

REVISTA

EntreLínguas

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

ISSN 2447-3529

EntreLínguas	Araraquara	v.1, n.2	p.185-330	jul./dez. 2015
--------------	------------	----------	-----------	----------------

EXPEDIENTE

Revista *ENTRELÍNGUAS*: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas
UNESP – Univ Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus Araraquara
Rod. Araraquara-Jaú Km 1
Bairro: Machados
Araraquara, SP
14800-901
revista.entrelinguas@gmail.com

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Reitor: Julio Cezar Durigan
Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge
FCLAr – Faculdade de Ciências de Letras de Araraquara
Diretor: Prof. Dr. Arnaldo Cortina
Vice-diretor: Prof. Dr. Cláudio César de Paiva

Departamento de Letras Modernas

Chefe: Prof^á. Dr^a. Andressa Cristina de Oliveira
Vice-Chefe: Prof. Dr. Alcides Cardoso dos Santos

Centro de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara CEL/FCLAR

Prof^a. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Prof^a. Dra. Denise Maria Margonari

EntreLinguas / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e
Letras. – Vol. 1, n. 1 (2015) -. Araraquara : Faculdade de Ciências e Letras,
UNESP, 2015–

Semestral
ISSN impresso 2447-4045
ISSN eletrônico 2447-3529

I. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp – Araraquara.

Normalização

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

Editoração eletrônica

Eron Pedroso Januskevictz

Arte da capa

Yasmina Figueiredo

Impressão e encadernação

Seção Gráfica da FCL-Car

MISSÃO

Publicar artigos, relatos de experiências, resenhas críticas e entrevistas de pesquisadores nacionais e internacionais sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM), com o fito de promover o debate sobre os processos teórico-metodológicos do ensino de LEM.

EQUIPE EDITORIAL

Editor Responsável

Prof. Dr. Odair Luiz Nadin – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil

Editoria Executiva

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Denise Maria Margonari – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil

Comissão Editorial

Alcides Cardoso dos Santos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Andressa Cristina de Oliveira, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cassia de Abreu, SDSU – San Diego State University, San Diego, Estados Unidos; Cássia Regina Coutinho Sossolote, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cláudia Fernanda de C. Mauro, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cláudia Hilsdorf Rocha, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil; Claudia Jotto Kawachi Furlan, UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil; Douglas Altamiro Consolo, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, Brasil; Eduardo Tadeu Roque Amaral, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil; Eva Maria Bravo García, US – Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha; Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Fernanda Landucci Ortale, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Gabriela Marques-Schäfer, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil; Guilherme Jotto Kawach, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Centro de Ensino de Línguas, Campinas/SP, Brasil; Heloisa Brito de Albuquerque Costa, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Isabel Gretel María Eres Fernández, USP – Universidade de São Paulo/SP, Brasil; Janaína Soares Alves, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Joaquim Llisterri Boix, UAB – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha; Juliana Reichert Assunção Tonelli, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil; Kleber Aparecido da Silva, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Leila Dacosta, UM – University of Miami, Miami, Estados Unidos; Leticia Rebollo Couto, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, Brasil; Maria Cristina R. G. Evangelista, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; María Teresa Fuentes Morán, USAL – Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha; Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil; Michael Jones Ferreira, Georgetown University, Washington, D.C., Estados Unidos; Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons, USP – Universidade de São Paulo/SP, Brasil; Nelson Viana, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil; Paula Tavares Pinto, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, Brasil; Paulo José Andreolino, UEM – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil; Paulo Sampaio Xavier de Oliveira, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Centro de Ensino de Línguas, Campinas/SP, Brasil; Regiani Aparecida Santos Zacarias, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, Brasil; Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil; Silvana Vieira da Silva, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Simone Malaguti, LMU – Ludwig – Maximilians Universität – Institut für Deutsch als Fremdsprache – Munique – Alemanha; Tatianna Helena Carvalho Rios, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil; Vanessa Borges de Almeida, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Walkyria Monte Mór, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil

SUMÁRIO / CONTENTS

- Apresentação
Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches da Silveira Gileno 191
- A Página Omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil
José Carlos Paes Almeida Filho 195
- A ideia de Cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2
Edleise Mendes..... 203
- Procedimentos Interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de Português para Estrangeiros
Lucia Maria de Assunção Barbosa..... 223
- Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão
Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches da Silveira Gileno 237
- *EL Portugués me hace feliz*: emoções compartilhadas em práticas humanizadoras de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira em um contexto mediado pelo computador
Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya 255
- Desarrollo de una conciencia ambiental en una propuesta de intercomprensión en lenguas romances para estudiantes de nivel medio
Bibiana Amado, Ana Cecilia Pérez e Richard Brunel Matias 271
- Os textos no ensino de Português Língua Estrangeira: teorias e práticas
Florencia Miranda 291
- Uma experiência na aula de PLE: a sensibilidade e a emotividade nas aulas de leitura e ensino dos verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito
Sueli Firmino..... 311
- Diretrizes para autores 323

APRESENTAÇÃO

Aula de português
A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer? [...]
O português são dois; o outro, mistério.
Carlos Drummond de Andrade (1974, p.76-77)¹

A Revista *EntreLínguas* nasce no contexto da internacionalização das universidades com o objetivo de divulgar pesquisas no Brasil e no exterior sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste sentido, de acordo com o projeto da revista cumpre duas funções: (i) a de divulgar as pesquisas desenvolvidas em nossa instituição bem como em outras instituições brasileiras e estrangeiras sobre o tema central da Revista *EntreLínguas*; e (ii) a de preencher uma lacuna existente entre as inúmeras e conceituadas atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas nos Departamentos de Letras Modernas e de Didática de nossa Faculdade (FCLAr/UNESP).

