem obtida com esse processo e pela motivação sentida nos alunos a cada troca de página.

### **3.3. Análise dos dados extraídos da aula**

Como recurso metodológico em sala de aula, optou-se por dividir as três horas-aula diárias ao longo dos dez dias de duração do curso em dois momentos bem definidos, aos quais nesta análise constantemente nos referiremos como:

**Momento (A):** A primeira hora e meia antes do intervalo era utilizada principalmente para um trabalho coletivo com a professora ou em pares, em que se explicavam os textos e as atividades, exploravam-se a temática, o envolvimento e participação dos alunos, promovendo-se um exercício de compreensão ou leitura.

Registramos aqui alguns exemplos relativos às variações procedimentais empregadas no trabalho com os textos.

- UM MESMO ALUNO LÊ O TEXTO TODO, PARANDO EM CERTOS MOMENTOS QUE DEMANDAM EXPLICAÇÃO.
- CADA ALUNO LÊ UM TRECHO, RETOMADO EM SEGUIDA PELA PROFESSORA.
- A PROFESSORA INICIA A LEITURA DAS PRIMEIRAS LINHAS E DESENVOLVE UMA DISCUSSÃO A PARTIR DAÍ. APÓS DESENVOLVER UMA DISCUSSÃO, O TEXTO É RETOMADO EM ALGUMAS PARTES MAS NÃO POR COMPLETO.
- DUAS PERGUNTAS SÃO FORMULADAS NO QUADRO E OS ALUNOS FAZEM UMA LEITURA SILENCIOSA PROCURANDO BUSCAR A INFORMAÇÃO NO TEXTO.
- SELECIONAM-SE PALAVRAS-CHAVE DO TEXTO E CONSTRÓI-SE SEU CONTEÚDO COM OS ALUNOS SEM SE ATER A TODO VOCABULÁRIO DO TEXTO
- PROMOVE-SE UMA LEITURA, ASSIM COMO A BUSCA DE COMPREENSÃO DO TEXTO EM PARES ETC.

**Momento (B):** Após o intervalo, a professora-participante distancia-se para agir mais como observadora e facilitadora. Formam-se agrupamentos em salas diferentes (tínhamos esse espaço) de quatro ou cinco alunos, para solucionar tarefas previamente estabelecidas no material. Reservou-se também esse segundo instante para a apresentação dos vídeos e projetos preparados pelos alunos e as conseqüentes discussões. As sistematizações gramaticais ocorreram em ambos os momentos quando requeridas.

### **3.3.1. Considerações sobre a implementação piloto do material nas aulas**

#### **3.3.1.1. Os primeiros dias de aula.**

O material com suas trinta e oito páginas foi concluído antes da realização do curso e pressupunha a satisfação de certas expectativas quanto aos papéis da professora e do(s) aluno(s), as quais foram discutidas com os alunos na sua chegada. Observou-

se num primeiro instante, entretanto, uma acanhada interação professor-aluno, aluno-aluno e uma preponderante ligação entre professor-texto, situação também marcada pela ainda reduzida intimidade e confiança entre os participantes e destes com o contexto de ensino. Uma acentuada dificuldade expressiva dos alunos foi comprovada pela incompreensibilidade em tentativas interventivas.

EXEMPLO 1: (MOMENTO A: REFERENTE AO TRECHO SOBRE OS BANDEIRANTES À PÁG. 10 DO MATERIAL)<sup>XVI</sup>

- 1 P: /.../ BOM! AQUI ELES DIZEM QUE TINHA MUITO METAL PRECIOSO NO BRASIL NÉ? E QUE:: TINHA TANTO... *ABUNDÂNCIA*. QUE QUE É *ABUNDÂNCIA*?
- 2 AA: [] (INCOMP.)
- 3 A1: MUI GRANDE.
- 4 AA: [] (INCOMP.) ((TENTATIVAS)).
- 5 A2: MAIS GRANDE.
- 6 P: GRANDE... GRANDE O QUÊ...
- 7 A3?: QUANTIDADE?
- 8 P: QUANTIDADE. QUANTIDADE NÉ? E...
- 9 A2: É COMO:: VERBO... A:: ABUSAR.
- 10 P: AHÂ:: É...
- 11 A4: ABUSE E USE.
- 12 P: E TINHA UMA GRANDE QUANTIDADE.. QUE *ARRANCANDO-SE*... ((RISO DE UMA ALUNA)) QUE QUE É ARRANCAR AQUI NA 1ª LINHA. *ARRANCANDO-SE*. QUE QUE É ARRANCAR?
- 13 AA: [] (INCOMP.) ((TENTATIVAS)).
- 14 P: TIRAR COM...
- 15 A4?: FORÇA?
- 16 P: FORÇA.
- 17 A5?: [FORÇA].
- 18 P: TIRAR COM FORÇA. PUXAR. ENTÃO... *ARRANCANDO-SE*... QUE QUE É O *CAPIM*? *CAPIM* É O QUE O GADO... COME. O:: *GRASS* MESMO. A:: GRAMA.
- 19 A: [AHN]
- 20 P: GRAMA. É O *GREEN*. É:: O:: QUE O GADO COME. ELE COME O:: *CAPIM*... NÉ? E... ENTÃO *ARRANCANDO-SE* AQUELE... AQUELE...
- 21 AA: [] (INCOMP.)  
((DISCUSSÃO PARALELA ENTRE OS ALUNOS PARA TENTAR COMPREENDER, FALAS INCOMPREENSÍVEIS).
- 22 P: ENTENDERAM?
- 23 A6: *GRASS*?
- 24 A2: *GRASS*. *GRASS*.
- 25 A6?: *GRASS*?
- 26 A: (INCOMP.).
- 30 P: GRAMA.
- 31 A2: *GREEN GRASS*.
- 32 P: É. AHÂ. *ARRANCANDO-SE* A GRAMA. O *CAPIM*. VINHAM AS RAÍZES COM OURO. ((RISO DA PROFESSORA)) ISSO É... O ESCRITOR ESTÁ ESCRREVENDO ASSIM... NÉ? MAS NO INÍCIO... ELES NÃO... NÃO... DESCOBRIRAM OURO. ENTÃO. POR QUE QUE ELES ENTRARAM NO... PRA DENTRO DO PAÍS? ENTÃO? QUE QUE ELES IAM FAZER NO INTERIOR?
- 33 A5: (INCOMP.) ((VOZES TENTANDO))... BUSCAR...
- 34 P: BUSCAR. MAS ELES NÃO ACHARAM OURO. ENTÃO O QUE QUE ELES IAM FAZER? BUSCAR...?
- 35 A7: PEGAR ÍNDIOS.
- 36 P: PEGAR ÍNDIOS. NÉ? PEGAR ÍNDIOS. TÁ! E ISSO ERA A *RIQUEZA QUE A PRINCÍPIO IMPELIRA*. VOCÊS TEM ESSE *IMPELIRA* QUE É... EMPURRAVA... MANDAVA... MANDAVA.

<sup>XVI</sup> EM ITÁLICO ENCONTRAM-SE AS PALAVRAS ESTRANGEIRAS OU AQUELAS QUE INTEGRAM OS TEXTOS DO MATERIAL.

- 37 A: OUTRO VERBO POR...?  
 38 P: EMPURRAVA.  
 39 A: EMPURRAVA?  
 40 P: EMPURRAVA. É... É...  
 41 A: EMPUNHAR?  
 42 P: UM É *PUSH* E UM É *PULL*. EU SEMPRE ESQUEÇO EM INGLÊS. ((RISO DA PROFESSORA))  
 43 P : EMPURRAR É ASSIM. ((PROFESSORA GESTICULA PARA MOSTRAR)), É...  
 44 A6: *PUSH*.  
 45 P: NÃO É O FAZER ISSO ((PROFESSORA GESTICULA O MOVIMENTO OPOSTO)). EMPURRAVA... OS... OS... SERTANISTAS PRO *REMOTO*. QUE QUE É O *REMOTO*? VOCÊS TÊM AQUI NO... ((MOSTRA O GLOSSÁRIO NO MATERIAL)).  
 46 AA: [[ (INCOMP.)  
 47 A8: DISTANTE.  
 48 A: DISTANTE. LONGE.  
 49 P: PRO *SERTÃO* LONGINQUO. TÁ!

Os fortes laços entre a professora e o texto do material eram nitidamente percebidos e essa falta de desprendimento impunha barreiras que a impossibilitavam de sentir, ouvir ou perceber seus alunos. O aluno A2 (turno 9) arrisca: É COMO O VERBO ABUSAR? Outra aluna (A4, turno 11) refere-se à propaganda televisiva das lojas C.& A. ao promulgar, USE E ABUSE, e mais adiante outro (turno 41) arrisca, EMPUNHAR?, frases que a professora nem escuta. Sua meta residia no ensinar com eficiência o conteúdo planejado, procedimento automatizado ao longo de sua experiência pedagógica, distante ainda da noção “construir com os alunos”, cujo procedimento de tomada de risco é altamente relevado.

Assim como a professora tem de conceder para integrar-se, os alunos também vão Tateando cautelosamente na vivência de uma abordagem que lhes confere mais turnos, tempo e espaço de expressão. Constatamos que a conquista e ocupação desse tempo e espaço pelos alunos parece se efetuar com relativa facilidade: eles passaram a assimilar rapidamente os mesmos procedimentos utilizados pela professora na expansão de insumo através de vocabulário equivalente: explicam ABUNDÂNCIA COMO MUI GRANDE, MAIS GRANDE (turno 3 e 5); ARRANCAR COMO TIRAR COM FORÇA (turnos 14-18); *GREEN GRASS* para fazer compreender *GRASS* (turno 31). Interrompem

quando não compreendem bem o equivalente previamente mencionado: OUTRO VERBO POR? (turno 37)

Trabalhar com “conteúdos” oferece uma dificuldade ao professor no sentido de que ele necessita freqüentemente explicar o vocabulário novo. Vemos isso exemplificado quando a professora comenta: QUE QUE É O *CAPIM*? *CAPIM* É O QUE O GADO COME. O *GRASS* MESMO, A GRAMA, É O *GREEN*, É... O QUE O GADO COME. ELE COME *CAPIM*, NÉ, ENTÃO *ARRANCANDO-SE*... . AO introduzir oralmente a palavra “gado”, “grama”, e explicações em inglês como instância apelativa, a professora (ela parte do pressuposto que eles conhecem essas palavras, o que pode ser uma falácia) pode passar a confundir ainda mais o aluno, que nesse caso precisará envolver-se num processo mais longo e dispersivo de negociação para a retomada da significação da primeira palavra requerida. O que sugerimos é se dispense a devida atenção para a dispersão que isso pode acarretar. Um desenho no quadro às vezes poderá surtir efeito mais elucidativo.

### 3.3.1.2. Notas: diferenças de registro oral e escrito no material

EXEMPLO 2: (MOMENTO A: SEGUNDO TEXTO SOBRE OS BANDEIRANTES À PÁG. 11 DO MATERIAL)

- 1 P: /.../ EH..., ENTÃO EM 1718... UM BANDEIRANTE PAULISTA ENCONTROU... ISSO É UMA LINGUAGEM TAMBÉM BEM LITERÁRIA. *GRANETES*... A GENTE NÃO USA MUITO.... SÃO GRÃOS. SABEM O QUE É GRÃO? GRÃO DE TRIGO. GRÃO DE AVEIA. CONHECE? ENCONTROU ENTÃO GRÃOS. QUE QUE É *CRAVADOS* ASSIM... PRESOS NÉ? *NAS BARRANCAS*... NAS... MARGENS NÉ? ENTENDEM ESSAS PALAVRAS? ALGUÉM ESTÁ COM DIFICULDADE? XXX ((PRONUNCIA O NOME DE UM ALUNO)) ESTÁ COM DIFICULDADE?
- 2 A1: NÃO.
- 3 P: NÃO?
- 4 A1: BATOQUE?
- 5 P: BATOQUE... AQUI DIZ ((MOSTRA GLOSSÁRIO NA P. 11 DO MATERIAL)), SÃO AQUELAS ARGOLAS... A GENTE FALA... ARGOLA.
- 6 AA: [[ (INCOMP.).
- 7 P: ALGUMA COISA REDONDA.
- 8 A2: CÍRCULO.
- 9 A3: COMO BRINCOS?
- 10 P E A4: [[ COMO BRINCOS.
- 11 P: OU NO NARIZ.
- 12 A5: NA ORELHA.
- 13 P: [NA ORELHA].
- 14 A6: NARINA?
- 15 P: NARINAS. SÃO OS BURACOS DO NARIZ.
- 16 P: AS NARINAS.

- 17 A7: NARINAS.  
 18 P: ENTÃO... OS BATOQUES. ELES ENCONTRARAM *MOSTRAS DE OURO NOS BATOQUES* DOS INDÍGENAS. AÍ ELES FALARAM... AHN... DEVE TER OURO POR AQUI! BOM! E CHEGOU NO FINALZINHO AQUI!

A professora já havia alertado os alunos a respeito das diferenças entre o registro oral e o escrito na língua portuguesa. Toda vez que surgem novos exemplos (não são tantos no material), como *GRANETES*, ela marca a atenção para o fato dessas palavras serem incomuns no discurso oral. Fica surpreendida quando a aluna de fala hispânica (A1, turno 2) parece ter compreendido palavras que para ela necessitariam mais explicação, e pergunta, NÃO?, no sentido de “não precisa explicação?”. Mas essa mesma aluna aproveita a deixa para indagar sobre outra coisa que não havia compreendido no trecho, BATOQUE (turno 4). A negociação com os alunos passa a focalizar BATOQUE, e a professora não retoma o vocabulário anterior para os demais alunos, mesmo considerando-o de difícil compreensão, uma vez que os alunos estabeleceram direção diferente.

Naquele ponto a professora já começava intuitivamente a reduzir a pressão causada pela estreita ligação que ela mesma estabelecia com o conteúdo do material (sua visão sobre a concepção de ensinar até aquele instante ainda era a de “completar uma unidade do programa”) e que atravancava um pouco a sua relação com os alunos, conforme foi registrado em seu diário ao término desse segundo dia de aula.

SENTI PESO E PRESSÃO NO AMBIENTE. EU FALEI A MAIOR PARTE DO TEMPO. É UMA COISA QUE NÃO ACONTECIA FREQUENTEMENTE NAS MINHAS AULAS. SEMPRE TENTEI FALAR MENOS E DAR OPORTUNIDADE. MAS EU DOMINAVA O VOCABULÁRIO E PASSEI A CONTROLAR, SEM REALMENTE QUERER, O AMBIENTE TODO. O CONTROLE, O DOMÍNIO, O PODER, A POUCA INTERAÇÃO, DEIXARAM-ME PREOCUPADA E TENSA. (SEGUNDO DIA, 4/06/95)

O fazer não correspondia àquilo que idealizara, e isso levou-a a buscar supervisão orientada, recebendo o recado de que *muito vocabulário não serve para nada. Tanta coisa se esquece e se perde. Não fica tanto!* A partir da internalização dessa mensagem, passou a dar mais crédito à própria seleção feita pelos alunos dentro do

vasto insumo oferecido no material e as técnicas empregadas na metodologia de ensino de leitura. Diminuía dessa forma a sobrecarga que representaria o acúmulo de vocabulário, obtendo maior interação com seus alunos e maior satisfação em suas aulas.

### 3.3.1.3. O Inesperado

A decisão de falar sobre o inesperado surgiu a partir dos registros gravados, uma vez que nesse tipo de curso ele era uma constante e o grande impulsionador de insumo e motivação dos participantes. A análise que fazemos aqui não é uma análise metodológica, e sim de material, uma vez que as experiências de aprender emanadas do material previsto, construídas e ampliadas com os alunos e a professora nas aulas e em suas extensões<sup>xvii</sup>, constituíram material. A partir de um cerne de material usado como material didático nesta dissertação, favoreceu-se um espaço novo e previsto para a **construção contingente de mais material** (destaque nosso) à medida que as aulas se desenrolavam.

Discernir sensatamente sobre uma condução consistente do curso, ou seja, estabelecer um controle e integração entre conteúdos e objetivos previamente organizados em um material didático (repertório selecionado da língua-alvo) e momentos inesperados surgidos em aula revelou-se um fator de considerável calibre para seu sucesso.

Os materiais didáticos impõem uma rigidez à aula com o estabelecimento de planos pré-definidos. Não podem, assim, constituir-se no único referencial de contato de

---

<sup>xvii</sup> ENTENDEMOS POR EXTENSÕES, LIÇÕES DE CASA, TAREFAS, ENCONTROS, TRABALHOS E ESTUDOS QUE OS ALUNOS DECIDEM FAZER A PARTIR DE SUAS ESCOLHAS PESSOAIS, PROJETOS, AULAS DE LABORATÓRIO E OUTRAS.

insumo na língua-alvo com os alunos, nem ser considerados como único elemento motivador.

A implementação efetiva de nosso material comprova uma contribuição de insumo pelo professor não prevista no material didático (vide seção 2.3.3.), que por si só já funciona como processo que dinamiza a estaticidade do insumo impresso. Porém, concluímos que esta contribuição não é suficiente para a ocorrência de uma interação dinâmica de construção de sentidos e vivência plena de linguagem, se negarmos um espaço e tempo em sala de aula à potencialidade para a aprendizagem instaurada nos momentos de contribuição de insumo do(s) aluno(s) não prevista no material.

Para ERICKSON (1982), as aulas se definem num contínuo que vai de eventos de discurso altamente ritualizados e formulaicos a eventos de discurso altamente espontâneos, nos quais nem o conteúdo nem a seqüência são especificados. Segundo ele, a aula contém tanto aspectos pré-determinados como não previstos. Os primeiros correspondem às tarefas de estrutura acadêmica, e os outros, às de estrutura de participação social, que extrapolam qualquer organização estabelecida, **não sendo idênticos aos insumos oferecidos pelos planos pré-definidos no material** (destaque nosso).

Os registros demonstraram diferentes características na apresentação desse inesperado. Ele apareceu no que denominamos ora de

(1) **questionador** -- (solucionado, parcialmente solucionado, não-solucionado);

(2) **narrador** ou contador -- (ideacional, ampliador, imaginativo);

(3) **prática manipulativa** -- sistematizações gramaticais por parte do professor (solucionado e não-solucionado);

(4) **divertido**.

Passamos em seguida à análise dessa marcas próprias detectadas, que aparecem muitas vezes combinadas.

### (1.1.) Inesperado questionador solucionado.

Refere-se àquele em que os participantes interagem com perguntas a partir de interesses ou curiosidades despertadas pelo tema e obtêm respostas satisfatórias às suas indagações.

EXEMPLO 3: (MOMENTO A: EXPOSIÇÃO DE UM ALUNO SOBRE SEU DESENHO FEITO NA ATIVIDADE SOBRE OS BANDEIRANTES À PÁG.12 DO MATERIAL)

- 1 A1: /.../ ROUBARAM OS ENFEITES DOS ÍNDIOS. QUANDO A ES... COMO SE CHAMA... QUANDO A EXTRAÇÃO NUMA MINA, EXTRAÇÃO DE... EXTRAIR.
- 2 AA: [[ (INCOMP.).
- 3 P: MINERAÇÃO? MINERAÇÃO TALVEZ.
- 4 A1: É:: MAS... QUANDO A MINERAÇÃO NUMA MINA?
- 5 P: NÃO, QUANDO A MINERAÇÃO...
- 6 A1: [ISSO É... TAUTOLOGIA] ((QUERIA DIZER TAUTOLOGIA)).
- 7 P: EU NÃO SEI O QUE VEM DEPOIS.
- 8 A1: EH...COMEÇOU...
- 9 P: SERIA.... QUANDO A MINERAÇÃO COMEÇOU.
- 10 A1: AHN... QUANDO A MINERAÇÃO COMEÇOU. ELES PLANTARAM MILHO AO LADO E SE INSTALARAM.

A dúvida do aluno enquanto expunha seu desenho para os colegas era a tautologia MINERAÇÃO NUMA MINA COMEÇOU... (turno 4) e, a partir da resposta dada, sente seu problema solucionado e descarta a parte redundante.

### (1.2.) Inesperado questionador parcialmente solucionado.

Constitui-se numa dúvida, cuja resposta traz uma solução momentânea para a questão, não chegando a atingir o âmago do problema.

EXEMPLO 4: (MOMENTO A: REFERENTE AO MESMO TEXTO SOBRE OS BANDEIRANTES À PÁG.10 DO MATERIAL)

- 1 P: /.../ PRO SERTÃO LONGÍNQUO. TÁ! E... AS *TERRAS A OESTE DO RIO PARANÁ*. ONDE É QUE ESTÁ... O RIO PARANÁ ESTÁ AQUI... ENTÃO. QUE QUE VEM DEPOIS DO ESTADO DE SÃO PAULO. VOCÊS LEMBRAM O QUE É QUE VEM AQUI (MOSTRA O MAPA DA PÁG.10). DEPOIS. NO BRASIL?
- 2 A1: MATO GROSSO.
- 3 P: MATO GROSSO. E MATO GROSSO FICA BEM NO INTERIOR. DO PAÍS. ENTÃO. ESSAS TERRAS PRA:: PRA: OESTE DO RIO PARANÁ. ELAS *ERAM CONSIDERADAS GRANDES RESERVATÓRIOS DE...DE ÍNDIOS DOMESTICADOS*. QUE QUE SÃO ÍNDIOS DOMESTICADOS?
- 4 A2: DOCES.
- 5 A: [DOCES

- 6 A3: [PACIFICADOS  
7 P: DOCES. DOCES. QUER DIZER JÁ... AHN... AQUI VOCÊS TÊM NO GLOSSÁRIO, PA...  
8 A4: CIFICADOS.  
9 P: [CIFICADOS  
10 P: QUER DIZER QUE... JÁ ES...TÃO... AMAN...  
11 A3: DOMESTICADOS.  
12 P: DOMESTICADOS. AMANSADOS. QUE JÁ...  
13 A4: [AMANSADOS?  
14 P: É. AMANSADOS. A GENTE FALA... MANSO. MANSO... É O CONTRÁRIO DE BRAVO. ENTÃO VOCÊ VÊ UM CACHORRO. VOCÊ PERGUNTA. É BRAVO? OU É MANSO? QUER DIZER... MORDE ...  
15 [[ A5: MANSO... PRA CACHORRO  
OU PRÁ PESSOA?  
16 P: [OU NÃO MORDE?] ((RISOS))  
17 AA: (INCOMP.)  
18 A5: ESSE VERBO PARA... SÓ... BICHOS... SÓ PARA PESSOAS TAMBÉM?  
19 A6: ACHO QUE PRÁ...  
20 P: [ACHO QUE MAIS PRÁ BICHOS. NÉ?... ENTÃO É... AÍ O ANIMAL É... BOM... NO CASO:: O ÍNDIO ERA..., ERA...  
21 A5: COMO ANIMAL!  
22 AA: ((RISOS)).  
23 P: NÃO. É PORQUE. ELES USAM... NESSE CASO. EH...A GENTE FALA... O GENTIO BRAVO. NO CASO... QUE... QUE... LUTAVAM. NÉ? QUE SE DEFENDIAM.  
24 A: [[ (INCOMP.)  
25 A5: E PARA O HOMEM QUE:: QUE VERBO? TAMBÉM PODE USAR?  
26 P: O VERBO É AMANSAR, AMANSAR,. ENTÃO ELES IAM PARA MATO GROSSO MESMO E LÁ TINHAM JÁ ÍNDIOS. AMANSADOS. TAMBÉM POR POVOS DO PARAGUAL. QUE JÁ TINHAM AMANSADOS ESSES ÍNDIOS. E OS PAULISTAS IAM PREAR. AQUI TEM ESSE VERBO PREAR. NÃO É USADO, QUAL É O OUTRO VERBO USADO? OS PAULISTAS IAM...?  
27 AA: [[ PRENDER.  
28 P: PRENDER. NÉ? PRENDER. OU... APRISIONAR... CONHECEM ESSA PALAVRA?  
29 A: É.  
30 P: COLOCAR NA PRISÃO. NÉ? APRISIONAR.  
31 A: PRENDER OU APRISIONAR?  
32 A: AQUI NO BRASIL?  
33 P: OU PRENDER QUE É A MESMA COISA. IAM PRENDER PARA SUAS LAVOURAS. TÁ!

O mapa do estado de SP (à pág. 10) serviu como recurso para extrapolar outro tipo de insumo, no caso, a localização da região de Mato Grosso. A transcrição mostra como o vocabulário vai sendo expandido com equivalências ou antônimos: *DOMESTICADO* introduz *PACIFICADO*, *DOCE*, *AMANSADO*, *MANSO*, *BRAVO* (turnos 3-14) e possibilita a transposição do assunto para outras esferas como a do animal doméstico. A pergunta de A5 (turno 14) é bastante pertinente: *MANSO... PRÁ CACHORRO OU PRÁ PESSOA?* Atinge a professora de surpresa, que demora a encontrar uma resposta momentânea frente ao inesperado, hesitando enquanto reflete (turno 20): *ACHO QUE... ENTÃO É... AÍ O ANIMAL É... BOM... NO CASO:: O ÍNDIO ERA..., ERA... .* A A5 insiste: *COMO ANIMAL!* (turno 21). A professora acaba encontrando uma saída momentânea, quando explica que falamos

em bravo ou manso porque os indígenas lutavam, se defendiam (segundo seu pensamento, no sentido de resistir a uma dominação, idéia que não chega a ser formulada). Isso parece ainda não satisfazer a A5, que pergunta em seguida (turno 25), E PARA O HOMEM QUE:: QUE VERBO? TAMBÉM PODE USAR? Mesmo frente a insistência da aluna em busca de esclarecimento, nem alunos nem professora atingem o âmago da questão: o preconceito, a discriminação pela linguagem. Provavelmente se houvesse outro verbo que substituísse amansar, conforme a aluna demandava, seria “dominar, submeter, forçar a uma não resistência”, nesse contexto. A pergunta de outra aluna, AQUI NO BRASIL? (turno 31), parece ter relação com a explicação anterior da professora, PRENDER, OU APRISIONAR, COLOCAR NA PRISÃO. Provavelmente a explicação estendida da professora, COLOCAR NA PRISÃO (turnos 27-29), levou a aluna a imaginar, por falta de uma perspectiva histórico-cultural do Brasil, o autóctone numa prisão naquela época. Esses dados alertam para outras situações semelhantes que podem aparecer nesse tipo de metodologia.

### **(1.3.) Inesperado questionador não-solucionado.**

É representado por meio de perguntas formuladas em busca de explicação que acabam não sendo satisfeitas no momento, muitas vezes por falta de conhecimento do assunto.

EXEMPLO 5: (MOMENTO A: DISCUSSÃO SOBRE O TEXTO I DOS INDÍGENAS À PÁG. 13 DO MATERIAL)

- 1 A1: /.../ POR QUE AQUI O TEXTO TEM UNA...UNA... EXPLICAÇÃO NO MODO DE EXPLICAR A VIDA DOS ÍNDIOS NO PARÁ. DIZI QUE OS ÍNDIOS VAN EN AVIÃO. TEM AVIÃO PARTICULAR APARENTEMENTE NON. É UMA COISA NON MUITO NORMAL... TER UM AVIÃO PARTICULAR. NON TUDOS AQUI TEMOS UN AVIÃO PARTICULAR ((RISOS)). TEM UM MODO DE ENRIQUECIMENTO ILÍCITO. SEGURAMENTE AQUI. TEM UM. NÃO SEI MA. MA TEM UM MODO. NÃO É NORMAL TER UN AVIÃO. AGORA. SE ESSA GENTE TEM UN AVIÃO. TEM UNA RAZÃO MUITO MAIS PROFONDA DO QUE AQUI DIZ. QUE É MUITO DIFÍCIL ASSI EM DOIS PALAVRAS. PRECISARIA IR NO FUNDO DA... DO ASSUNTO NO. DO PROBLEMA. MA COM CERTEZA ESSA GENTE CHEGO. CONSEGUE... CONSI...CONSI...
- 2 A2 GUIU.
- 3 A1: [GUIU TER TODO ESTO DINEIRO. EM UM MODO NON MUITO LEGAL. NÃO MUITO... QUE CONCORDE COM NAS LEIS.

- 4 P: NÃO. AÍ NÃO. AÍ É O CASO DOS INDÍGENAS QUE TEM ESSE DINHEIRO. NÃO. PORQUE ELES TÊM MUITA MADEIRA.
- 5 A1: A MADEIRA NÃO É DELES. ISSO É O PROBLEMA.
- 6 P: NÃO... MAS ELES PODEM NEGOCIÁ-LA. PORQUE ELES ESTÃO NA RESERVA. ELES ESTÃO... O GOVERNO DEU AQUELA PROPRIEDADE PARA ELES USAREM.
- 7 A: AHM.
- 8 A: ISSO SERIA QUE...
- 9 P: [E ELES PODEM EXPLORAR.
- 10 A: EXPLORAR.
- 11 A1: POR ISSO ESSA MINHA PERGUNTA. PODE O PATRIMÔNIO DA AMAZÔNIA. UM PATRIMÔNIO MUNDIAL. ELES NÃO PODEM VENDER CADA ÁRVORE. ISSO POISO PERGUNTAVA SE É LEI NO BRASIL...
- 12 P: OK. AHM. NA VERDADE ELES PODEM VENDER. MAS ELES TÊM QUE DAR UMA PARTE PARA O GOVERNO. A QUESTÃO DO IMPOSTO. NÉ? ENTÃO ELES PODEM VENDER A MADEIRA. UMA PARTE VAI PARA O GOVERNO. UMA PARTE FICA...
- 13 A3: [POUCO REGULAR. A GRANDE MAIORIA IRREGULAR.
- 14 P: EXATAMENTE.
- 15 A3: SEM... SEM IMPOSTO..
- 16 P: SEM IMPOSTO.
- 17 A3: [SEM FISCALIZAÇÃO.
- 18 P: A MAIORIA SEM IMPOSTO.
- 19 A3: SEM FISCALIZAÇÃO.
- 20 P: TAX. NÉ? SEM IMPOSTO E SEM FISCALIZAÇÃO.
- 21 A3: TAX.

A discussão gerou perguntas vitais inferidas como: *pode-se vender o patrimônio da Amazônia? Para quem fica o dinheiro? Quanto dinheiro fica para quem? É efetuada muita venda ilícita? Como se dá o enriquecimento das aldeias indígenas?*, questões para as quais a professora não tinha a resposta. É nesse tipo de inesperado questionador não-solucionado que pode se instalar no professor uma sensação de “amedrontador da competência”, e hipotetizamos que esse inesperado não-solucionado seja uma das causas para que professores resistam em investir na efetiva busca prática de mudanças para novas perspectivas de ensino. Para não enfrentar o desconhecido frente a uma platéia de alunos com alta expectativa, muitos professores preferem a segurança já estabelecida por uma rotina. PRABHU (1996, comunicação pessoal) afirma:

*O professorado é geralmente conservador. Após dez anos de magistério, se eu mudo, é como afirmar que o que eu fiz nos últimos dez anos estava errado. É uma forma de manter um senso de fidelidade ao passado. Os professores tendem a ser fiéis ao passado. Todavia, nós não precisamos*

*descartar inteiramente a prática anterior, mas criar espaço para o “senso de plausibilidade” do professor.*<sup>XVIII</sup> 19

Por um momento a professora cobra de si e não se perdoa um conhecimento que não possui e parte para o desvencilhamento da resposta, a promoção de um diálogo esvaziado, na esperança de que algum participante contribua com algum dado relevante que muitas vezes não vem, como foi no caso acima. Por esclarecimentos posteriores à aplicação do material, constatou-se que é permitido aos índios vender os produtos da floresta para sua subsistência sem pagar impostos, mas com normas reguladoras de quantidades e espécies animais e vegetais para garantir sua preservação. O fato da professora não ter assumido perante os alunos a posição de uma leiga sobre essa questão específica e não ter discutido com os alunos maneiras como eles também poderiam descobrir e resolver a solução de tal problema mostra como é difícil perder a antiga imagem do professor como “aquele que precisa saber tudo, detentor de todo o conhecimento”, e que se este não parte dele, esquece que há tantas outras formas de saber.

EXEMPLO 6: (MOMENTO A: REFERENTE AO TERCEIRO TEXTO SOBRE OS BANDEIRANTES À PÁG. 11 DO MATERIAL)

- 1 P: /.../ VOCÊS PENSAM QUE O BRASIL FOI DESCOBERTO EM MIL E QUINHENTOS... E EM MIL SETECENTOS ((RISO)) E VINTE E TRÊS FOI PLANTADO O PRIMEIRO MILHO... EM CUIABÁ ((RISO)). PARA VOCÊS TEREM UMA IDÉIA... O QUE HAVIA NESSE INTERIOR DO BRASIL. NE? AINDA NÃO HAVIA MUITA COISA... É MUITO TEMPO... E LÁ ENTÃO QUANDO FOI ENCONTRADO OURO... ENTÃO AÍ ENTÃO... ELES SE FIXARAM À TERRA... NÊ?
- 2 A1: MAS OS ÍNDIOS ATÉ ESSE MOMENTO NON FAZIAM AGRICULTURA!
- 3 P: FAZIAM. MAS ERA DE SUBSISTÊNCIA. O QUE A GENTE CHAMA:: AHN...
- 4 A2: [PRA VIVER.
- 5 P: PRÁ VIVER.  
A3: PRA VIVER.
- 6 P: PRA VIVER.
- 7 A3: SEM CULTURA, SEM AGRICULTURA, SEM...
- 8 AA: [[ (INCOMP.).
- 9 A3: SEM PLANTAR.
- 10 P: ACREDITO QUE PLANTAVAM... SIM... PLANTAVAM... MAS...AÍ EU NÃO TENHO MUITA INFORMAÇÃO PARA TE DAR. NÃO ERA UMA AGRICULTURA COMO. VAMOS DIZER. ORGANIZADA.
- 11 A: (INCOMP.).

<sup>XVIII</sup> DR. PRABHU, DE BANGALORE, MINISTROU AULAS NA UNICAMP DURANTE O PERÍODO DE 18/03/96 À 8/04/96. ELE DEFINE “SENDO DE PLAUSIBILIDADE” COMO AQUELE SENSO QUE O PROFESSOR TEM EM SABER O QUE É MELHOR, À LUZ DE SUA EXPERIÊNCIA ENQUANTO PROFESSOR, OU MELHOR, O QUE ELE CONSIDERA COMO MAIS PRODUTIVO PARA A SUA CLASSE.

12 P: ENTÃO. OLHA AQUI. O PRIMEIRO MILHO COLHIDO. VOCÊS ENTENDEM O VERBO COLHER. NÉ?  
PLANTAR E COLHER. ELE NÃO CHEGOU AO SUSTENTO DOS HABITANTES.

A discussão ficou em torno da dúvida se os indígenas plantavam ou não e se caso o faziam de que tipo era essa agricultura. Naquele momento, após já ter vivido a experiência anteriormente exemplificada, a professora admite para o grupo que desconhece a informação relativa ao assunto e afirma que acreditava que plantavam, embora não organizadamente. Esse ponto é esclarecido após o curso com leituras feitas em Ribeiro (1995:31):<sup>XIX</sup>

*Na escala da evolução cultural, os povos Tupi davam os primeiros passos da revolução agrícola, superando assim a condição paleolítica (...)juntamente com outros povos da floresta tropical que haviam domesticado diversas plantas, retirando-as da condição selvagem, para a de mantimento de seus roçados. Entre elas a mandioca, o que constituiu uma façanha extraordinária, porque se tratava de uma planta venenosa, a qual eles deviam, não apenas cultivar, mas também tratar adequadamente para extrair-lhe o ácido cianídrico, tornando-a comestível. É uma planta preciosíssima porque não precisa ser colhida e estocada, mantendo-se viva na terra por meses.*

*Além da mandioca, cultivavam o milho, a batata-doce, o cará, o feijão, o amendoim, o tabaco, a abóbora, o urucum, o algodão, o carauá, cuias e cabaças, as pimentas, o abacaxi, o mamão, a erva-mate, o guaraná, entre muitas outras plantas. Inclusive dezenas de árvores frutíferas como o caju, o pequi etc. Faziam para isso grandes roçados na mata, derrubando as árvores com seus machados de pedra e limpando o terreno com queimadas.*

*A agricultura lhes assegurava fartura alimentar, durante todo o ano e uma grande variedade de matérias-primas, condimentos, venenos e estimulantes.*

---

<sup>XIX</sup> RIBEIRO, D. **O POVO BRASILEIRO: A FORMAÇÃO E O SENTIDO DO BRASIL.** SÃO PAULO: CIA DAS LETRAS, 1995.

O inesperado não-solucionado aparece repentinamente e cabe à professora juntamente com os participantes do contexto decidirem sobre a melhor forma de solucioná-lo. Registramos adiante mais um desses momentos surgidos, cujo esclarecimento se obteve somente após o término do curso, com leituras e conversa com uma antropóloga: na atividade proposta no material à p. 14 (texto 1, indígenas) está formulada a pergunta, *o que você acha que significa para o índio morar numa reserva? Enumere fatores positivos e negativos.* Tornou-se necessário clarificar tanto para a professora como para os alunos o significado de uma reserva, a vida numa reserva, as modificações que isso acarretava para a vida diária do indígena.