Especificamente neste primeiro número temático, enfocamos um tema que tem tido um crescimento vertiginoso nos últimos 30 anos, Ensino e Aprendizagem em Português Língua Estrangeira (PLE), área de ensino pouco estudada no Brasil e que tem sido foco de investigação, formação e prática docente na atualidade. Haja vista a falta de cursos de formação de professores em PLE em todo Brasil, algumas universidades, como a Universidade de Brasília, a Federal da Bahia e mais recentemente a Universidade de Campinas abriram cursos de Licenciatura em PLE, habilitando professores para atuarem nessa área. Entretanto, ações como essas precisam ser seguidas de práticas de formação acadêmica no Brasil em todos os cursos de Letras, uma vez que o aluno, futuro professor de Português Língua Materna (PLM), tem o direito de ser também habilitado naquela área de ensino. Deste modo, esse primeiro número temático pretende contribuir para a implementação do ensino e aprendizagem de PLE no conjunto das ações universitárias e práticas sociais no Brasil e no exterior, promovendo a construção da identidade dessa área emergente.

¹ DRUMMOND, C. A. Procura de poesia. In: _____. **Reunião**: 10 livros de poesia. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

Para compor este número temático, apresentamos alguns especialistas nacionais e internacionais na área de PLE, os quais contribuem de modo muito significativo com estudos e práticas desenvolvidas nesta área. Assim, participam deste volume, textos que refletem teórica, analítica e metodologicamente sobre diversas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de PLE, tanto obras de pesquisadores brasileiros reconhecidos especialistas na área, como de autores estrangeiros que passam a representar uma parcela dos estudiosos renomados nessa área específica.

Como introdução ao volume, apresentamos o texto *A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil*, de José Carlos Paes de Almeida Filho. O artigo traz um resgate histórico sobre a história do ensino de línguas no Brasil (na qual se inclui o ensino de PLE), refletindo sobre os silenciamentos e apagamentos dessa história. Em seguida, o texto de Edleise Mendes *A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de l2* procura mostrar, por meio de uma reflexão teórica enfocando a relação língua-cultura, que “as tendências contemporâneas para o ensino e a formação de professores de línguas reconhecem que as abordagens de ensinar e aprender não devem isolar a língua da vida em que vivemos e da cultura ou culturas que a abrigam” quando se busca uma “educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo.”

O terceiro texto apresentado por Lucia Maria de Assunção Barbosa, *Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de português para estrangeiros* traz a análise de *Avenida Brasil* (reimpressão de 2006) e *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: Português para estrangeiros* (edição do ano 2000), observando que ambos apresentam uma “quantidade significativa de informações culturais” do Brasil, majoritariamente sobre a cultura erudita, mas apresentados como “adornos”; já no tratamento de questões étnico-raciais, nos dois livros analisados, há um silenciamento referente aos indígenas e negros e percebe-se que os tipos brasileiros são padronizados e estereotipados.

O texto *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão*, de Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches Silveira Gileno pretende trazer à luz da teoria e da experiência didático-pedagógica uma reflexão sobre ensinar PLE em situação de imersão e fora dela, tendo em vista a falta de estudos sobre esta perspectiva. Percebemos que as especificidades do contexto áulico devem ser sempre verificadas e consideradas relevantes para delinear um curso e durante a sua realização. Do mesmo modo verificamos que a situação de imersão tem promovido o desenvolvimento da competência intercultural no ensino e aprendizagem de PLE, nos cursos observados.

Para apresentar o ambiente mediado por computador (Teletandem) no ensino de português língua estrangeira (PLE), Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya apresenta o texto *El português me hace feliz: emoções compartilhadas em práticas humanizadoras de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira em um contexto mediado pelo computador*. Segundo a análise empreendida pela autora, os resultados mostram

a importância das emoções durante a aprendizagem, uma vez que elas possibilitam o pertencimento e a identificação em um contexto multilíngue e multicultural; e que o “teor humanizador das interações favorece o sucesso do processo de ensino/aprendizagem e de reflexão do professor de línguas nesse contexto”.

Referindo-se ao ensino e aprendizagem de línguas romances, dentre elas o PLE, o texto *Desarrollo de una conciencia ambiental en una propuesta de intercomprensión em lenguas romances para estudiantes de nive Imédio* registra o desenvolvimento de uma proposta baseada na *Intercomprensión em Lenguas Romances (IC)*, elaborado por Bibiana Amado, Ana Cecilia Pérez e Richard Brunel Matias apresenta o trabalho desenvolvido na sala de aula na escola de Ensino Médio no interior da Argentina, o qual se baseia em promover atividades de produção de textos, a partir dos estudos cognitivos (e de reflexão sobre temas ambientais críticos, com base em gêneros textuais que abordam essa temática). Em sintonia com os autores, podemos perceber que o projeto tem possibilitado ao aluno, visto como sujeito crítico, compreender os diversos discursos que circulam sobre a questão ambiental, promovendo assim pensar, escrever e operar em seu entorno.

Florencia Miranda, com o artigo *Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas*, propõe uma reflexão acerca das concepções de texto que circulam no ensino de português como língua estrangeira (PLE) e, sobre o lugar dos textos nos materiais didáticos e suas possíveis formas de abordagem. A análise realizada permite demonstrar “a necessidade de avançar na elaboração de materiais didáticos apoiados em uma concepção de texto mais próxima do estado atual das teorias do texto.”

E, para fechar o número temático, o texto *Uma experiência na aula de PLE: a sensibilidade e a emotividade nas aulas de leitura e ensino dos verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito* de Sueli Firmino apresenta, como o próprio título diz, um relato de experiência que mostra a importância da afetividade na relação professor-aluno-colega na sala de aula de leitura de LE já que “a proximidade entre as pessoas propicia um ambiente acolhedor, agradável e o clima mais propício para que haja mais interação e, consequentemente mais emotividade.”

Assim, com este número, convidamos nosso leitor a enveredar pela reflexão e desconstrução dos lugares comuns marcados no processo de ensino de aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, de PLE tanto para professores atuantes e especialistas, como para alunos em formação e já formados. Nessa perspectiva, esperamos que a revista seja, retomando o poema de Drummond, um olhar para o “mistério”!

Nildiceia Aparecida Rocha
Rosângela Sanches da Silveira Gileno
(Organizadoras)

A PÁGINA OMISSA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

José Carlos Paes ALMEIDA FILHO*

- **RESUMO:** A aprendizagem e o ensino de línguas formam uma área prática profissional e uma área teórica. Essa área se conhece por Aquisição e Ensino de Línguas (AELin) ou, simplesmente, Ensino de Línguas, e inclui o processo formador de agentes que concorrem a esses processos. Esses processos existiram desde sempre na história educacional do país, mas tardamos em reconhecer e ter reconhecida essa narrativa do seu vir-a-ser como especialidade tributária. A bibliografia é escassa e há muito pouca oferta dessa especialidade como disciplina nos currículos ditos de Letras na grande área da Linguagem. Neste artigo, retomo a escrita sobre a trajetória de personagens, fatos e enredo da história do ensino de línguas no Brasil não para sinalizar períodos e pontos de emergência de consciência de área, mas, para discutir, principalmente, a falta de estudos de natureza histórica para o ensino de línguas (estrangeiras e o Português na perspectiva de LE) e para a constituição de uma disciplina científica madura e pujante de história nos currículos de graduação em Letras e de pós nos estudos de ensino e aprendizagem de línguas no país.
- **PALAVRAS-CHAVE:** História do ensino de línguas no Brasil. Aprendizagem e ensino de línguas. Ensino de línguas: aspectos históricos. História do ensino de línguas. Formação de professores de línguas.

Introdução

Considero que o Ensino de Línguas (materna e outras), com profissionais nela atuando em carreiras diversas na educação regular e complementar, constitui uma área de atuação profissional e teórica ao mesmo tempo. Essa área dita aplicada está vinculada, por sua vez, à área maior de estudos aplicados denominada Linguística Aplicada. A área de Ensino de Línguas ou Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin) inclui também a formação adequada dos agentes dos processos de aquisição e ensino, ou seja, aprendentes, professores e, eventualmente, terceiros importantes.

Essa área profissional consolidou ao longo de pelo menos 50 séculos uma praxis de trabalho e a necessidade de desenvolver através da pesquisa um corpo de

* UnB – Universidade de Brasília. Instituto de Letras – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília – DF – Brasil. 70910-900 – jcpaesalmeidafilho@gmail.com

conhecimentos próprio reconhecível que serve de balizador para confrontar teoria informal composta de intuições, memórias e crenças sobre os processos envolvidos. A natureza do conhecimento e dos procedimentos justificáveis associados aos processos inter-relacionados de aprender e ensinar línguas, por lidar com fenômenos da superfície da vida social envolvendo o uso de línguas, é invariavelmente assumida como disciplina aplicada pelos praticantes da área. A pesquisa que pratica é invariavelmente do tipo aplicado, isto é, focaliza questões práticas de superfície colocadas nas profissões e práticas de linguagem no grau de complexidade em que são construídas para investigação sistemática.

Conhecimentos teóricos de natureza aplicada como os da área de AELin, somados a outros das áreas de Tradução, Lexicografia Aplicada, Secretariado Executivo, Patologias da Linguagem e Relações Sociais Mediadas pela Linguagem, entre outros, fazem parte da área teórica mais ampla da Linguística Aplicada. Juntamente com as duas irmãs teóricas disciplinares, a Linguística e a Literatura (envolvendo os estudos literários e a teoria literária, entre outros), a Linguística Aplicada compõe a Grande Área da Linguagem. A rigor, a LA não é uma disciplina, mas uma constelação de disciplinas do tipo aplicado, mas a sua relação com as irmãs se mantém. Potencialmente, a área de AELin poderia também intersectar formalmente a Pedagogia Geral se houvesse tradição generalizada para essa prática teórica. Intersecções teóricas esporádicas e específicas com a Educação são, contudo, praticadas interdisciplinarmente no país e no mundo.

Neste artigo, vamos interpelar a área de AELin e perguntar se há aspectos da sua construção teórica que não têm merecido tratamento adequado para além do confronto entre a agenda de pesquisa formal explícita e a base teórica informal constituída pelas crenças e arredores. Analisaremos se há, de fato, uma lacuna ou página omissa no livro do Ensino de Línguas que deixa de retratar aspectos do desenvolvimento histórico dessa área no país que deixa marcas na construção prática da profissão.

Acervo da história do ensino de línguas

Uma coisa é existir uma área e outra coisa é haver consciência dessa área. A história do Ensino de Línguas no mundo e no Brasil incrementam de modo decidido o desenvolvimento dessa consciência de área ou disciplina. No plano mundial, há alguns grandes livros de natureza histórica para a área de AELin:

- TITONE, R. A. **Teaching foreign languages: an historical sketch**. Washington: Georgetown University Press, 1968.

- KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching**. Rowley: Newbury House, 1969.

- HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

- GERMAIN, J. C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5 mil ans d'histoire.** Paris: CLÉ International, 1993.

Esses grandes livros publicados na segunda metade do século vinte contam a saga metodológica e de políticas com reformas de nossos antepassados profissionais do Ensino de Línguas. Essa produção mostra máximo vigor no período de maior vitalidade científica já visto ao longo dos cinco mil anos de história registrada: o século 20.

No Brasil temos uma estante apreciável de livros, artigos e relatos de pesquisa que não nos envergonha se comparada à melhor produção registrada em outros países do globo. Vejamos o que há:

Livros brasileiros

- CHAGAS, V. **Didática especial das línguas modernas.** São Paulo: Nacional, 1957.

- CELANI, M. A. A. (Org.). **Redescobrimo as origens: ensino de língua estrangeira.** São Paulo: EDUC, 1997.

- SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.** Maceió: Catavento, 1999.

- STEVENS, C. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Ed. da UnB, 2003.

- CASIMIRO, G. S. **A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares.** Campo Grande: Uniderp, 2005.