EXEMPLO 7: ( MOMENTO B: REFERENTE À DISCUSSÃO SOBRE TEXTO 1 DOS INDÍGENAS À PÁG. 14 DO MATERIAL)

- 1 P: /.../ MAS PENSANDO HOJE... SE ESSES ÍNDIOS HOJE NÃO TEM RESERVA... ENTÃO QUAIS SERIAM OS... QUER DIZER... SE ELES ESTÃO NA RESERVA... QUAIS SERIAM OS FATORES POSITIVOS E OS NEGATIVOS, QUER DIZER...
- 2 A1: PRECISARIA SABER A PRIOR QUAIS SÓN AS CONDIÇÕES. COMO É VERDADEIRAMENTE UNA RESERVA E O QUE QUER DIZER PARA PODER...
- 3 P: ALGUÉM PODERIA DIZER O QUE ACHA QUE É UMA RESERVA?
- 4 A2: (INCOMP.).
- 5 P: ENTÃO VOCÊ ACREDITA QUE NA RESERVA ELES TÊM POUCA CHANCE DE DESENVOLVIMENTO? POUCA OPORTUNIDADE?
- 6 A2: NÃO TEM CHANCES NENHUMA.
- 7 P: ENTÃO VAMOS PÔR AQUI. NO FATOR NEGATIVO (( ESCREVE NA LOUSA)). AHM...AHM... POUCA CHANCE TÁ? POUCA OPORTUNIDADE PARA DESENVOLVIMENTO.
- 8 A3: DEIXA EU A VOCÊ PERGUNTAR PRIMEIRO. POR QUE FORAM FEITAS ESTAS RESERVAS. POR QUEM E PARA QUE. COM QUE FUNÇÃO?

Situando a asserção hegeliana de que *é o passado concentrado no presente* que cria a natureza humana, ECLÉA BOSI (1992:17) mostra que o enraizamento é um direito humano esquecido e o fato de não se poder inserir o passado no presente impede resguardar sonhos para um futuro.

*(...) seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram arrancadas, mas procurar o que pode renascer nessa terra de erosão.*

A autora desfaz um equívoco,

*o enraizamento não se alimenta de imagens de um passado idealizado nem de um futuro utópico. (ECLÉA BOSI, 1992:23)*

Ela comenta (1992:16-17):

*Se hoje se luta pela demarcação de territórios, pela autonomia cultural do indígena, é porque não existe um todo social de que ele participaria, mas uma sociedade dividida em antagonismos onde ele entraria fatalmente como presa. Isolá-lo do predador é defesa de sua cultura e de sua sobrevivência.*

### **(2.1.) Inesperado narrador ideacional.**

É aquele inesperado que é provocado pela intervenção súbita de lembranças de fatos, idéias, comentários dos alunos ou trocas interculturais.

EXEMPLO 8: (MOMENTO A: REFERENTE AO TEXTO SOBRE OS BANDEIRANTES À PÁG. 11 DO MATERIAL, TRAZ UMA INFORMAÇÃO SOBRE O RIO TIETÊ)

- 1 P: /.../ NAVEGÁVEIS... QUER DIZER. NÃO SÃO TOTALMENTE... PORQUE ELES TÊM O QUÊ?  
 2 AA: [[ CACHOEIRAS.  
 3 P: CA...CHO...?  
 4 AA: [[ ...EIRAS.  
 5 P: [...EIRAS]. CACHOEIRAS. E...E... ISSO DIFICULTA NÉ? OUTRA PALAVRA PRA DIFICULTAR?  
 6 A1: OBSTÁCULO.  
 7 A2: [IMPIDI]  
 8 A1: OBSTÁCULO.  
 9 A3: [OBSTÁCULO].  
 10 P: AHM...AHM... AÍ TEMOS QUE PÔR UM VERBO NA FRENTE. AHM... FA... AHM... OBSTÁCULO É UM SUBSTANTIVO. ENTÃO COMO É QUE PODEMOS FALAR...  
 11 A4: OBSTACULIZAR.  
 12 P: NÃO, NÃO.  
 13 AA: ((RISOS)) [[ (INCOMP.).  
 14 P: EXISTE EM ESPANHOL? EM PORTUGUÊS NÃO. ENTÃO:: ESSAS CACHOEIRAS...AHM... SÃO. SÃO UM OBSTÁCULO... É A MANEIRA COMO... SÃO UM OBSTÁCULO PARA...  
 15 A5: O LIMITE.  
 16 P: [A NAVEGAÇÃO].  
 17 A5: PODE SER LIMITE? LIMITE.  
 18 P: LIMITE É...É... O FINAL DA LINHA. O LIMITE. NÉ? UMA FRONTEIRA.  
 19 A6: EXISTE UMA:: UMA:: TENTATIVA... PARA:: PROFUNDAR AHM... RIO TIETÊ. AHM...ATÊ::ATÊ:: SÃO PAULO... DESDE PIRACICABA. UMA OB.  
 20 P: UMA TENT...  
 21 A6: [UMA TENTATIVA].  
 22 P: O QUE VOCÊ FALA POR APROFUNDAR. QUE EU NÃO ENTENDI?  
 23 A6: PROFUNDAR PARA...  
 24 A: FAZER UMA...  
 25 A6: [ RIOS ].  
 26 A7: [MAIS FUNDO]  
 27 A6: RIOS...

- 28 AA: [[ (INCOMP.)  
 29 P: APROFUNDAR É...(INCOMP.). É ISSO? MAIS FUNDO?  
 30 A6: MAIS FUNDO!  
 31 AA: [[ (INCOMP.)  
 32 A6: [E PARA NAVEGAR DEPOIS].  
 33 P: AHN... ENTENDO. PARA... AHN... ENTENDI.  
 34 AA: ((CONVERSAS PARALELAS SOBRE A QUESTÃO)).  
 35 P: PARA APROFUNDAR O RIO ENTRE PIRACICABA E S. PAULO. PARA FAZER A NAVEGAÇÃO. PORQUE O RIO É MUITO:: O QUE... SE ELES VÃO APROFUNDAR... O RIO É MUITO O QUÊ?  
 36 A6: NO JORNAL...VOCÊ...VOCÊ....  
 37 P: FUNDO? EU NÃO LI ESSA REPORTAGEM XXX. EU NÃO LI. ENTÃO EU DIRIA QUE O RIO É RASO. É ISSO?  
 38 A4: RASO?  
 39 P: RASO. SE VOCÊ ENTRA NUMA PISCINA:: CONHECE. PISCINA? SE VOCÊ VAI NA PISCINA E A PISCINA VAI ATÉ AQLI DE ÁGUA ((RISO DA PROFESSORA, MOSTRA ATÉ ONDE)). OK?  
 40 A: [AHN].  
 41 P: ENTÃO A PISCINA É O QUE? RASA... ELA NÃO É FUNDA. ELA É RASA.  
 42 A: UHM.  
 43 P: ENTÃO É ISSO QUE VOCÊ QUER FALAR. NÉ?  
 44 A7: RASA OU RASO?  
 45 P: AÍ DEPENDE DO SUBSTANTIVO, MAS A PISCINA...  
 46 A7: [AHL. É? TÁ! TÁ!] ((O ALUNO DEMONSTRA JÁ TER COMPREENDIDO)).  
 47 P: A PISCINA RASA, O RIO... XXX É RASO. AGORA... ((DIRIGINDO-SE AO A6)) EU QUERIA QUE VOCÊ FALASSE ESSA FRASE DE NOVO. COM ESSE RASO... AQUI.  
 48 A6: RECENTE. QUE O JORNAL. EXISTE... UMA TENTATIVA... PARA:: PARA UMA... OBRA QUE QUER APROFUNDAR...EHN...O RIO TIETÊ.  
 49 P: O RIO TIETÊ. NÉ?  
 50 A: O RIO TIETÊ.  
 51 P: PORQUE ELE...  
 52 A: AHM... AHM... DE SÃO PAULO ATÉ PIRACICABA.  
 53 P: PORQUE O RIO É... MUITO...  
 54 A6: MUITO RASO.  
 55 P: RASO. TÁ? OK! TÁ ÓTIMO. E AQUI VOCÊS TÊM: O RIO É NAVEGÁVEL EM CERTOS TRECHOS, QUE QUE SÃO TRECHOS?  
 56 AA: [[ PARTES.  
 57 P: PARTES. EM CERTAS PARTES...

Esse trecho traz exemplos de como os alunos necessitam desenvolver outras formas para uma mesma palavra, extrapolando mudanças de categoria. Quando a professora pede um sinônimo para DIFICULTAR os alunos fornecem OBSTÁCULO, dando um substantivo como correspondente a um verbo. A partir daí a negociação se desenrola para se achar um verbo correspondente, SÃO UM OBSTÁCULO (turnos 6-14). Se conhecem o verbo é comum que não conheçam o substantivo e vice-versa, denotando aprendizados anteriores em contextos reduzidos. Isso foi de certa forma previsto anteriormente e esse foi o motivo de inserirmos no material exercícios denominados “nominalizações”, como uma maneira de alertar os alunos a respeito dessas nuances.

Vemos nessa análise a permissividade de espaço para que o aluno interrompa e indague a respeito de suas dúvidas: A A5 compara SER UM OBSTÁCULO com limite (turno 15), PODE SER LIMITE? (turno 17), e aparentemente soluciona sua questão. Também notamos a mesma permissividade para que o aluno A6 introduza uma idéia repentina, EXISTE UMA TENTATIVA PARA.... (turno 19), negociação que desencadeia insumo NOVO: PISCINA, RASO, FUNDO.

BREEN & CANDLIN (1980:93) consideram que no passado o aprendiz era separado do objeto a ser aprendido e que hoje devemos dar crédito ao que o aluno sabe, aproveitando tanto seu conhecimento ideacional como interpessoal, que continuamente interagem com o conhecimento textual que evolve, conhecimentos (Halliday 1975) aos quais tem-se dado pouca atenção.

Um aluno (A6) expressa-se lentamente (dados obtidos na fita) e nota-se o esforço requerido na transmissão da sua idéia para os colegas, mas assume sua dificuldade expressiva, indo em frente e procurando tirar proveito do ambiente de ensino que pode lhe proporcionar esse espaço. Surge uma pergunta referente ao gênero do adjetivo, RASA OU RASO? (turno 44), cuja explicação rápida relembra outro aluno sobre esse ponto. Na verdade, não podemos prever o que pode acontecer nesse contexto de ensino, mas percebemos que o professor (em geral) deve ir tentando um distanciamento da idéia fixa de “ensinar” ou “fixar conhecimento no aluno” (a professora em questão é um pouco insistente na tentativa de fixação da palavra RASO) e uma aproximação com a função de “construir conhecimento”.

Trazemos adiante dois exemplos relativos à troca intercultural que inserimos nesse “inesperado narrador ideacional”.

EXEMPLO 9: (MOMENTO A: REFERENTE A UM MOMENTO DE TROCA INTERCULTURAL QUE ACONTECE NA UNIDADE SOBRE OS ÍNDIGENAS)

1 A1: /.../ A MESMA COISA ACONTECEU... NO MIL E QUINHENTOS... NO MIL E SEISCENTOS CON A CULTURA ESPANHOLA:: E OS LUGARES ONDE ENTROU A CULTURA ESPANHOLA. NON A CULTURA PORTUGUESA. ELES

DESTRUÍRAM OS ASTECAS. DESTRUÍRAM OS MAIAS. POR QUÊ? PORQUE ELES JÁ TINHAM ENCONTRADO OURO. E AGORA ELES PEGARAM OURO. NON NO MIL E SETECIENTOS. ESSA FOI A SORTE (RISO) QUE NO BRASIL QUE ELES ENCONTRARAM O OURO DEPOIS. AHORA TINHAM MENOS INTERESSE EM PEGAR ESSE OURO. BEM. NON ESTAVAM AINDA... NÃO TINHAM ENCONTRADO. PERO ELES NÃO MATARAM OS ÍNDIOS. LO QUE ACONTECEU COM A CULTURA ESPANHOLA É QUE ENTRÓ DA OUTRA PARTE. UNA PARTE OCIDENTAL DO SU DA AMÉRICA... É QUE NA DIFICULDATE DE PEGAR O OURO..EH:: PACIFICAMENTE COM OS ÍNDIOS... ELES MATARAM OS ÍNDIOS E PEGARAM O OURO. É ASSI QUE DESTRUÍRAM A CULTURA INCA. A CULTURA ASTECA. A CULTURA MAIA. O BRASIL TEVE AINDA SORTE... PORQUE OURO DESCOBRIRAM DEPOIS E NÃO MATARAM OS ÍNDIOS. PERO O PROBLEMA ESTÁ AGORA PER QUE ELES... É UMA OUTRA FORMA DE...DE PEGAR AS COSAS QUE NÃO SON DO TERRITÓRIO LOCAL. AGORA ESTAN PEGANDO MADEIRA E OS MINERAIS E OUTRAS COSAS E NUM MUNDO MODERNO ONDE VOCÊ NÃO PODE MATAR AOS OUTROS ASSIM TANTO TRANQUILAMENTE. SOMENTE ESTO CAMBIOU. PERO A MENTALIDADE... EU ACHO QUE CONTÍNUA SER A MISMA. É TODO UNA QUESTION ECONÔMICA.

A aluna associa como a causa da destruição das culturas inca, maia e asteca o rápido achamento de ouro na América espanhola e compara essa situação com o Brasil, enfatizando que a preservação de muitas culturas indígenas no Brasil se deu devido ao fato dos exploradores não terem encontrado o metal precioso tão rapidamente.

EXEMPLO 10: (MOMENTO A: REFERENTE A UM MOMENTO DE TROCA INTERCULTURAL QUE ACONTECE NA UNIDADE SOBRE OS INDÍGENAS)

- 1 A1: /.../ E AGORA UM POUCO TEM PROBLEMA. TEM PROBLEMA DE... NACIONAL. PORQUE OS YYY ((NACIONALIDADE)) NÃO QUEREM PERMITIR TEM OUTRO. TINHA OUTRO. ORIGINAL DO YYY ((PAÍS DE ORIGEM DA ALUNA)).
- 2 P: COMO PODEREMOS FALAR ISSO... ENTÃO... ALGUÉM PODERIA REPETIR O QUE ELA FALOU? QUEM PODE REPETIR O QUE A XXX FALOU? VAMOS VER QUEM ENTENDEU! ((PROFESSORA CHAMA UM ALUNO COM MAIS DIFICULDADE)) XXX VOCÊ ENTENDEU?
- 3 A2: NÃO OUVI NADA.
- 4 P: NÃO OUVIU NADA? ENTÃO VAMOS REPETIR. QUE ELA FALOU BAIXINHO. QUEM PODE REPETIR... PRA AJUDÁ-LA TAMBÉM A... ALGUÉM PODE REPETIR?
- 5 A3: ELA VAI REPETIR.
- 6 P: TÁ BOM! ELA VAI REPETIR.
- 7 AA: ((RISOS))
- 8 P: É O QUE A GENTE FALA. DIFICULDADE EM DOBRO. DUAS VEZES DIFÍCIL. A PRIMEIRA E A SEGUNDA VEZ. NÓS VAMOS TE AJUDAR A COLOCAR ISSO. VAMOS VER... ENTÃO... VOCÊ FALOU... CONTE PRA NÓS... VOCÊ FALOU QUE NO NORTE DO YYY ((PAÍS DE ORIGEM DA ALUNA)).
- 9 A1: NO NORTE DO YYY...
- 10 P: AÍ VOCÊ PODE DIZER... HÁ... QUER DIZER EXISTE NÉ? TEM NÉ? ENTÃO... NO NORTE DO YYY HÁ...
- 11 A1: AHM...OUTRAS ORIGEM. OUTRA ORIGEM...DE...
- 12 P: DE POVO... YYY ((NACIONALIDADE)).
- 13 A1: YYY ((NACIONALIDADE)), POVO DO YYY ((NACIONALIDADE)).
- 14 P: HÃ, HÃ.
- 15 A1: E CHAMA-SE "AIM".
- 16 P: CHAMA-SE "AIM". A OUTRA ORIGEM DE POVO YYY ((NACIONALIDADE)). E... VOCÊ FALOU QUE HOJE HÁ... UM PROBLEMA...
- 17 A1: HOJE TEM PROBLEMA ENTRE YYY (NACIONALIDADE)) E "AIM" PORQUE OS YYY ((NACIONALIDADE)) NÃO QUEREM PERMITIR EXISTE OUTRA ORIGEM.
- 18 P: ENTÃO, OS YYY ((NACIONALIDADE)) NÃO QUEREM PERMITIR. PERMITIR. QUE... EXISTA... ((ESCREVE NA LOUSA))
- 19 A1: OUTRA ORIGEM DE POVO YYY ((NACIONALIDADE)).
- 20 P: INTERESSANTE. E COMO É A FEIÇÃO DESSE OUTRO POVO. DE QUE VOCÊ FALOU? COMO ELES SÃO? ELES SÃO MAIS... APARENTAM-SE MAIS AOS INDÍGENAS MESMO?
- 21 A1: NÃO, APAREJEM MAIS... DO ROCHIA OU...

- 22 P: DA RÚSSIA.  
 23 A1: DA RÚSSIA.  
 24 P: ENTÃO PARECEM...AHM, ELES, ENTÃO VAMOS DIZER ASSIM, ELES SE PARECEM COMO ((ESCREVE NA LOUSA, ESCUTAM-SE VOZES QUE REPETEM JUNTO)) OS RUSSOS. ENTÃO ELES SÃO FÍSICAMENTE PARECIDOS NÉ? ELES SÃO PARECIDOS... SÃO PARECIDOS COM OS RUSSOS. TÁ? ((ESCREVE NA LOUSA)). ELES SE PARECEM, GEN...AQUI NÃO É COMO. DESCULPE. ELES...  
 25 A2: AONDE?  
 26 P: AQUI. ELES SE PARECEM COM OS RUSSOS. SÃO PARECIDOS COM OS RUSSOS. ELES SÃO... TEM QUE COR DE CABELO?  
 27 A1: PARECEM COM OS RUSSOS. ACHO QUE OS YYY ((NACIONALIDADE)), OS ÍNDIOS YYY ((NACIONALIDADE)), POVO DOS YYY ((NACIONALIDADE))...É DE MONGOL.  
 28 AA: [[ MONGÓLICOS.  
 29 A1: [ MONGÓLICOS. MAS É...  
 30 P: A ORIGEM DO POVO YYY ((NACIONALIDADE)) É... MONGOL.  
 31 A1: MAS É... O ROSTO DO "AIM" É DIFERENTE.  
 32 P: É DIFERENTE. TEM CABELO ESCURO. CABELO...  
 33 A1: ESCURO, OLHOS GRANDES.

A aluna A1 no exemplo (10) tinha dificuldade para expressar-se em português e falava baixo, produzindo um relato pouco compreensível para o grupo. A professora certifica-se de que o grupo a acompanha ao pedir que alguém parafraseie o comentário feito por ela. O aluno A3 (turno 5) intervém afirmando, ELA VAI REPETIR, decidindo pela classe que a própria aluna deveria ter outra chance para fazer seu comentário. Os demais alunos riem da situação estabelecida, mas a professora intervém em defesa da aluna ao prever sua dificuldade. Ela assume o controle da situação pela utilização do recurso da fragmentação do discurso, possibilitando dessa maneira que a aluna chegue ao final de seu relato com sucesso. WIDDOWSON (1991:218) acredita que controlar uma tarefa não é

*restringir o aprendiz a tarefas elementares que poderiam parecer estar dentro de sua competência lingüística, mas que são ridiculamente redutoras em relação à sua capacidade intelectual geral. Segundo ele, controlamos a contribuição que o aprendiz deve fazer à execução de tarefas mais complexas.*

ALLWRIGHT & BAILEY (1991) nos lembram que tanto o suporte cognitivo como afetivo são importantes na reação de professores aos erros dos alunos.

*É provável que todo professor de LE já tenha tido a experiência de passar por algum momento inesperado durante a aula. Se isso leva a um descarrilamento da aula ou a uma contribuição para o aprendizado, depende muitas vezes de como o professor reage a esse inesperado e a extensão pela qual a co-produção é encorajada ou reprimida. (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991:25)<sup>20</sup>*

A professora é despertada por um curiosidade repentina quanto à fisionomia do povo mencionado e lança uma pergunta espontânea, COMO É A FEIÇÃO DESSE OUTRO POVO, COMO ELES SÃO? (turno 20) Ela percebe o erro da aluna que confunde APARECER COM PARECER (turno 21), não a corrige diretamente, mas escreve a forma correta na lousa e se atém à idéia envolvida na discussão.

## **(2.2.) O inesperado narrador ampliador.**

Refere-se àquele que informa ou repassa o conhecido inserindo algum conhecimento novo.

EXEMPLO 11: (MOMENTO A: A PROFESSORA COMENTA COM OS ALUNOS SOBRE A ANTROPÓLOGA COM QUEM CONVERSOU E QUE FEZ UM DEPOIMENTO NA FITA QUE OS ALUNOS ESCUTARÃO EM SEGUIDA - ATIVIDADE NA PÁG. 14 DO MATERIAL).

- 1 P: /.../ E EU QUERIA QUE ELA ME CONTASSE SOBRE OS CAIAPÓS... PARA QUE EU PUDESSE CONTAR PARA VOCÊS.E ELA ME DISSE: "EU NÃO POSSO FALAR SOBRE TODOS. EU CONHEÇO TRÊS ALDEIAS". E OS CAIAPÓS SÃO ONZE ALDEIAS. ENTÃO. A:: QUESTÃO INDÍGENA AINDA É MUITO DIFÍCIL NO BRASIL. POUCAS PESSOAS PODEM FALAR SOBRE OS ÍNDIOS. ELES PODEM FALAR SOBRE AQUELA ALDEIA QUE CONHECEM. PORQUE OUTRA ALDEIA É OUTRO COSTUME. OUTRA CULTURA...
- 2 A1: OUTRAS IDÉIAS.
- 3 P: OUTRA MANEIRA DE VIVER. ENTÃO... SÃO... EHM...GERALMENTE FALAMOS COMO SE FOSSE UMA COISA SÓ. NO BRASIL. E NÃO É.
- 4 A2: EU... EU SEI SÓ UMA COISA. ELES NÃO TINHAM AHM... DOENÇA DE HIPER COLESTEROLA. NÃO TINHAM DOENÇA DE...
- 5 A1: [TUBERCULOSE?
- 6 A2: [HIPER TENSA-O, HIPER TENSA-O.
- 7 P: TENSÃO.
- 8 A2: HIPER TENSÃO. NÃO TINHAM...
- 9 A1: [TUBERCULOSE.
- 10 A2: ... ENFARTO. ENFARTO DE MIOCÁRDIO.
- 11 P: ENFARTE.
- 12 A2: ENFARTE.
- 13 P: DE MIOCÁRDIO
- 14 A2: [DE MIOCÁRDIO.
- 15 P: ENFARTE OU PROBLEMA DE CORAÇÃO, NÉ?
- 16 A2: [PORQUE ELES COMERAM SÓ

- 17 A1: NATUREALES  
 18 A2: OS VEGE...  
 19 A3: TAIS.  
 20 A2: VEGETAIS.  
 21 P: VEGETAIS.  
 22 A2: VEGETAIS.  
 23 P: PORQUE ELES COMIAM.  
 24 A2: ELES COMIAM SÓ...  
 25 P: COMIAM.  
 26 A2: SÓ OS VEGETAIS.  
 27 P: E AGORA ELES TÊM ENFARTE... E TÊM PROBLEMA.  
 28 A2: MAS ELES TINHAM OUTRAS PROBLEMAS... COMO A... MALÁRIA... COMO...  
 29 A1: PICADA DE INSETO...  
 30 A2: [TUBERCULOSE.  
 31 A1: [PICADA DE INSETO. PICADA DE INSETO.  
 32 A2: [TUBERCULOSE  
 33 P: HÃ, HÃ. E... EXATAMENTE. E... NA:: ÉPOCA DO DESCOBRIMENTO... HAVIA NO BRASIL... ALGUMAS.  
 ALGUNS LIVROS FALAM EM SEIS MILHÕES DE INDÍGENAS. OUTROS FALAM EM CINCO MILHÕES. EM MIL E  
 QUINHENTOS E HOJE TEMOS DUZENTOS E SETENTA MIL. ENTENDEM? ISTO É MUITO POUCO. DUZENTOS  
 E SETENTA MIL....  
 34 A2: [DIMINUÍRAM.  
 35 P: ENTÃO... A GENTE VÊ COMO...  
 36 A2: [DIMINUÍRAM.  
 37 P: REALMENTE DIMINUÍRAM. DUZENTOS E SETENTA MIL. EXISTEM CENTO E SETENTA LÍNGUAS  
 AHM...NATIVAS AHM... DOS INDÍGENAS. TÁ? ENTÃO SÃO DUZENTOS E SETENTA MIL E... CENTO E  
 SETENTA LÍNGUAS HOJE. NÉ? ((ESCREVE NA LOUSA)) NATIVAS. E... QUE MAIS QUE EU POSSO CONTAR  
 PARA VOCÊS? A TERRA ONDE ELES FICAM NÃO É DELES. É DO GOVERNO. MAS É USUFRUTO DELES.  
 ENTENDEM O QUE É USUFRUTO? (( A NEGOCIAÇÃO SEGUINTE COM OS ALUNOS PARTE PARA A  
 EXPLICAÇÃO DE USUFRUTO)).

A professora explora com os alunos a idéia de que não existe uma só cultura indígena. Havia já fornecido informação sobre o número de indígenas existentes na época do descobrimento e na época atual, assim como o número de línguas nativas existentes hoje. Os alunos por sua vez (essa discussão no trecho transcrito desenvolve-se entre dois alunos médicos com a participação da professora) contribuem com uma série de exemplos relativo às doenças que atingem os indígenas: HIPERTENSÃO, ENFARTE DE MIOCARDÍO, TUBERCULOSE, MALÁRIA, PICADA DE INSETOS. A discussão informa e amplia o conhecimento cultural e lingüístico dos alunos.

EXEMPLO 12: (MOMENTO A: ATIVIDADE SOBRE OS DESENHOS FEITOS SOBRE OS BANDEIRANTES À PÁG. 12. UM ALUNO APRESENTA SEU DESENHO PARA A CLASSE E FALA SOBRE ELE).

- 1 A1: /.../ UM BANDEIRANTE PAULISTA. FERNÃO DIAS. SAIU DE SÃO PAULO:: PARA A REGIÃO DAS  
 MINAS GERAIS À PROCURA DAS PEDRAS VERDES. OS GARIMPEIROS TIVERAM ILUSÕES E SONHOS PARA  
 ENCONTRAR PEDRAS... ESMERALDAS, TURMALINAS ETC.  
 2 A: TURMALINAS? ((BALXINHO))  
 3 A1: À MEU PAÍS TAMBÉM EXISTEM OS GARIMPEIROS E OS RIOS SE CHAMAM PEK E MAJDANPEK.  
 4 P: OS RIOS SE CHAMAM?  
 5 A1: PEK E MAJDANPEK. E RIOS... RECEBERAM... GRANETES DE OURO.

- 6 P: A GENTE...EU VOU ATÉ FALAR PRA VOCÊS NÃO USAREM A PALAVRA *GRANETES*, PORQUE ELA É UMA PALAVRA BEM LITERÁRIA. DA PARTE ESCRITA. PODERÍAMOS PRÁ... QUANDO VOCÊ FALA... AHM...PODE DIZER PROCURANDO OURO.
- 8 A1: OURO.
- 9 P: [OURO, SÓ.
- 10 A1: [SÓ.
- 11 P: NEM PRECISAMOS FALAR. É UMA PALAVRA ATÉ QUE POUCAS PESSOAS CONHECEM NA... NA:: LINGUAGEM ORAL. COMO É O NOME DO... DO:: BANDEIRANTE QUE VOCÊ COLOCOU AÍ?
- 12 A1: BANDEIRANTE?
- 13 P: O NOME DO BANDEIRANTE?
- 14 A: O NOME DE...AHM...FERNÃO DIAS.
- 15 P: FERNÃO DIAS.
- 16 A1: E ELE::: E ELE ERA REI.
- 17 A: REI? ((BAIXINHO))
- 18 A1: REI DE GARIMPEIROS.

Nesse trecho transcrito podemos observar como o aluno insere conhecimento novo para a classe (que não constava no material, nem havia sido mencionado), relativo ao bandeirante de nome FERNÃO DIAS (turno 1), sua busca pelas pedras verdes e sua condição de rei (turno 16). Associa a mesma situação do garimpo no Brasil com a situação de seu país na Europa. A professora o relembra de uma situação já mencionada em aula sobre a diferença do código oral e escrito na língua portuguesa, discussão já feita neste capítulo. Uma pergunta, *TURMALINAS?* (turno 2), fica sem resposta - na comunicação natural nem sempre tudo é retomado e depende do interesse do aprendiz em insistir na pergunta.

O mesmo aluno continua sua exposição (trecho transcrito adiante) e passa a explicar para a classe o que é um garimpeiro e o que ele faz. A vontade de expansão de vocabulário para expressar-se adequadamente leva à introdução de várias palavras como, *MERGULHAR*, *REDE*, *PENEIRA*, *FURO*, *AFUNDAR*, *BALANÇAR*, inseridas em contexto. Esse aluno faz uso constante da estratégia de tradução para outras línguas conhecidas, exemplificadas com a palavra do inglês *net* (rede, turno 12) e a palavra do francês *plonger* (mergulhar, turno 27).

EXEMPLO 13: (CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE ANTERIOR)

- 1 P: /.../ HÃ, HÃ. DE OURO. E ELE:: ELE:: ELE TRABALHA MUITO. O GARIMPEIRO. NAS MINAS. E NOS RIOS TAMBÉM NÉ? PROCURANDO OURO NOS RIOS E NAS MINAS. E É AQUELA... AQUELE HOMEM QUE PROCURA E... E:: DESTRÓI BASTANTE A TERRA.

- 2 A1: DESTRÓI A TERRA E PEDRA E...
- 3 P: DESTRÓI...
- 4 A1: FIZERAM MARGULHAR NA ÁGUA E DEPOIS.. EHM...DEPOIS EHM... FIZERAM NA... NA UMA REDE.
- 5 P: PODE TENTAR REPETIR ISSO:: ISSO QUE VOCÊ FALOU? ELES... ELES MERGULHAM?
- 6 A1: ELES MERGULHAM...
- 7 P: ELES MERGU...
- 8 A1: [REDE.
- 9 P: UMA REDE.
- 10 A1: UMA REDE. UMA REDE ((BAIXINHO)).
- 11 P: VOCÊS CONHECEM? ELES MERGULHAM...
- 12 A1: [NET. NET.
- 13 P: UMA REDE. MAS É UMA COISA REDONDA. ASSIM ((FAZ GESTO)).
- 14 A2: [UMA PENEIRA].
- 15 P: UMA PENEIRA!
- 16 A1: PENEIRA?
- 17 P: É UMA REDE SIM. PE...PENEIRA ((A PROFESSORA DESENHA NA LOUSA)). É UMA COISA... COM FURINHOS.
- 18 A1: SIM.
- 19 P: FUIROS. NÉ? ISSO SÃO... AHM... FUIROS. QUER DIZER É UMA COISA REDONDA QUE ELES FAZEM...
- 20 A1: [LÁ SE USA... USA PARA EH...MILHO. PARA TRIGO.
- 21 P: PARA TRIGO. ENTÃO... VOCÊ PODE REPETIR ENTÃO... ISSO QUE VOCÊ FALOU? ELES MERGULHAM...
- 22 A1: MERGULHAM PE...PENEIRA NO ÁGUA...
- 23 A3: MERGULHAM? ((BAIXINHO))
- 24 A1: MERGULHAR.
- 25 A3: MERGULHAM?
- 26 P: MERGULHAM. AFUNDAM.
- 27 A1: *PLONGER* ((FRANCÊS)). *PLONGER*.
- 28 P: HÃ, HÃ. MERGULHAM...
- 29 A1: MERGULHAM...
- 30 P: A PENEIRA.
- 31 A1: A PENEIRA NA ÁGUA E DEPOIS FIZERAM AHM...(INCOMP.) COMO SE CHAMA?
- 32 A: (INCOMP.).
- 33 A4: BALANÇAR!
- 34 A1: NO (INCOMP). BALANÇAR!.
- 35 P: BALANÇAR.
- 36 A1: BALANÇAR.
- 37 P: E DEPOIS BALANÇAM.
- 38 A1: BALANÇAM.
- 39 P: BALANÇAM A...
- 40 A1: PARA PROCURAR OURO OU PEDRA.
- 41 P: OU PEDRA E QUANDO ELES BALANÇAM A PENEIRA... ELES QUEREM O QUÊ. SEPARAR O QUÊ?
- 42 A1: SEPARAR OURO...
- 43 AA: DE PEDRA.
- 44 A: PEDRA. PEDRAS.
- 45 P: OURO?
- 46 A: OU PEDRAS.
- 47 P: OURO DE PEDRAS, OURO DE...
- 48 A1: PEDR.. (INCOMP.)... IAS.
- 49 A: PEDREGULHOS.
- 50 P: PEDREGULHOS. UHM...IH..ESTÁ BOM! ALGUMA QUESTÃO AQUI? NÃO?... ESTÁ ÓTIMO ENTÃO! MUITO BEM.

### (2.3.) Inesperado narrador imaginativo.

Representado por momentos em que se fantasiam situações ou generalizações.

EXEMPLO 14: (MOMENTO A: ATIVIDADE SOBRE OS BANDEIRANTES, DESENHO À PÁG.12 DO MATERIAL)

- 1 A1: EU FIZ TRÊS DESENHOS. AQUI Ó. PRIMEIRO DESENHO. ESTÁ ESCRITA AQUI Ó. OS BANDEIRANTES  
PENETRAVAM NO INTERIOR DO PAÍS. NÃO SÓ PARA CAÇAR OS ÍNDIOS DE MANEIRA GERAL. PARA  
VENDER- LOS AOS PROPRIETÁRIOS DO ENGENHO. MAS TAMBÉM PARA PROCURAR OS METAIS PRECIOSOS.  
NO DE BAIXO... OS CAMINHOS DOS SERTANISTAS FORAM CERCADOS PELOS ANIMAIS PEÇONHENTOS E  
AGRESSIVOS E PELOS ÍNDIO BRAVO QUE GOSTAVAM DE COMER CARNES HUMANAS.
- 2 AA: [[ (INCOMP.).
- 3 P: UAU! SABE COMO VOCÊ CHAMA OS ÍNDIOS QUE QUERIAM COMER CARNE HUMANA?
- 4 A1: CARO... CARI... CANIBALISMO.
- 5 P: ENTÃO... ELES SÃO CANIBAIS.
- 6 A1: CANIBAIS.
- 7 P: CANIBAIS OU ANTROPÓFAGOS.
- 8 A1: PODE SER.
- 9 A2: ANTROPÓFAGOS... MESMA COISA COMO CANIBAIS?
- 10 P: MESMA COISA NÉ? CANIBAIS OU ANTROPÓFAGOS.
- 11 A1: E O ÚLTIMO DESENHO. OS RIOS DE LITORAL PRA INTERIOR DO PAÍS... NEM SEMPRE SÃO NAVEGÁVEIS.  
POIS TÊM MUITOS CACHOEIRAS E DE VEZ EM QUANDO SÃO RASOS. SÓ ISSO.

O aluno traz uma informação nova para a classe: QUE (OS ÍNDIOS) GOSTAVAM DE COMER CARNES HUMANAS (turno 1) e marca esse detalhe em seu desenho, generalizando a situação para todos os índios. A professora aproveita a oportunidade para fornecer o vocabulário exato para aquilo que o aluno desejava dizer: CANIBAIS OU ANTROPÓFAGOS (turno 7).

### (3.1.) Inesperado como prática manipulativa - solucionado.

Constituíram instantes de sistematização gramatical realizada sem conflitos.

EXEMPLO 15: (MOMENTO A: REFERENTE AO TERCEIRO TEXTO DOS BANDEIRANTES À PÁG.11)

- 1 P: O EXERCÍCIO DA MINERAÇÃO AQUI NO TEXTO.... QUER DIZER... A ATIVIDADE DA MINERAÇÃO. O EXERCÍCIO É A ATIVIDADE OK? A ATIVIDADE DE MINERAÇÃO EXIGIA. EXIGIA...QUER DIZER OBRIGAVA. UMA FIXIDEZ À TERRA. ENTÃO O QUE QUE ACONTECIA? O BANDEIRANTE. ELE NÃO ANDAVA:: ANDAVA:: ANDAVA:: ASSIM... ((RISO DA PROFESSORA)) ELE NUNCA PARAVA. QUANDO ELE ACHOU OURO... O QUE QUE ELE TINHA QUE FAZER?
- 2 P: ELE...ELE ANDAVA PELO PAÍS. PROCURANDO. PROCURANDO. PROCURANDO. PROCURANDO. DE REPENTE ACHOU.
- 3 A1: PARADA?
- 4 P: AÍ ELE TEVE QUE PARAR E...
- 5 A2: FICOU.
- 6 P: E TEVE QUE
- 7 A2: [FICAR.
- 8 P: [E TEVE QUE FICAR
- 9 A2: PARAR E FIXAR.
- 10 P: TEVE QUE FICAR E...
- 11 A2: [FIXAR
- 12 P: E SE FIXAR.
- 13 A2: SE FIXAR.
- 14 P: TÁ! ENTÃO VAMOS SÓ VOLTAR AQUI... ÓH... POR EXEMPLO.... ((CHAMA ATENÇÃO À LOUSA PARA EXPLICAÇÃO GRAMATICAL).