- VIDOTTI, J. J. V. **Política de língua estrangeira: o século XIX no Brasil.** Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

Artigos e capítulos de livros

LEFFA, V. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas,** São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In STEVENS, C. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Ed. da UnB, 2003. p.19-34.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz,** São Paulo, 14

maio 2009. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=4>. Acesso em: 05 abr. 2015.

Artigo para a base de consultas sobre estudos da língua no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Ensino de Português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma área. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011. p.93-104.

Teses e Dissertações

PEDREIRO, S. **O movimento comunicativo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. 2002. 101f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999.194f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc>>. Acesso em: 25 set. 2009.

_____. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua Inglesa (1809-1890)**. 2006. 373f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VIDOTTI, J. J. V. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. 2012. 247f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BATISTA, M. C. **Pontos e entrepontos: apontamentos cronológicos para uma narrativa histórica do ensino de língua portuguesa: L1 em ambiente escolar no Brasil**. 2014. 254f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Páginas eletrônicas

HELB: HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2015. Página HELB (Programa de Pós-Graduação em Ling. Aplicada da UnB), coordenada por ALMEIDA

FILHO, JCP desde 2007. A página traz uma linha do tempo com os principais fatos, datas e personagens da história do ensino de línguas no país, um acervo de documentos importantes como leis e resoluções, uma bibliografia sobre a história do ensino de línguas e uma revista especializada no tema da história.

Revista

REVISTA HELB. Brasília: UnB, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=8>.

Acesso em: 20 maio 2015.

Revista HELB contendo (a) uma linha do tempo com principais datas, personagens e feitos no âmbito do Ensino de Línguas no Brasil, (b) uma base bibliográfica básica para estudos de natureza histórica, (c) um acervo de leis e resoluções para regular o Ensino de Línguas no Brasil, e (d) uma REVISTA (**Revista Helb**) especializada em artigos de natureza histórica, única no país desde 2007.

Eventos

SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS, 1., 2009, Aracaju. **Anais...** Aracajú: Ed. da UFS, 2009.

I SEHEL (1º. **Seminário de História do Ensino de Línguas**, realizado em Aracaju, Sergipe, entre 3 e 6 de novembro de 2009, organizado por Luiz Eduardo Oliveira, coordenador do Projeto PRO-HELB/CAPES-CNPq).

FORUM DA PROFISSIONALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: HISTÓRIA, POLÍTICAS E ÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE. 1., 2014, Londrina. **Anais...** Londrina: Ed. da UEL, 2014.

Realizado na Universidade Estadual de Londrina, de 7 a 29 de setembro de 2014 com organização de Simone Reis, do PPGEL/UEL. Lançamento do documento CARTA DE LONDRINA a partir de contribuições dos participantes reunidos em sessão plenária.

COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 8., 2014, Aracajú. **Anais...** Aracajú: EDUCON, 2014.

Disciplinas de história na graduação e pós

Introdução da disciplina História do Ensino de Línguas no Brasil no currículo do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Acesso eletrônico ao Programa: <www.pgla.unb.br>. Na graduação não há registro de cursos de Letras que tenham inovado na criação de uma atividade ou disciplina

específica que tratem da evolução e sentidos do Ensino de Línguas ao longo dos tempos e, especialmente, no século XX, embora seja o século 19 que tenha merecido o livro de natureza histórica mais recente no país.

Grande ausência

A produção de natureza histórica é relativamente pequena, mas é particularmente omissa no que se refere à história do ensino do Português L1 no Brasil a exemplo do livro fundante de Valnir Chagas (1957) para o ensino de línguas estrangeiras no sistema escolar brasileiro. A exceção esperançosa é a recente dissertação de mestrado de Marília Carvalho Batista defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB e que promete avançar numa nova etapa de pesquisa em nível de doutorado na Europa, em Portugal. Nesse trabalho pioneiro, Batista (2014) inicia a coleta e organização de dados com os quais será possível escrever a história do ensino da língua materna, o Português como L1 no Brasil.

Funções do estudo da história

O propósito do estudo da História geral para nossos fins neste trabalho seria o de provocar o leitor a refletir sobre modos de viver e de se organizar socialmente ao longo do tempo e em dados lugares em outras épocas, na busca de sentidos do passado que os explique no presente. E uma vez que presente e passado estão indissociavelmente vinculados na História, o ensino e o estudo dessa disciplina se tornam imprescindíveis para um entendimento mais satisfatório do tempo que vivemos.

A palavra história tem sua origem nas “investigações” de Heródoto, cujo termo em grego antigo é *ἱστορίαι* (*Historíai*). Todavia, será Tucídides o primeiro a aplicar métodos críticos, como o cruzamento de dados e fontes diferentes na composição da narrativa histórica.

Os historiadores usam várias fontes de informação para (re)construir a sucessão de processos históricos como, por exemplo, escritos, gravações, entrevistas (História Oral) e achados arqueológicos. Algumas abordagens são mais frequentes em certos períodos do que em outros. O historiador procura no presente, respostas sobre o passado, ou seja, é influenciado pelo presente na sua interpretação densa.

Historiografia significa “escrita da história”. Tanto no sentido de “como a história **deve ser** escrita” (uma teoria e uma metodologia da história), quanto no sentido de “como a história **foi** escrita” (uma história da história).

As universidades e associações de professores de línguas vão se beneficiar muito dos estudos de cunho histórico no âmbito da aprendizagem e do ensino de línguas. Ao se abrirem para esse flanco de estudos, vão apoiar de certo modo os estudos identitários que permitem o confronto dos profissionais e aprendizes de professores com aspectos da *identidade da área de AELin*. O vazio de estudos da HELB afeta principalmente a

representação da área profissional e teórica (de pesquisa) despolitizando e esvaziando a representação profissional completa e enfraquecendo as chances de (man)termos fortes políticas públicas. Professores de línguas nas universidades são, é claro, duramente afetados quando não se dedicam aos estudos teóricos relevantes da área: acabam representados como mera área de serviço a ser apoiada por teóricos de áreas contíguas ou de contato que passam o ter o domínio sobre seus desígnios, geralmente pouco promissores academicamente e lamentavelmente estagnados ou indutores de prejuízos para o país, suas políticas e seus sistemas de ensino.

Concluindo

A materialidade de palestras e mesas de debates raras da natureza histórica do ensino de línguas de que participei nos últimos anos depois do ano 2000, como as realizadas em Aracaju (Histórias do Ensino das Línguas), o VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – o EDUCON- em setembro de 2014, após o I SEHEL de Aracaju na UFS em 2009 e do Seminário História, Políticas e Ética na Profissionalidade (em Londrina) em setembro de 2014, em si mesmos já significam que vamos interpretá-los como parte do movimento rumo a uma consciência e práxis renovadoras em âmbito nacional e quizá continental.

O que falta para os papeis esparsos darem lugar à página histórica afirmativa e conscientizadora do livro? Falta em primeiro lugar nos convenceremos de que o estudo e a narrativa da nossa história do Ensino de Línguas possuem um lugar honroso na formação que vai muito além do estudo estereotipado de características dos métodos de ensino numa sequência cronológica ao final do Curso de Letras. Na pós-graduação, é auspiciosa a introdução de uma disciplina de história que incentive a pesquisa esclarecedora do porquê ensinamos do modo como ensinamos no país nos vários períodos vividos. A história cruza em muitos projetos com o estudo das políticas de ensino de línguas. A consciência facultada pelas pesquisas, livros, artigos e eventos sobre os sentidos do nosso percurso será, no entanto, o valor auferido mais valorizado.

A prática, ainda que dinâmica, compensadora e monumental como neste país, não leva necessariamente à adequada teoria e nem à consciência de área. A exploração histórica, essa, sim, nos conduz à tomada de consciência sobre o passado com amplas possibilidades de projeções de um futuro que desejemos. A área de PLE, por exemplo, é muito antiga e por volta dos anos 80 do século anterior era bastante praticada, mas a consciência de área era praticamente nula nas universidades e escolas de idiomas. A consciência logra abrir novos caminhos passando por associações, abertura de espaços para a pesquisa, para publicações, revistas e eventos.

O olhar histórico nos faz ver que Wigdorsky e Gomes de Matos mostraram indícios de construção da área de Ensino de Línguas e bastante da sua incipiência na América do Sul na histórica série *Current Trends in Linguistics* (antecipando-se à Linguística Aplicada), publicada em 1966. Leituras sobre ações nos países sulamericanos quanto a

políticas de ensino de línguas, nos revelam que Chile e Argentina possuem registros de consciência de área por publicações de pioneiros já no início do século 20. O Brasil tem seus primeiros livros teóricos publicados em 1935, mas na minha formação eles surgem apenas antes da virada do século. Em 80 anos, ganhamos mais consciência, mas pouco dela se converteu em publicações históricas novas e muito pouco se converteu em políticas de estado e reconhecimento de área. É por mais presença de oportunidades de encontro dos professores na ativa e em formação com a História do Ensino de Línguas do seu país que este artigo advoga e é com essa justificação que o texto foi aceito para aparecer nesta publicação.

THE MISSING PAGE: CONTRIBUTIONS TO A HISTORY OF LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL

- **ABSTRACT:** *Language teaching is a professional practice and a theoretical area. This area is also known as Acquisition and Language Teaching (ALT) or simply Language Teaching, and includes the process of educating agents that contribute to these processes. These processes have always existed in the educational history of the country, but the literature is scarce and there is very little supply of this specialty as a discipline in the curricula of Letras Courses in the area of Language Studies. In this article, I return to writing about the history of characters, costumes and storyline of language teaching in Brazil not to signal periods but to point to the emergence in the area of points of consciousness, as I turn to a discussion of the lack of a historical sense of the field of language teaching (foreign languages in general and Portuguese as a FL in particular) to form a mature and thriving scientific discipline of FL history in undergraduate curricula of Letras courses and in postgraduate programs in Applied Linguistics in the country.*
- **KEYWORDS:** *Language teaching history in Brazil. Language Learning and Teaching. Teaching languages: historical aspects. History of language teaching. Language teacher education.*

REFERÊNCIAS

- BATISTA, M. C. **Pontos e entrepontos:** apontamentos cronológicos para uma narrativa histórica do ensino de língua portuguesa: L1 em ambiente escolar no Brasil. 2014. 255f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2014.
- CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Nacional, 1957.
- WIGDORSKY, L.; GOMES DE MATOS, F. The teaching of foreign languages in South America. In: LADO, W. R. et al (Ed.). **Currents trends in linguistics.** The Hague: Mouton, 1968. p.44-71. (Ibero-American and Caribbean Linguistics; v.4).

A IDEIA DE CULTURA E SUA ATUALIDADE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE/L2

Edleise MENDES*

- **RESUMO:** Nas últimas décadas, muitos estudos e pesquisas desenvolvidos no campo do ensino/aprendizagem de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras e segundas, têm-se dedicado a discutir a importância da cultura e das relações interculturais como dimensões integrantes do processo de aprendizagem. Essa preocupação tem como princípio o fato de que ensinar e aprender uma língua é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas. Neste artigo, proponho-me a revisitar a ideia de cultura para, em seguida, estabelecer a sua relação com a língua, ressaltando a atualidade desse tipo de reflexão para a área de ensino-aprendizagem de LE/L2, especialmente com foco na língua portuguesa. Entre outros aspectos, desejo mostrar que as tendências contemporâneas para o ensino e a formação de professores de línguas reconhecem que as abordagens de ensinar e aprender, sejam quais forem as suas orientações teóricas, não devem isolar a língua da vida em que vivemos e da cultura ou culturas que a abrigam, como meio de assegurar uma educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Conceito de cultura. Língua e cultura. Ensino e aprendizagem de LE. Português língua estrangeira.