- 15 P: EU ME FIXO... EM ALGUM LUGAR. TÁ? E ELE... O QUÊ? QUAL O PRONOME AQUI? EU ME FIXO, E ELE?
- 16 A2: SE FIXA.
- 17 AA: [[ SE FIXA.
- 18 P: E NÓS?
- 19 A2: NÓS, VÓS...
- 20 A3: SE FIXAMOS.
- 21 A2: NÓS VÓS FIXAMOS.
- 22 P: NÓS NOS FIXAMOS.
- 23 A2: MESMA COISA COM LÍNGUA FRANCESA.
- 24 P: ENTÃO... EU ME CHAMO. EU ME CHAMO. ELE?
- 25 AA: [[ SE CHAMA.
- 26 P: NÓS?
- 27 AA: NOS...
- 26 P: [NOS CHAMAMOS DE GRUPO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, E ELES?
- 28 A: SE CHAMAM.
- 29 A: [SE]
- 30 P E A: [[ SE CHAMAM
- 31 P: ENTÃO ELES TIVERAM QUE FICAR E TIVERAM QUE SE FIXAR. E AÍ O QUE QUE ELES TIVERAM QUE FAZER... EM TERMOS DE COMIDA TAMBÉM? ESTAVAM ALÍ:: VÃO FICAR ALÍ::
- 32 A2: PESCAR? ((RISOS))
- 33 A4: PRODUZIR AGRICULTURA.
- 34 A5: SI, PLANTAR.
- 35 P: TIVERAM QUE PLANTAR.
- 36 A6: GARANTIÇAR O SUSTENTO NO?
- 37 P: QUÊ?
- 38 A6: GARANTIR?
- 39 P: GARANTIR. É. ALGUMA PALAVRA... UMA OUTRA... ELES TIVERAM QUE... NÉ? O QUÊ? UMA OUTRA PALAVRA PARA GARANTIR O SUSTENTO? O SUSTENTO É:: A ALIMENTAÇÃO NÉ? ELES TIVERAM QUE GARANTIR A:: COMIDA NÉ? QUE QUE:: OUTRA PALAVRA AQUI PARA GARANTIR. ELES TIVERAM QUE?
- 40 A7: ASSEGURAR.
- 41 P: ASSEGURAR?
- 42 A2: ASSEGURAR!
- 43 P: TIVERAM QUE ASSEGURAR... AHM... SUA... NO CASO... NÉ? SEU SUSTENTO:: SEU SUSTENTO.
- 44 A2: SUPOSITAR?
- 45 A: NÃO.
- 46 P: [NÃO. NÃO. TIVERAM QUE GARANTIR ... SEU SUSTENTO.
- 47 A2: SUPORTAR, SUPORTAR.
- 48 P: TAMBÉM AQUI NÃO.
- 49 AA: ((RISOS GERAIS PELAS INÚMERAS TENTATIVAS DAQUELE ALUNO)).
- 50 P: VOCÊS PODEM TENTAR. EU GOSTO QUE VOCÊS TENTEM, ATÉ PORQUE NÓS ESTAMOS...(INCOMP.). ENTÃO ELES TIVERAM QUE GARANTIR... BOM... AQUI EU POSSO COLOCAR... TIVERAM QUE GARANTIR...((ESCREVE NO QUADRO)) O SEU SUSTENTO/ TIVERAM QUE GARANTIR A SUA ALIMENTAÇÃO/ TIVERAM QUE GARANTIR A SUA COMIDA. TIVERAM QUE ASSEGURAR A... (( A PROFESSORA REPETE EXEMPLOS ANTERIORES), TÁ! ENTÃO ESTÁ BOM.

A discussão do texto do material interrompe-se após a primeira linha. A professora aproveita um momento acontecido na negociação para introduzir uma explicação ou revisão pronominal contextualizada. Um aluno expressa uma estratégia de tradução para outra língua, MESMA COISA COM LÍNGUA FRANCESA, NÉ? (turno 23). Uma vez terminada a explicação, o texto é retomado com relativa facilidade. Os alunos têm oportunidade de fazer tentativas constantes na utilização de vocabulário, GARANTIÇAR O SUSTENTO, NO?

(turno 36). Pensa-se o progresso dos alunos em termos de um contínuo cujos extremos são a língua materna e a língua-alvo (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991:91) e que os tipos de erro cometidos pelos alunos delineiam o seu estágio nesse contínuo. O termo mais bem sucedido para nomear esse desenvolvimento lingüístico entre as duas línguas foi o de SELINKER (1972), “interlíngua”. Outro aluno que se arrisca constantemente lança tentativas com as palavras *SUPOSITAR* (turno 44) e mais adiante *SUPPORTAR* (turno 47), mas a relação dessas palavras com a palavra *GARANTIR* (turno 39) que estava em discussão não consegue ser estabelecida pela professora no momento da aula. Sua resposta para o aluno acaba sendo *NÃO, NÃO* (turno 46), no sentido de “aqui não dá para usar, não cabe”. Infelizmente, apenas na análise transcrita ela percebe a provável ligação que o aluno estabeleceu entre aquelas palavras proferidas com o substantivo apresentado anteriormente, *SUSTENTO* (turno 39), e o seu desejo em descobrir o verbo “sustentar-se”. Os demais alunos acham graça de sua persistência, mas essa atitude é amenizada pela professora que sai em defesa do aluno, valorizando e incentivando o esforço empreendido.

Esse papel de professora-decifradora é freqüente na abordagem que utilizamos. Lembramos alguns exemplos trazidos de outros contextos de análise: *ELES SOUBERAM BEM SOBRE RIOS, PARA USAR TRANSPORTE*, quando se deveria utilizar “conhecer”. Em outro caso fica ainda mais difícil: *RIOS QUE CORREM DE AREIA PRÓXIMA DO LITORAL PARA O INTERIOR TÊM BASTANTE CACHOEIRAS*, em que “área” seria a palavra em questão.

A professora aproveita mais um momento desse texto dos bandeirantes à pág. 11 (3ª linha), para uma explicação gramatical. *Ao plantio do milho... sucede... o do feijão, abóbora....*

EXEMPLO 16: (CONTINUAÇÃO DA MESMA ATIVIDADE)

- |   |                                                 |
|---|-------------------------------------------------|
| 1 | P: /.../ UMA OUTRA PALAVRA PARA SUCEDE. SUCEDE. |
| 2 | A1: CONTINUA.                                   |
| 3 | A2: ACONTECE                                    |

- 4 A3: CONTINUA.
- 6 P: CONTINUA. VEM DEPOIS... NÉ? UMA BOA PALAVRA PARA SUCEDE SERIA SEGUIR. SEGUIR. ENTÃO... AO PLANTIO DO MILHO. COMO É QUE VOCÊS CONJUGAM ESSE VERBO. AO PLANTIO DO MILHO...
- 7 A3: CONTINUAR.
- 8 P: DEPOIS... USANDO ESSE VERBO AQUI... ((TENTATIVAS PARALELAS))
- 9 A4: SIGUE.
- 10 A5: SEGUE.
- 11 P: [[ SEGUE...
- 12 P: AO PLANTIO DO MILHO... SEGUE...
- 12 A6: O DO FEIJÃO.
- 13 P: O DO FEIJÃO.
- 14 A3: EU SIGO, VOCÊ SEGUE.
- 15 P: É... SERIA ASSIM. É BEM IRREGULAR ESSE VERBO. EU SIGO. VOCÊ...
- 16 A3: SEGUE.
- 17 P: [SEGUE.
- 18 A4: ELE SEGUE.
- 19 P: NÓS [[ SEGUIMOS.
- 20 A5: E ELES SEGUEM (( A PROFESSORA ESCREVE NA LOUSA)).
- 21 P: O VERBO DIZER COMO É QUE É?
- 22 A3: EU DIGO. MESMO...
- 23 A6: [EU DIGO].
- 24 P: EU DIGO... VOCÊ?
- 25 A: DIZE.
- 26 AA E P: [[ DIZ.
- 27 A2: DIZ.
- 28 A: VOCÊ DIZ.
- 29 P: SERIA ASSIM ((ESCREVE NA LOUSA)): EU DIGO.
- 30 A: VOCÊ DIZ.
- 31 P: VOCÊ DIZ. ELE DIZ. NÓS?
- 32 A3: NÓS DIZEMOS.
- 33 AA: DIZEMOS.
- 34 P: DIZEMOS. ELES?
- 35 A3: DIZERAM.
- 36 AA: [[ DIZEM.
- 37 P: VAMOS VER (( APONTA PARA A LOUSA). EU DIGO. VOCÊ DIZ. NÓS DIZEMOS. ELES?
- 38 A3: DIGAM.
- 39 P: DIZEM.
- 40 A: DIZEM.
- 41 P: ISSO NO PRESENTE... NÉ? EU DIGO. VOCÊ DIZ. NÓS DIZEMOS... EU SIGO... E O VERBO CONSEGUIR. OBTER.
- 42 P: EU?
- 43 AA: CONSIGO.
- 44 P: VOCÊ?
- 45 AA: CONSEGUE.
- 46 P: NÓS?
- 47 AA: CONSEGUIMOS.
- 48 P: ELES?
- 49 AA: CONSEGUEM. ENTÃO AQUI:: SUCEDE... ENTÃO... SEGUE. O PLANTIO....

CELCE-MURCIA (1989:4) delinea um quadro onde compara maneiras mais efetivas e menos efetivas de focalizar a forma:

ROTINIZAÇÕES MANIPULATIVAS X ATIVIDADES COMUNICATIVAS/  
 PRÁTICA DESCONTEXTUALIZADA X PRÁTICA CONTEXTUALIZADA/  
 EXERCÍCIOS BASEADOS NA SENTENÇA X EXERCÍCIOS BASEADOS NO TEXTO/  
 ATIVIDADES COM POUCA EXIGÊNCIA COGNITIVA X ATIVIDADES COM ALTA EXIGÊNCIA COGNITIVA/  
 MATERIAIS PRODUZIDOS PARA O ENSINO X MATERIAIS AUTÊNTICOS/  
 CONTEÚDO MONÓTONO X CONTEÚDO INTERESSANTE OU MOTIVADOR.

A proposta é clarificadora, mas a dificuldade ainda reside em descobrir as maneiras mais efetivas para uma realização prática específica e outros estudos fazem-se necessários. As rotinizações nos exemplos situados significaram um parêntese manipulativo, uma quebra discursiva a partir de um momento interativo, que acabou caminhando para um descontexto momentâneo e rápido, sem tempo suficiente para se tornar monótono. Nosso objetivo nesse sentido foi o de permitir ao aluno uma compreensão da forma em um contexto significativo, uma conscientização (ELLIS, 1995, SCHMIDT, 1990), em vez de uma produção repetitiva.

Os registros mostram que a interação negociada em sala de aula deu-se entre professor e aluno(s). No material impresso, a gramática apresentou-se na forma de exercícios de preenchimento contextualizados. O ensino de gramática tanto no contexto de sala de aula como no material pode ser ainda estendido para outros tipos de interação e formas de atuação dos alunos de maneira a auxiliar essa aquisição. ELLIS (1995), VAN PATTEN (1993), PHOTOS & ELLIS (1991) propõem a realização de tarefas interpretativas e/ou comunicativas. A partir desses estudos é possível pensar-se num planejamento secundário para a criação de **tarefas gramaticais** que problematizem certas questões estruturais, com a finalidade de induzir regras que estão subjacentes no uso da língua-alvo. Estas podem ser preparadas tanto para um desempenho individual de conscientização de estruturas (interação aluno-texto), como para uma interação negociada (interação aluno-aluno).

*Deve haver uma função para as outras formas de ensino de gramática, tais como, conscientização de estruturas (ELLIS, 1994) e talvez, também, para a tradicional instrução baseada na produção, como maneira de melhorar a fluência do aluno no uso de formas gramaticais já adquiridas na língua-alvo. Tarefas interpretativas são propostas como um dos meios*

-- *embora altamente promissor -- entre outros, de lidar com a instrução gramatical.* (ELLIS, 1995:99-100) <sup>21</sup>

### (3.2.) Inesperado como prática manipulativa, não solucionado.

Constituíram instantes de sistematização gramatical realizada em meio a conflito.

A partir de uma explicação gramatical e prática realizada com os alunos na construção de frases com o subjuntivo, surge para a professora um dado novo de difícil solução na classe, no momento. Esse é retomado com os alunos para esclarecimento no dia seguinte, após reflexão da professora sobre o ocorrido.

EXEMPLO 17: (MOMENTO A: REFERENTE A UMA RETOMADA DE AULA JÁ DISCUTIDA SOBRE SUBJUNTIVO)

- 1 P: BEM... O QUE ACONTECEU NO GRUPO ((REFERE-SE A UMA DÚVIDA NA AULA ANTERIOR SOBRE O SUBJUNTIVO)) É QUE PARECE QUE *EU DESEJO QUE...* *EU QUERO QUE...* TEM UM SUJEITO *EU*. *EU DESEJO QUE...* *EU QUERO QUE...* AÍ PARECE QUE O GRUPO ESTAVA FORMANDO FRASES COLOCANDO O *EU* AQUI TAMBÉM ((MOSTRA ONDE, OU SEJA, DEPOIS DO *QUE*)). AÍ CRIOU-SE UM PROBLEMA. ENTÃO PELOS EXEMPLOS... TODOS EXEMPLOS QUE EU VI NO LIVRO... ESSE SUJEITO AQUI NÃO É *EU*. ENTÃO POR EXEMPLO... *DESEJO QUE ELES...* *DESEJO QUE VOCÊS...* *DESEJO QUE MEUS AMIGOS...* NÉ? E ONTEM PARECE QUE XXX (REFERE-SE A ALUNA A1) ESTAVA TENTANDO FAZER UMA FRASE... EU NÃO CONSEGUI EXPLICAR. EU NÃO ENCONTRO MUITOS EXEMPLOS COM *EU* AQUI ((MOSTRA O LUGAR DEPOIS DO *QUE*))... PORQUE SE VOCÊS CÓLOCAM O *EU* POR EXEMPLO... COM O VERBO *IR*... POR EXEMPLO... O SUBJUNTIVO DO *IR* É... O PRESENTE É *EU* VOU. O SUBJUNTIVO É *QUE EU VÁ*. ENTÃO FICARIA... *EU QUERO QUE EU...* AÍ TERÍAMOS QUE POR *VÁ* A *SP*. ISSO NÃO EXISTE EM PORTUGUÊS. ENTÃO ACABARIA *QUE* COM O *EU*. VOCÊS NÃO USAM O *QUE*, E JUNTAM ESSE INFINITIVO AQUI. ENTÃO VOCÊS DIRIAM, *EU QUERO IR A SP*, PORQUE O SUJEITO É O *EU*. ENTÃO EU PERCEBI NO USO DA CONSTRUÇÃO DAS FRASES, QUE COM O *EU*, VOCÊS NÃO CONSEGUIRIAM FORMAR... ENTENDEM? PORQUE COM O *EU*, VOCÊS TÊM QUE GRUDAR O INFINITIVO. *EU QUERO TER...* *EU QUERO PODER...* *EU QUERO IR...* *EU* NÉ? AGORA, *EU QUERO QUE ELE...* AÍ JÁ MUDA... *EU QUERO QUE ELE...* COMO É QUE FICA COM *PODER*? *EU QUERO QUE ELE...?* POSSA. POSSA. COM VERBO *TER*? *EU QUERO QUE ELE?*
- 2 AA: TENHA.
- 3 P: COM VERBO *IR*? *EU QUERO QUE ELE?*
- 4 AA: VAI.
- 5 P: VÁ. COM O VERBO *IR*. E COM O VERBO *VI*? AÍ ESTÁ CERTO O QUE A XXX ((REFERE-SE A ALUNA A2)) FALOU, *EU QUERO QUE ELE?*
- 6 A2: VENHA.
- 7 P: VENHA. *EU QUERO QUE ELE...*((A PROFESSORA APONTA PARA O VERBO *IR* NA LOUSA))
- 8 AA: VÁ.
- 9 P: É. O SUBJUNTIVO É *VÁ*. ENTÃO AÍ MUDOU. ERA UM CASO, QUE QUANDO A XXX CHEGAR ((A ALUNA A1 AINDA NÃO HAVIA CHEGADO À AULA)) *EU* EXPLICO PARA ELA NO INTERVALO.

A aluna A1 havia na aula anterior formado uma frase com *EU QUERO QUE EU VÁ A SP* (turno 1) e utilizado o subjuntivo nesse caso, o que soou estranho à professora. Ela percebeu haver algum problema nesse tipo de construção oral, mas não podia detectar o motivo do inusitado. Procura uma explicação semântica para esse fato e

no dia seguinte mostra aos alunos que como o modo subjuntivo coloca o falante numa posição de dúvida, incerteza, hipótese perante o que diz, seria pouco provável hipotetizar algo em relação a você mesmo, uma vez que pode decidir sobre seus atos. Por isso hipotetizamos em relação aos outros sobre cujas ações nem sempre temos controle. Entre dizer “Eu quero que eu seja testemunha” é mais comum a substituição pelo infinitivo “Eu quero ser testemunha”.

Nossa discussão sobre esse fato com uma professora de língua portuguesa, após o término do curso, nos lembrou que o subjuntivo é o modo que serve de ponto de partida para a formação do modo imperativo. Ninguém usa a primeira pessoa do imperativo porque nós não damos uma ordem para nós mesmos, assim como nós não nos aconselhamos. Essa professora não vê erro na construção “Eu quero que eu esteja lá”, afirma apenas que é uma coisa inusitada e que o mais comum seria a substituição por uma reduzida de infinitivo “Eu quero estar lá”.

Ela também nos chamou atenção para outra característica importante no uso do subjuntivo que achamos relevante mencionar. No verbo irregular, as formas do modo subjuntivo são mais empregadas na primeira e segunda pessoas do singular. Dificilmente nós empregamos uma forma de verbo irregular no subjuntivo na primeira pessoa do plural. Raras vezes diríamos, por exemplo, “É preciso que nós subamos a escada”. A tendência é substituir a primeira pessoa do plural do subjuntivo pela forma de infinitivo “É preciso subir as escadas”. Essa forma de primeira pessoa do plural do subjuntivo foi se tornando, pelo seu desuso, uma forma quase exclusivamente literária. É muito comum na língua oral substituímos o “nós” por “a gente”, o que tornou a primeira pessoa do plural incomum.

#### (4) Inesperado divertido.

É um inesperado que provoca riso, geralmente combinado com outras marcas mencionadas anteriormente.

EXEMPLO 18: (MOMENTO A: REFERENTE A ATIVIDADE QUE DENOMINAMOS DE GALERIA, EM QUE A ALUNA TROUXE ALGUMA INFORMAÇÃO SOBRE O BRASIL)

- 1 A1: EU TROUXE UM RECORTE TAMBÉM DO JORNAL... PASSOU COMO MOSTRA DE... LO QUE EU ESTOU IMPRESSIONADA COM LA EFUSIVIDADE.
- 2 P: EU ESTOU IMPRESSIONADA COM A EFUSIVIDADE. SER EFUSIVO. VOCÊ PODERIA DAR UMA OUTRA PALAVRA PARA EFUSIVIDADE?
- 3 A1: DA EXAGERAÇÃO DE EMOÇÃO ((RISO DA ALUNA)).
- 4 P: EXAGERO.
- 5 A1: EXAGERO SEGUN MINHA OPINIÃO... DO BRASILEIRO.
- 6 P: SEGUNDO.
- 7 A1: SEGUNDO A MINHA OPINIÃO... DO BRASILEIRO A RESPECTO DE FUTEBOL NO? AQUI TEM UNA FOTO...
- 8 P: UMA?
- 9 A1: UMA FOTO DE UM BRASILEIRO DANDO BEIJO NA BANDEIRINHA. E ASI COMO ESSO AQUI TEM AS ATUAÇÕES DE JOGADORES BRASILEIROS TANTO NO EXTERIOR COMO NO BRASIL . A BASTANTE EXAGERADO NO? TEM UMA DE UM BRASILEIRO QUE DESCOBRIU A SUA PARTE TRASEIRA E MOSTROU PARA O PÚBLICO NO? ((RISOS)). PARA MIM É SURPREENDENTE.
- 10 P: COMO SE FALA A PARTE TRASEIRA EM PORTUGUÊS?
- 11 A1: BUMBUM?
- 12 P: BUMBUM.
- 13 AA: ((RISOS))
- 14 A2: SUAS VERGONHAS?
- 15 P: COMO?... SUAS VERGONHAS!
- 16 A: [VERGONHAS? ((RISOS))
- 17 P: SEGUNDO UM TEXTO QUE NÓS LEMOS... ENTÃO... ELES DESCOBRIRAM NÉ? ((AQUI A PROFESSORA RELEMBRA OS ALUNOS DO TEXTO LIDO NO MATERIAL QUE TROUXE ESSA EXPRESSÃO))
- 18 A1: AS SUAS VERGONHAS. E MOSTRARAM PARA O PÚBLICO!. PARA A PLATÉIA NÉ? EU ESTAVA OBSERVANDO PER QUE E EU FICO IMPRESSIONADO.
- 19 P: ÀHN... VOCÊ ACHA ISSO MUTTO EXAGERADO. UMA EMOÇÃO MUTTO EXAGERADA.
- 20 A1: É.

Esta situação foi divertida em sala de aula, pois a aluna não se conformava com a emoção exagerada do brasileiro pelo futebol ao dar beijos em bandeirinhas e abaixar as suas calças para o público. A professora pede a palavra exata para PARTE TRASEIRA (turno 9), e a naturalidade evocada com a palavra BUMBUM (turno 10) gera riso na classe. A situação ainda remete os alunos a um conhecimento partilhado em outra aula para *suas vergonhas*, usado aqui já em sentido irônico, expressão que aparece no texto da Mata (à pág. 6 do material dizia-se que os indígenas *não fazem o menor caso de encobrir suas vergonhas*; e nisso têm tanta inocência como em

*mostrar o rosto*). Notamos que a sensibilidade do registro literário ajudou aquele aluno na fixação de regras sociolinguísticas e conseqüente maturação linguística.

EXEMPLO 19: (MOMENTO A: REFERENTE A UMA OBSERVAÇÃO FEITA POR UM ALUNO SOBRE O BRASIL, QUE DESEJAVA COMPARTILHÁ-LA COM OS COLEGAS. UMA OUTRA ALUNA RETOMA DE MODO DIVERTIDO SEU COMENTÁRIO, CONTINUANDO A DISCUSSÃO E EXPLICA COMO AQUELA SITUAÇÃO SE DAVA NO PERU).

- 1 A1: EU TENHO UMA COISA... EU NÃO SEI NADA... MAS É UMA COISA SÓ. UMA QUE EU ACHO MUITO MARCAVA AQUI:: E QUE TEM MUITAS PESSOAS QUE FALAM QUE O BRASILEIRO NÃO TRABALHA MUITO... QUE FICAM TRABALHAM MEIO DORMINDO. QUE NÃO FAZ MUITO. MAS SÓ UMA COISA QUE EU ACHO ESPECIAL É... SÃO OS LIXADORES. EU NÃO SEI O NOME. PESSOAS QUE PEGAM O LIXO. QUE COLECIONAM O LIXO.
- 2 P: OS LIXEIROS. MAS NÓS TEMOS UMA PALAVRA BEM TÍPICA. EU VOU LEMBRAR... AGORA ELA NÃO VEM NA... TEM UMA PALAVRA PARA ESSE HOMEM QUE:: VESTE ESSE UNIFORME:: ÀS VEZES COR DE LARANJA ((A PROFESSORA QUERIA LEMBRAR "GARI, MARGARIDA, LARANJINHA"))).
- 3 A1: NORMALMENTE AQUI É VERMELHA... ACHO... EM SHORT?   
 4 A2: VERDE?   
 5 A1: VERDE TAMBÉM... UHM...   
 6 P: AQUI É O LIXEIRO NÉ?   
 7 A1: TÁ BOM!   
 8 P: ELE RECOLHE O LIXO... ENTÃO...XXX? ((PRONUNCIA O NOME DO ALUNO))   
 9 A1: O QUE EU ACHO INCRÍVEL É QUE CADA VEZ QUE EU VÊ ELES LÁ... QUE EU MORO AQUI PERTO DA...NA CIDADE UNIVERSITÁRIA. VÊ ELES. ELES CORREM O DIA INTEIRA... ATRÁS DO:: DAQUELE VEÍCULO QUE:: COLECIONA TUDO. ELES CORREM MESMO... ASSIM... MUITO RÁPIDO. TUDO O TEMPO. O TEMPO INTEIRO. ENTÃO. EU NUNCA VI ISSO NO:: NENHUM OUTRO PAÍS ONDE FOI. ELES CORREM ASSIM... NORMALMENTE NA YYY ((NOME DO PAÍS DO ALUNO)) VOCÊ TEM AQUELES GRANDES CAIXAS PARA LIXO. TUDO AUTOMÁTICO. ELES ANDAM MUITO LENTO. ELES COLECIONAM ISSO. MAS ESSAS PESSOAS ÀS VEZES CORREM MESMO...   
 10 AA: [[ (INCOMP.) ((VOZES ENTRECRUZADAS COMENTANDO A QUESTÃO, SURGE O VERBO JOGAR))   
 11 A1: PARECE UM ESPORTE... UMA COISA ASSIM.   
 12 P: VOCÊ PODERIA DIZER.. EU NUNCA VI COISA SEMELHANTE. É INTERESSANTE. É BOM QUE VOCÊS MENCIONEM ESSAS DIFERENÇAS ASSIM QUE SÃO REALMENTE NOVAS.   
 13 A3: EU QUERIA OPINAR... NO PERU É... NÓS QUE TENEMOS. TEMOS QUE CORRER... ATRÁS... DO..   
 14 AA: ((RISOS))   
 15 A4: CAMINHÃO DO LIXO.   
 16 AA: ((RISOS))   
 17 P: VOCÊS TÊM QUE CORRER?   
 18 A5: TEMOS QUE CORRER. TÊM PARADAS PARA... PARA PARAR-SE O CAMINHÃO...   
 19 P: HÁ PARADAS NÉ?   
 20 A5: MAS ELES VÊM QUE:: NÓS TAMOS... NO, VIENDO COM...   
 21 P: CHEGANDO.   
 22 A5: AHÁ... COM O LIXO, E ELES PEGAM E ((RISOS)) VAN CORRENDO.   
 23 P: NÓS FALAMOS... ELES ACELERAM.   
 24 A5: ACELERAM.   
 25 P: ELES PISAM... NÉ? PISAM NO:: PEDAL.   
 26 A5: NO ESPERAM E TEMO QUE CORRER ATRÁS DO...   
 27 P: QUER DIZER QUE LÁ... SÓ PARA FAZER ESSA COMPARAÇÃO QUE VOCÊ COLOCOU... PARECE ENTÃO QUE ELES TÊM O MOTORISTA... MAS NÃO TÊM OS LIXEIROS.   
 28 A4: TÊM!   
 29 A5: TÊM LIXEIRO!   
 30 P: E O QUE FAZEM OS LIXEIROS?   
 31 A5: CHEGAMOS A CAMINHÃO E ELES RECEBEM.   
 32 P: HÃ. TÁ! ELES RECEBEM. ENTÃO ELES FICAM NO CAMINHÃO.   
 33 A5: ãh. SI. ((RISO DA ALUNA))   
 34 A6: E QUANDO VOCÊ DEIXA O LIXO PERTO DA CASA, NON RECOLHE?

A ALUNA A5 PASSA ENTÃO A EXPLICAR QUE CADA BAIRRO OU ZONA TEM DIFERENTES REGRAS DE COLETA DE LIXO OU MODO DE 'DEIXAR AS SACOLAS' (SACOS). OS LIXEIROS PEGAM OS SACOS SOMENTE NAS ZONAS MAIS "CHIQUES"

E NÃO NAS OUTRAS, EM QUE QUANDO ELES VÊM ALGUÉM CHEGANDO, MUITAS VEZES ACELERAM. A ALUNA EXPLICA QUE EM CERTOS LUGARES É PROIBIDO DEIXAR O LIXO NAS PORTAS, POIS OS ANIMAIS VEM DESMANCHÁ-LOS. OS ALUNOS ENVOLVEM-SE E INTERAGEM COM PERGUNTAS.

Os alunos estavam nesse momento comentando individualmente para a classe sobre recortes que haviam trazido naquele dia com informações a respeito do Brasil (atividade a qual denominamos GALERIA). Um aluno que não havia trazido nenhum material para discussão aproveita o momento para intervir com um fato que o deixava perplexo: o fato dos lixeiros na região onde morava correrem o dia todo atrás do caminhão de lixo. A mesma idéia aproxima outra aluna latina da discussão, a qual enfatiza diferenças culturais, e os dois alunos acabam trazendo uma excelente contribuição de insumo divertido para a sala de aula, que a professora aproveita para explorar como momento fértil. Retomamos aqui uma frase de LITTLEWOOD (1981:94) que interpreta o sentimento da professora nessa situação de ensino:

*“Métodos de ensino comunicativos” proporcionam ao professor a oportunidade de se liberar de seu papel didático e tornar-se um “humano entre humanos”.*<sup>22</sup>

### 3.3.1.4. Notas: o Momento (B), a aula em grupos

EXEMPLO 20: (MOMENTO B: REFERENTE À DISCUSSÃO EM GRUPO SOBRE ATIVIDADE PROPOSTA NO TEXTO 4 DOS INDÍGENAS À PÁG. 19 DO MATERIAL)

- 1 A1: O QUE VOCÊ ENTENDE POR *FAZER UMA DEFESA APAIXONADA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA USINA HIDRELÉTRICA?*
- 2 A2: O QUE É UMA DEFESA APAIXONADA SOBRE A CONSTRUÇÃO DE USINA HIDRELÉTRICA? UMA... UMA DEFESA... COM PAIXÃO!! (RISO).
- 3 A3: UMA DEFESA COM PAIXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA USINA.
- 4 AA: [[ (INCOMP.)
- 5 A2: ONDE ESTÁ ESSA COISA? ((PROCURA NO TEXTO))
- 6 A3: UMA.. (INCOMP.) UMA PALESTRA. PALESTRA.
- 7 A2: QUE COSA?
- 8 A3: UM *SPEECH!*
- 9 A2: UM *SPEECH* É UMA PALESTRA SIM.
- 10 A3: EH...UMA PALESTRA COM MUITO INSPIRAÇÃO.
- 11 AA: ((RISOS))
- 12 A2: UAUH! ENTONCES É UMA PALESTRA. (INCOMPR.)... DEFESA APAIXONADA... ((ALUNA PROCURA RESPONDER POR ESCRITO)).
- 13 A1: QUÊ? É UMA PALESTRA?
- 14 A2: A...PAL..XO...NA...DA ((ALUNA ESCREVE E FALA AO MESMO TEMPO)).
- 15 A4: COMO UM DISCURSO?
- 16 A3: COMO?
- 17 A4: UM DISCURSO, NO?

- 18 A3: É. UM DISCURSO. AINDA MELHOR.  
 19 A1: É UM DISCURSO...  
 20 A2: É UM DISCURSO COM MUITA INSPIRAÇÃO, NO?.  
 21 A3: É ISSO. É.  
 22 A2: ((ALUNA VAI ESCREVENDO E FALANDO DEVAGAR)). COM... MU...I...TA... INS...PI...RA...ÇÃO.  
 23 A4: COM QUÊ?  
 24 A2: MUITA.  
 25 A1: MUITA INSPIRAÇÃO.  
 26 A: SOBRE?  
 27 A: (INCOMP.) AH... QUALQUER COISA.

O grupo discutiu para entender e explicar por escrito o que era *uma defesa apaixonada* (pág. 19 do material, atividade (2)). Pela interação negociada vão explorando a idéia até tornar o insumo mais compreensível (LONG, 1983b). Desdobram *apaixonada* em COM PAIXÃO (turno 2) e em seguida COM MUITA INSPIRAÇÃO (turno 10). Exploram *defesa* no sentido contextual de *SPEECH*, PALESTRA (turnos 8-10) e finalmente ficam satisfeitos quando alguém pronuncia o que aceitam como mais adequado: DISCURSO (turno 15).

- 18 A3: É. UM DISCURSO. AINDA MELHOR.  
 19 A1: É. UM DISCURSO...  
 20 A2: É UM DISCURSO COM MUITA INSPIRAÇÃO, NO?  
 21 A3: É ISSO. É.

Após essas atividades em grupos era feita uma correção coletiva dos resultados, mas ao monitorar essas correções coletivamente, notávamos que o professor em geral não exercia nenhum controle sobre o que acontecia nessas várias discussões grupais, que às vezes estendiam-se por um tempo considerável da aula.

No exemplo abaixo vemos como surge uma dúvida em relação ao verbo *EXPLORAR* que acaba sendo utilizado como *EXPLOTAR* por uma aluna latina que convence todo o grupo. Um caso desse tipo poderia ser considerado alarmante quanto à possibilidade de fossilização desse termo errado em línguas tão próximas, mas nossa análise das gravações demonstrou que nos casos onde não ocorreu explicação momentânea da questão, a dúvida indubitavelmente ressurgiu num outro momento de explicação coletiva, devido à própria recorrência temática nos textos do material.

EXEMPLO 21: (MOMENTO B: REFERENTE À DISCUSSÃO EM GRUPO SOBRE O TEXTO 1 DOS INDÍGENAS À PÁG. 14).

- 1 A1: /.../ VOCÊ FALOU QUE A MADEIREIRAS SÃO ENTIDADES (INCOMP.).  
2 A2: ERAM INDÚSTRIAS PARA A EXPLOTAÇÃO DA MADEIRA. NON?  
3 A3: EXPLOTAÇÃO? VOCÊ FALAM... [[ (INCOMP.)  
4 A3: INDÚSTRIA DE EXPLOTAÇÃO.  
5 A2: PARA...  
6 A: PARA EXPLOTAÇÃO?  
7 A1: O INFINITIVO DE...SERIA EXPLOTAR?  
8 A: EXPLOTAR?  
9 A: EXPLOTAM?  
10 A: EXPLOTAM...  
11 A2: EXPLOTAR. NON?  
12 A: (INCOMP.) EXPLOTA  
13 A1: QUE EXPLORAM? EXPLORAM?  
14 A2: EXPLOTAR. EM ESPANHOL É EXPLOTAR.  
15 A: EXPLOTAR.  
16 A1: EM PORTUGUÊS?  
17 A4: EXPLOTAR?  
18 A2: NINGUÉM TEM UM DICIONÁRIO?  
19 A: NÃO.  
20 A2: NÃO. NON POIS TINHA UMA MENINA OUTRO LADO QUE TINHA.  
21 A5: WELL. EXPORTAR.  
22 A2: EXPORTAR É LEVAR PRA FORA.  
23 A5: É.  
24 A2: EXPLOTAR É EXTRAIR.  
25 A1: AHM!  
26 A4: EXPORTA.  
27 A: EXPORTAR.  
28 A1: EXPORTAR É...EXPORTAR É QUE É... QUE...É...  
29 A2: NON SEI QUE É LA PREGUNTA.  
30 A: (INCOMP.)  
31 A2: (INCOMP.) EXTRAIR A MADEIRA. EXTRAIR. ELABORAR. PORQUE EU ACHO QUE ALGUMA TIPO DE  
ELABORAÇÃO TINHAM QUE FAZER. NÃO ERA SOLAMENTE DE CORTAR A ÁRVORE. COLOCAR EM UM...  
NAVIO PRÁ LEVAR. ALGUM TRABALHO ELAS TINHAM QUE FAZER (INCOMP.).  
32 A4: OS ÍNDIOS QUE TRABALHAVAM PARA ELAS?  
33 A6: (INCOMP.)  
34 A2: [EM GERAL A EXPLOTAÇÃO DA MADEIRA. A MADEIREIRA. O TRABALHO DA MADEIREIRA.  
35 A1: MAS É (INCOMP.).  
36 A5: MAS EXPLORAR?  
37 A2: EXPLORAR É DIFERENTE. EXPLORAR É ENTRAR NUM TERRITÓRIO NON CONHECIDO... PRA  
CONHECER... PRA PROCURAR...  
38 A: APROFUNDAR.  
39 A2: EXPLOTAR (INCOMP.). VOCÊ EXPLOTA UMA MINA DE OURO...  
40 A: [É UMA MINA DE OURO.  
41 A2: UMA MINA, MINHA? MINA.  
42 A: MINA.  
43 A2: MINA DE OURO.  
44 A5: EXTRAIR. MESMA COISA ENTÃO.  
45 A2: EXTRAIR. EXPLOTAR É EXTRAIR.  
46 A5: AHN, TÁ!  
47 A2: EXPLOTAÇÃO DAS MINAS DO COBRE NO PERU. ESSO É EXPLOTAR.  
48 A5: TÁ BOM!

Os registros fazem-nos propor neste trabalho uma reflexão sobre um meio de se extrair dos alunos dados sobre o processo lingüístico e organizacional que foi sendo gerado durante a realização da tarefa grupal. Benefícios para a incrementação de

ações subseqüentes do professor em sala de aula podem dimanar do retorno do acontecido na situação interativa, a partir de questões elaboradas para o grupo. Isso permitiria rever e reavaliar o desafio das tarefas, o nível de dificuldade dos alunos (habilidades), os problemas surgidos (dúvidas, clarificações, interpretação correta dos enunciados), assim como detectar os interesses e o nível de conhecimento do grupo conforme os tópicos abarcados nas discussões. ABRAHÃO (1992) mostra em seu estudo conclusões de que mesmo os aprendizes não podendo oferecer uns aos outros o insumo gramatical e sociolinguístico do falante nativo, podem oferecer uns aos outros prática comunicativa genuína, incluindo a negociação de significados, elemento vital para a aquisição de segunda língua, segundo a autora, por fortalecer a dimensão social e interpessoal.