Introdução

Talvez não seja mais relevante, para muitos, ocuparem-se com reflexões sobre a ideia de cultura, sobretudo em tempos de globalização e liquidez de tudo, para usar uma metáfora de Zygmunt Bauman. No entanto, mostrarei que essa ainda é uma discussão importante, sobretudo para aqueles que atuam no amplo campo da Linguística Aplicada e, mais especificamente, do ensino e aprendizagem de LE/L2, embora continue sendo essa uma tarefa complexa. Por um lado, devido ao próprio emaranhado de definições e conceitos que cercam o termo ao longo de sua evolução no desenvolvimento das ciências sociais. Por outro, pela difícil tarefa de se definir e escolher que temas e áreas de interesse culturais devem ser abordados, sem correr o

* UFBA – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras – Departamento de Letras Vernáculas. Salvador – BA – Brasil. 40170290 – edleise.mendes@gmail.com

risco de tropeçar nos estereótipos, tão frequentes no cotidiano da sociedade, assim como nos planejamentos de cursos e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas estrangeiras.

Nas últimas décadas, mesmo que tenhamos assistido a uma retomada do termo cultura, que frequenta os mais diferentes campos semânticos, essa proliferação e massificação da noção de cultura tem por vezes contribuído para uma certa banalização do termo e, não raro, para uma confusão conceitual, que nos obriga a revisar nossas próprias ideias e convicções sobre o que é a cultura e o que ela representa.

O que busco, desse modo, é chegar a uma ideia de cultura que, mais do que um conceito abrangente e totalizador, forneça-nos ferramentas para compreender o ‘estar no mundo’ do homem e todos os aspectos que envolvem essa vivência, dentro de seu grupo específico ou fora dele. Isso é fundamental para compreendermos como se dá a ancoragem entre a língua e a cultura e de que modo essa relação e simbiose afetam o processo de ensinar e aprender línguas, em nosso caso específico, português como língua estrangeira / língua segunda. Como parte dessa empreitada, preciso voltar um pouco no tempo e refletir, mesmo que de maneira breve, sobre alguns pontos de parada nessa longa estrada na qual se desenvolveu, e ainda se desenvolve, um conjunto de ideias e pressupostos sobre uma das mais importantes dimensões da vida humana – a dimensão cultural.

A gênese de um conceito

Em seu livro *A noção de cultura nas ciências sociais*, Cuche (1999) desenvolve uma genealogia do conceito de cultura, partindo da consideração do próprio significado da palavra. A evolução semântica decisiva do vocábulo deu-se na França, a partir do século XVII, sendo depois transferida por empréstimo a outras línguas, como o inglês e o alemão. No entanto a palavra já figurava no vocabulário francês desde o século XIII, significando “[...] o cuidado dispensado ao campo ou ao gado ou parcela de terra cultivada”. No começo do século XVI, no entanto, o vocábulo já não significa o estado da coisa cultivada, mas surge com a acepção de “ação de cultivar a terra”. (CUCHE, 1999, p.19).

A concepção de cultura num sentido figurado, significando a cultura do espírito, do desenvolvimento de uma faculdade, somente surgirá a partir da segunda metade do século XVI. Esse conceito, no entanto, não será bem aceito no meio intelectual e acadêmico até o século XVIII. A partir deste momento, o termo começa a exercer uma certa imposição, passando a ser utilizado, inicialmente, seguido de complementos, como: “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”. Depois, num movimento crescente, ‘cultura’ se libera dos seus complementos e passa a ser empregada sozinha, para designar a formação, a educação do espírito. Em seguida, inversamente ao que foi observado anteriormente, a cultura deixa de ser vista como ação de instruir e volta a representar estado, mas “[...] estado do espírito cultivado

pela instrução, estado do indivíduo ‘que tem cultura’.” Este será o uso consagrado no fim do século XVIII, o qual estigmatiza “um espírito natural e sem cultura”, estabelecendo a oposição entre ‘natureza’ e ‘cultura’. Com a influência dos pensadores do Iluminismo, para os quais a oposição ‘natureza’ e ‘cultura’ era fundamental, a palavra assume uma acepção mais ampla, passa a representar um caráter distintivo da espécie humana: “[...] é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo da sua história” (CUCHE, 1999, p.20-21).

No decorrer do século XIX, a preocupação com a reflexão sobre o homem, a sociedade e a questão maior da diversidade humana contribuiu para a criação da sociologia e da etnologia como ciências autônomas. O ponto principal de reflexão, sobretudo para a etnologia, centrava-se na compreensão da diversidade humana, partindo do postulado, herdado do Iluminismo, da especificidade humana, da unidade do homem. Como um caminho para se pensar a diversidade na unidade, sem lançar mão de uma resposta biológica, como a simples diferença de ‘raças’, os etnólogos vão eleger o conceito de ‘cultura’ como instrumento privilegiado para a sua reflexão. No entanto, embora nesse momento o vocábulo estivesse em evidência, ele era utilizado num sentido estritamente normativo. Os fundadores da etnologia e, de uma maneira geral, os pensadores da época vão atribuir ao termo um conteúdo puramente descritivo. O interesse era descrever o que é a cultura, tal como aparece nas sociedades humanas, e não o que ela deve ser. Por ser uma ciência ainda em constituição, cuja influência no meio intelectual da época não era decisiva, a etnologia permitiu-se ficar à parte da discussão sobre a oposição entre ‘cultura’ e ‘civilização’, a qual ainda dominava o cenário intelectual. Essa relativa autonomia epistemológica contribuiu para a introdução do conceito de cultura, com aceitações desiguais, nos diferentes países onde a etnologia dava início ao seu desenvolvimento. No entanto, não havia um entendimento entre as diferentes ‘escolas’ sobre o uso do conceito, sobretudo com relação à dúvida sobre a necessidade de empregá-lo com uma acepção universalista ou particularista: *a Cultura* ou *as culturas* (CUCHE, 1999, p.35).