Diários, relatos ou entrevistas auxiliam na determinação do benefício e da continuidade de atividades em grupo para o contexto de ensino, assim como na formação de grupos conforme a empatia ou a facilidade que os alunos apresentam no contato com determinadas nacionalidades. NUNAN (1989) demonstra que mudar de atividades baseadas na compreensão para uma produção mais controlada (respostas, opiniões), para finalmente permitir que o aprendiz se envolva em interações comunicativas significa um aumento progressivo dos requisitos do aprendiz. A análise dos resultados obtidos -- os supostos estágios de interlíngua detectados -- nos ajudaram a optar pela continuidade das tarefas que envolviam interações comunicativas em vez de buscar passos anteriores previstos por esse autor.

Em nosso contexto de ensino entrevistamos os alunos em sala de aula para descobrir como sentiam seu rendimento em aulas mais expositivas (Momento A) e em aulas em grupo (Momento B). Todos unanimemente afirmaram que os dois

momentos bem balanceados eram de grande valia para seu aprendizado. Constataram o enriquecimento promovido pelos momentos de trabalho de grupo que, segundo eles, lhes proporcionava troca de idéias e pontos de vista, conhecimento pessoal e conhecimento sobre outras culturas (costumes), oportunidades de expressão oral fora de um padrão estereotipado, momentos descontraídos e divertidos de uso da língua-alvo.

Nas atividades em geral (Momentos A e B), alguns alunos são mais extrovertidos e mais confiantes, outros preferem observar os colegas sem arriscar-se. A observação não verbalizadora, no entanto, muitas vezes leva o aprendiz a atingir mais confiança, permitindo maior participação. ALLWRIGHT & BAILEY (1991:135) analisam alguns estudos que demonstram que apenas uma parte do que acontece em sala de aula pode ser observado pela professora e que uma aparente passividade pode mascarar uma ótima porção de atenção ativa. Eles acreditam que precisamos estar sensíveis às preferências individuais. JÚDICE (1995:67) nos lembra da importância de levarmos em conta a cultura do aluno, uma vez que o peso da oralidade em certas culturas é mais significativo do que em outras. Ao trabalhar com alunos africanos, ela lembra que tanto os países africanos quanto o Brasil se constituem em nações com real primazia do oral. Ao trabalharmos com alunos orientais (no nosso caso, coreanos e japoneses), cuja tradição é mais escrita, deveríamos ser mais condescendentes quanto à sua participação oral e oferecer a esses alunos conhecimento em relação ao funcionamento de outras línguas, possibilitando-lhes alargar suas perspectivas de atuação se assim o desejarem. Situações particulares podem requerer decisões nossas para maior realização escrita em contrapartida a atividades orais, assim como o encorajamento à participação oral dos alunos envolve decisões sobre o momento mais adequado (como após recorrência do conteúdo exposto, por exemplo).

A partir de uma discussão surgida em um grupo em nossa sala de aula pudemos refletir sobre uma das tarefas construídas no material (pág. 19 - (3)), a qual poderia ser classificada na tipologia especificada por PRABHU (1989) como *atividade opinativa* (cf. a seção 2.1.1 deste trabalho): *Segundo Tuíra, “não interessa o progresso”. Se você pudesse parar o progresso, você parava e deixava as coisas ficarem exatamente como estão agora?* Os alunos em sua discussão compararam esse tipo de tarefa com perguntas equivalentes a “D’us existe?”

EXEMPLO 22: ( MOMENTO B: REFERENTE À ATIVIDADE NO TEXTO 4 DOS INDÍGENAS À PÁG. 19)

- 1 A1: /.../ MAS EU ACHO QUE UMA COISA...  
 2 AA: [[ (INCOMP.)  
 3 A1: É QUE SÃO PERGUNTAS MUITO EXTENSAS...  
 4 A2: ((A ALUNA REPETE A PERGUNTA PARA O GRUPO))  
 5 A3: É COMO PERGUNTAR VOCÊ ACREDITA NO VIDA DEPOIS DA MORTE.  
 6 A2: DÁ PARA FALAR UM LIVRO.  
 7 A3: SE VOCÊ ACREDITA EM D’US.  
 8 AA: [[ (INCOMP.) ((RISOS))

Sugerimos então que perguntas que se assemelham ao tipo “D’us existe?”, cujas diferentes opiniões expressas pelos alunos podem ser dificilmente fundamentadas, devam ser evitadas, uma vez que levam o grupo a um resultado frustrante de consenso. A não ser que a ansiedade por elas provocada possa ser reduzida a partir de um alerta dado aos alunos de que o objetivo proposto com esse tipo de tarefa não é atingir um consenso, mas a troca de idéias no grupo. Nesse sentido, decidimos pela não-reformulação.

### 3.3.1.5. Reformulações propostas no material

Analisaremos abaixo modificações que julgamos necessárias no material depois de pilotado.

(1) As atividades construídas no material mostraram-nos a realidade do professor que prepara seus próprios materiais. Percebemos na construção dessas atividades

um olhar fixamente dirigido para a implementação em sala de aula por integrarem marcas constituintes da metodologia individual da professora. Ao construir materiais para outros professores, hipotetizamos que devamos procurar evitar essas marcas para não interferir em outras maneiras de ensinar. Nesse caso é preciso despersonalizar ao máximo as atividades de forma a conseguir um distanciamento das preferências pessoais de atuar, ou seja, daquilo que “você faria” e que outros tenderão a fazer de forma diferente. Exemplificamos esse fato ao observar a inconveniência da expressão citada abaixo como *aqueles que o desejarem* em um material preparado para um mercado editorial.

PÁG. 5 -- (B). CADA ALUNO INDIVIDUALMENTE DEVE PROCURAR ESCREVER UM PARÁGRAFO SOBRE O ASSUNTO EXPOSTO. AQUELES QUE O DESEJAREM PODEM LÊ-LO PARA OS DEMAIS. / **RETIFICAÇÃO:** CADA ALUNO INDIVIDUALMENTE DEVE PROCURAR ESCREVER UM PARÁGRAFO SOBRE O ASSUNTO EXPOSTO.

(2) Vemos que em outros instantes a metodologia individual da professora também prevalece, como no planejamento de leitura à pág. 5, quando utilizamos o recurso do parêntese para simplificar o sentido de palavras que acreditamos serem de difícil compreensão: *desleixo (quando alguma coisa não vale a pena) e favorecer (melhorar)*. A definição de “desleixo” não é “quando alguma coisa não vale a pena”, mas sim, alguma coisa que é mal-feita ou feita com descuido, assim como a de “favorecer” tem sentidos mais significativos do que o de “melhorar”. Isso reflete a real natureza do trabalho do professor que ao preparar seus próprios materiais não dispõe de muito tempo para essa atividade, e esse tempo é sempre “economizado” de algum modo. Em nossa preparação preconizamos antes de tudo a idéia da atividade em si, no sentido de encontrar uma idéia motivadora, interessante e relevante para os alunos e antecipamos mentalmente os passos envolvidos na condução dessa implementação negociada em sala. Acreditávamos estar

“economizando” tempo ao fornecer sentidos que vinham à nossa mente, sem ir buscá-los no dicionário. Em uma situação ideal de produção de materiais isso não aconteceria, nossos “próprios sentidos” não predominariam nas definições. A partir da conscientização desse fato (e de algumas incorreções que isso acarretava), recorreremos ao dicionário e não pudemos “economizar” tempo.

Os glossários formulados nas pp. 7, 8, 9, 10 e 11 inserem-se nesta mesma problemática -- foram realizados sem a utilização constante do dicionário e por isso requeriram reformulação. Na pág. 8 a “economia” de tempo foi ainda maior no texto referente à pesca, pois nem um glossário foi realizado (achamos que as palavras “lacustre” e “anzol” poderiam ser rapidamente explicadas em sala). Faz-se necessário incluir no material um glossário para esse texto, de modo a não destoar dos outros.

Na mesma leitura proposta à pág. 5 a professora utilizou como recurso trazer entre parênteses a linguagem informal de certos termos tidos como mais literários e de difícil compreensão -- *dir-se-ia (poderia se dizer)* -- mas não se dá conta da formalização explícita requerida na construção de um material (idealiza somente a aula), esquecendo de deixar registrado no material que os parênteses trazem a marca informal desses termos: *As implicações entre parênteses trazem o registro oral e são uma facilitação para a compreensão do registro literário da língua portuguesa.*

(3) Na realização da atividade em sala mencionada abaixo, muitos alunos acharam difícil separar características próprias de cada tipo -- colonizador e aventureiro -- e optaram por respostas integradas, fato que gerou larga negociação. Optamos então por incluir *ambas* no enunciado de modo a gerar em outras ocasiões a mesma negociação conseguida em nosso contexto de ensino.

PÁG. 6. PROCURE DEFINIR COM SEU GRUPO O QUE CARACTERIZA UM COLONIZADOR DE UM AVENTUREIRO. DISTINGA AS CARACTERÍSTICAS DE UM COLONIZADOR E DE UM AVENTUREIRO COLOCANDO AS LETRAS (C) E (A) E PREENCHA AS TRÊS ÚLTIMAS COMO DESEJAR. / **RETIFICAÇÃO:** PROCURE DEFINIR COM SEU GRUPO O QUE DISTINGUE UM COLONIZADOR E UM AVENTUREIRO. COMPARE AS CARACTERÍSTICAS DE UM COLONIZADOR E UM AVENTUREIRO COLOCANDO AS LETRAS (C) E (A) OU AMBAS E PREENCHA AS TRÊS ÚLTIMAS COM OUTRAS CARACTERÍSTICAS QUE ACHAR RELEVANTES.

(4) Não houve uma preocupação em simplificar a linguagem dos enunciados nas atividades. Pressupunha-se sempre um professor presente que faria uma leitura conjunta com os alunos explicando as atividades. No tipo de abordagem proposta, que almeja maior autonomia do aluno, percebemos que a linguagem dos enunciados deve ser mais simplificada para permitir compreensão suficiente e tornar a relação aluno-material mais independente. No exemplo abaixo vemos que é provável que os alunos não conheçam a palavra seta. Um ícone que expressa seu significado nesse caso seria aconselhável.

PÁG. 12 - (1). INDIQUE AS AÇÕES OU VERBOS COM SETAS E ESCREVA O VERBO SOBRE A SETA NO DESENHO. / **RETIFICAÇÃO:** INDIQUE AS AÇÕES OU VERBOS COM SETAS ( ) E ESCREVA O VERBO SOBRE A SETA ( ) NO DESENHO.

(5) As atividades às pp. 20 e 26 requereram mudança:

PÁG. 20. COMO VOCÊ INTERPRETARIA AS PALAVRAS DO CACIQUE RAONI? (FSP DE 13/4/89)

“É POR ISSO QUE VIM AQUI (NA FRANÇA), AVISAR TODO MUNDO, QUE QUANDO ESSE MATO ACABÁ, NUM VAI SÊ SÓ NÓIS, ÍNDIO, QUE VAI ACABÁ, BRANCO VAI ACABÁ TAMÉM.”

VOCÊ CONSEGUE ESCREVER ESSA MENSAGEM EM PORTUGUÊS CORRETO?

A importância desse alerta à humanidade é que nos fez selecionar esse trecho para uma atividade. Para nós é uma MENSAGEM que exprime muita sabedoria, mas

concordamos que o melhor seria substituir essa palavra por DEPOIMENTO, AFIRMAÇÃO, COLOCAÇÃO.

Ao realizar essa atividade os alunos não puderam reconhecer com facilidade o que é que se pedia para ser corrigido e cada grupo realizou mudanças como desejava, inclusive procurando outros termos equivalentes e não mantendo os mesmos. Vimos como necessário, então, colocar em negrito para os alunos as palavras que deveriam ser reescritas. Reavaliamos também o fato do direito que cada um tem de falar uma língua da forma como o deseja e avaliamos que CORRETO trazia uma marca crítica e preconceituosa.

**RETIFICAÇÃO:** COMO VOCÊ INTERPRETARIA AS PALAVRAS DO CACIQUE RAONI? (FSP 13/4/89)

“É POR ISSO QUE VIM AQUI (NA FRANÇA) AVISAR TODO MUNDO, QUE QUANDO ESSE MATO **ACABÁ, NUM VAI SÊ SÓ NÓIS, ÍNDIO, QUE VAI ACABÁ, BRANCO VAI ACABÁ TAMÉM.**”

VOCÊ CONSEGUE REESCREVER AS PALAVRAS EM NEGRITO NESSE DEPOIMENTO EM PORTUGUÊS PADRÃO?

PÁG. 26 -- (4). POR QUE VOCÊ ACREDITA QUE OS NEGROS NÃO SE REBELAVAM COM TANTA FACILIDADE? /

**RETIFICAÇÃO:** POR QUE VOCÊ ACREDITA QUE NÃO ERA TÃO FÁCIL PARA OS NEGROS SE REBELAREM?

A primeira dessas frases denota que os negros quase não se rebelavam, o que torna esse fato historicamente inverídico, daí a opção que fizemos pelo segundo fraseamento.

## (6) Reformulações para maior apropriação de enunciados:

PÁG. 12. COLOQUE TODO TIPO DE DETALHE. / **RETIFICAÇÃO:** PROCURE OFERECER PORMENORES.

PÁG. 14. PREENCHA A TABELA COM AS IDÉIAS PRINCIPAIS DO TEXTO. / **RETIFICAÇÃO:** PREENCHA O QUADRO...

PÁG. 14 -- (E). POR QUE VOCÊ ACHA QUE “ÁGUA ENCANADA” ESTÁ ENTRE ASPAS? / **RETIFICAÇÃO:** (...) ESTÁ ENTRE ASPAS EM (D) ACIMA?

PÁG.15. O QUE FAZER PARA GARANTIR A SUBSISTÊNCIA DOS ÍNDIOS BRASILEIROS SEMI-ACULTURADOS? ELES NÃO PODEM SER ABANDONADOS À PRÓPRIA SORTE NAS PERIFERIAS DAS CIDADES NEM PODEM SER INCENTIVADOS À PREDACÃO POR UMA POLÍTICA PERMISSIVA EM RELAÇÃO AO SEU MODO DE VIDA. COMPARTILHE SUAS OPINIÕES

COM OS DEMAIS E ORGANIZE OS PONTOS EM COMUM. / **RETIFICAÇÃO:** .... EM RELAÇÃO AO SEU MODO DE VIDA. EXPONHA SUAS OPINIÕES AOS DEMAIS E ORGANIZE OS PONTOS EM COMUM.

PÁG. 17 – (6). PROCURE NO TEXTO UMA EQUIVALÊNCIA. / **RETIFICAÇÃO:** PROCURE NO TEXTO II UMA...

PÁG. 19. ESCUTE A FITA ENQUANTO ACOMPANHA O TEXTO SILENCIOSAMENTE. / **RETIFICAÇÃO:** ESCUTE A FITA E ACOMPANHE O TEXTO SILENCIOSAMENTE.

PÁG. 20 – (5). O CACIQUE RAONI DÁ UM VALOR POSITIVO OU NEGATIVO À “CIVILIZAÇÃO”? VOCÊ LEMBRA DO OUTRO TEXTO LIDO SOBRE PAIAKAN? ELE ATRIBUI O MESMO VALOR? / **RETIFICAÇÃO:** (...) VOCÊ SE LEMBRA DO OUTRO TEXTO LIDO SOBRE PAIAKAN (TEXTO 3, PÁG. 17)? ELE ATRIBUI O MESMO VALOR À “CIVILIZAÇÃO”?

PÁG. 28 – (1). O QUE MAIS DESCOBRIU SOBRE A VIDA DOS ESCRAVOS DAQUELA ÉPOCA? TENDE FALAR SOBRE O QUE LEU, CONTINUANDO A UTILIZAR O IMPERFEITO DO INDICATIVO, TEMPO VERBAL QUE SE UTILIZA QUANDO SE CONTA UMA HISTÓRIA NO PASSADO, QUE TEVE UM CERTO MOMENTO DE DURAÇÃO. / **RETIFICAÇÃO:** O QUE MAIS DESCOBRIU SOBRE A VIDA DOS ESCRAVOS DAQUELA ÉPOCA NO TEXTO II? CONTE SOBRE O QUE LEU UTILIZANDO O TEMPO VERBAL QUE SE UTILIZA QUANDO SE CONTA UMA HISTÓRIA NO PASSADO, QUE TEVE UM CERTO MOMENTO DE DURAÇÃO E QUE DENOMINAMOS DE IMPERFEITO DO INDICATIVO.

PÁG. 28 – (2). TANTO O TEXTO COMO O ANÚNCIO MOSTRAM UMA FORMA DE DOMINAÇÃO. SELECIONE QUANTO MAIS PALAVRAS PUDER DESTE TEXTO (FIGURAS) QUE PROVEM ISSO. / **RETIFICAÇÃO:** (...) SELECIONE CINCO PALAVRAS DESTE TEXTO (FIGURAS) QUE PROVEM ISSO.

PÁG. 29 – (4). NA HISTÓRIA QUE VOCÊ ESCREVEU ANTERIORMENTE SOBRE “DOMINAÇÃO”, EXISTIRIA UM LUGAR PARA A FUGA? / **RETIFICAÇÃO:** NA HISTÓRIA QUE VOCÊ ESCREVEU ANTERIORMENTE SOBRE “DOMINAÇÃO” (NA ATIVIDADE 3 À PÁG. 28), EXISTIRIA UM LUGAR PARA A FUGA?

PÁG. 34. RECORDE COM O PROFESSOR OUTRAS EXPRESSÕES QUE PEDEM ESTE TEMPO VERBAL. / **RETIFICAÇÃO:** RECORDE OUTRAS EXPRESSÕES QUE PEDEM ESTE TEMPO VERBAL.

PÁG. 38. 1500-1822 – 300 ANOS DE COLONIALISMO BRASILEIRO. 1822 – DATA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL. INÍCIO DA BUSCA DE UMA IDENTIDADE NACIONAL NESSA MESCLA DE RAÇAS E CULTURAS SOB INFLUÊNCIAS DE PROCESSOS DE DECULTURAÇÃO E ACULTURAÇÃO. / **RETIFICAÇÃO:** 1500-1822 – 300 ANOS DE SISTEMA COLONIAL PORTUGUÊS. DATA DA INDEPENDÊNCIA POLÍTICA DO BRASIL. INÍCIO DA BUSCA DE UMA IDENTIDADE AUTÔNOMA NESSE PROCESSO DE MISCIGENAÇÃO DE ETNIAS E CULTURAS. PASSA-SE DO SISTEMA COLONIAL PORTUGUÊS PARA UMA SISTEMA MUNDIAL DE DEPENDÊNCIAS SOB A ÉGIDE DA INGLATERRA.

(7) Reformulações quanto à apresentação da gramática no material.

Os exercícios de gramática apresentam-se no material como exercícios de nominalizações (pp. 15 – (4), 16 – (5), 18 – (3), 20 – (7)), de subjuntivo (pp. 23 – (4), 24 – (5), 34, 38 – (6)), e de imperfeito do indicativo (pp. 26 – (5), 28 – (1)).

Ao produzir os enunciados que compõem os exercícios de verbos no material utilizamos imperceptivelmente os recursos típicos de uma abordagem formalista de ensino, a qual privilegia a metalinguagem em detrimento dos objetivos semânticos a serem atingidos.

Enunciados elicitados como: *Utilizando o Imperfeito do Indicativo, preencha:* (pág. 26 (5)), *Complete com o Subjuntivo:* (pág. 23(4)), *Preencha com o Imperfeito do Subjuntivo e Futuro do Pretérito* (pág. 24(5)), focalizam a estrutura da língua e são pouco condizentes com tendências contemporâneas de ensino de LE. Eles levam os alunos a se concentrarem na forma mecanizada dos exercícios ao compô-los e segundo VAN PATTEN (1989: 413-414) a despenderem menor atenção ao significado. Hipotetizamos que uma concentração do aluno na linguagem em contexto facilitaria a transferência de sentido para outros contextos fora da sala de aula. Muitos alunos, ao realizarem as atividades de preenchimento desses verbos, não conheciam a metalinguagem pedida nos enunciados e tiveram problemas para concluí-las. Isso clama para uma reformulação desses enunciados de modo a se alinharem à proposta de abordagem do curso, cuja preocupação situa-se no significado da mensagem.

ALMEIDA FILHO (comunicação pessoal) mostra que a colocação de exercícios gramaticais no interior da unidade de ensino impede que o professor decida sobre o melhor momento para trabalhar a gramática em sala, sendo esse momento determinado pelo material. Desejamos destacar a relevância dessa colocação no

sentido de que nesse caso a gramática poderia ser deslocada para o final do manual, incluindo-se um índice remissivo à sua colocação nas unidades. As opções quanto ao momento mais adequado para essa inserção ficariam a cargo do professor, a fim de evitar quebra de sentido em sala de aula. Resgatamos aqui algo que afirmamos no item (1) dessa seção: ao construir materiais para outros professores, devemos procurar evitar as marcas metodológicas individuais de seus realizadores para que o professor possa ter espaço para atuar conforme o seu “senso de plausibilidade” (PRABHU, 1989). A gramática inserida no meio da unidade em nosso caso, indubitavelmente integrou marcas subjetivas da autora em relação à implementação das lições e unidades.

### **Retificações:**

PÁG. 23 -- (4). “OS GARIMPEIROS E POSSEIROS INVADEM AS TERRAS DOS ÍNDIOS”. ESSE FATO SUGERE QUE OS ÍNDIOS SOFREM CONSEQÜÊNCIAS. LEVANTE ALGUMAS **HIPÓTESES** RELATIVAS ÀS POSSÍVEIS CONSEQÜÊNCIAS SOFRIDAS PELOS ÍNDIOS. VOCÊ ESTARÁ USANDO O TEMPO VERBAL DENOMINADO DE **PRESENTE DO SUBJUNTIVO**.

É PROVÁVEL QUE.... (ETC.)

“OS CAIAPÓS EXTRAEM A MADEIRA POR CONTRATOS ILEGAIS”. **HIPOTETIZE** ALGUMAS CONSEQÜÊNCIAS DESSE FATO.

É PROVÁVEL QUE... (ETC.)

PÁG. 24 -- (5). “**SE** AS TERRAS DOS YANOMAMIS NÃO **TIVESSEM** TANTA RIQUEZA, SEUS HABITANTES **TERIAM** MAIS PAZ.” FORME FRASES DESSE TIPO EXPRESSANDO UMA CONDIÇÃO INICIADA POR “SE” + IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO + FUTURO DO PRETÉRITO.

PÁG. 34. “O RACISMO BRASILEIRO **QUER QUE** O NEGRO **PERMANEÇA** NA CONDIÇÃO DELE?” NESSA PERGUNTA TEMOS UMA MARCA DE **DESEJO** E POR ISSO FOI USADO UM TEMPO VERBAL DENOMINADO DE **PRESENTE DO SUBJUNTIVO**. VOCÊ PODERIA FORMULAR CINCO FRASES EXPRIMINDO DESEJO (EU QUERO QUE.../EU DESEJO QUE.../EU ESPERO QUE...) UTILIZANDO ESSE TEMPO VERBAL? RECORDE OUTRAS EXPRESSÕES QUE PEDEM ESSE TEMPO VERBAL.

PÁG. 38 -- (6). EXPRESSA FACILIDADES QUE VOCÊ GOSTARIA DE TER ENCONTRADO: EU GOSTARIA QUE.../ EU QUERIA QUE.../ EU DESEJAVA QUE... PARA QUE, A FIM DE QUE, QUANDO... VOCÊ ESTARÁ USANDO O **PRETÉRITO DO SUBJUNTIVO** AO COMPLETAR SUAS FRASES.

PÁG. 26 – (5). DESCREVA O QUE ACONTECIA COM OS AFRICANOS. QUANDO DESCREVEMOS UM FATO NO PASSADO QUE TEVE UMA CERTA DURAÇÃO DE TEMPO OU OCORRIA CONTINUADAS VEZES UTILIZAMOS UM TEMPO VERBAL DENOMINADO DE **IMPERFEITO DO INDICATIVO**.

PÁG. 28. FALE SOBRE O QUE LEU DA VIDA DOS ESCRAVOS DAQUELA ÉPOCA. QUANDO SE CONTA UMA HISTÓRIA NO PASSADO, EM QUE OS FATOS INDICAM CONTINUIDADE NO PASSADO, UTILIZAMOS UM TEMPO VERBAL DENOMINADO DE **IMPERFEITO DO INDICATIVO**.

## Notas

<sup>18.</sup> THE SECOND LANGUAGE TEACHER IS FACED WITH THE PROBLEM OF FINDING AN ORGANIZED BODY OF INFORMATION ABOUT THE CULTURE AND ADAPTING IT FOR TEACHING. (MOHAN, 1986:106)

<sup>19.</sup> THE TEACHER PROFESSION IS GENERALLY CONSERVATIVE. IF AFTER TEN YEARS OF TEACHING I CHANGE, I AM IN EFFECT SAYING THAT WHAT I DID FOR THE PAST TEN YEARS WAS WRONG. THIS IS A FORM OF LOYALTY TO THE PAST. TEACHERS TEND TO BE LOYAL TO THERE PAST. WE DON'T HAVE TO THROW OUT PAST PRACTICE ENTIRELY, BUT CREATE ROOM FOR THE TEACHER'S SENSE OF PLAUSABILITY. (PRABHU, 1996, PERSONAL COMMUNICATION)

<sup>20.</sup> IT IS LIKELY THAT EVERY LANGUAGE TEACHER HAS HAD THE EXPERIENCE OF HAVING SOMETHING UNEXPECTED OCCUR DURING A LESSON. WHETHER IT LEADS TO A DERAILMENT OF A LESSON OR A CONTRIBUTION TO LEARNING IS OFTEN LARGELY A MATTER OF HOW THE TEACHER REACTS TO THE UNEXPECTED, AND THE EXTENT TO WHICH THE CO-PRODUCTION IS ENCOURAGED OR STIFLED. (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991:25)

<sup>21.</sup> THERE MAY BE A ROLE FOR OTHER FORMS OF GRAMMAR TEACHING, SUCH AS CONSCIOUSNESS-RAISING (ELLIS, 1994) AND PERHAPS, ALSO, TRADITIONAL PRODUCTION-BASED INSTRUCTION AS A WAY OF IMPROVING LEARNER'S ACCURACY IN THE USE OF TARGET LANGUAGE GRAMMATICAL FORMS THEY HAVE ALREADY ACQUIRED. INTERPRETATION TASKS ARE PROPOSED AS JUST ONE -- ALBEIT A HIGHLY PROMISING ONE -- OF SEVERAL WAYS OF TACKLING GRAMMAR INSTRUCTION. (ELLIS, 1995A: 99-100)

<sup>22.</sup> "COMMUNICATIVE TEACHING METHODS" PROVIDE THE TEACHER WITH SCOPE TO STEP OUT OF HIS DIDACTIC ROLE IN ORDER TO BE A "HUMAN AMONG HUMANS". (LITTLEWOOD, 1981: 94)

## Capítulo 4 -- AVALIAÇÕES E CONCLUSÕES (IMPLICAÇÕES)

### 4.1. Avaliações do material

O MATERIAL IMPRESSO VISTO DE UM ÂNGULO EXTERNO AO DA IMPLEMENTAÇÃO EM SALA DE AULA

**Três professores examinadores da banca de qualificação** desta dissertação contribuíram com sugestões relevantes (gravadas em áudio) para a linguagem expressa nos glossários construídos para o material e nos enunciados das tarefas nele propostas, visando a maior precisão, correção, apropriação e facilitação para o aluno. Alertaram para o tipo de enunciado das atividades gramaticais e levantaram o fato de o material misturar exercícios tradicionais de gramática e tarefas comunicativas. Apontaram ainda para marcas ideológicas (por ex., de preconceito) em atividades no material produzido. Esses problemas exigiram reformulações ou explicações de nossa parte, incluídas neste trabalho.

Contactamos **dois profissionais de áreas afins, um historiador e um antropólogo**, autores de livros publicados, no sentido de enriquecer nosso conhecimento com suas colocações sobre a questão “cultura brasileira” e compartilhar idéias após leituras específicas por eles sugeridas. Dessa forma, pudemos assegurar-nos da compreensão de alguns conceitos do trabalho (vide seção “Cultura Brasileira ou Formação Histórico-Cultural do Brasil?”) e receber seus comentários sobre o material impresso e sobre a proposta de ensino que o acompanha.

#### (a) O historiador

Suas impressões foram positivas e incentivadoras para esse tipo de proposta de material. Como profissional da História atentou para o fato de o conjunto do sistema colonial brasileiro estar bem sinalizado e ser pertinente para efeito de introdução. O conjunto compacto que é o sistema colonial fecha-se por volta de 1822, quando o Brasil passa para um sistema de dependências sob a égide da Inglaterra.

O historiador nota que além de usar textos clássicos de MOOG, HOLANDA e PRADO, a pesquisadora faz projeções para o século 20 ao trazer informações, por meio de revistas e jornais, do cotidiano de segmentos da população. Segundo ele, o fato de a professora não ficar presa no século 16 ou 17, produz um material estimulante e de alto interesse didático, que “anda”, um trabalho *in process*, que está sempre em movimento, porque, ao mesmo tempo em que se trabalha um material empírico, problematiza-se esse material (discutem-se temas importantes sobre o mito cultural, o meio ambiente, a complexidade social).

*Eu não consigo já hoje ver outro tipo de pedagogia ou de ensino senão com um material que “anda”.*

A pesquisadora pede sua opinião, no sentido de como esse historiador vê a questão desse tipo de temática ser ministrada por uma pessoa fora da área.

*Esse fora da área tem que ser posto entre aspas, porque quando se trata de ensino de língua, ensino de história, ensino de crítica da cultura, todos nós somos de dentro, porque nós pertencemos a esse processo cultural. Então não existe esse professor de fora. Eu tenho tanta competência para discutir Paulo Prado, Sérgio Buarque de Holanda, quanto você, que é uma pessoa que vem pela área da pedagogia, do ensino, da lingüística para tratar o mesmo texto, só que você vai tratar necessariamente com suas técnicas e eu com as minhas, então nenhuma é privilegiada. Eu enquanto historiador reajo muito bem a esse trabalho que você está apresentando, porque você me obrigou a pensar de outra maneira: **Quais***

*são os textos fundamentais para uma informação e uma visão de Brasil que se tem que dar para um estudante, alguém que vem aprender esta língua, que tem que aprender também essa cultura, ou essas culturas no plural? Acho esse trabalho extremamente difícil, mas você aqui me parece que abre uma vereda, uma senda nova, tanto quanto eu possa perceber, nesse aprendizado. Tenho a impressão de que aqui você pelo menos detona um processo interessante e novo, complicado, em que vai ter que entrar antropologia, história, lingüística, muito bom senso por parte dos pedagogos e um espírito aberto também.*

### **(b) O antropólogo**

Este professor considerou a temática escolhida pertinente, qualificando o material de “rico” e “interessante”. Ele sugere como extensão o acréscimo de um espaço à questão da *miscigenação racial e cultural*, uma vez que se fala de vários grupos étnicos que se misturam com frequência.

Levando-se em conta ainda a diversidade étnica, propõe para outros trabalhos visões do Brasil contemporâneo no que tange, por exemplo, às festividades, procissões, expressões religiosas públicas e carnaval.

Buscamos ainda o contato com **uma professora de gramática da língua portuguesa**, com quem discutimos as transcrições efetuadas sobre as sistematizações de subjuntivo e imperfeito do indicativo feitas a partir das fitas gravadas nas aulas. O objetivo foi o de retomar questões teóricas específicas refletidas diretamente nas situações resultantes da prática, permitindo-nos atentar para diferenças de registro oral e escrito quanto ao presente do subjuntivo (vide capítulo três -- inesperado como prática manipulativa não-solucionado) e confirmar as posições adotadas no ensino.

## O MATERIAL IMPRESSO ANALISADO EM CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

**Três professores observadores** foram convidados em diferentes dias de aula para observar e realizar anotações sobre a construção de um ensino com esse material: (vide seção 1.3.3.6.)

A professora (1), especialista em língua materna, constatou que *nas falas espontâneas (quando emitiam opiniões) os alunos falavam fluentemente. Em falas sobre textos eles voltavam a falar a língua materna.* Essa professora questiona: *seria a pressão da estrutura do texto ou os passos determinados pela professora que implicitamente avaliava o desempenho dos alunos?* Essas observações reforçaram o pressuposto de que são determinadas falas espontâneas que devem ser motivadas e aproveitadas como momento fértil para o ensino e que ao se trabalharem textos em sala de aula cabe sempre uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho textual com os alunos, para que se evite uma quantidade forçada de informação e vocabulário novo que não vai resultar necessariamente em aquisição. É compreensível que ao se envolver com uma abordagem de ensino e aprendizagem de LE, cuja produção não é mais a de frases “corretas” (típica de abordagens gramaticais), mas de dificuldades transparentes em um trabalho de língua em uso, os alunos possam sentir maior pressão avaliativa da professora. É conveniente, portanto, que nessa versão de abordagem comunicativa, em que o aluno assume parte da responsabilidade pelo seu aprendizado, o professor discuta com os aprendizes a tarefa avaliativa e a interpretação dos resultados de modo a aliviar possíveis tensões.

O professor (2), especialista em LE, teceu comentários positivos sobre a motivação, interesse e envolvimento dos alunos, sobre a metodologia da professora, sua condução da aula e sobre a qualidade interativa entre os participantes. Ele ressaltou o fato de os alunos estarem aprendendo sobre o Brasil. Preocupou-se com o fato de um ou outro aluno ter menor participação oral.

O professor (3), professor-pesquisador, com vasta experiência em ensino e aprendizagem de LE, evidenciou que os alunos estavam entusiasmados com um material desse tipo e que desejavam realizar outros cursos semelhantes com base em diferentes temáticas. Experimentou trabalhar um dos textos do material com os alunos e os resultados interativos que obteve corresponderam às suas expectativas.

**Nós, na qualidade de professora-pesquisadora do curso piloto e autora desta dissertação,** manifestamos nossa aprovação para um material desse tipo, tido como de apoio. Este nos deu o suporte necessário para o dia-dia de aula enquanto nos motivava a pesquisar constantemente sobre o assunto, auxiliando-nos na descoberta de "materiais complementares". O material satisfaz nossas expectativas em relação à proposta de língua em uso em sala de aula (abordagem), à metodologia em que o professor atua também como facilitador-observador, às nossas necessidades cognitivas (conhecimento, informação), interativas (trocas interculturais, sociais, de experiência) e afetivas (um ambiente mais humanizado) em nossa atuação profissional. As dificuldades surgidas nesse tipo de proposta, uma vez solucionadas, contribuíram para nossa autoformação acadêmica e pessoal. A experiência e a autonomia adquiridas com o processo de construção do material propiciaram o desenvolvimento de um senso crítico, maior tolerância para com outros materiais e

maior conscientização do papel do material didático nas várias etapas integradas do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

Ao comparar as fitas gravadas nas primeiras e nas últimas aulas do curso, focalizamos o desempenho oral dos alunos nessas instâncias. As hesitações, falas incompreensíveis, frases curtas, vocabulário limitado foram gradualmente substituídos por um discurso mais confiante e com mais domínio, isto é, com menos hesitações, falas mais sintáticas e compreensíveis, orações mais longas e vocabulário mais ampliado. A apresentação oral de um projeto pelos alunos nas últimas aulas do curso mostrou também mais desenvoltura no final do que no início do curso. Várias tarefas escritas foram realizadas (diários pelos alunos, resumos das unidades, sínteses das discussões em grupo e um trabalho maior, referente ao projeto oral desenvolvido em grupo) em que também se percebem a apreensão do novo conhecimento sobre o Brasil, automonitoração e conscientização de dificuldades gramaticais pelo aluno.

Avaliações individuais foram feitas por nós ao longo do curso, baseadas nas tarefas realizadas. Ao término das aulas efetuou-se uma avaliação do desempenho coletivo da classe, em que se mostrou aos aprendizes pontos em que tinham avançado, ressaltando-se a dificuldade de um sistema de notas qualitativo. Foi decidido conjuntamente entre os participantes que a partir das tarefas cumpridas seria dada uma nota A aos alunos cujo patamar fosse considerado de relativo domínio de expressão oral, escrita e de compreensão. Para os demais, assentiu-se que, devido à comprovada assiduidade geral ao curso, ao visível esforço individual empreendido no cumprimento das tarefas e ao ganho lingüístico e cultural notadamente acumulado, não se justificaria para esse curso uma nota B, C ou D, já que esses

alunos se encontravam em um estágio que necessitava mais experiência no uso da língua, recebendo portanto, um certificado de aprovação.

**Os alunos do curso piloto** participaram de uma *entrevista coletiva* durante o curso em que tiveram de opinar sobre o trabalho em grupo (denominado pela professora de Momento (B)). Unanimamente todos responderam tirar bastante proveito desses encontros em que ficavam mais relaxados, descontraídos, interagiam diretamente com os colegas, compartilhavam as trocas interculturais e se divertiam na língua-alvo.

Na última aula do curso esses alunos receberam um *questionário (B)*, respondido por escrito, sem identificação pessoal (vide Apêndice 4). Os comentários em relação ao curso e ao material foram positivos. Reproduzimos adiante as respostas referentes à pergunta (3) desse questionário.

O QUE ACHOU DE ESTUDAR PORTUGUÊS COM UM MATERIAL ASSIM? (REGULARIZAMOS OCASIONALMENTE O PORTUGUÊS DOS ALUNOS)

- 1.) EU ACHO MUITO BOM, ESPECIALMENTE NO MEU CASO, PORQUE EU ADORO HISTÓRIA.
- 2.) ÓTIMO, POIS UM ESTRANGEIRO SEMPRE QUER CONHECER A CULTURA DO PAÍS QUE ESTÁ.
- 3.) É MUITO INTERESSANTE PORQUE NOS PERMITE AUMENTAR NOSSO VOCABULÁRIO, FLUIR MAIS A FALA PORTUGUESA.
- 4.) EU ACHEI MUITO BOM, TIVE A OPORTUNIDADE DE FALAR E ESCREVER COM MAIS FREQUÊNCIA. O ENSINO E LEITURA DOS TEXTOS FORAM ÓTIMOS.
- 5.) MUITO BOM, PORQUE SE APRENDE A LÍNGUA E AO MESMO TEMPO UM POUCO DA CULTURA.
- 6.) É MUITO ESTIMULANTE E INTERESSANTE. O CURSO É MUITO DIVERTIDO.
- 7.) QUALQUER MATERIAL É BOM SOBRE A HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS, LITERATURA...
- 8.) ACHEI INTERESSANTE, PRODUTIVO, PORQUE TIVE A OPORTUNIDADE DE CONHECER A CULTURA DOS ÍNDIOS BRASILEIROS.
- 9) ÓTIMO. PARABÉNS.
- 10) ACHEI MUITO INTERESSANTE PORQUE NOS PERMITE PARTICIPAR MAIS E TAMBÉM CONHECER A REALIDADE SOCIAL DO BRASIL.
- 11) EU ACHEI MUITO BOM PORQUE DÁ PARA AJUDAR A ENTENDER MAIS O POVO DO BRASIL.

12) POSITIVO. AMPLIA O NOSSO CONHECIMENTO CULTURAL, ASSIM COMO TAMBÉM O NOSSO VOCABULÁRIO EM OUTRAS ÁREAS E NOS AJUDA A NOS INTEGRAR MAIS AO POVO BRASILEIRO.

13) (ALUNO AUSENTE NESTE DIA)

No referido questionário dois alunos demonstraram desejo de aprofundamento nas questões históricas tratadas, o que não corresponde aos nossos objetivos. Também foi expresso o desejo de mais tratamento gramatical em um curso desse tipo, planejamento que, a nosso ver, necessita um estudo específico e pode ser construído e integrado a esta proposta.

Os alunos também escreveram *dois diários* que corroboraram os resultados positivos já mencionados. Uma das alunas afirmou que o curso permitiu-lhe superar suas inibições. Outro aluno demonstrou ter perdido o “medo” de expressar-se na língua-alvo e ter ganho confiança pessoal, uma vez que não cobrávamos mais frases “corretas”.

**Um professor-pesquisador** que também utilizou o material durante um semestre com três horas de aula semanais obteve um retorno animador de um grupo de Português para Estrangeiros III, embora houvesse sugestões de encurtamento das unidades sobre os índios e escravos negros que, num curso semestral regular, podem chegar a cansar. A sistematização gramatical de pontos, como comparativos e organizadores textuais temporais, foi solicitada e apontada como insuficiente no material.

#### **4.2. Conclusões**

O marco inicial dessa pesquisa foi a realização e publicação de uma resenha crítica (STERNFELD, 1994) sobre *Avenida Brasil* (LIMA *et al.*, 1991). A pesquisadora teve

oportunidade de realizar meses mais tarde uma comunicação sobre o assunto, *Materiais Didáticos de Português para Estrangeiros no Brasil* no I Seminário SIPLE (Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira) na UNICAMP, em novembro de 1994. A apresentação naquela ocasião gerou interesse e inúmeras indagações que instigaram o prosseguimento e expansão do estudo do tópico. Ouviram-se no seminário “queixas” dos participantes quanto aos materiais existentes no mercado e declarações expressas quanto à necessidade de se inteirar de formas de ensinar mais distanciadas de uma abordagem gramatical tradicional (audiolingual, comunicativa de 1ª geração). Ficou patente ainda a alta expectativa no grupo quanto ao recebimento de respostas sobre um material ideal que os amparasse por completo.

Formalizou-se, então, a decisão de realizar uma pesquisa relativa à construção de um material para português para estrangeiros que satisfizesse certas expectativas nossas de ensino e que já vínhamos procurando conhecer a partir de vertentes mais recentes (progressistas) de abordagem comunicativa (vide seção sobre a abordagem comunicativa e suas tendências contemporâneas). A formação teórica adquirida foi crucial para vencer as etapas desse estudo com um nível de consciência crítica, que esperamos ter exercitado nesta dissertação.

A pressão de alguns colegas para ver o material depois de pronto, tê-lo em mãos para possivelmente usá-lo (hipotetizamos que devido às suas necessidades reais) foi grande, mas nossa relutância em entregá-lo logo ao público foi ainda maior. Sentíamos ventilar ares de descrença em relação a materiais construídos e sabíamos que o material poderia não lograr resultados muito diferentes sem o cuidado de certa preparação do professor e alunos. Havia ao mesmo tempo **sede pela posse de materiais ideais e descrédito em relação aos “produtos” oferecidos**. A

construção, implementação e avaliação do material construído permitiram-nos desvendar em parte e compartilhar com os colegas de área os verdadeiros motivos dessa descrença.

Nossas conclusões inserem-se no cenário de ensino de uma época na qual muitos professores e alunos de LE não se satisfazem mais com um ensino exclusivamente gramaticalista e requerem formas de ensinar “mais comunicativas”. Cremos que o que torna os materiais do mercado pouco convincentes e eficazes atualmente e muitas vezes até “vulgarizados” por professores é que estes hoje têm perspectivas profissionais muito diferentes de vinte anos atrás. Estão imbuídos de crenças sobre maneiras diferentes de ensinar (não desejamos discutir as origens dessas crenças, mas indubitavelmente não são alienados aos processos de mudanças que ocorrem desde o final da década de 70) e já estão impregnados da “vontade de mudança”.

Ao mesmo tempo que repelem materiais gramaticalistas (próprios de uma época anterior), que prevêm todas as etapas de um ensino -- começo, meio e fim de um processo, antevendo um professor-técnico aplicador de decisões conteudísticas e metodológicas tomadas previamente sobre um ensino generalizado para todos os contextos -- esperam que surja *o material ideal* que prescreva tudo *para o seu contexto particular*. Ao mesmo tempo em que apresentam “vontade de um ensino diferente” não mudaram o suficiente para internalizar *novas mudanças em seu papel atuante*, ou seja, um papel de alguém que assume um desafio profissional, que toma decisões conteudísticas e metodológicas para a sua sala de aula e que não pode mais “esperar” por materiais que prescrevam os passos a serem executados em seus contextos específicos e que projetem implicitamente “maneiras de ensinar” próprias de seus construtores, que interferem com a sua. Vimos em nossas discussões sobre o aspecto formal, no capítulo três, como o espaço ocupado pela

gramática no material e nas aulas projetou e impeliu decisões metodológicas na elaboração do material.

Se o Modelo de Operação Global de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) prevê que mudanças em uma abordagem provocam mudanças nas demais fases do modelo, no que se refere à criação de materiais, vemos que não há mais espaço para materiais criados dentro de *concepções antigas sobre o papel do professor no ensino*, em que havia uma redução quanto à sua responsabilidade e a confiabilidade em sua capacidade. Já não há lugar benévolo para uma relação de total dependência do professor em relação ao instrumental didático. A independência dos professores nesse sentido incita conseqüentemente maior autonomia dos alunos em sua aprendizagem, produzindo no ambiente pedagógico o que na seção 2.3.3. chamamos de **experiências potenciais construídas em conjunto num processo mais balanceado de doação e recebimento de ambos os lados (alunos e professores)**.

Esta pesquisa nos levou a confirmar nossas expectativas quanto a materiais somente parcialmente prontos como uma das interpretações de “materiais comunicativos” em que há a alocação de um espaço para a co-criação de um professor que não é só usuário. Nesses materiais, as marcas metodológicas de seus construtores interferem reduzidamente, sendo mais dosadas. O professor passa a intervir com decisões ao nível de seu conhecimento e experiência pessoal, permitindo que se emancipe por meio de uma participação ativa, engajamento profissional e disposição para investir em sua autoformação. As dificuldades enfrentadas e solucionadas também resultam em crescimento pessoal.

O relato de nossa experiência nesta pesquisa de construção/reformulação do material e vivência num curso piloto vem também desmistificar por um lado a

*autoridade do especialista* que constrói materiais e por outro a decorrente *incapacidade do professor* para realizar tal tarefa, de modo a incentivar professores a construí-los ou partir para “adaptações de recursos disponíveis de um modo mais heurístico ou descobridor”.

Se antes o material didático, geralmente incluído num *kit* com fitas e caderno de exercícios, era praticamente a única fonte de insumo -- o professor entendia que “pecava” quando se alongava em momentos de aquecimento ou discussões informais e proferia o tão conhecido “bem, vamos então começar/continuar *a trabalhar um insumo que não é nem meu nem de vocês* (destaque nosso) -- hoje se conhecem as limitações dessa fonte única de insumo e sabe-se que a dinâmica na sala de aula inclui mais duas fontes de insumo, provenientes do(s) aluno(s) e do professor, necessárias para movimentar a **engrenagem de interação comunicativa** em sala de aula.

Quando se abre um espaço para essas outras realizações de fontes de insumo damos chance à ocorrência do que na literatura é chamado de *inesperado, imprevisto, improvisação ou momentos incomuns*. A resistência oferecida a uma mudança de abordagem pode estar relacionada com situações instáveis ou pouco controláveis em sala de aula. Nossas conclusões deram-se no sentido de levantar uma tipologia preliminar de como isso acontece e acabamos detectando em que tipo de imprevisto se instalaria uma possível fonte de amedrontamento da(s) competência(s) do professor.

O imprevisto (vide seção 3.3.1.3.) apareceu em forma de pergunta (*questionador*), de algo contado (*narrador*) ou de sistematização gramatical (*prática manipulativa*). Nossas aulas mostraram que o tipo *questionador* que se apresentava de três modos, *solucionado, parcialmente solucionado ou não-solucionado*, demandava neste

último tipo maiores decisões por parte do professor. O tipo *narrador* que aparecia ora como *ideacional* (aquele provocado pela intervenção súbita de lembranças de fatos, idéias, comentários de alunos ou trocas interculturais), ora como *ampliador* (aquele que informa ou repassa o conhecido inserindo algum conhecimento novo) ou ainda como *imaginativo* (aquele que fantasia generalizações ou situações), não apresentava problemas. O inesperado como *prática manipulativa* que se deu como *solucionado ou não-solucionado* exigiu mais cuidado apenas no último caso. O inesperado *divertido* (aquele que provoca riso) combinava-se com as várias marcas mencionadas e causava momentos descontraídos para os participantes do processo. Nossas observações salientam que os momentos mais difíceis em relação ao imprevisível estavam ligados somente ao *questionador não-solucionado* e à *prática manipulativa não-solucionada* e que decisões conjuntas devem ser tomadas quanto à melhor forma de resolver esses impasses.

O descontentamento e a sensação de vontade de mudança é o primeiro passo para o traçado de um percurso que se define como “caminhar”, por estradas de estudo e implementação prática, na busca de conscientização teórica e obtenção de resultados de ensino mais satisfatórios. O caminhar se faz ao andar. Numa época em que os “velhos cursos de treinamento” já não precisam ser a norma, contamos com o surgimento de mais trabalhos que discorram sobre processos vivenciados, a fim de reforçar as interpretações aqui levantadas.

Almejamos ter atingido conclusões contribuidoras para a produção de materiais contemporâneos na área a partir do percurso trilhado na construção deste material, experiência que incluiu a escolha de textos, tarefas, vídeos, insumo do professor e registros de insumo dos alunos obtidos com a implementação piloto, e por fim da retroalimentação na reconfiguração deste piloto de ensaio.

### **ABSTRACT**

This research investigates the process involved in the elaboration, implementation and evaluation of teaching materials for Portuguese as a second language in Brazil, exploiting historical-cultural information. The objective was to produce materials which supplies information about the country and generates an inter-cultural experience of language in use in the classroom, theoretically based on communicative approach.

The research arose from a previous study of five books for teaching Portuguese for foreigners published by the Brazilian editors, in which a teaching approach favoring formal aspects of language predominate, rather than actual language use procedures in the classroom.

This research is of an ethnographic nature and was conducted by intervention in the form of material developed for a group of thirteen foreign students of ten different nationalities enrolled in a special thirty-hour course.

These materials were not in themselves self-sufficient for the teaching-learning of the language, but rather dependent on the teacher's and the student's input to stimulate communicative interaction, since in previous research, teaching materials alone have been judged to be inadequate for the teaching of a foreign language.

The results of this study use an interpretative process to show how the teacher's and the students' input are complementary and may be considered "material".

This research also evaluated the feasibility of including Brazilian culture in the teaching of Portuguese as a second language as well as attempting to encourage teachers to create their own materials based in their own experience and knowledge about the culture.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, 1992.
- ACTON, W. R. & FELIX J. W. Acculturation and mind. In: VALDES, M. J. (Ed.). **Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching**. New York: Cambridge Univ. Press, 1986, p. 20-32.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar. UNICAMP, p. 1-16, 1996. (Mímeo)
- \_\_\_\_\_. (Org) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, APLIESP, v. 2, p. 43-52, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *et al.* A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira, **APLIESP Newsletter 2**, p. 6-7, jun. 1993.
- \_\_\_\_\_. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Letras**, Rio Grande do Sul: Univ.Fed. Santa Maria, v. 2, p. 7-14, 1991.
- \_\_\_\_\_. *et al.* A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1. grau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 67-97, 1991.
- \_\_\_\_\_. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. & LOMBELLO, L. C. (Orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989, p. 55-89.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991.

- AMADEU-SABINO, M. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNICAMP, 1994.
- BACHMAN, L. F. Communicative language ability. In: **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1990, p. 81-110.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNICAMP, 1995.
- 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 (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNICAMP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. e LOMBELLO, L. C. (Orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992, p. 17-48.
- BLATYTA, D. F. Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNICAMP, 1995.
- BREEN, M. P. Contemporary paradigms in syllabus design. Part I and II. **Language Teaching** 20, v. 20, n. 2, p. 81-93, Apr., 1987 e n. 3, p. 156-173, July, 1987.
- BREEN, M. P & CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.
- BREEN, M. P., CANDLIN, C. & WATERS, A. Communicative materials design: some basic principles. **RELC Journal**, v. 10, n. 2, p. 1-13, 1979.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 3. ed. USA: Prentice-Hall, 1994.
- BROWN, G. & YULE, G. **Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983, p. 1-16.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (Orgs.). **Language and communication**. New York: Longman, 1983, p. 2-27.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. **Applied Linguistics** 1, n. 2, p. 1-47, 1980.

- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 23, p. 55-69, jan./jun. 1994.
- CASTELEIRO, J. M. *et al.* **Nível limiar**: para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1988.
- CAVALCANTI, M. C. Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada. **Anais do 1º IMPLA**, 1990, p. 41-48.
- \_\_\_\_\_. A propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 7, p. 5-12, 1986.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 17, p. 133-143, 1991.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: **Lingüística Aplicada**: da Aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23,
- CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 3, p. 459-477, 1991.
- \_\_\_\_\_. Making informed decisions about the role of grammar in language teaching. **TESOL Newsletter**, v. XIX, n. 1, p. 1-4-5, Feb. 1985.
- CLARK, J. **Curriculum renewal in school foreign language learning**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1987.
- CONSOLO, D. A. O Livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 20, p. 37-47, jul./dez. 1992.
- CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, São Paulo: EDUC, 1991.
- COSTA, S. R. R. A Dimensão intercultural no ensino de português para estrangeiros. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Brasília: UnB, 1994.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. **Course design**: developing programs and materials for language learning. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1986.
- DYSON, A. **Britain in view**. BBC, British Council, 1994.
- ELLIS, R. Interpretation tasks for grammar teaching. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 87-105, 1995.

- \_\_\_\_\_. Input and interaction and second language acquisition. In: **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1994, p. 243-291.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.
- \_\_\_\_\_. What makes school ethnography "ethnographic"? **Antropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.
- \_\_\_\_\_. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L. C. (Ed.). **Communication in the classroom**. N.Y. Academic Press, 1982, p. 153-175
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de português-língua estrangeira: uma perspectiva estratégica. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNICAMP, 1993.
- \_\_\_\_\_. Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. **Letras**, vol.10, n. 1 e 2, p.153-164, Campinas: PUCCAMP, 1991.
- FRANZONI, P. H. Nos bastidores da "comunicação autêntica". Uma reflexão em Lingüística Aplicada. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNICAMP, 1991.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. **Leaning how to mean**: explorations in the development of language. New York: Elsevier North-Holland., 1977.
- HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983.
- HYMES, D. On communicative competence. In: BRUNFIT, C.J. & JOHNSON, K. (Orgs.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1978, p. 5-26.
- JÚDICE, N. Quem conta um conto? A sala de aula de PLE como ponto de encontro entre culturas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, p. 65-76.
- KOCK, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

- \_\_\_\_\_. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KUHN, R. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LAVERY, C. **Focus on Britain today**. London: Macmillan Publishers, 1993.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1981.
- LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? A review of research. **TESOL Quarterly**, v.17. n. 3, p. 359-381, Sept. 1983.
- LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, v 4, n. 2, p. 126-141, 1983 (b).
- MACHADO, R. O. de A. A fala do professor de inglês como língua estrangeira. Alguns subsídios para a formação do professor. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, 1992.
- MALAMAH-THOMAS. In: CANDLIN, C. N. & WIDDOWSON, H. G. (Ed.). **Classroom interaction**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. (1994) Linguística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo. Boletim informativo n. 21, **ANPOLL**, 1994, p. 67-77.
- \_\_\_\_\_. Tendências atuais de pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, v. 4, Rio Grande do Sul: Univ. Fed. de Santa Maria, p. 7-13, jul./dez. 1992.
- \_\_\_\_\_. Elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras: um modelo operacional. Florianópolis: **Perspectiva** n. 8, p. 40-48, jan./jun. 1987.
- MOHAN, B. A. **Language and content**. USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1986.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992, p. 1-90.
- \_\_\_\_\_. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989.

- PHOTOS, S. & ELLIS, R. Communicating about grammar: a task-based approach. **TESOL Quarterly**, v. 25. n. 4, p. 605-629, Winter 1991.
- PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Procedural syllabuses**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 18th Regional Seminar, p. 1-6, 1983.
- ROGERS, C. R. & ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P.U. e EDUSP, 1977.
- SANTOS, J. B. C. A aula de língua estrangeira (inglês) mediada pelo livro didático. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, 1993.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. L. (1992). Culture. In: **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom**. USA: Heinle & Heinle Publishers, 1992, p. 182-191.
- SCHMIDT, R. **Input, interaction, attention, and awareness: the case for consciousness raising in second language teaching**. Texto preparado para o X Encontro Nacional de Professores Universitários (ENPULI), p. 1-19, 1990.
- SCHUMANN, J. H. Second language acquisition: the pidginization hypothesis. **Language Learning**. v. 26. n. 2, p. 391-407, Dec. 1976.
- SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, X (3) p. 210-231, Aug. 1972.
- STERNFELD, L. Resenha crítica do livro Avenida Brasil, de Lima *et al.* **Boletim SIPLE**, v. 1. n. 3, 1994.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.M. & MADDEN, C.G. (Orgs.). **Input in second language acquisition**. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985, p. 235-253.
- TARONE, E. Some thoughts on the notion of 'communicatin strategy'. In: FAERCH, C. & KASPER, G. **Strategies in interlanguage communication**. New York: Longman, 1983, p. 61-74.
- VAN EK, J. A. **The threshold level for modern language learning in schools, for the Council of Europe**. Strasbourg: Longman, 1976.
- VAN LIER, L. **The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research**. London: Longman, 1988.

VAN PATTEN, B. Grammar-teaching for the acquisition-rich classroom. **Foreign Language Annals**, 26, n. 4, p. 435-449, 1993.

\_\_\_\_\_. Can learners attend to form and content while processing input? **Hispania** 72, May, p. 409-417, 1989.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 575-593, Dec. 1988.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho, 1991.

\_\_\_\_\_. **Explorations in Applied Linguistics**. London: Oxford Univ. Press. Seção 8, Reprise, 1977, p. 247-263.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. London: Oxford Univ. Press, 1976.

YALDEN, J. **Principles of course design for language teaching**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **The communicative syllabus: evolution, design implementation**. New York: Pergamon Institute of English., 1983.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS PARA A REALIZAÇÃO DO MATERIAL

BOSI, A. Cultura Brasileira e culturas brasileiras. In: **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995, p. 308-345.

\_\_\_\_\_. Plural, mas não caótico. In: Bosi, A. (Org.). **Cultura Brasileira: temas e situações**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 7-15.

BOSI, E. Cultura e desenraizamento. In: Bosi, A. (Org.). **Cultura Brasileira: temas e situações**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 16-41.

DANTAS, J. **História do Brasil: dos habitantes primitivos à independência**. 1. grau, v. 1, São Paulo: Moderna, 1992.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HOLANDA, Sérgio B. de. **Caminhos e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

DA MATTA, R. **O que faz do Brasil, Brazil?** 7. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

- MOOG, C. V. **Bandeirantes e pioneiros**: paralelo entre duas culturas, 1. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1959.
- MOREIRA LEITE, D. **O Caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1969.
- MOTA, C. G. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Ensaio 30).
- PRADO, P. **Retrato do Brasil**: ensaio sobre a tristeza brasileira. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1981.
- RIBEIRO, D. Cultura e Alienação. In: **Os brasileiros**: 1. Teoria do Brasil. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 127-131.
- RICARDO, C. A. (Coord.) **Aconteceu especial 18**: povos indígenas do Brasil 1987-1990. São Paulo: CEDI (Centro Ecumênico de Documentação Indígena), p. 330-334, 1991.
- SANTOS, J. L. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- SILVA, A. L. **Os índios**. São Paulo: Ática, 1988.
- SILVA, A. L. da & GRUPIONI, L. D. B. (Orgs) **A temática indígena na escola**. MEC, MARI, UNESCO. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

**APÊNDICE 1****Algumas atividades preparatórias para a comunicação retiradas de *Avenida Brasil* (LIMA et al., 1991).***-- Relacionar...*

- palavras (colunas), enunciados, com textos (lição 1 (D1), pág.13; lição 5 (A2), pág. 41; lição 12 (E), pág. 131; lição 6 (D2), pág. 60).
- enunciados com desenhos (lição 2 (A3), pág. 16; lição 4 (E1), pág. 39).
- textos, músicas, com fotos (lição 6 (C1), pág. 56).
- textos com anúncio (lição 4 (D1), pág. 38).

*-- Ler texto e...*

- escolher o melhor título dentre três (lição 3 (D2), pág. 28; lição 7 (D1), pág.73; lição 8 (D1), pág. 83).
- explicar o título (lição 11 (C1), pág. 115 e (D1), pág. 117).
- completar gráfico (lição 5 (D2), pág. 48).
- sublinhar todas as palavras que conhece, procurar três palavras dadas no dicionário (lição 11 (C1), pág. 115).
- lembrar a que certos números ou porcentagens retirados do texto correspondem (lição 5 (D2), pág. 49; lição 8 (A3), pág. 76).
- detectar quantos esportes apareceram no texto (lição 7 (D1), pág. 73).
- emitir opinião a favor ou contra sobre determinada afirmação (lição 8 (A1), pág. 75).
- procurar determinada informação no texto (lição 6 (C1), pág. 57; lição 12 (C2), pág. 128).
- assinalar com um X a resposta correta dentre algumas (lição 12 (D1), pág. 129).
- organizar os fatos na ordem de ocorrência (lição 12 (D1), pág. 129).

*-- Ler diálogo e...*

- completar quadro de conjugação verbal no Pret. Perfeito com o verbo trabalhar por meio da associação com os verbos de conjugação -ar no passado encontrados no diálogo (lição 5 (B1), pág. 43).

*-- Ouvir o texto na fita e...*

- assinalar com um X a resposta correta (lição 12 (A2), pág. 122,123; (D2), pág. 130).
- preencher lacunas em uma música (lição 6 (D1), pág. 59).

- associar fotos e palavras dadas a uma canção (lição 11 (D2), pág. 118).
- numerar na ordem os fatos conforme ocorreram (revisão R3 pág. 133).

-- *Descrever quadros e fotos e dar opinião sobre eles* (lição 7 (A1), pág. 66-67).

- *Entrevistar o colega seguindo o roteiro dado* (lição 6 (B2), pág. 54; (C1), pág. 57).

As atividades adiante transparecem a possibilidade de se obter um maior envolvimento do aluno em sua realização.

- Como é sua casa? Desenhe a planta de seu apartamento (ou casa) para seu/sua colega e explique como é. Descreva a sala. (lição 5 (C1), pág. 46).
- Como era a família em seu país antigamente? Como é hoje? Se mudou, por quê? (lição 10 (A2), pág. 98).
- Como vocês vêem a gente de seu país. Converse com seus/suas colegas (utilizando certas expressões dadas para emitir opinião) (lição 12 (A2), pág. 123).

## APÊNDICE 2

### Exemplos de atividades em *Tudo Bem* (RAMALHETE, 1984).

As atividades corroboram os pressupostos de abordagem sugeridos por Ramalhete no livro do professor, citados adiante.

*a. Denomina seus exercícios de pergunta-resposta de "pingue-pongue". Exemplos:*

Pingue-pongue 1 -- verbo ser (v. 1, pág. 7)

Pingue-pongue 3 -- verbo querer (v. 1, pág. 8)

Pingue-pongue 37 -- verbo vir (v. 1, pág. 99) etc.

*b. Leva em conta o aluno-agente, o trabalho feito por ele e não para ele, o fato desse aluno pensar para falar. Exemplos:*

- O que você acha que representam as imagens (sombras) abaixo? (v. 1, unid.4, pág. 27).
- Lida com o imaginário dos aprendizes, também na unid.6, pág. 49. Distorce as expectativas dos alunos (o dito) ao mostrar o que as imagens representavam.
- Dado um desenho, formule o diálogo entre os dois personagens nos "balões" (v. 1, unid. 4, pág. 29). Cada aluno provavelmente imaginará um tipo de história. O desenho dá margem a inúmeras interpretações.

*c. Usa instrumentos de reflexão dados pela língua materna.*

- Diga o que significam os seguintes sinais de trânsito (v. 1, unid. 4 pág. 26) -- não há explicação nenhuma, recorre ao conhecimento prévio do aluno.

*d. Utiliza a língua em situações de comunicação dadas. Ramalhete propõe que cabe ao aluno tomar a iniciativa de fornecer a situação e usar a palavra; não é o professor que lhe dá o estímulo para que ele responda como previsto (op. cit.:7, livro do professor)*

- Dê a frase correta para cada situação dada (v. 1, unid.4, pág. 28) -- o aluno decide como é que falaria em dado contexto. Ramalhete dá espaço para que possam ocorrer diferentes expoentes de formulação, segundo escolha dos alunos.
- Complete exercício o escrito de acordo com o desenho (v. 1, unid. 2, pág. 9; unid. 3, pág. 15). Envolve a interpretação do desenho pelo aluno e a escolha da palavra adequada.
- Complete o texto aceitando sugestões de seus colegas (v. 1, unid. 5, pág. 36). O diálogo oferece relativa abertura nas decisões que vão variar de grupo a grupo.
- Você é secretária executiva. Anote em sua agenda cinco coisas que tem que fazer durante a semana (v. 1, unid 5, pág. 40). As respostas dos alunos vão ser variadas.

## APÊNDICE 3

**Questionário A**

Nome: \_\_\_\_\_

País de Origem: \_\_\_\_\_

Data de chegada no Brasil: \_\_\_\_\_

Data provável de partida do Brasil: \_\_\_\_\_

Necessidade de aprender a Língua Portuguesa:

 trabalho universidade interesse pessoal

Interesse pela Língua Portuguesa:

 pouco médio muito

Interesse pela Cultura Brasileira:

 pouco médio muito

Quanto ao Português, gosta mais de:

 falar ler ouvir escrever tudo

Sua dificuldade em relação ao aprendizado da Língua:

 pouco médio muito

Conhece alguma coisa sobre a história do Brasil:

 pouco médio muito

Cursos de Língua Portuguesa já realizados e sua duração:

---

---

---

---

Material utilizado nesses cursos:

 livro didático outros vídeo

Esses cursos traziam noções sobre a cultura brasileira?

 sim não

Caso afirmativo, quais temas foram abordados?

---

---

---

Quais vídeos já assistiu sobre o Brasil?

---

---

Quais estados ou cidades brasileiras já visitou?

---

---

### **Resultados e observações do questionário A**

1. Necessidade de aprender a Língua Portuguesa (alguns marcaram duplo).  
4 trabalho, 7 universidade, 10 interesse pessoal.
2. Interesse pela Língua Portuguesa.  
0 pouco, 1 médio, 16 muito.
3. Interesse pela Cultura Brasileira.  
0 pouco, 2 médio, 15 muito.
4. Quanto ao português, gosta mais de:  
3 falar, 6 ler, 3 ouvir, 0 escrever, 11 tudo.
5. Sua dificuldade em relação ao aprendizado da língua.  
2 pouco, 13 médio, 2 muito.
6. Conhece alguma coisa sobre a história do Brasil?  
8 pouco, 8 médio, 1 muito.
7. Cursos de língua portuguesa já realizados.  
Falantes de espanhol já haviam concluído um semestre. Demais nacionalidades, dois semestres em geral.
8. Material utilizado nos cursos.  
13 livro didático, 5 outros, 7 vídeo
9. Esses cursos traziam noções sobre cultura brasileira?  
8 sim, 4 não, (3 acrescentaram pouco)
10. Caso afirmativo, quais temas foram abordados?  
Miscigenação, democracia racial, interpenetração de culturas, caras do Brasil, o povoamento no Brasil, explicação sobre as datas/feriados no Brasil, música (um aluno), o carnaval e os deuses do candomblé (outro aluno).

11. Quais vídeos já assistiu sobre o Brasil?

Em geral os alunos fizeram referência aos temas acima, além de: Quilombo, Pantanal (um aluno), Pixote, Orfeu Negro, Gabriela (um aluno), vida de Tom Jobim (um aluno).

12. Quais estados ou cidades brasileiras já visitou?

Dois alunos conheciam apenas a cidade de Campinas; oito, a cidade de S. Paulo (alguns também Santos, S. Carlos); dois conheciam dois Estados; os demais eram mais viajados.

**Observações:**

1. Na pergunta 9 explicou-se que o que se entendia por cultura brasileira eram noções sobre o Brasil.

2. Na pergunta 12 desejávamos descobrir o quanto os alunos conheciam ao vivo sobre o Brasil.

3. Permitimo-nos sugerir que percebemos ser mais conveniente que em um questionário não nos contentemos com respostas assinaladas com um X, mas que peçamos explicações com referência às respostas assinaladas. Para tal seria necessário que se fizessem algumas linhas extras para que as referidas respostas pudessem ser melhor explicadas pelos participantes da pesquisa.

## APÊNDICE 4

## Questionário B

1. Você já tinha aprendido língua portuguesa com um material desse tipo antes?

sim

não

2. Justifique sua resposta.

---

---

3. O que achou sobre estudar português com um material assim?

---

---

4. O que achou dessa proposta temática: um pouco de história do Brasil, os bandeirantes, os índios, os negros, os imigrantes?

---

---

5. O que poderia dizer sobre a metodologia, isto é, os exercícios, as discussões, as atividades propostas?

---

---

6. Como você avalia o seu aproveitamento lingüístico e cultural com o curso?

---

---

7. Gostaria de ter um outro curso desse tipo com outros temas?

sim

não

8. Quais temas gostaria de sugerir?

---

---

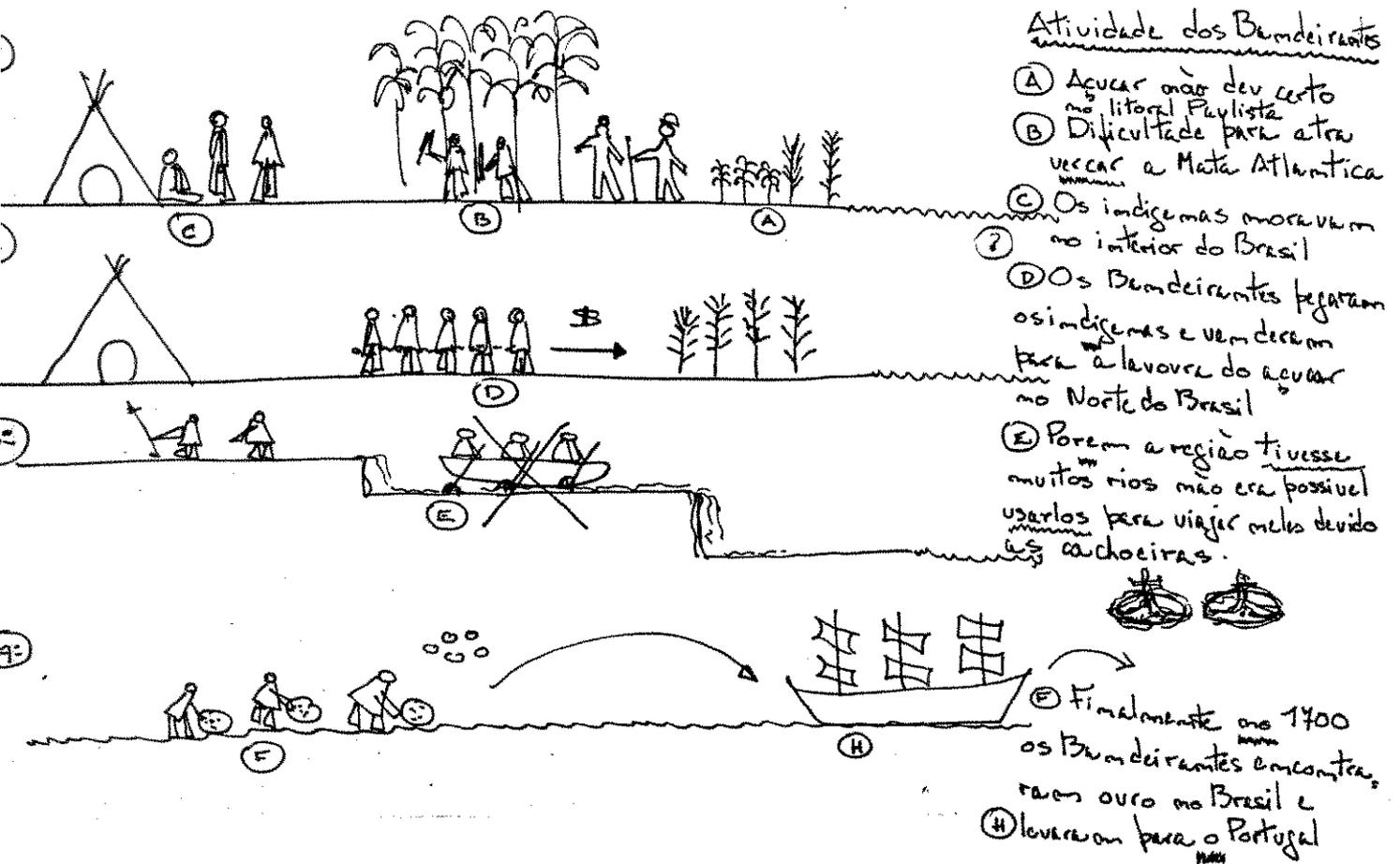
9. Comentários gerais e sugestões:

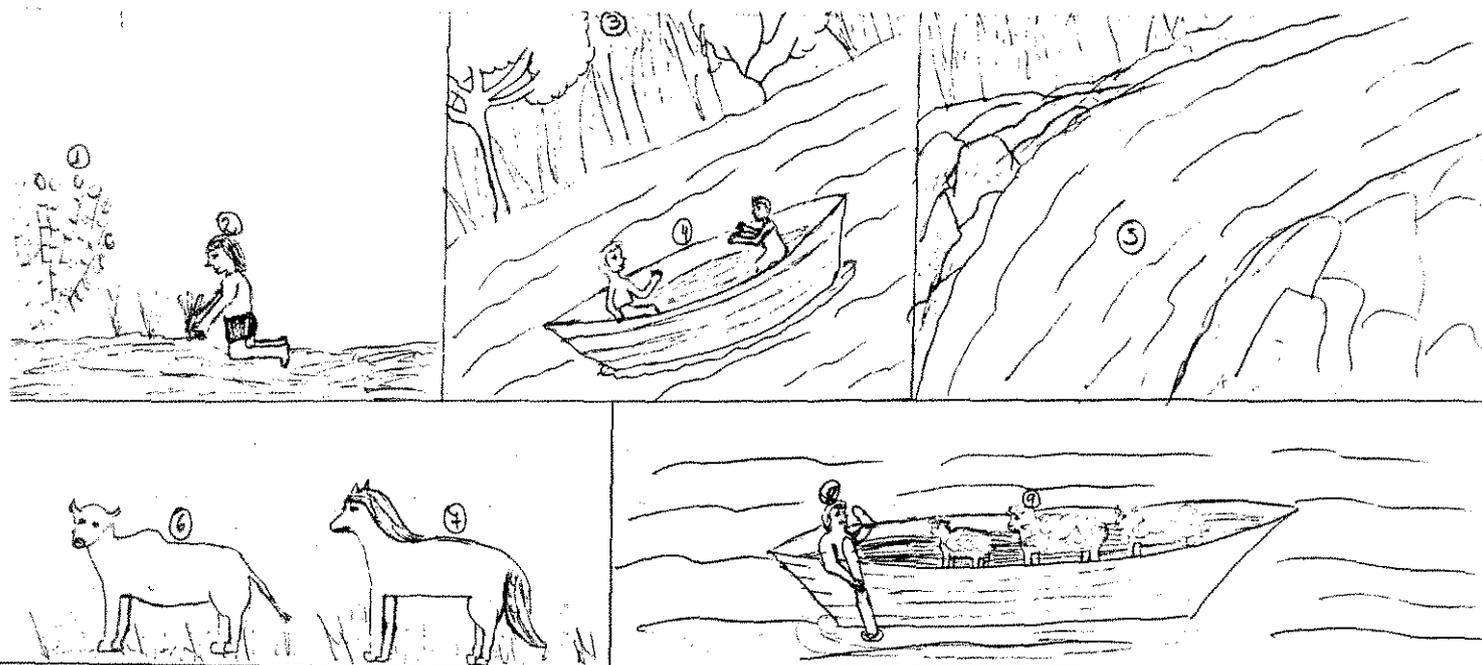
---

---

## APÊNDICE 5

Desenhos sobre a atividade dos bandeirantes à página 12 do material.