O que fundamentou, de forma mais direta, a busca por um conceito de cultura foi o dilema, que já possuía raízes na Antiguidade com os filósofos gregos e se estendeu até os nossos dias, da conciliação da unidade biológica e a grande diversidade cultural humana. Buscando resolver esse impasse é que as diferentes ciências buscaram elucidar/ construir um conceito de cultura que fosse válido cientificamente. Nessa tarefa, um dos ambientes mais férteis de discussão se deu no interior da antropologia. A fala de Geertz (1978, p.33) é bem clara quanto a essa missão:

A grande variação natural de formas culturais é, sem dúvida, não apenas o grande (e desperdiçado) recurso da antropologia, mas o terreno do seu mais profundo dilema teórico: de que maneira tal variação pode enquadrar-se com a unidade biológica da espécie humana?

As primeiras tentativas mais sistemáticas de se construir um conceito de cultura que conseguisse resolver o ‘velho’ dilema referido anteriormente, e que ao mesmo tempo tivesse força como instrumento científico, tiveram como fonte de inspiração as teorias do determinismo biológico e do determinismo geográfico, muito populares no final do século XIX e início do século XX. Essas teorias defendiam a ideia de que a diversidade cultural humana é condicionada por duas principais variáveis: o caráter biológico e o espaço geográfico. A primeira delas atribuía às diferenças genéticas dos povos a diversidade cultural observada. Desse modo, eram comuns, na época, as afirmações de que determinadas ‘raças’ possuíam capacidades específicas inatas, enquanto outras eram privadas dessas capacidades. A segunda teoria, por sua vez, considerava que as especificidades culturais dos povos eram condicionadas por diferenças do ambiente físico, da geografia circundante. No entanto, nem o determinismo biológico nem o determinismo geográfico foram capazes de resolver o impasse de se compreender a unidade e a diversidade da espécie humana, uma vez que as diferenças entre os homens não podiam ser explicadas “[...] pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente”¹.

A primeira concepção de cultura como conceito científico, o qual é reconhecido, ainda hoje, como o primeiro conceito antropológico de cultura, foi formulado por Edward Burnett Tylor (1832-1917). Sintetizando o termo germânico *Kultur* e a palavra francesa *civilisation*, Tylor utilizou o vocábulo em inglês *Culture*, e assim o definiu: “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (LARAIA, 1999, p.25). O grande mérito de Tylor, considerado o fundador da antropologia britânica, foi a sua preocupação metodológica, a busca por elaborar um conceito de cultura que pudesse auxiliar a abordagem efetiva dos fatos culturais de um modo geral e sistemático. Segundo Cucho (1999), ele foi o primeiro a se dedicar ao estudo da cultura sob diferentes aspectos: materiais, simbólicos, corporais, entre outros, e em todos os tipos de grupos humanos.

No entanto, o conceito desenvolvido por Tylor sofreu, e ainda sofre, um grande número de críticas, não só formuladas por seus contemporâneos, como Franz Boas, mas também por grande parte dos estudiosos sobre cultura que o sucederam. A crítica principal tinha como ponto central uma certa reação às ideias defendidas pelas teorias evolucionistas da cultura, as quais estabeleciam, através da comparação entre as diferentes culturas, o lugar pertencente a cada uma delas na escala evolutiva, ficando, de um lado, as culturas primitivas e, de outro, as culturas mais avançadas.

¹ A partir do começo do século XX, muitos antropólogos, entre eles, Franz Boas, Wissler, Alfred Kroeber, Margareth Mead, Felix Keesing, Marshal Sahlins, refutaram essas teorias, demonstrando, através de exemplos colhidos na observação de diferentes grupos humanos, que é possível e comum existirem diferenças culturais muito grandes entre povos que habitam o mesmo ambiente físico, e que não existe correlação significativa entre as características genéticas dos diferentes grupos e o seu comportamento cultural (LARAIA, 1999).

Era possível, então, como acreditavam os evolucionistas, cujo maior representante era Tylor, descobrir as leis universais de funcionamento das sociedades e culturas, além das leis e estágios gerais de evolução pelos quais as culturas primitivas passariam até chegar ao topo da escala, tornando-se uma cultura ‘civilizada’. Embora esse “todo mais complexo” de Tylor, para citar a expressão usada por Geertz (1978, p.14), tenha contribuído para a imensa confusão conceitual que se estabeleceu em seguida, não se pode negar que ele deu o pontapé inicial para que, com diferentes interesses e olhares, muitos buscassem o desenvolvimento de um conceito de cultura “mais limitado”, “mais especializado” e “teoricamente mais poderoso”, como também observa Geertz. Ainda que seus sucessores encontrassem um grande número de motivos para criticá-lo, não podiam ignorar a sua importância como ponto de partida para o desenvolvimento de suas ideias.

Diferentes visões, o mesmo problema

Entre Edward Tylor e os nossos dias, a ideia de cultura evoluiu significativamente, seguindo diferentes tendências e correntes epistemológicas, as quais buscavam compreender o que é a cultura e como ela age nas diferentes dimensões da existência humana. Muitos conceitos surgiram, alguns muito criticados, outros consagrados e tomados como referência para as reformulações subsequentes². A partir daí, as discussões e debates surgidos, principalmente, no âmbito da antropologia, produziram um dos conceitos mais poderosos, traduzido por diferentes variantes do que se denomina “o conceito antropológico de cultura”, em oposição a definições produzidas no interior de outras áreas do conhecimento, como a psicanálise, a sociologia, a semiótica etc.

De acordo com a tradição antropológica, a cultura é definida como a totalidade de características de um grupo social. Assim, a cultura de um grupo ou classe representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, o que inclui os significados, os valores e as ideias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material.