Lenda:

- |                                    |                             |
|------------------------------------|-----------------------------|
| ① Cana de açúcar                   | ⑤ cachoeira                 |
| ② Índio plantando cana de açúcar   | ⑥ boi                       |
| ③ a mata                           | ⑦ cavalo                    |
| ④ Os sertanistas viajando pelo rio | ⑧ homem trampetando bovinos |
|                                    | ⑨ Bovinos                   |

## APÊNDICE 6

### **Programa de português para estrangeiros**

Curso Especial Intensivo -- julho 1995

TEMA: A GENTE DO BRASIL

Nível: Intermediário / adiantado

Duração do curso: 30 horas

Docente: Liliana Sternfeld

#### OBJETIVOS GERAIS

- desenvolver com os alunos as habilidades integradas de compreensão e produção da língua portuguesa em contexto de interação e uso comunicativo.
- permitir aos alunos maior reflexão crítica sobre a realidade social brasileira e alargamento de seus horizontes culturais.
- promover a comunicação intercultural em sala de aula.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Parte I do material)

(Re) Elaborar conhecimentos sobre:

- a chegada dos portugueses ao Brasil.
- os primeiros contatos com os indígenas.
- a adaptação do europeu à terra para sobrevivência.
- a expansão e unificação do país pelos bandeirantes.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Parte II do material)

1. Os índios no Brasil:

- As diferentes culturas indígenas no Brasil de hoje e os principais problemas com que se deparam.

2. Os negros no Brasil:

- A vinda dos negros ao Brasil, a época da escravidão, os quilombos, a abolição.
- A situação social atual dos negros no país.
- As principais contribuições à cultura brasileira.

3. Os imigrantes:

- Os antecedentes da imigração.

As primeiras levas de imigrantes ao Brasil.

## CONTEÚDO

Mapas, textos, tabelas, atividades comunicativas, *clips* de documentários e entrevistas em vídeo.

## AVALIAÇÃO

Constará da participação em sala de aula (30%), exercícios escritos em classe (30%), apresentação oral (15 minutos) e/ou escrita de um miniprojeto relacionado direta ou indiretamente com os tópicos (40%).

Os alunos produzirão diários escritos semanais trocados com o professor, em que poderão levantar questões relativas aos tópicos ventilados no curso.

## BIBLIOGRAFIA

DANTAS, J. **História do Brasil:** dos habitantes primitivos à Independência.

Vol.1, São Paulo: Editora Moderna, 1992.

ADAS, M. **Geografia: o Brasil e suas regiões geoeconômicas.** Vol.2, 3ª edição,

São Paulo: Editora Moderna, 1995.

ALMEIDA, M. & GUIMARÃES, L. **Português Como Segunda Língua.** 2ª edição, Rio

de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1990.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d.

## APÊNDICE 7

**Transcrição da gravação da fala de uma antropóloga sobre os índios Caiapós**  
(pág. 14 do material)<sup>XX</sup>.

ELES VIVEM UMA SITUAÇÃO MUITO ESPECIAL ENTRE OS ÍNDIOS BRASILEIROS QUE É A CAPACIDADE DE EXPLORAÇÃO DE RIQUEZAS NATURAIS E DE ENRIQUECIMENTO COM ESSAS RIQUEZAS NATURAIS, MAS ELES TAMBÉM ACABAM SE TORNANDO UMA IMAGEM DOS ÍNDIOS E DA SITUAÇÃO ATUAL DOS ÍNDIOS NO MUNDO.

AS ALDEIAS SÃO MUITO DIFERENTES ENTRE SI, SÃO VÁRIAS, E ELAS TEM... ELAS VIVEM A SITUAÇÃO DE EXPLORAÇÃO DE MADEIRA E DO GARIMPO DE MODO MUITO DIFERENCIADO. ALGUMAS EXPLORAM HÁ MAIS TEMPO DO QUE OUTRAS, ALGUMAS EXPLORARAM MAIS E TIVERAM MAIS BENEFÍCIOS DO QUE OUTRAS, MAS EU GOSTARIA DE ILUSTRAR A DIFERENÇA ENTRE AS VÁRIAS ALDEIAS E AS VÁRIAS EXPERIÊNCIAS COM A... O CASO DA... DO DESEJO DELES DE TEREM CASA DE ALVENARIA. EU GOSTARIA DE DIZER ENTÃO QUE AS ALDEIAS CAIAPÓ TRADICIONALMENTE SÃO CIRCULARES. ELAS TÊM UMA CASA DE REUNIÃO NO CENTRO E TODAS AS OUTRAS CASAS SE DISPÕE À MESMA DISTÂNCIA DESSA CASA DO CENTRO, O QUE RESULTA NUMA ALDEIA CIRCULAR.

ALGUMAS DESSAS ALDEIAS QUANDO COMEÇAM A TER DINHEIRO RESOLVEM TER CASAS DE ALVENARIA. EU CONHEÇO DUAS ALDEIAS, UMA DELAS É A BAKAJÁ, FICA NO RIO BAKAJÁ, QUE MANTÉM A SUA ALDEIA CIRCULAR E NÃO CONSTRUÍU NENHUMA CASA DE ALVENARIA. TEM UM SEGUNDO EXEMPLO, QUE É A ALDEIA DO CATETÉ, QUE EMBORA TENHA CONSTRUÍDO CASAS DE ALVENARIA, MANTÉM A ALDEIA NO FORMATO CIRCULAR. AGORA... HÁ O CASO CLÁSSICO E MUITO FAMOSO DOS GOROTIRE, QUE HÁ ALGUM TEMPO JÁ RESOLVERAM TER CASA DE ALVENARIA, MAS MAIS DO QUE ISSO, RESOLVERAM FAZER RUAS E QUARTEIRÕES, ASSIM COMO HÁ NAS CIDADES BRASILEIRAS, O QUE DEMONSTRA QUE O DESTINO DO DINHEIRO GANHO COM A EXPLORAÇÃO DE MADEIRA PODE SER MUITO DIFERENCIADO E PODE RESPONDER A UM DESEJO QUE É ESPECÍFICO DA ALDEIA, DE... DO QUE ELES ESTABELECEM COMO IMPORTANTE OU COMO SUA META ESPECÍFICA.

O CASO DA ÁGUA ENCANADA É TAMBÉM UMA ESPÉCIE DE MAL ENTENDIDO, PORQUE QUANDO SE FALA EM ÁGUA ENCANADA, SE PRESSUPÕE UM TRATAMENTO DE ÁGUA, A DISTRIBUIÇÃO DA ÁGUA PELAS VÁRIAS CASAS E UM TRATAMENTO NO QUE SE REFERE À HIGIENE, QUE NÃO É O CASO DAS ALDEIAS CAIAPÓ. EU JAMAIS VI ÁGUA ENCANADA NUMA ALDEIA CAIAPÓ. E TUDO QUE VOCÊ TEM NOTÍCIA É DE UMA... É UMA, ENFIM... DE ENCANAMENTO PURO E SIMPLES DE ÁGUAS QUE SÃO AS MESMAS QUE ELES BEBERIAM EM QUALQUER SITUAÇÃO, QUE SÃO AS ÁGUAS DOS RIOS E DOS IGARAPÉS.

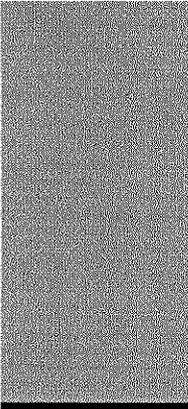
A QUESTÃO ESPECÍFICA DA MADEIRA É REALMENTE UM PROBLEMA PORQUE ELA SE FAZ DE UM MODO QUE É PREDATÓRIO, QUE ACABA COM AS RESERVAS INDÍGENAS E QUE NÃO LHE DÁ NENHUM RETORNO PORQUE SÃO FEITAS POR EMPRESAS CLANDESTINAS, QUE... ENFIM, NÃO SE CONSEGUE TER NENHUM CONTROLE DE QUANTA MADEIRA FOI DERRUBADA, DE QUANTO SE RECEBE POR MADEIRA E TAL. ACONTECE QUE A MADEIRA É O MODO DE SE OBTER O DINHEIRO QUE AGORA CADA VEZ MAIS ELES PRECISAM PORQUE ELES ENTRARAM EM CONTATO COM UMA SOCIEDADE DE CONSUMO E DESCOBRIRAM QUE AS COISAS SÃO FACILITADAS COM ALGUMAS MERCADORIAS.

A COISA TEM QUE SER DISCUTIDA DE MODO A SE ACABAR COM A EXPLORAÇÃO DOS ÍNDIOS E A EXPLORAÇÃO PREDATÓRIA DAS SUAS RESERVAS, MAS ELA SÓ PODE SER DISCUTIDA SE LEVAR-SE EM CONTA A NECESSIDADE DE QUE É REAL, DE ENTRADA DE DINHEIRO NAS ALDEIAS, QUE DÁ A POSSIBILIDADE DE QUE ELES TENHAM... ADQUIRAM BENS.

ENTÃO... NÃO SE PODE SIMPLEMENTE FALAR... OS ÍNDIOS ESTÃO ERRADOS, PORQUE ELES EXPLORAM MADEIRA. O QUE É ERRADO É O MODO COMO ESSA MADEIRA É EXPLORADA E SE VOCÊ FALA ISSO, VOCÊ NA REALIDADE FECHA OS OLHOS PARA ESSA REALIDADE QUE É ESSA NECESSIDADE QUE ELES TÊM HOJE EM DIA DE ADQUIRIR BENS DE CONSUMO.

XX

NÃO FORAM UTILIZADAS AS CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES EXPRESSAS NO CAPÍTULO 3.



# A Gente Brasileira



*Liliana Sternfeld*

---

1996

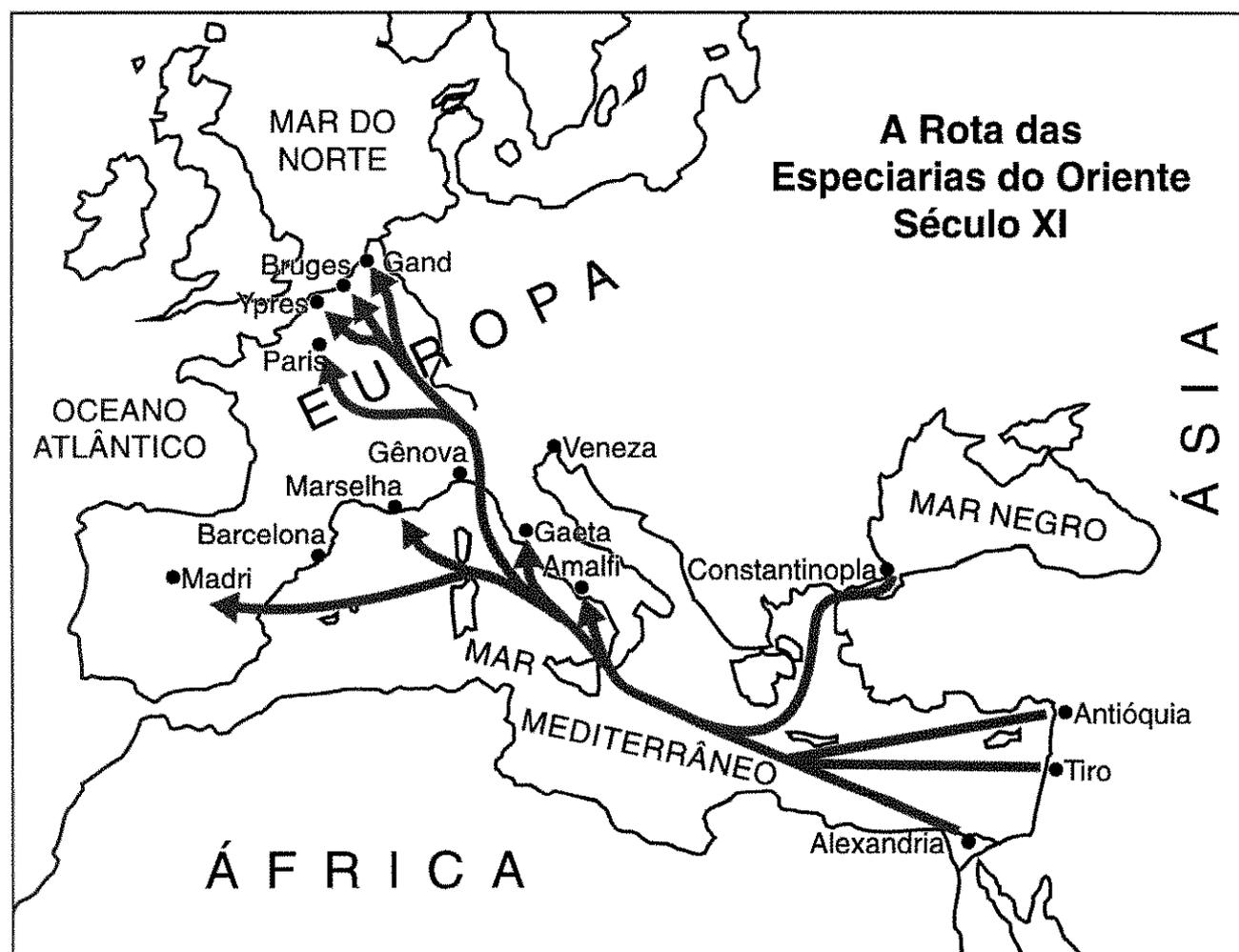
# Parte I

## I. A VINDA DE PORTUGAL AO BRASIL EM 1500: AS NAVEGAÇÕES COMERCIAIS DA EUROPA E PORTUGAL

(às Índias, África, América Espanhola e Brasil)

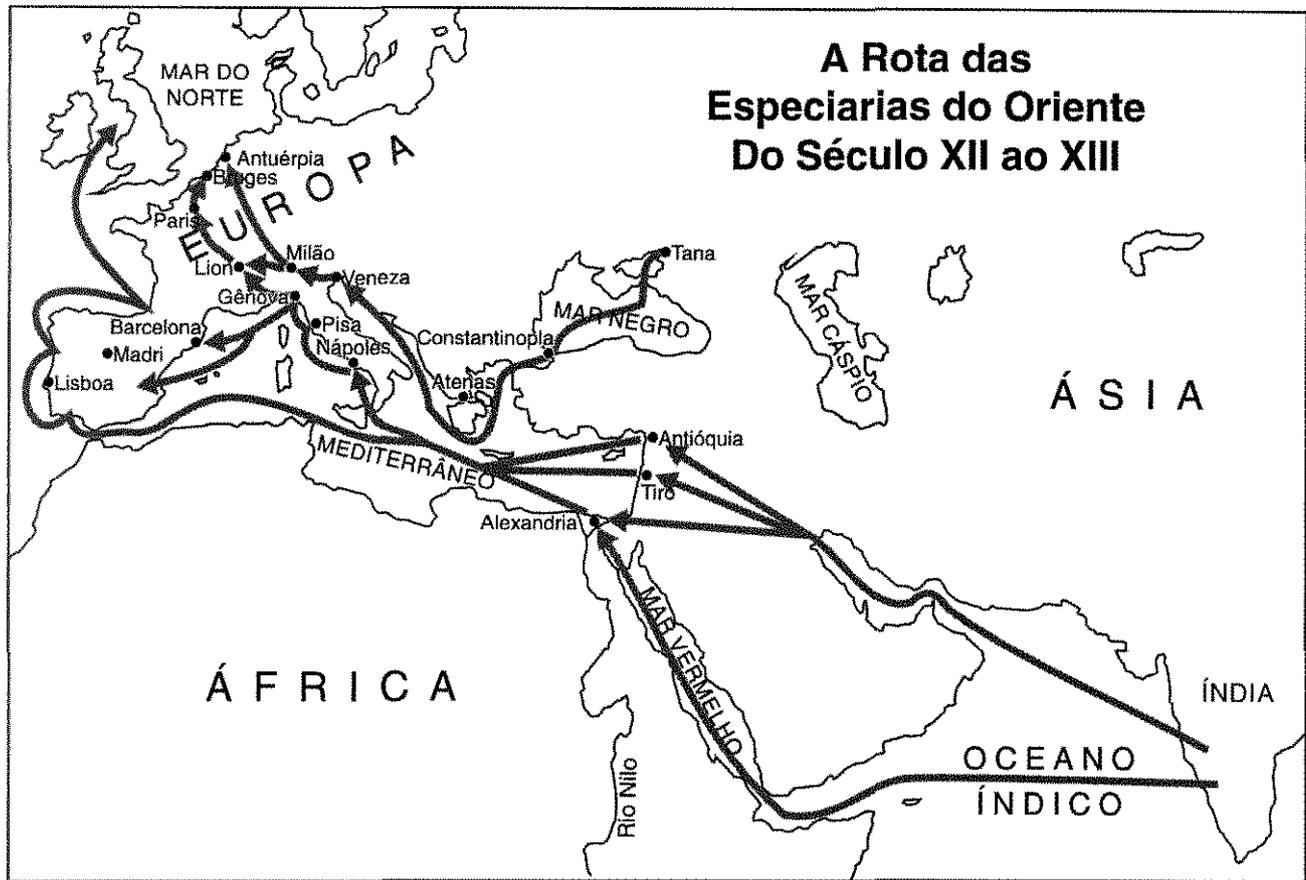
DISCUSSÃO E EXPOSIÇÃO ORAL E ESQUEMÁTICA NA LOUSA, SEGUINDO OS MAPAS FORNECIDOS AOS ALUNOS.

### a. MAPA 1



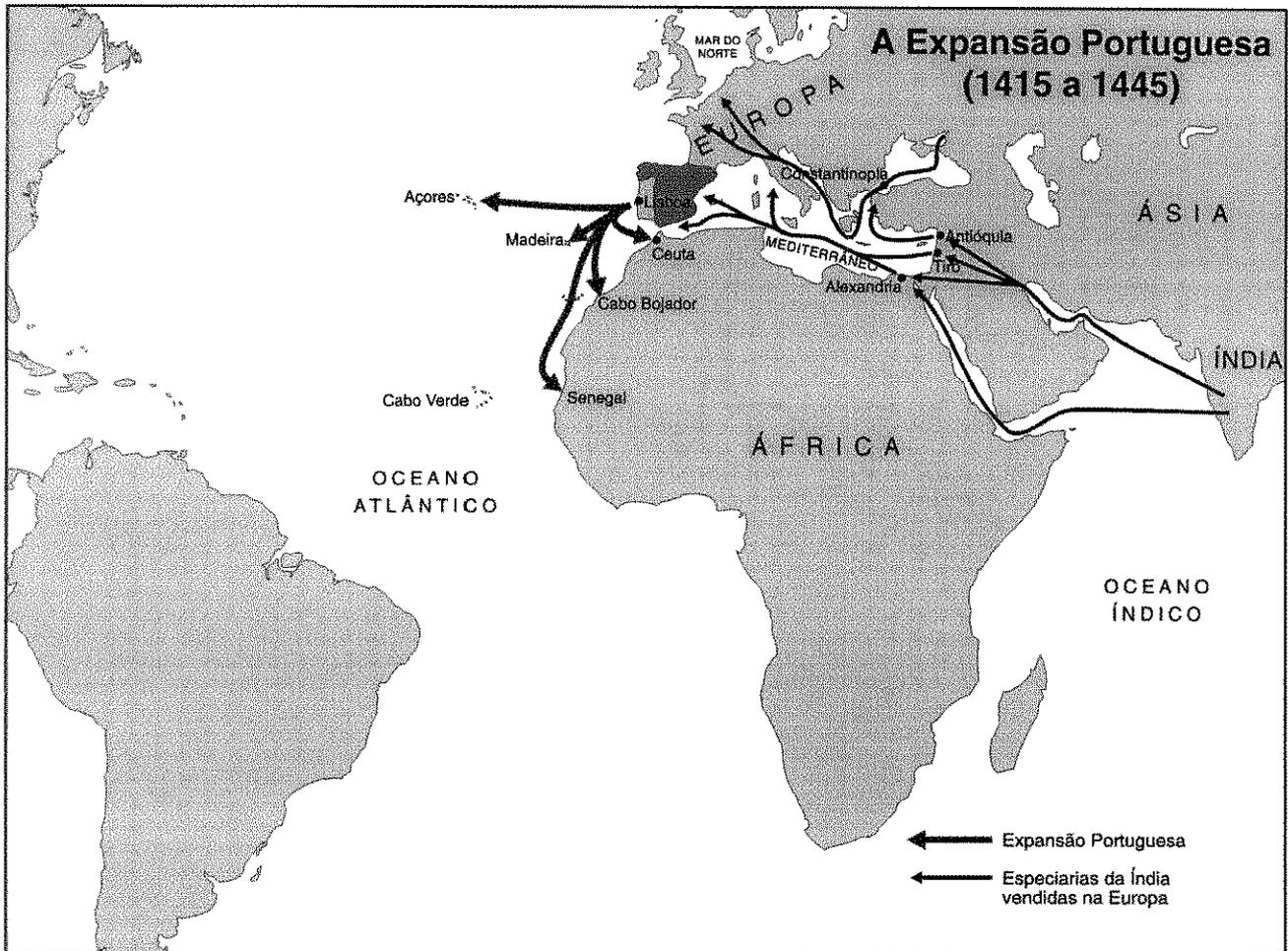
Extraído de DANTAS, J. *História do Brasil: dos habitantes primitivos à Independência*, v. I, 1. ed. São Paulo: Moderna, 1992, p. 31.

**b. MAPA 2**



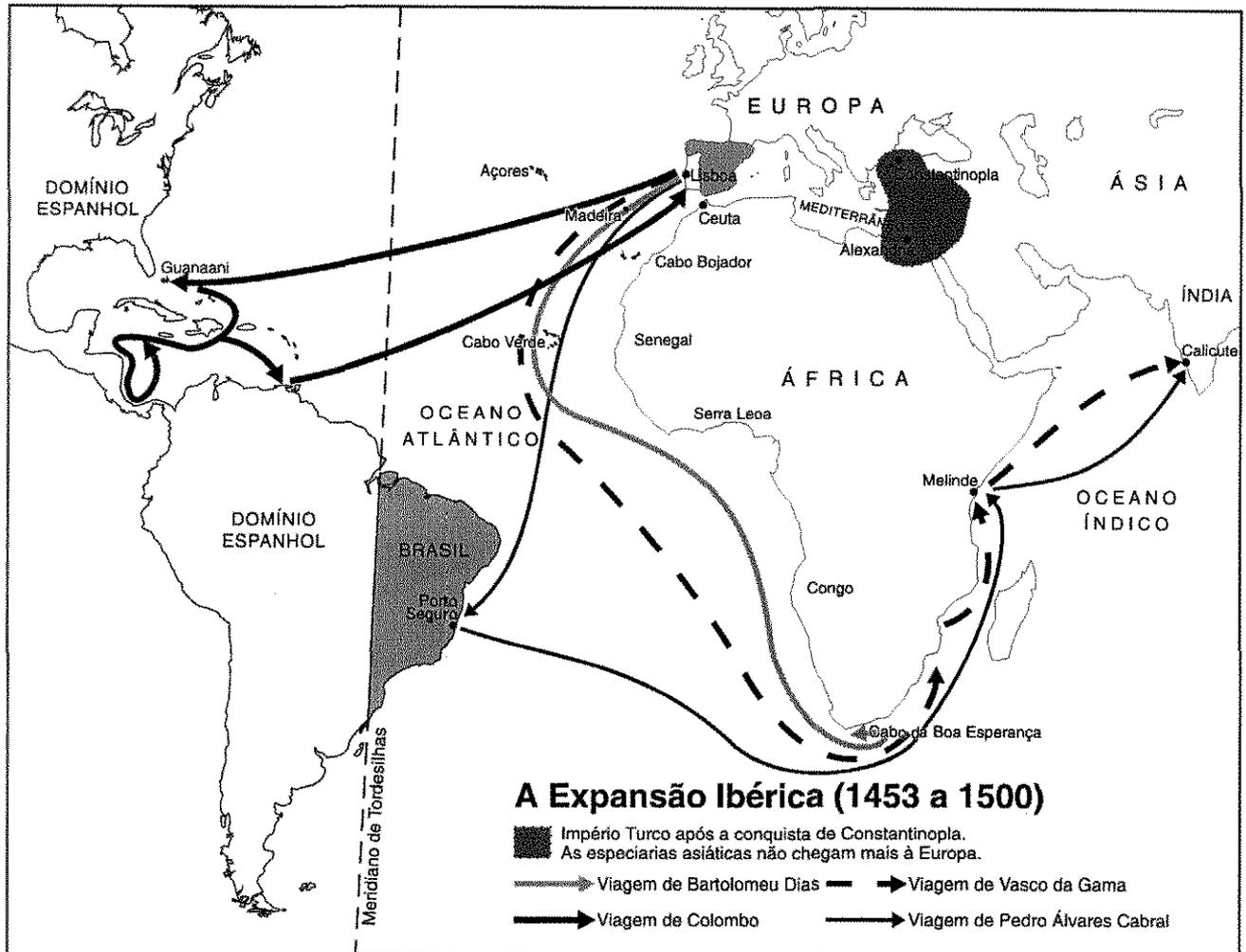
Extraído de DANTAS, J. **História do Brasil**: dos habitantes primitivos à Independência, v. I, 1.ed. São Paulo: Moderna, 1992, p.32.

c. MAPA 3



Extraído de DANTAS, J. **História do Brasil**: dos habitantes primitivos à Independência, v. I, 1.ed. São Paulo: Moderna, 1992, p. 33.

d. MAPA 4



Extraído de DANTAS, J. **História do Brasil: dos habitantes primitivos à Independência**, v. I, 1. ed. São Paulo: Moderna, 1992, p. 35.

## ATIVIDADES

a. Cada grupo de alunos fica encarregado de fazer uma exposição rápida sobre um dos mapas expostos pela professora, seguindo a seqüência dada. Assim, o primeiro grupo expõe os principais fatos do *mapa 1*, o segundo expõe os fatos do *mapa 2* até o final, revendo dessa forma os fatos principais, utilizando o vocabulário ativo que possuem. Os outros grupos devem ser incentivados a corrigir, acrescentar, perguntar, depois da exposição feita.

b. Cada aluno individualmente deve procurar escrever um parágrafo sobre o assunto exposto. Aqueles que desejarem podem lê-lo para os demais.

### c. DISCUSSÃO GERAL:

- Que tipo de motivos, interesses, você acha que Portugal tinha em relação à colônia do Brasil?

- O que encontraram aqui quando chegaram os primeiros aventureiros?

- Como resolveram os dois maiores problemas: colonizar a terra para não perdê-la para estrangeiros que aqui também tinham interesses e “aproveitar” algo do novo mundo?

- Quem eram esses aventureiros que se dispunham a abandonar a Europa civilizada, ficar meses longe de sua pátria e arriscar suas vidas pelos mares?

## LEITURA

A dominância portuguesa constituiu exploração comercial mais do que obra de colonização. O Brasil era considerado lugar de passagem. Leia as seguintes afirmações:

- *o movimento de expansão colonial portuguesa não foi “um empreendimento metódico (ordenado) e racional, não emanou (se originou) de uma vontade construtora e enérgica; fez-se antes com desleixo (quando alguma coisa não vale a pena) e certo abandono. Dir-se-ia (poderia se dizer) mesmo que se fez apesar de seus autores.”* (Holanda, 1978:12).

- *“... queriam servir-se da terra como usufrutuários (usufruir, aproveitar, desfrutar), só para a desfrutarem e a deixarem destruída”* (op. cit.:21).

- Padre Manuel da Nóbrega em carta de 1552 à Portugal, dizia: *“não querem bem à terra, pois tem sua afeição (amor, afeto) em Portugal; nem trabalham tanto para a favorecer (melhorar), como por se aproveitarem de qualquer maneira que puderem; ... tudo pretendem levar à Portugal”* (op. cit.:73).

## ATIVIDADE

Procure definir com seu grupo o que caracteriza um colonizador de um aventureiro. Distinga as características de um colonizador e de um aventureiro colocando as letras (C) e (A) e preencha as três últimas como desejar.

- visa a estabilidade, paz e segurança pessoal.
- perspectiva de rápido lucro material e “boa vida”.
- ignora fronteiras, limites.
- às vezes seu ideal é colher o fruto sem plantar a árvore.
- vive uma vida mais instável.
- enxerga primeiro a dificuldade a vencer, não o triunfo a alcançar.
- planeja, planta, constrói.
- extrai benefícios sem grandes sacrifícios.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## II. A MATA

Texto adaptado de PRADO, P., **Retrato do Brasil**, 1981, p. 21, 22, 23, 24, 26 e 31

Leia a descrição da mata e dos índios e responda: essa visão assemelha-se a de um paraíso ou a de um inferno? Liste alguns argumentos a favor de um ou de outro. Você pode dar mais exemplos de flora e fauna tropicais?

*A mata ...oferecia um obstáculo formidável para quem a queria penetrar... compacta, sombria, silenciosa, monótona na umidade pesada, abafa, sufoca e asfixia o invasor que se perde no claro-escuro esverdeado de suas profundezas (pág. 21).*

*...A vegetação eleva-se por andares, atingindo 40 a 60 metros de altura, enlaçando-se aos troncos os cipós e parasitas, em luta pela vida, como num espaço demasiadamente povoado... onde o homem só vence a vegetação a golpes de facão (pág. 22). ... Habita o vastíssimo território a mais variada fauna, tão extensa como a flora:... tatus, preguiças, tamanduás, pássaros das mais vistosas plumagens, suas 72 espécies de papagaios, beija-flores e bando de borboletas, araras, periquitos, tucanos, cardumes de baleias nas praias. ...O silêncio da mata é feito de mil ruídos de insetos, onças, saguis - vaga-lumes riscando luminosamente a noite escura (pág. 26). Além... da floresta, se estendia a vastidão da terra desconhecida... donde desciam os largos rios cheios de promessas misteriosas (pág. 23). Águas e matas foram a surpresa e o encanto dos descobridores (pág. 24).*

*...A impressão edênica (de Éden) que assaltava a imaginação dos recém-chegados, exaltava-se pelo encanto da nudez total das mulheres indígenas (pág. 31).*

*...“A feição deles (os indígenas) é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto” (Carta de Pero de Vaz de Caminha, enviada à Portugal em 24 de abril de 1500, em MOOG, V., **Bandeirantes e Pioneiros**, 1959, p. 35).*

### III. O ESTRANGEIRO NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À TERRA E NECESSIDADE DE SOBREVIVÊNCIA

Muitos traços da vida do índio passaram a fazer parte da vida do europeu, os quais adotaram recursos e táticas indígenas de aproveitamento do mundo animal e vegetal para a aquisição de meios de conservação.

CADA GRUPO SE ENCARREGARÁ DA LEITURA E DISCUSSÃO DE UM MINI TEXTO E EXPOSIÇÃO DE SEU CONTEÚDO PARA OS OUTROS GRUPOS.

#### ALIMENTAÇÃO

*“Muito alimento que pareceria repugnante a paladares europeus, teve de ser acolhido desde cedo por aquela gente principalmente durante as correrias pelo sertão, pois a fome é companheira constante da aventura.” (Holanda 1994:56).  
... “Não só de cobras e outros bichos que rastejam, mas ainda de sapos, ratos, raízes... sustentava-se o viandante perdido em sertões de escasso mantimento, os “sertões famintos”, de que falavam alguns roteiros” (op. cit.:56).*

*bichos* = animais mais pequenos

*rastejar* = arrastar-se

*sustentar-se* = alimentar-se

*viandante* = viajante

*escasso* = pouco, raro

*mantimento* = comida

*faminto* = esfomeado = com muita fome

#### CAÇA

Descrição da caça aos veados no interior de S. Paulo em fins do séc. XVIII (Lacerda e Almeida apud Holanda 1994:61 - nota: atualizamos o português):

*“Encaminham-se os caçadores para as manadas de veados contra o vento, levando na cabeça algum barrete ou pano vermelho; algumas vezes param e levantam o braço, e outras agacham-se; os veados, que não estão acostumados a ver esses fantasmas, chegam-se a eles para os reconhecer, e ficam sendo vítimas de sua curiosidade.”*

*manada* = grupo de veados, bois.

*barrete* = tipo de chapéu

*agachar-se* = abaixar-se

*estar acostumado* = estar habituado

*fantasma* = imagem ilusória

## TRILHAS

Acostumados às matas, os índios tinham os seus sentidos mais desenvolvidos: maior senso de orientação, modos de sobrevivência. *“Muito caminho pisado pelas bandeiras foi aberto e trilhado inicialmente por eles”* (op. cit.:33).

*“As picadas abertas pelos naturais da terra serviram mais tarde aos europeus, permitindo sua expansão através do continente”* (op. cit.:33).

Quanto ao modo de marchar, o sertanista seguia o costume indígena de *“voltar para dentro os dedos dos pés”* (op. cit.:35), pois assim evitava o cansaço e *“vencia a pé longas distâncias”* (op. cit.:135).

*estar acostumado* = estar habituado

*caminho* = trilha, estrada

*pisar* = pôr os pés sobre, tocar os pés sobre

*bandeiras* = grupos organizados que iam explorar o interior do país

*trilhar* = andar

*picadas* = atalho estreito, aberto no mato a golpes de facão (também pode ser mordida de inseto, mas não nesse caso)

*naturais da terra* = indígenas

## PESCA

As técnicas indígenas da pesca fluvial e lacustre tiveram grande influência sobre nós. No sertão a subsistência dependia principalmente do que dava a terra: a pesca, a caça, as frutas, *“recurso obrigatório de quem quisesse sobreviver”* (op. cit.:148). *“Dos portugueses veio o anzol metálico, que substituía com vantagem os espinhos tortos usados pelos naturais do país”* (op. cit.:72). O arco e flecha era também utilizado pelo bandeirante devido ao fato *“de essas armas poderem ser feitas mesmo durante a marcha”, o que “permitia que fossem, muitas vezes, quase improvisadas no curso das expedições”* (op. cit.:67).

## REDES E TECELAGEM

Os índios possuíam teares próprios, mais singelos e rústicos do que os do Velho Mundo e nos seus métodos de tecelagem de redes as técnicas indígenas foram pouco modificadas até os nossos dias. *“O europeu recém-chegado adotou imediatamente o costume de dormir e descansar em redes” e elas representavam “as verdadeiras camas da terra”* (op. cit.:171).

*tear* = aparelho para produzir tecidos

*singelo* = simples

*tecer* = fazer tecido com fios

*rede* = espécie de tecido formado de fios entrelaçados

*recém-chegado* = que acabou de chegar

*adotar* = optar ou decidir-se por

## IV. A EXPANSÃO E UNIFICAÇÃO DO PAÍS, OS BANDEIRANTES, AS BANDEIRAS, A MINERAÇÃO

### LEITURA

A Vila de S. Vicente foi fundada em 1532 por Martim Afonso de Souza. Foi instalada a lavoura de cana de açúcar e um grande engenho, mas esse açúcar era mais caro que o nordestino por causa do transporte. Os proprietários agrícolas se desinteressaram pelo plantio de cana e pela montagem de engenhos e todos viviam pobremente. A pobreza da vida de S. Vicente e São Paulo foi responsável pela criação das bandeiras.

Em primeiro lugar os paulistas iam para o sertão prender índios para o trabalho em suas lavouras e, em segundo lugar, iam tentar encontrar metais preciosos.

(Adaptação de DANTAS, J. **História do Brasil**, 1992:78).

*instalar* = colocar em funcionamento, estabelecer

*desinteressar* = perder o interesse

*montagem* = construção

*sertão* = interior do país, longe da povoação

### ATIVIDADE

RESPONDA POR ESCRITO E DISCUTA SUAS RESPOSTAS ORALMENTE:

Quem eram os bandeirantes?

Por que aprisionavam os índios?

O que procuravam além dos índios?

O que é o sertão?

### LEITURA

Os sertanistas tinham de contar durante suas viagens na selva com perigos e dificuldades: não só doenças, mas ainda a fome, a sede, o gentio bravo, os animais peçonhentos e agressivos que os ameaçavam e contra os quais tinham de se proteger (insetos, mosquitos transmissores de malária, cobras, onças, abelhas, carrapatos). Mesmo os índios acostumados, sofriam com as moscas, picadas de mosquitos e abelhas e procuravam construir portas pequenas em suas casas.

*gentio bravo* = indígena não pacificado

*peçonhento* = animais venenosos, como cobras e aranhas

*malária* = doença causada por um mosquito

*carrapatos* = parasita que vive na superfície de vertebrados

*estar acostumado* = estar habituado

“A tanto chegava a abundância do metal precioso que, arrancando-se... capim dos matos, vinham as raízes vestidas de ouro... Mas não era essa a riqueza que a princípio impelira os sertanistas para o remoto sertão. Durante a maior parte do século XVII, as terras a oeste do Rio Paraná foram consideradas grandes reservatórios de índios domesticados... que os paulistas iam prear para as suas lavouras” (HOLANDA, 1994:140). Também os vendiam para os engenhos e as lavouras de tabaco na Bahia. “Milhares de índios foram massacrados ao resistir à presença dos brancos” (DANTAS, 1992:83).

*impelira* = tinha impelido (tinha empurrado)

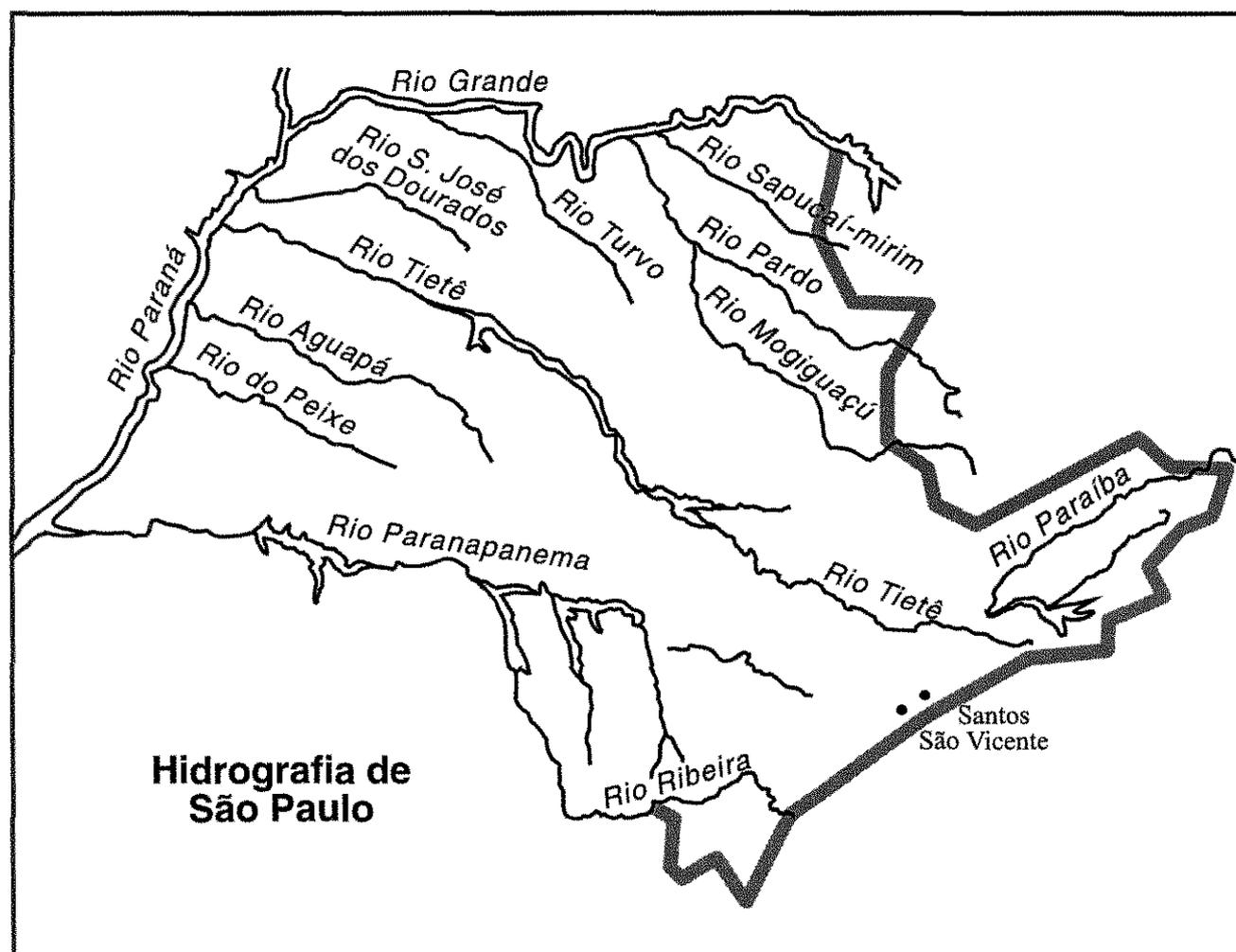
*remoto* = distante, longe

*reservatórios* = depósitos

*domesticados* = pacificados

*prear* = prender

*tabaco* = fumo



Extraído de DANTAS, J. *História do Brasil: dos habitantes primitivos à Independência*, v. I, 1.ed., São Paulo: Moderna, 1992, p. 79.

“Os rios no Estado de São Paulo, como também muitos outros rios da região Sudeste, correm de áreas próximas do litoral para o interior. Muitos desses rios nascem nas Serras do Mar e da Mantiqueira e correm para o Rio Paraná” (DANTAS, 1992:78). Esses rios “não são totalmente navegáveis, pois existem cachoeiras que dificultam a navegação. Desse modo, os bandeirantes navegavam nos trechos possíveis e seguiam por terra, evitando as cachoeiras” (op. cit.:79).

*correr* = mover com rapidez  
*nascer* = surgir, aparecer  
*navegável* = viajar com embarcação  
*cachoeira* = queda d'água  
*trechos* = partes

No final do século XVII ocorre a descoberta de metais preciosos: primeiro em Minas Gerais, depois Cuiabá e Goiás. Perto de Cuiabá em 1718, um bandeirante paulista encontrou “granetes de ouro cravados pelas barrancas do Rio Coxipó-Mirim” e mais adiante “aprisionou indígenas que traziam mostras de ouro nos batoques e outros enfeites” (HOLANDA, 1994:140).

*granetes* = grão pequeno  
*cravado* = preso  
*barranca* = margem alta  
*aprisionar* = prender  
*trazer mostras de ouro* = trazer ouro exposto, à vista  
*batoques* = rodela grande para ser introduzida nos lóbulos da orelha, narinas.

O exercício da mineração exigia uma fixidez à terra. Tiveram de iniciar uma plantação. “O primeiro milho colhido no Cuiabá em 1723 não chegou ao sustento dos habitantes. Ao plantio do milho... sucede... o do feijão, abóbora, possivelmente mandioca. Os primeiros animais de criação foram levados em 1723 ... porcos e galinhas. Só mais tarde seriam levados também o boi e o cavalo. Consta que em fins de 1727, chegaram em canoas os primeiros bovinos... Imaginem o que terá sido o trabalho de transportar esse gado em pé, nas canoas, através de inúmeras cachoeiras... até às minas” (op. cit.:148).

“Com tão escassos elementos e tão distanciados do resto do mundo, puderam, entretanto, os moradores de Cuiabá, criar um centro de povoamento estável e duradouro” (op. cit.:149).

*fixidez* = tornar fixo, estabelecer residência  
*sustento* = alimento  
*suceder* = seguir  
*consta que* = parece certo que  
*transportar* = levar, conduzir  
*escasso* = pouco, raro

## ATIVIDADE

1. Procure fazer uma representação gráfica qualquer (desenho) simulando o texto que leu sobre os bandeirantes:

- coloque todo tipo de detalhe.
- numere cada representação e faça uma legenda abaixo dando os nomes às suas representações.
- indique as ações ou verbos com setas e escreva o verbo sobre a seta no desenho.
- terminada a representação, relate-a oralmente para o seu grupo.
- escolha aquela representação do grupo que achar a melhor e argumente o motivo de sua escolha.
- que tipo de reflexões em relação ao seu país esse assunto discutido aqui lhe trouxe?
- agora finalize escrevendo um parágrafo sobre as idéias principais discutidas.

---

---

---

---

---

---

---

---

# Parte II

## Tópico 1: OS ÍNDIOS

### TEXTO SOBRE OS CAIAPÓS

I. Os Caiapós são hoje aproximadamente 4000 índios, *distribuídos por onze aldeias no sul do Pará, que nos últimos dez anos souberam **acumular** riquezas como nenhum outro grupo indígena brasileiro. Os Caiapós **movimentam** contas bancárias e têm **depósitos em cadernetas de poupança**. Possuem cinco aviões, seus chefes dirigem carros do ano e moram em casas de **tijolos** (segundo a revista Veja de 26/6/91). Conforme a FSP de 10/4/92, as aldeias passaram a ter **antena parabólica, casas de alvenaria, água encanada e luz elétrica**. ... Os principais caciques da **reserva**, como Kube-í, Tapeí e Zé Uté, **causam inveja** aos brancos das cidades mais próximas, Redenção e Tucumã, quando **desfilam** em seus carros novos ou **aterrissam** com aviões próprios nos aeroportos da região. Veja de 26/6/91 relata que a prosperidade dos Caiapós foi construída com base na exploração de atividades aprendidas com os brancos: **a extração** e o comércio de madeiras nobres - como o mogno - e o **garimpo** do ouro. O Greenpeace, uma das mais tradicionais **entidades** ecológicas, segundo Veja de 3/3/93, também **condena** o comportamento dos Caiapós. “As **madeireiras** ainda exploram **a mão de obra barata** dos índios para a **derrubada**”, afirmava Kido Guerra do Greenpeace. Até bem pouco tempo era uma raridade ver um ecologista apontando o dedo para os Caiapós. A tribo conseguia **vender a imagem** de protetora do meio ambiente e seus caciques receberam prêmios internacionais por isso. O mesmo artigo informa que, **bá dois anos**, a FUNAI chegou a **propor** que se **criasse** uma **empresa** para os Caiapós venderem a madeira... Foi preciso que a pressão viesse do **exterior** para que a floresta brasileira fosse **preservada**. Os consumidores ingleses começaram a **boicotar** a madeira **vinda** de reservas indígenas. ...O que fez mesmo parar a **devastação** nas reservas foi a presença de **fiscais do governo** nas proximidades das áreas Caiapós por força da **ordem judicial**. ...“O problema é que os Caiapós precisam de muito dinheiro para **manter** seu **padrão** de consumo,” dizia Márcio Santilli, o então secretário executivo do Núcleo dos Direitos Indígenas: “Isso não acontece com nenhuma outra tribo.” A dúvida agora é saber se a fiscalização vai continuar ou se os índios vão voltar a **desmatar** em paz.*

ESCUTE O TEXTO GRAVADO E ACOMPANHE-O SILENCIOSAMENTE.

FAÇA UMA LEITURA CUIDADOSA JUNTO AO PROFESSOR, PROCURANDO EXPLICAR AS PALAVRAS GRIFADAS COM UMA EQUIVALÊNCIA.

## ATIVIDADES

Preencha a tabela com as idéias principais do texto:

Assunto principal: _____ _____
Assunto secundário: _____ _____
Problema colocado: _____ _____

ESCUTE O TEXTO GRAVADO PELA ANTROPÓLOGA QUE ANALISA O TEXTO PRODUZIDO POR VEJA.

1. Enumere alguns pontos de vista que são diferentes:

<i>VEJA</i>	ANTROPÓLOGA
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. O que você conclui sobre esses dois textos que reportam o mesmo assunto diferentemente?

3. Em grupos pequenos, explique:

- O que são as madeireiras?
- O que fazem os fiscais do governo nas áreas indígenas?
- O que significa movimentar contas bancárias e fazer depósitos em cadernetas de poupança?
- Se no nível do comportamento prático, alguns chefes indígenas moram numa casa de tijolos, com “água encanada”, luz elétrica e antena parabólica, no nível de sua visão de mundo, será que eles estão de acordo com as leis do homem branco?
- Por que você acha que “água encanada” está entre aspas?
- O que você acha que significa para o índio morar numa reserva? Enumere fatores positivos e negativos.
- O que sabe sobre o Greenpeace ou que outros movimentos ecológicos você poderia citar?

## PROJETE POSSÍVEIS SOLUÇÕES:

O que fazer para garantir a subsistência dos índios brasileiros semi-aculturados? Eles não podem ser abandonados à própria sorte nas periferias da cidade, nem podem ser incentivados à predação por uma política permissiva em relação a seu modo de vida.

Compartilhe suas opiniões com os demais e organize os pontos em comum.

4. Procure as nominalizações para os seguintes verbos:

fiscalizar _____	desmatar _____
consumir _____	boicotar _____
extrair _____	explorar _____
destruir _____	criar _____
devastar _____	fundar _____
derrubar _____	invejar _____

5. Escreva um parágrafo sobre impressões que o problema lhe causou utilizando de três a cinco palavras em negrito do texto.

**II.** *Pelas suas próprias leis e cultura, os Caiapós jamais se **aventurariam** em atividades como extração da madeira e mineração de ouro. Longe do contato com a civilização branca, eles continuariam **indefinidamente** com sua **agricultura de subsistência** cuidadosa e com preocupações ecológicas **aprendidas** com seus antepassados. Os métodos Caiapós **ancestrais** de plantio e de **reciclagem do solo** são exemplares. Hoje, os Caiapós **abandonaram** as técnicas milenares em favor da tecnologia. Usam tratores e **semeiam** suas **lavouras** com aviões.*

*Segundo cálculos dos técnicos do IBAMA, cerca de 70.000 árvores foram **derrubadas**, só a partir de 1989 na Reserva Caiapó. A venda dessa riqueza nativa **rendeu** 43 milhões de dólares - o que daria 21.500 dólares para cada índio se a riqueza tivesse sido dividida por igual. Como não havia projeto unificado e a extração de madeira era feita **desordenadamente**, apenas algumas lideranças indígenas **lucraram** com ela. "Agora vamos desenvolver um projeto de **manejo** florestal que faça com que a **renda reverta em benefício** de toda a comunidade indígena", dizia Salomão Santos, o então **superintendente regional** da FUNAI no Pará, Maranhão e Amapá.*

***Calcula-se** que, **juntas**, as três reservas Caiapós ainda **disponham** de 191.000 árvores, cuja venda resultava, ao preço da época, de um faturamento de mais de 120 milhões de dólares. O mogno, **enviado** ao sul do país e ao exterior, é uma madeira valorizadíssima no mercado, onde é usada na fabricação de móveis .*

*...O enriquecimento dos últimos anos já havia integrado os Caiapós à sociedade de consumo. Eles passaram a se **abastecer de bens** adquiridos dos brancos, como alimentos enlatados, roupas prontas, relógios de pulso e eletrodomésticos.*

“Índio não pode mais viver sem ‘piô-kapri’”, diz o cacique Tuto Pombo, de 66 anos, um dos líderes da Reserva Caiapó, usando a palavra de sua língua, que significa dinheiro. ... Ele foi o primeiro líder de sua nação a descobrir os prazeres e riscos do mercantilismo. Líder de cerca de 400 índios, ele controla a atividade, nas terras da aldeia, de várias madeireiras e de 1.200 garimpeiros. Dono de um **patrimônio** de fazer inveja aos brancos, Pombo possui conta corrente, caderneta de poupança, dois aviões, aldeia construída de **alvenaria**, carros, uma fazenda de 200 hectares com 240 **cabeças de gado** e até casas na cidade mais próxima, Tucumã (Veja de 26/6/91).

## ATIVIDADES

ESCUTE O TEXTO GRAVADO E ACOMPANHE-O SILENCIOSAMENTE.

FAÇA UMA LEITURA CUIDADOSA COM SEU PROFESSOR, PROCURANDO EXPLICAR AS PALAVRAS GRIFADAS COM UMA EQUIVALÊNCIA.

1. “Pelas suas próprias leis e cultura, os Caiapós jamais se aventurariam em atividades como extração da madeira e mineração de ouro”. Você poderia enumerar algumas dessas leis?
2. “Hoje, os Caiapós abandonaram as técnicas milenares em favor da tecnologia”. Quais seriam algumas dessas técnicas milenares?
3. Você sabe alguma coisa sobre os “métodos ancestrais de reciclagem do solo?”

### DISCUSSÃO DA QUESTÃO:

Num artigo de Washington Novaes, produtor da minissérie Xingu, ele diz que “a maioria das sociedades ‘indígenas’ brasileiras caracteriza-se por algo difícil para um ‘civilizado’ entender, pela não delegação de poder... O chefe é um chefe *sui generis*, não tem poder. Ele é o representante da cultura, da tradição, da experiência. Mas não manda. Não dá ordens.” Como você vê esta questão do poder, hoje, nesta nação Caiapó?

4. Como se define um “homem poderoso”? Exemplifique.

5. Procure as nominalizações para os seguintes verbos:

fabricar \_\_\_\_\_

voltar \_\_\_\_\_

faturar \_\_\_\_\_

resultar \_\_\_\_\_

beneficiar \_\_\_\_\_

abastecer \_\_\_\_\_

enriquecer \_\_\_\_\_

descobrir \_\_\_\_\_

retornar \_\_\_\_\_

reciclar \_\_\_\_\_

6. Procure no texto uma equivalência:
  - a. O nome de um tipo de madeira.
  - b. ...que não tem ordem.
  - c. Mandar alguma coisa a algum lugar.
  - d. Fazer uma plantação de produtos para alimentação própria.
  - e. Reaproveitamento do solo.
  - f. O oposto de métodos “ancestrais”.

**III.** *Com várias premiações no exterior por sua luta em defesa dos índios e do meio ambiente, Paulinho Paiakan é uma exceção entre os chefes Caiapós - é o único a montar um negócio ecológico comercializando óleo de castanha para a produção de cosméticos naturais da Body Shop* (FSP de 10/4/92). A Body Shop, empresa britânica, ajudou os Caiapós na montagem da unidade de produção de óleo de castanha, **fornecendo apoio** comercial, financeiro e técnico a recém **criada**, primeira empresa comercial indígena, a *A-ukre Trading Company*, e já começou a usar parte dos 6 mil quilos de óleo de castanha a serem



Folha de S. Paulo, 10/04/92

exportados por ano, na fabricação de um **condicionador**, o “Brazilian Nut Conditioner”.

*Paiakan, ...um dos principais porta-vozes do movimento de defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil, disse que o acordo dos Caiapós com a Body Shop é uma fonte de renda alternativa à venda dos direitos para derrubada, corte e transporte de madeira e extração de ouro em suas terras - atividades que, segundo o chefe, “levam a malária e outras doenças para os índios”* (FSP de 10/4/92).

Conforme notícia publicada no ESP de 11/6/92, Paiakan, acusado de estupro, admitiu ter mantido relações sexuais com a estudante *Silvia Letícia da Luz Ferreira*, de 18 anos, dia 31. ... Em entrevista ao *Jornal Nacional*, da Rede Globo, Paiakan culpou a bebida pelo episódio. ...Disse: “Realmente aconteceu. A gente bebendo, eu bebendo, a minha mulher bebendo, a menina que chama Letícia bebendo, e as pessoas que estavam acompanhando bebendo. Tudo ocorreu por causa da bebida”.

... O sertanista *Orlando Villas-Boas*, de 77 anos, responsável pela pacificação de 20 tribos indígenas na Amazônia, em entrevista ao jornal o ESP (s/d), não tem dúvidas de que o cacique tenha cometido violência contra a estudante. Sua

opinião se baseia nas informações que recebeu da região, das declarações de Paiakan e no **passado guerreiro dos Caiapós**. ...A bebida fez **aflorar** em seu **íntimo** a violência tão **temida** de seus antepassados, mas segundo ele, não **atenua** o crime que **cometeu**.

## ATIVIDADES

LEIA SILENCIOSAMENTE O TEXTO.

PROCURE COMPREENDÊ-LO JUNTAMENTE COM SEU PROFESSOR, PROCURANDO UMA EQUIVALÊNCIA PARA AS PALAVRAS GRIFADAS.

1. Explique o que é “*uma fonte de renda alternativa à venda dos direitos para derrubada, corte e transporte de madeira e extração de ouro em suas terras*”.
2. Você concorda ou discorda de Orlando Villas-Boas? Por quê?

### DISCUSSÃO DA QUESTÃO:

“Éramos mais felizes antigamente”, lamenta o cacique Kanhonk, uma das velhas lideranças dos Gorotirés que ainda cultiva roça, pesca e caça, como nos velhos tempos. “Mas o certo é que mudamos e os mais moços vão mudar mais ainda” (Veja de 26/6/91).

Enumere algumas mudanças ou “perdas” e dê a sua posição frente a essa afirmação.

Frente a afirmação, “*a civilização ocidental exerce uma influência negativa no contato com os índios*”, quais influências você poderia citar? Você vê alguma influência positiva? (Perdas e ganhos)

3. Procure as nominalizações para os seguintes verbos:

montar \_\_\_\_\_

cortar \_\_\_\_\_

fornecer \_\_\_\_\_

transportar \_\_\_\_\_

estabelecer \_\_\_\_\_

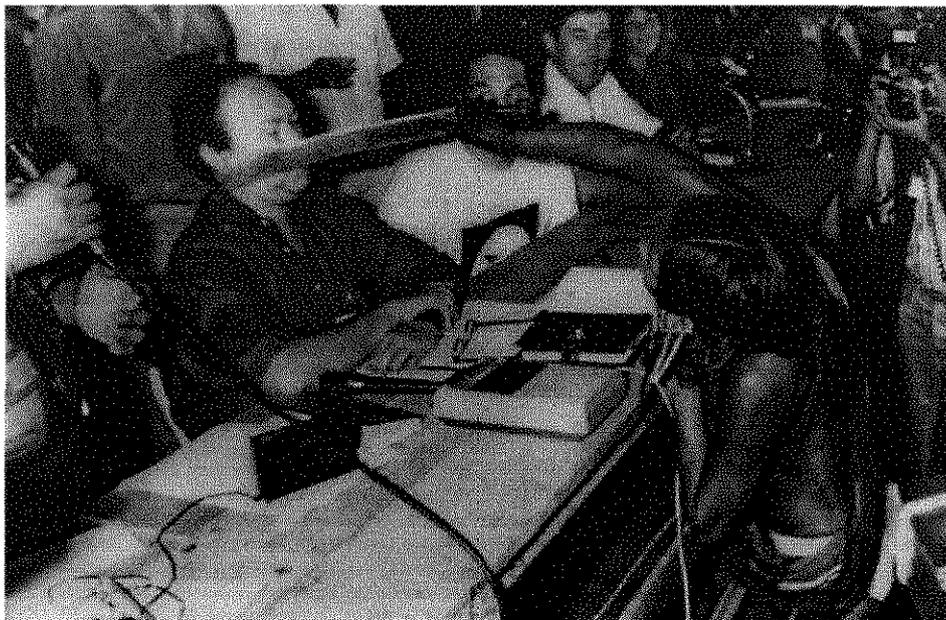
beber \_\_\_\_\_

comercializar \_\_\_\_\_

**IV.** O primeiro encontro dos Povos Indígenas do Xingu, **realizado** em Altamira, a 740 km de Belém, no coração da Floresta Amazônica, se transformou na grande **taba** dos ecologistas do planeta. Ali, 600 índios Caiapós e 300 jornalistas do Brasil e do exterior, ...sentaram para fumar o **cachimbo da paz** e **bradar** contra a **devastação** da Amazônia.



Povos Indígenas no Brasil, 1987/88/89/90, Aconteceu Especial 18, CEDI, 1991, p. 330.



No centro do encontro, estava o **totem** principal - a usina hidrelétrica de Kararaó, que **inundará** uma área de 1.225 quilômetros quadrados de selva, **o equivalente** a 1.134 campos de futebol. Mais do que índios e homens brancos, a festa em Altamira serviu

para mostrar ao mundo a coleção de tribos ecológicas, ...que lutam pela **preservação da floresta**. Quando José Antônio Muniz Lopes, o então diretor de planejamento da Eletronorte, fez uma defesa apaixonada da construção da hidrelétrica, uma índia Caiapó, Tuíra, gritando **incompreensíveis** frases em caiapó, disse: “Não precisamos de energia, vocês querem **tomar** a terra do índio, não interessa o progresso” - Tuíra **investiu** com um **facão longo**, utilizado na **roça**, contra Muniz Lopes, encostou o facão com a lâmina afiada no rosto e no pescoço do diretor, que **surpreso**, não **saiu do lugar**. “Aquilo foi uma lição. Tuíra mostrou ao branco que ele não deve fazer projeto que **prejudique** índios sem nos **consultar**”, explicou o cacique Paulinho Paiakan, da Aldeia A-Uckre, de São Félix do Xingu, no sul do Pará, o líder do encontro.  
(Veja de 1/3/89)

## ATIVIDADES

ESCUTE A FITA ENQUANTO ACOMPANHA O TEXTO SILENCIOSAMENTE.  
VEJA AS EXPRESSÕES EM NEGRITO. PROCURE OUTRA ALTERNATIVA POSSÍVEL  
COM O PROFESSOR.

1. Descreva o que é uma taba indígena.
2. O que você entende por “fazer uma defesa apaixonada da construção da usina hidrelétrica”.
3. Segundo Tuíra, “não interessa o progresso”. Se você pudesse parar o progresso, você parava e deixava as coisas ficarem exatamente como estão agora?

## PROJEÇÃO DE POSSÍVEIS SOLUÇÕES:

Como você interpretaria as palavras do cacique Raoni? (FSP de 13/4/89)

“ É por isso que vim aqui (na França), avisar todo mundo, que quando esse mato acabá, num vai sê só nós, índio, que vai acabá, branco vai acabá tamém.”

Você consegue escrever essa mensagem em português correto?

---

---

---

4. O que o cacique quer dizer com “quando esse mato acabá...” tudo vai acabar?

- a. destruição dos recursos naturais
- b. destruição das florestas
- c. destruição dos índios

5. O cacique Raoni dá um valor positivo ou negativo à “civilização”? Você lembra do outro texto lido sobre Paiakan? Ele atribui o mesmo valor?

6. O que na verdade, o cacique veio avisar todo mundo?

- a. que o mato vai acabar
- b. que devemos preservar o meio ambiente
- c. que os índios vão acabar

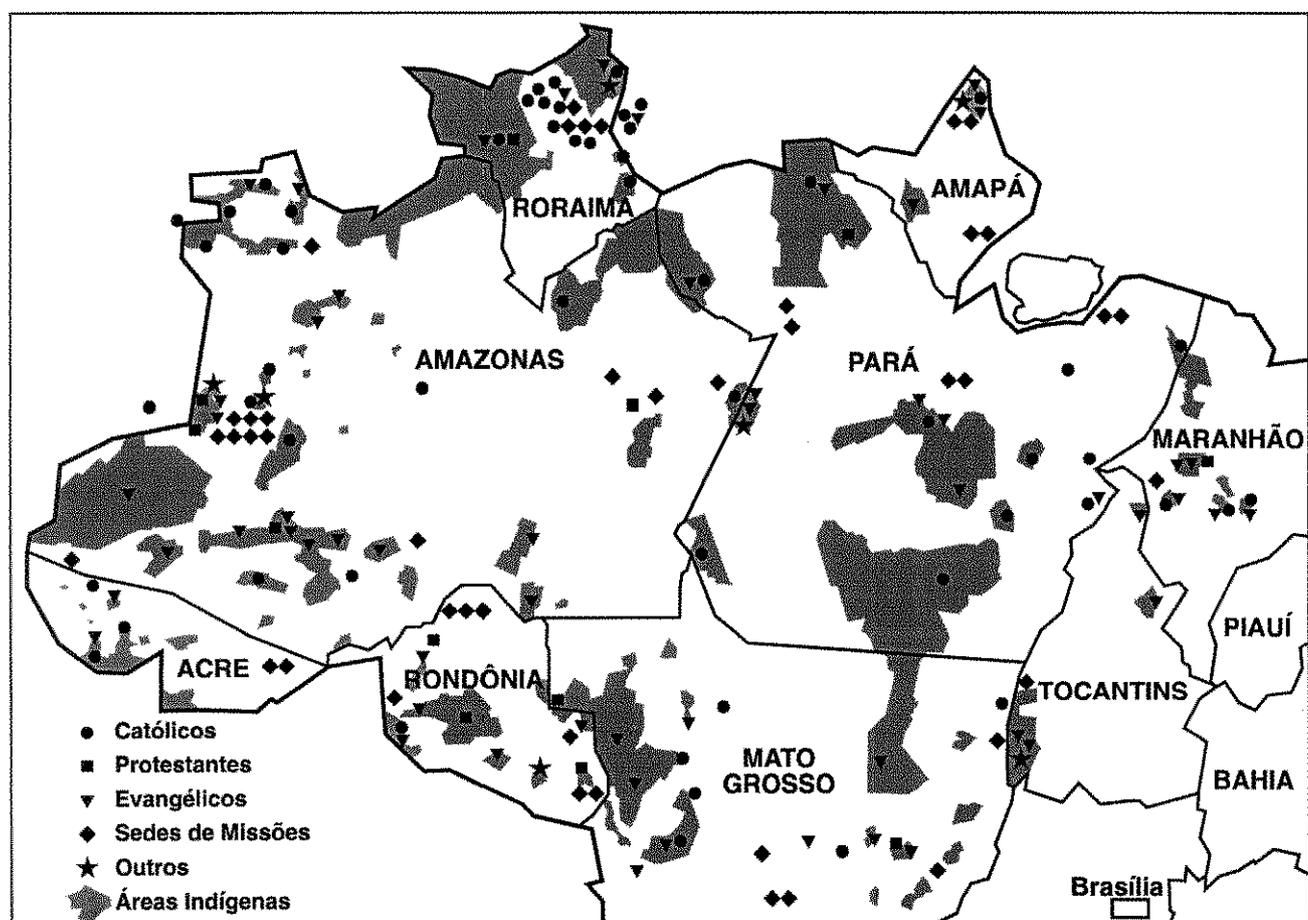
7. Procure as nominalizações para os seguintes verbos:

<i>inundar</i> _____	<i>preservar</i> _____
<i>planejar</i> _____	<i>defender</i> _____
<i>construir</i> _____	<i>transformar</i> _____

## V. Missões agem nas aldeias sem controle da FUNAI

As 53 organizações religiosas que atuam na Amazônia não têm autorização da FUNAI há pelo menos dois anos para desenvolver trabalhos lingüísticos, prestar assistência médica ou até mesmo para entrar nas aldeias indígenas. Desde 1991, quando terminou o **convênio** de três anos da FUNAI com nove entidades religiosas, nenhuma autorização foi concedida a missões católicas, protestantes ou evangélicas. Os trabalhos feitos atualmente por essas instituições são **irregulares**. Mas os missionários continuam decididos a pregar a Bíblia aos **"pecadores"** índios que, **desconhecem** o Deus dos brancos (ESP de 28/11/93).

### Missões Religiosas nas Aldeias Indígenas



### ATIVIDADES

1. Dê outras alternativas para as palavras em negrito.
2. Explique o que vê no mapa.
3. Por que você acredita haver tanto interesse religioso?

4. O que percebe na formação das seguintes palavras?
- irregularmente (Muitos trabalhos evangélicos são feitos **irregularmente**)
  - desordenadamente (Muitas vezes a extração de produtos da terra é feita **desordenadamente**).
  - indefinidamente (Eles continuariam **indefinidamente** com sua agricultura de subsistência).
  - desconheciam (Os índios **desconheciam** o Deus dos brancos)

### TEXTO SOBRE OS YANOMAMIS

*O território ancestral dos índios Yanomamis ocupa uma área quase seis vezes maior que a da Bélgica e é dividido quase pela metade na **fronteira** do Brasil com a Venezuela. Do lado brasileiro a área destinada aos índios (a terra é do estado, com usufruto exclusivo) é de **aproximadamente** 94.000 quilômetros quadrados, e do venezuelano, outros 83.000. Tudo muito **parecido**. **Ambos os lados** são cobertos pela Floresta Amazônica e **guardam** riquezas minerais, como ouro e cassiterita. Os índios também são os mesmos, a tribo **neolítica** da Amazônia, que mora no coração dos **militantes ecológicos** de todo mundo. ...Enquanto no Brasil, a demarcação da área Yanomami se transformou em uma verdadeira novela, que já dura pelo menos dez anos, na Venezuela, o presidente Carlos Andrés Pérez resolveu a questão **de uma penada**. ...**Baniu** de suas terras os brancos que por décadas os invadem - os missionários - e ...os garimpeiros (texto s/referência). Resolveu dessa forma conflitos fronteiriços **armados** por garimpeiros brasileiros em busca de ouro.*

Mas no dia 15/11/91 o então presidente Collor **anunciou a demarcação** de 9,4 milhões de hectares na Amazônia destinados aos 10.000 índios Yanomamis que vivem na região (Veja de 20/11/91).

Segundo o ESP de 27/7/94, o posto da FUNAI em Boa Vista estima que 1,5 mil garimpeiros e posseiros estão atuando **ilegalmente** na reserva. ...As invasões... foram facilitadas pela coincidência de dois fatores: final do período chuvoso na região, o que **favorece** aumento da garimpagem, e o **término** do contrato da FUNAI, com a força aérea brasileira (FAB), de Roraima, que **previa** 600 horas de vôo de helicópteros e aviões sobre a reserva. ...Um helicóptero particular contratado pela FUNAI - 50 horas de vôo - continua o trabalho de **vistoria** na área. Os garimpeiros utilizam pistas **clandestinas**, que foram explodidas pela Polícia Federal durante a Operação Selva Livre, **contrabandeiam** o ouro que não gera **arrecadação** para o poder público.

*A garimpagem **degradou igarapés**, derrubou florestas, **afugentou** a caça (FSP 7/5/90). Além do ouro há estanho. **Calcula-se** que a jazida Yanomami de cassiterita, a matéria prima do estanho, seja uma das cinco maiores do mundo. (ISTO É, 25/8/93)*

Até 1992 foram retirados mais de 6 mil garimpeiros da reserva, fiscalizada hoje por apenas 68 funcionários da FUNAI. A consequência mais direta do retorno dos garimpeiros à reserva Yanomami é o aumento de casos de doença (devido a baixa resistência imunológica), principalmente a **malária**, surtos de gripe que acabam em pneumonia, além de tuberculose (ESP de 27/7/94), doenças venéreas, anemia causada pela malária e mortes por problemas de saúde. Os Yanomami eram considerados como a última grande nação indígena do continente americano a viver praticamente isolada do homem branco. Após a **maciça** invasão garimpeira ocorrida em 1988 e 89, esses índios podem ser considerados “parcialmente contatados”, embora muitas de suas comunidades ainda não tenham sido atingidas pelo garimpo (FSP de 22/6/90).

## ATIVIDADES

1. Preencha o quadro com as idéias do texto

Quem invadiu as terras Yanomamis? _____
Motivo _____
Por que não foram impedidos? _____
Como entraram nas terras? _____
O que causaram aos Yanomamis? _____
Por que você acha que os Yanomamis sofrem de desnutrição? _____
_____

2. A demarcação da área Yanomami se transformou numa verdadeira novela... que durou 10 anos. Que é uma novela?

3. O que você acredita que foi a “Operação Selva Livre”?

4. Complete com o subjuntivo:

“Os garimpeiros e posseiros invadem as terras dos índios.”

É provável que os índios \_\_\_\_\_

Talvez os índios \_\_\_\_\_

Embora os índios \_\_\_\_\_ eles \_\_\_\_\_

“Os Caiapós extraem a madeira por contratos ilegais.”

É provável que \_\_\_\_\_

Talvez eles \_\_\_\_\_

Embora os Caiapós \_\_\_\_\_ eles \_\_\_\_\_

5. Preencha com o Imperfeito do Subjuntivo e Futuro do Pretérito.

- a. Se os garimpeiros não \_\_\_\_\_ (invadir) a terra dos índios, estes não \_\_\_\_\_ (ficar) doentes.
- b. Se os garimpeiros não \_\_\_\_\_ (usar) pistas de pouso clandestinas, os policiais não \_\_\_\_\_ (precisar) realizar a Operação Selva Livre.
- c. Se os garimpeiros não \_\_\_\_\_ (ter) invadido a terra dos Yanomamis, estes não \_\_\_\_\_ (ser) considerados “contatados”.
- d. Se as terras dos Yanomamis não \_\_\_\_\_ (ser) demarcadas, não se \_\_\_\_\_ (conservar) suas riquezas naturais.

6. Você leu alguns textos sobre índios no Brasil. Como você resumiria seus maiores problemas hoje?

---

---

---

---

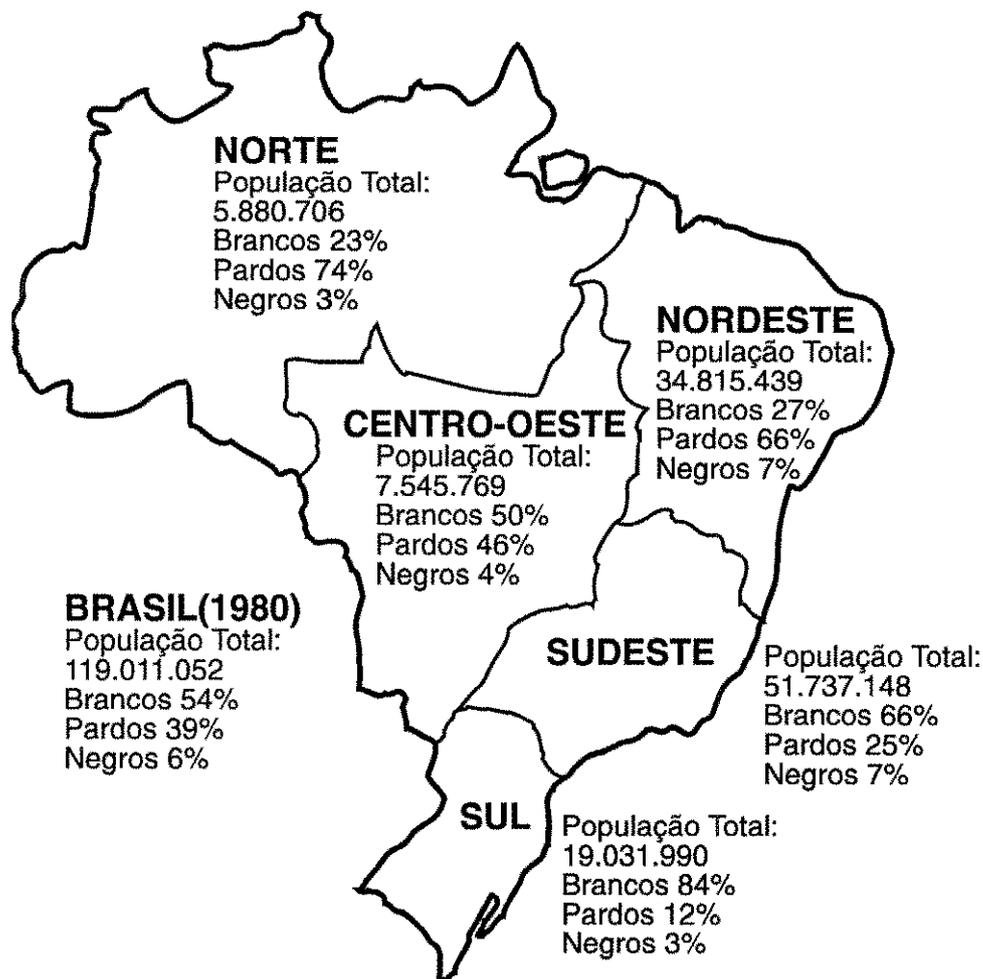
---

---

---

7. Em um artigo do ESP de 8/3/93, afirmava-se que *“até o contato com a civilização, o Yanomami só precisava de tabaco para mascar e ficar contente. Quando não tinha tabaco, estava “mori”, precisando de algo. Agora ele fica “mori” porque não tem pilha ou “boracha”, bolacha. Agora os índios se sentem pobres”*. Argumente sobre esta questão: Pobres índios ricos.

## Tópico 2: OS NEGROS



Retrato do Brasil, vol. 3: Pretos e Discriminação nº 10, São Paulo, Ed. Polílica, 1984. Fonte IBGE - 1980.

### I. CAÇADOS COMO BICHOS, VENDIDOS COMO COISAS (p. 63)

PILETTI, N. **História do Brasil**: da pré-história do Brasil aos dias atuais. 11.ed. reform. e atual., São Paulo: Ática, 1991:63-64.

*A exploração da costa africana em busca de caminho para as Índias permitiu aos portugueses a **captura**, em 1441, de um pequeno grupo de negros. Nos anos seguintes, o tráfico negreiro tornou-se uma atividade sistemática e lucrativa. Os escravos eram **destinados** aos serviços **domésticos** e às plantações de açúcar na ilha da Madeira e no **arquipélago** dos Açores.*

*No **início**, os traficantes portugueses **promoviam** uma espécie de caçada: chegavam às terras africanas, entravam nas aldeias, **perseguem** e **prendiam** seus habitantes. Depois, com a valorização do escravo, os traficantes passaram a ser intermediários: em vez de caçar diretamente os negros, passaram a comprá-los. Os próprios chefes das tribos africanas os vendiam em troca de tecidos, jóias, armas, tabaco, algodão, **cachaça**, etc. Evidentemente, nem todos os chefes tribais se **corrompiam**. Nesse caso, os **mercadores** se*

*encarregavam de provocar guerras entre as tribos. **Finda** a guerra, os comerciantes procuravam o chefe da tribo vencedora para comprar-lhe os prisioneiros.*

*A **expansão** da atividade açucareira no Brasil **favoreceu** o estabelecimento do chamado sistema de **comércio triangular** entre a América, a Europa e a África. Nesse processo, barcos portugueses **seguiram** para a África, **obtendo** escravos em troca de armas e outras mercadorias; **atravessavam** então o Atlântico e vendiam os escravos no Brasil, para depois **retornarem** a Portugal com os **porões** cheios de açúcar, tabaco e outros produtos de exportação. **Calcula-se** que **cerca de** três milhões de africanos tenham sido trazidos ao Brasil como escravos, sem contar **quase** outros tantos que morreram durante a viagem. Se incluirmos os negros que foram levados para outras partes da América e para a Europa, além dos mortos, mais de 50 milhões de africanos foram **arrancados** de suas terras.*

*A viagem da África para o Brasil era uma verdadeira tragédia. Os escravos vinham **amontoados** e **acorrentados** nos porões dos **navios negreiros**. As doenças se **propagavam** e a alimentação era **deficiente**, o que abatia muitos deles. Em cada grupo de dez africanos, quatro não conseguiam chegar ao fim da viagem. Os que morriam eram jogados no mar.*

## ATIVIDADES

1. Explique com outra alternativa as palavras grifadas.
2. Explique como se realizava o tráfico negreiro.
3. Escreva um parágrafo resumindo o que disse.
4. Por que você acredita que os negros não se rebelavam com tanta facilidade?
5. Utilizando o Imperfeito do Indicativo preencha:  
“Os africanos \_\_\_\_\_ (ser) aprisionados, \_\_\_\_\_ (ser) colocados nos navios, que \_\_\_\_\_ (atravessar) o Atlântico. Eles \_\_\_\_\_ (sofrer) muito na viagem, quase não \_\_\_\_\_ (comer) ou \_\_\_\_\_ (beber) e \_\_\_\_\_ (ficar) acorrentados o tempo todo. Muitos deles \_\_\_\_\_ (ficar) doentes ou \_\_\_\_\_ (morrer) na viagem. Os que \_\_\_\_\_ (conseguir) resistir, \_\_\_\_\_ (ter) de trabalhar como escravos na nova terra”.

Você consegue produzir mais três frases com esse tempo verbal que contam um pouco da história daquela época?

## II. VIDA DE ESCRAVO (op. cit.:64)

*Chegando ao Brasil, os escravos eram colocados à venda em **entrepostos comerciais**, sendo então **minuciosamente** examinados pelos possíveis compradores. O escravo, portanto, não era considerado ser humano: era uma mercadoria, uma **coisa**, um objeto.*

*A organização social e familiar dos africanos não era respeitada. Era comum*

as famílias serem separadas já no mercado, pois pais e filhos, maridos e mulheres podiam ser vendidos a diferentes compradores. Assim sendo, o regime escravista **prejudicou** muito o relacionamento familiar, afetivo e mesmo as relações tribais entre os escravos.

Nas fazendas, os escravos viviam em **habitações** coletivas, chamadas

## ESGRAVA FUGIDA

Acha-se fugida desde o dia 6 do corrente a preta Rita, creoula de Santa Catharina, de 16 a 17 annos de idade, altura regular, bons dentes, olhos grandes e alguns fios de barba no rosto, e tambem com signaes de espinhas.

Gratifica-se a quem a prender e entregar a seu senhor, nesta cidade, á rua do Boa-Vista n. 28, e protesta se com todo o rigor da lei contra quem a tiver acoutado.

S Paulo, 28 de Fevereiro de 1878.

3-2 Antonio Joaquim Ferreira Campos.

**senzalas**. Essas habitações tinham um único compartimento, **abafado**, quase sem janelas, para facilitar a vigilância dos guardas. Nessas condições, a promiscuidade era **inevitável**.

Os negros trabalhavam de sol a sol nos canaviais, nas moendas, nas caldeiras, em condições extremamente duras. Praticamente não tinham descanso, pois, aos domingos, em muitos engenhos, dedicavam-se ao cultivo de pequenos roçados para o seu próprio sustento.

*A mandioca era o seu principal alimento.*

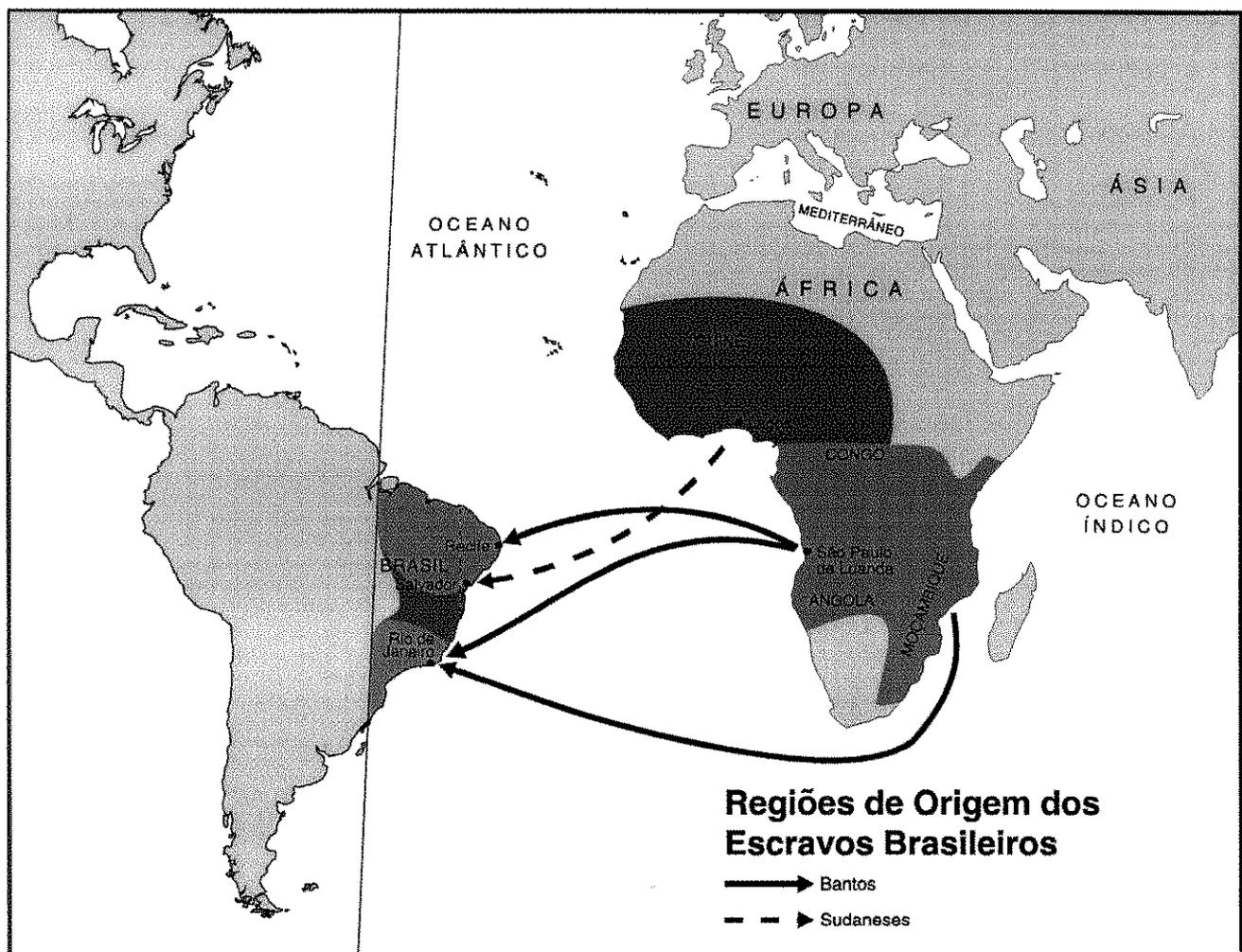
*O trabalho nos engenhos era tão pesado e tão precária a alimentação, que a vida útil do escravo não passava de dez anos. Mas os seus filhos os substituíam desde cedo. Desse modo, durante todo o período colonial e monárquico, os negros forneceram o maior contingente da mão de obra empregada.*

*Os escravos estavam sob a permanente vigilância dos capatazes. Qualquer deslize era castigado com a máxima severidade. Alguns castigos mais conhecidos foram o **tronco**, em que os negros eram presos pelas **canelas** para serem **açoitados** com o **bacalbau**, espécie de **chicote** que abria **fendas** profundas em seus corpos, onde muitas vezes se colocava sal; o **viramundo**, instrumento de ferro que prendia mãos e pés; a **gargalheira**, **colar** de ferro com vários braços em forma de **gancho**. A castração, a amputação de seios, a quebra de dentes com **martelo** e o emparedamento vivo também eram empregados para castigar as faltas consideradas mais graves.*

*Os escravos procuravam **resistir** de diversas formas à opressão. Muitos se suicidavam, outros matavam **feitores**, outros ainda tentavam fugir. Estes eram perseguidos pelos capitães-do-mato, profissionais da **perseguição** e captura de escravos, que recebiam uma certa quantia por escravo que recapturavam.*

## ATIVIDADES

1. O que mais descobriu sobre a vida dos escravos daquela época? Tente falar sobre o que leu, continuando a utilizar o Imperfeito do Indicativo, tempo verbal que se utiliza quando se conta uma história no passado, que teve um certo momento de duração.
2. Tanto o texto como o anúncio mostram uma forma de dominação. Selecione quanto mais palavras puder deste texto (figuras) que provem isso.
3. Na sociedade existem hoje, assim como existiram, várias formas de dominação que poderiam ser contadas. Relate algumas delas para o grupo e depois escreva um parágrafo descrevendo sobre isso.



PILETTI, N. **História do Brasil**: da pré-história do Brasil aos dias atuais. 12. ed. São Paulo: Ática, 1991:64.

### III. OS QUILOMBOS E A RESISTÊNCIA DO ESCRAVO

NADAI, E. e NEVES, J. *História do Brasil*: 1. Brasil Colônia, 1. grau, 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

PILETTI, N. *História do Brasil*: da pré-história do Brasil aos dias atuais. 11. ed., reform. e atual., São Paulo: Ática, 1990.

*Sempre **houve** no Brasil escravos com **vontade** e disposição para fugir ao **cativeiro**, penetrando as matas, **distanciando-se** cada vez mais do trabalho **pesado** e das condições de vida **miseráveis** que levavam.*

*Nos quilombos, os negros **recuperavam** a liberdade: trabalhavam na agricultura produzindo **gêneros de primeira necessidade** e organizavam-se socialmente. As vezes assaltavam povoações e vilas próximas, **tentando** obter armas e outros objetos necessários.*

*Houve na história do Brasil quilombos de diferentes tamanhos e nos mais diversos locais: Bahia, Mato Grosso, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo.*

*O quilombo de Palmares, **localizado** no atual estado de Alagoas, foi o mais famoso pelo seu nível de organização e pela resistência que ofereceu às autoridades portuguesas que **desejavam** sua destruição.*

*Esse quilombo **surgiu** em 1630, com 40 negros, e **cresceu** tanto que seus **habitantes** ...chegaram a praticar o comércio com os **moradores vizinhos**, trocando produtos da terra, objetos de cerâmica, peixes e animais de caça por **produtos manufaturados**, armas de fogo, roupas e ferramentas industriais e agrícolas (Nadai, p.63).*

*Durante a guerra contra os holandeses, o quilombo de Palmares **conbeceu um grande crescimento**, pois muitos escravos conseguiram fugir **da região litorânea** que, **devido à guerra**, estava bastante **desorganizada** e sem condições de **efetuar**, sistematicamente, a **perseguição** aos negros **foragidos** (op. cit.:64).*

Após a vitória sobre os holandeses e a volta da paz na zona açucareira, foram **enviadas** tropas para lutar contra os negros. A primeira tentativa de destruição foi em 1675, mas sem resultados. Os responsáveis pela destruição dos Palmares em 1694 foram dois bandeirantes, Domingos Jorge Velho e Matias Cardoso. O quilombo dos Palmares, **comandados** por Zumbi, **resistiu** durante 67 anos, a dezenas de **expedições repressivas** das autoridades coloniais.

#### ATIVIDADES

1. O que é um quilombo?
2. Você acha que o escravo podia sentir-se totalmente livre num quilombo?
3. A liberdade é um valor sem limites ou é um valor que admite gradações? Exemplifique sua argumentação.
4. Na história que você escreveu anteriormente sobre “dominação”, existiria um lugar para a fuga?

## IV. O NEGRO DEPOIS DA ABOLIÇÃO

Conhecer Universal

*A Abolição da Escravatura em 1888, embora tenha reconhecido oficialmente o direito dos negros à liberdade, veio ao encontro dos interesses de uma nova ordem econômica que se **implantava** no país e que via mais vantagens na **contratação de trabalhadores assalariados** do que na **manutenção** de escravos.*

*Os escravos precisavam ser alimentados e, **submetidos** a uma vida de maus-tratos, morriam cedo, chegando a **dar prejuízo** aos fazendeiros (no século XIX, o preço dos escravos era alto, e os fazendeiros costumavam financiar essa “mercadoria” em **prestações** que se **arrastavam** por anos, com juros altíssimos).*

*No final do século XIX, com a disseminação das máquinas introduzidas pela Revolução Industrial, tornou-se mais vantajoso comprar máquinas e “alugar” pessoas. O próprio governo brasileiro incentivou a vinda de imigrantes europeus (familiarizados com as técnicas de indústria e agricultura que estavam sendo importadas pelo Brasil), pois eles trabalhavam por baixos salários, com os quais tinham de se alimentar e pagar a própria moradia. Como não havia previdência social, quando um operário ficava doente, ele era simplesmente demitido, não acarretando prejuízo para a pessoa que “alugava” seu serviço. Com a vinda de imigrantes, os negros libertos foram relegados à miséria, pois os fazendeiros preferiam trabalhadores europeus. Os negros acabaram ficando em situação difícil e muitos deles foram praticamente condenados a pedir esmolas.*

*Após a Abolição, a população negra no Brasil cresceu menos que a branca ou parda. Esse fato se deveu à **miscigenação** e às condições de **extrema** miséria a que foram condenados os negros, que geravam alto índice de mortalidade. O processo de marginalização a que o negro foi submetido é comprovado pelas estatísticas oficiais, que mostram que, mesmo não **constituindo** a maior parte da população brasileira, eles se encontram em maior número nos **bairros mais carentes das cidades** e **compõem** a parcela maior da **população carcerária**. A todas essas dificuldades enfrentadas pelos negros, após a Abolição, veio somar-se uma nova realidade: o preconceito.*

### ATIVIDADES

1. A Abolição da Escravatura veio principalmente de encontro a que tipo de interesses?
2. Que tipo de auxílio promove a Previdência Social?
3. Com a Revolução Industrial tornou-se mais vantajoso comprar máquinas e “alugar” pessoas? O que entende por “alugar” nesse sentido?
4. Como você imagina que foi a vida desses primeiros imigrantes?
5. O que é ser marginalizado numa sociedade?

6. O que entende por miséria?
7. Como você vê a miséria brasileira? Pode descrevê-la?

#### PROJEÇÃO DE POSSÍVEIS SOLUÇÕES:

As opiniões sobre a existência ou não de preconceito racial se dividem em três principais correntes.

1. Um primeiro grupo afirma que os brasileiros vivem uma democracia racial, onde não há preconceitos, as oportunidades são iguais para todos e a convivência harmoniosa entre as raças facilita a miscigenação e, em consequência, o aparecimento de uma “morenidade”, característica de uma nova raça mestiça, essencialmente brasileira.
2. Um segundo grupo, admite a existência do preconceito, embora desligado do aspecto de cor. Afirma que o preconceito no Brasil está relacionado com a estrutura sócio-econômica do país, sendo mais um preconceito de classe do que de cor. Para eles os negros são tão discriminados quanto as outras populações pobres. Quando o negro ascende socialmente, o preconceito diminui.
3. Num posição oposta às duas, os movimentos negros vieram à público para afirmar: há preconceito de cor no Brasil. Os negros são pobres porque são também discriminados.

Tome uma posição frente a essas correntes e promova seus próprios argumentos para justificá-la.

(Texto adaptado de jornal s/d)

V. No dia 13 de maio de 1988 a **Lei Áurea**, assinada pelo Princesa Isabel completou 100 anos, mas essa lei não significou para os negros o ouro total da igualdade. Para eles, não há muito o que **comemorar**, mas muito a pensar. “Para nós, a grande data é o 20 de novembro, dia em que morreu Zumbi dos Palmares, considerado pelo historiador Joel Rufino, como o maior exemplo de resistência negra da História do Brasil. Para a maioria dos **componentes** das **cerca de** 600 entidades que, espalhadas por 21 estados brasileiros, **constituem** o movimento negro, o importante é **impedir** a transformação da data numa festa e **ignorar** os problemas e a situação da população negra no país.

“Esse 13 de maio, **simboliza** para nós o dia da reflexão. Todos nós brasileiros **necessitamos** conhecer nossas origens, aceitar nossas diferenças sem discriminações, nem preconceitos, para chegarmos à nossa verdadeira identidade e formarmos de fato, uma nação”, disse um jornalista.

Nos últimos anos, o despertar da consciência negra, tem **impulsionado** a luta contra o preconceito, através de sua unidade e mobilização. As organizações negras **tem lutado** contra a marginalização, pela valorização do negro em todos

os campos da vida social e pelo reconhecimento de sua dignidade como ser humano. Segundo esse mesmo jornalista, a luta dos negros tem aspectos específicos, mas é inseparável da luta geral do povo brasileiro por uma sociedade mais justa e igualitária.

## ATIVIDADES

1. O que você considera ser um dia de reflexão?
2. O que entende ser uma “união e mobilização”?
3. Você pode enumerar alguns pontos importantes na luta dos negros?

### DISCUSSÃO DA QUESTÃO:

As diferenças de renda no Brasil tem impedido o convívio entre as classes. Esse problema se mistura aos das barreiras raciais. Por que você acredita que isso ocorra?

## VI.

# Uma geléia geral na raça brasileira

**O** Brasil é um grande caldeirão de raças e não é possível dizer, com certeza, quem é o brasileiro. De acordo com a antropóloga Sílvia Helena Simões Borelli, da PUC-SP, até a década de 60 defendia-se a idéia de que o mestiço era o brasileiro autêntico. “Mas essa era apenas uma forma de mascarar o preconceito”, acredita Sílvia. Hoje, de acordo com a antropóloga, o Brasil não é uma soma de raças, e sim vários grupos convivendo no mesmo espaço. “Há interesses e perspectivas muito diversas”, explica Sílvia. De qualquer forma, a colonização do Brasil foi feita pelos portugueses. Até então, os índios de origem asiática eram os únicos habitantes do País. Os portugueses que aqui chegaram eram descendentes de tribos ibéricas conquistadas por Júlio César e Augusto e depois

dominadas por visigodos, mouros e castelhanos. Durante a colonização, o Brasil sofreu invasões de holandeses, franceses e espanhóis. Os negros, trazidos como escravos, chegaram em 1530. As primeiras levas de imigrantes vieram em 1808, quando Dom João VI assinou decreto que permitia a posse de terras por estrangeiros. O objetivo desse decreto era, na verdade, povoar o sul do País, ameaçado de conquista pelos espanhóis. Ou, como dizia Dom João VI, era preciso “branquear a raça”, já que a maioria da população era constituída de negros. A partir daí imigrantes de várias partes do mundo estabeleceram-se no Brasil, sendo que as principais correntes imigratórias são os italianos, japoneses, turcos, austríacos, eslavos, alemães e suíços-alemães.

ESP 9/4/92



## Acesso à Instrução

A população, segundo a cor, por anos de estudo, em % (pessoas com 7 anos ou mais)

ANOS DE ESTUDO	BRANCOS	NÃO BRANCOS	NEGROS	PARDOS
	56.875.256	42.062.261	7.448.108	34.614.153
Sem Instrução/Menos de 1 Ano	20%	39%	41%	39%
1 a 3 Anos	24%	28%	28%	28%
4 a 8 Anos	40%	27%	27%	27%
9 Anos e Mais	16%	6%	4%	6%

Retrato do Brasil, v. 3: Pretos e Discriminação nº 10, São Paulo: Política, 1984. Fonte: IBGE - 1980

### VII. ENTREVISTA COM DARCI RIBEIRO AO FOLHETIM (Caderno especial da Folha de

SP) - **Refazendo a História:** roteiros de leituras e atividades, Brasil, v. I., 3. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 133.

FOLHETIM - *Darci, o mito da democracia racial resiste ainda no Brasil?*

DARCI RIBEIRO - *Uma das coisas boas no Brasil de hoje, das poucas que existem, é ver **desmoralizada**, afinal, na opinião pública, algo que no meio científico está desmoralizado há muito tempo, que é esta imagem da democracia racial. Esta é, de fato, uma **imagem abominável, hedionda**, porque representa uma fantasia atrás da qual a classe dominante se desculpa da brutalidade do nosso racismo. Ou seja, **alegando** ... que nós somos uma democracia racial, comparando com a América do Norte, com a África do Sul, de fato o que se fazia era fechar os olhos, para a condição de opressão tremenda. Atrás disso está uma posição muito brasileira, a de parecer justo que o negro continue na posição que está, porque ninguém é contra ele, ninguém sai caçando negro. Todos dizem que **enquanto** o negro fica no seu lugar ele é respeitado.*

FOLHETIM - *E qual é a posição do negro na sociedade brasileira?*

DARCI RIBEIRO - *É o lugar pior do mundo. É o lugar de quem não pode **reivindicar**, nem ser operário, nem chegar à condição de operário, de cidadão. O que se **esconde** atrás da imagem de igualdade é o racismo brasileiro, que quer que o negro **permaneça** na condição dele, uma condição de gente que não chega nem a ganhar salário mínimo, que vive miseravelmente.*

# Salários

Faixas Salariais, segundo a cor, em %

Brancos	Pardos	Negros
41,6	48,6	9,2
Até 1/2 Salário Mínimo		
45,9	44,4	9,0
De 1/2 a 1 Salário Mínimo		
56,9	35,0	7,4
De 1 a 2 Salários Mínimos		
67,8	26,4	4,6
De 2 a 5 Salários Mínimos		
79,0	16,8	2,0
De 5 a 10 Salários Mínimos		
86,6	9,8	0,7
Mais de 10 Salários Mínimos		

Retrato do Brasil, v. 3, Pretos e Discriminação nº 10, São Paulo: Política, 1984. Fonte: IBGE - 1980

## ATIVIDADES

1. O que é um mito?

2. O que é uma democracia racial?

3. Mais de três séculos de escravidão não foram capazes de liquidar com as tradições que os diversos povos negros trouxeram da África, que hoje fazem parte do cotidiano brasileiro. Quais seriam essas manifestações culturais?

4. Como você compara a situação do racismo no Brasil, na América do Norte e África do Sul?

VIMOS NO TEXTO A SEGUINTE FRASE:

“ o racismo brasileiro, **quer que** o negro **permaneça** na condição dele.”

Nesta frase, que exprime um desejo, foi usado o presente do subjuntivo. Você poderia formular cinco frases utilizando o presente do subjuntivo? Leia-as depois para o grupo.

Recorde com o professor outras expressões que pedem este tempo verbal.

DISCUSSÃO DA QUESTÃO:

Segundo Darci Ribeiro, que medidas poderiam ser tomadas para que houvesse uma mudança na posição do negro na sociedade brasileira?

## **Tópico 3: IMIGRANTES EM GERAL**

### **I. IMIGRAÇÃO NO BRASIL** (Conhecer Universal)

*Historicamente, os primeiros imigrantes...que vieram para o Brasil foram os portugueses e os negros africanos. Mas esse deslocamento de populações não é precisamente imigração, pois o Brasil na época da chegada dos portugueses e seus escravos negros era uma colônia de Portugal. Em nosso país considera-se que a imigração propriamente dita só começou no século XIX. O marco inicial desse movimento foi um decreto de Dom João VI, de 1808, que permitia a posse de terras a estrangeiros. Ainda assim, só dez anos depois, em 1818, chegariam os primeiros 1.682 colonos suíços que viriam a fundar a cidade de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro. Outra iniciativa importante nesse sentido foi a de fazendeiros como o senador Vergueiro, que, em 1847, instituiu um sistema de parceria com colonos alemães nas suas plantações de café em São Paulo.*

*Em relação aos objetivos, a imigração no Brasil se divide em dois tipos: a que foi feita para São Paulo, destinada a fornecer mão de obra para a lavoura cafeeira, sobretudo após a Abolição; e aquela realizada para outras partes do Brasil (região Sul, Espírito Santo, Amazônia), de caráter povoador, e marcada pelo regime de pequenas propriedades (que gerou uma classe média rural), em oposição aos latifúndios de São Paulo.*

### **II. ALEMÃES E ITALIANOS NO SUL**

*A existência de áreas sem dono - que poderiam ser doadas aos colonos - um certo interesse em "branquear" a população brasileira, a ameaça de incursões armadas vindas do Prata foram alguns dos motivos que levaram o Governo a promover a imigração no Sul.*

*Problemas políticos e econômicos na Alemanha (guerras de unificação) iriam determinar a vinda de imigrantes para o Brasil. Em 1824, chegaram 1.261 colonos, que se instalaram no local onde hoje fica São Leopoldo (RS). Mais tarde seriam fundadas outras colônias em Santa Catarina (Blumenau, Joinville etc.) e no Paraná. A partir de 1870, a unificação da Alemanha e o conseqüente desenvolvimento econômico viriam interromper esse fluxo migratório.*

*Provenientes do norte da Itália - região que sofria os efeitos das lutas pela expulsão dos austríacos -, os primeiros italianos chegaram ao sul do Brasil em 1875, e se estabeleceram em Nova Milano (hoje pertencente ao município de Farroupilha, RS) e depois se espalharam pela região serrana do Rio Grande do Sul, chegando posteriormente até Santa Catarina (vales do Itajaí e do Tubarão). O isolamento inicial permitiu a esses grupos preservar seus costumes e tradições. Os colonos praticavam uma diversificada agricultura de subsistência e introduziram novas culturas, como a uva, o centeio, o trigo etc.*

*...Das oficinas artesanais dos imigrantes surgiria uma industrialização em pequena escala, que viria dar origem ao grandes centros industriais do vale do Itajaí (metalurgia, têxteis, malharias etc.) e da “Serra Gaúcha” (vinhos, metalurgia, móveis, curtumes, etc.).*

### **III. SÃO PAULO: DO CAFÉ À INDÚSTRIA**

*No final do século XIX, o problema da falta de mão-de-obra na lavoura cafeeira de São Paulo, decorrente da proibição do tráfico negreiro em 1850 e da Abolição (1888), seria superado com a vinda de imigrantes, na maioria italianos e japoneses.*

*Ao contrário do que ocorreu na região Sul, a imigração para São Paulo foi promovida pelos donos de terras, através da ação estatal. Isso só foi possível com a utilização do “colonato”, tipo de relação de trabalho que combinava pagamento por tarefa, pagamento por participação na produção e permissão de acesso à terra para plantações independentes.*

*Em um século entraram em São Paulo mais de 1 milhão de italianos. ...Embora tenham vindo para as lavouras de café, os italianos logo se dirigiram para as cidades, onde influíram no processo de industrialização.*

*...Começada em 1908 a imigração japonesa esteve também ligada à expansão cafeeira no oeste de São Paulo. Inicialmente isolados, eles chegaram a formar cidades japonesas no interior paulista. Promovida numa primeira fase, por cafeicultores paulistas, através do Governo estadual, essa imigração passou depois a ser financiada pelo Governo japonês. O auge desse movimento migratório ocorreu entre 1921 e 1940... A maior concentração se dá em São Paulo... Ao contrário do passado, quando a maioria se dedicava à agricultura, hoje apenas 50% estão nesse setor; o restante se divide entre o comércio (38%) e a indústria (12%).*

*Os japoneses introduziram várias culturas, como o chá, a juta e a pimenta-do-reino. Além disso, têm expressiva participação na produção agrícola. Em São Paulo, por exemplo, são responsáveis por quase toda a produção de tomate, chá e batata. Só a Cooperativa Agrícola de Cotia, a maior da América do Sul, fornece 70% dos hortifrutigranjeiros consumidos no Rio e em São Paulo.*

### **IV. OUTRAS COLÔNIAS**

*...Os sírios e libaneses (erroneamente chamados “turcos” porque na época seus países estavam sob o domínio da Turquia) entraram por São Paulo e, trabalhando como “mascates”, se espalharam por todo o país. No Amazonas, dominaram quase todo o comércio do período da borracha. A imigração japonesa também esteve presente no Amazonas e no Pará, onde, a partir de*

1928, foi responsável pela introdução do cultivo de pimenta-do-reino e juta. Em fins da década de 40, holandeses fundaram as colônias de Holambra, em São Paulo, e de Não-Me-Toque, no Rio Grande do Sul.

A partir de 1960, a entrada de imigrantes passou a ser alvo de maior controle. Desde então, a imigração se restringe a técnicos, cientistas, pesquisadores, subordinados a uma lista de profissões, em que há carência de mão-de-obra no Brasil. Esta lista não se aplica aos portugueses, para quem basta provar o exercício de profissão por mais de três anos e ser alfabetizado. Também não se aplica a pessoas de qualquer nacionalidade que transfiram para o Brasil um certo capital, que, em 1980, era de, no mínimo, 100.000 dólares. Em 1980 com a aprovação da nova "lei dos estrangeiros", a imigração passou a ser ainda mais controlada.

Todas essas restrições não impediram um recente êxodo de latino-americanos para o Brasil, em virtude de problemas econômicos e políticos em seus países de origem. Em 1977, calculava-se que 20.000 argentinos viviam em São Paulo, muitos em situação irregular. No início da década de 80, verificou-se um fluxo de coreanos e chineses, entrados muitas vezes de forma clandestina.

## Imigrantes

Segundo a nacionalidade – 1884/1973

PERÍODOS	Alemães	Espanhóis	Italianos	Japoneses	Portugueses	Russos	Outros	Total
1884/93	22.778	103.116	510.533	–	170.621	40.589	36.031	883.668
1894/1903	6.698	93.770	537.784	–	157.542	2.886	63.430	862.110
1904/13	33.859	224.672	196.521	11.868	384.672	4.100	106.925	962.617
1914/23	29.339	94.779	86.320	20.398	201.252	8.196	63.697	503.981
1924/33	61.728	52.405	70.177	110.191	233.649	7.953	201.120	737.223
1934/43	17.862	5.184	11.432	43.158	75.634	275	40.693	194.238
1944/53	15.440	46.141	61.692	2.340	146.647	1.801	74.382	348.443
1954/63	9.382	75.036	53.362	51.889	181.095	91	75.897	446.752
1964/73	4.790	5.040	5.271	6.333	24.163	–	40.860	86.457
<b>TOTAL</b>	<b>201.876</b>	<b>700.143</b>	<b>1.533.092</b>	<b>246.177</b>	<b>1.575.275</b>	<b>65.891</b>	<b>703.035</b>	<b>5.025.489</b>

Conhecer Universal. Fonte: *Anuário Estatístico do Brasil*, IBGE

### ATIVIDADES

ESTUDE A TABELA E OS TEXTOS.

ESCREVA UM PARÁGRAFO SOBRE A IMIGRAÇÃO NO BRASIL

## ATIVIDADES

1. O que sabe sobre a organização desses grupos num novo país?
2. Você acredita que a tendência desses grupos é enfraquecer suas características culturais ao longo do tempo e até perdê-las?
3. Liste algumas das dificuldades que um imigrante encontra no início de seu estabelecimento num novo país.
4. Quando não dá certo, cite alguns motivos que podem causar um retorno repentino.
5. No seu caso, você também deve ter encontrado algumas facilidades. O que facilitou sua adaptação?
6. Utilizando o Pretérito do Subjuntivo, exprima facilidades que você esperava ter encontrado: eu gostaria que/ eu queria que/ eu desejava que.... para que, a fim de que, quando...

Selecione 10 frases do texto e procure uma equivalência para as palavras grifadas.

---

1500-1822 - 300 ANOS DE COLONIALISMO BRASILEIRO.

1822 - DATA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL. INÍCIO DA BUSCA DE UMA IDENTIDADE NACIONAL NESSA MESCLA DE RAÇAS E CULTURAS SOB INFLUÊNCIAS DE PROCESSOS DE DECULTURAÇÃO E ACULTURAÇÃO.

---

*Até aqui, você já deve ter  
pensado e discutido o seu projeto  
de pesquisa com a professora e  
chegamos ao momento de expô-lo  
aos seus colegas.  
Parabéns pelo seu desempenho!*