² Não citarei, nesta breve reflexão, todos os diferentes momentos de discussão sobre o conceito de cultura, tarefa que foge ao escopo deste artigo. A partir do século XVIII, principalmente, muitas contribuições, de diferentes correntes do pensamento e de diferentes estudiosos, colaboraram para a construção do complexo arcabouço de ideias e princípios que cercam o termo hoje. Para aqueles que desejam aprofundar-se mais sobre o assunto, destacarei alguns nomes que, a meu ver, contribuíram de forma decisiva para a evolução e compreensão do fenômeno da cultura: Burnett Taylor, Alfred Kroeber, Franz Boas, Emile Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl, Bronislaw Malinowski, Margareth Mead, Ruth Benedict, Claude Lévy-Strauss, Leslie White, Roger Bastide, Max Weber, Pierre Bourdieu, Roger Keesing, Clifford Geertz, entre outros. Assim como personalidades diferentes marcaram a evolução das ideias sobre o conceito, algumas áreas do conhecimento dedicaram-se com mais afinco a esta discussão, a exemplo da Etnologia, Antropologia e Sociologia, assim como diferentes escolas do pensamento: História Cultural, Evolucionismo, Difusionismo, Funcionalismo, Escola Cultura e Personalidade, Antropologia Cultural, Interacionismo, Aculturação (CUCHE, 1999; LARAIA, 1999).

Esta concepção, considerada por muitos pensadores universalizante e totalizadora, que define o que é próprio de um determinado grupo em oposição a outros, foi, por vezes, duramente criticada, e ainda é nos dias de hoje de acordo com diferentes correntes do pensamento na contemporaneidade. No entanto, utilizei anteriormente a qualificação de “conceito poderoso” porque, embora seja motivo constante de críticas, é a concepção amplamente disseminada no pensamento científico e acadêmico, assim como no pensamento da coletividade de uma maneira geral.

No campo do ensino e aprendizagem de línguas, por exemplo, não raro nos deparamos com concepções que têm como base essa visão totalizadora, fechada e monolítica de cultura. A cultura, na maior parte dos livros didáticos de português língua estrangeira (PLE) ou segunda língua (PL2), por exemplo, aparece como ilustração, como conteúdo a ser ensinado, sobretudo dando-se destaque para aquilo que, no imaginário comum, representaria a riqueza cultural de um povo, como a culinária, as festas populares, as tradições, o comportamento etc. A língua, desse modo, é vista apenas como um sistema que está a serviço da transmissão cultural, passada de geração a geração, de modo uniforme e estático.

De acordo com Neiva (1997), por exemplo, a concepção antropológica tradicional de cultura se baseia num conceito amplo e vago, abrangente e defensor da humanidade legítima dos povos. A cultura, então, evidenciaria as características que definem grupos sociais contrastantes, permitindo a atitude de reconhecimento do outro:

[...] seria uma abstração idealizada, um traço essencialmente distintivo que separaria os seres humanos em suas identidades sociais e que discriminaria a humanidade do mundo natural. A cultura é, então, vista como uma regra imanente de integração social, cujo propósito primordial é distinguir o que é nosso em oposição ao que é alheio. (NEIVA, 1997, p.133).

O autor critica, contundentemente, a ideia de cultura como “[...] uma barreira invisível que confere a cada ator social uma identidade coletiva e preciosa, a ser mantida e defendida a todo custo.” (NEIVA, 1997, p.133). Ele caracteriza este fato como um ‘equivoco irreparável’ pois a ideia de estabilidade cultural, de imunidade às mudanças, não funciona como instrumento teórico numa era globalizante, fustigada pela ansiedade e pela mudança. Através de substantivos e expressões como ‘ilusão’, ‘miragem’, ‘sonho da totalidade’ ‘diálogo de surdos’ o autor caracteriza a ideia de cultura disseminada pela tradição antropológica e tece a sua crítica, argumentando que a construção dessa visão surgiu como alternativa metodológica para a descrição de grupos sociais contrastantes e para responder às questões raciais, biológicas e ambientais do comportamento humano. O dogma disciplinar que rege a noção de cultura repousa na distinção entre natureza e cultura, e na adoção de princípios e convenções que alteram o que é inato aos seres humanos. Neiva (1997, p.137) defende que para se chegar a uma noção efetiva de cultura, seria preciso mais do que uma simples descrição

de costumes, crenças e instituições que caracterizam os diferentes grupos humanos: “O objetivo da investigação cultural seria entender o raciocínio que preside e que inspira atos à primeira vista sem sentido. Achar uma resposta que dê conta do raciocínio social no grupo estudado é um modo de conferir sentido ao que acontece.”

Mas não foi este um dos objetivos que fizeram as diferentes correntes e tendências antropológicas buscarem edificar uma ideia de cultura? A evolução histórica do pensamento antropológico, desde a ideia inicial influenciada pelo iluminismo na busca do ideal da humanidade, do que o homem *deve ser*, em detrimento do que *ele é*, mostram que nem mesmo os antropólogos estavam satisfeitos com o caráter totalizador, abrangente e idealizador da noção de cultura, como o próprio Eduardo Neiva admite. As sucessivas tentativas, a partir de Burnett Tylor, de se elaborar um conceito de cultura foram marcadas pela necessidade de eleição de um instrumento que, mais do que possibilitasse a observação e descrição de traços culturais de grupos humanos específicos, fosse “[...] mais limitado, mais especializado e, imagino, teoricamente mais poderoso para substituir o famoso ‘o todo mais complexo’[...]”, referindo-nos uma vez mais a Geertz (1978, p.14). Além disso, a observação feita por Neiva (1997) de que, apesar das críticas, o termo ‘cultura’ como conceito amplo e vago, continua a ser usado de forma maciça no meio acadêmico, nos meios de comunicação etc., só reforça o fato de que, embora tenha sofrido críticas ao longo de seu desenvolvimento, é a ideia de cultura desenvolvida no seio da antropologia que ensinou e ensina todo o pensamento a respeito da diversidade humana, principalmente na cena contemporânea. As críticas e queixas frequentes com relação à eficácia da noção de cultura, como aponta o próprio autor, devem-se menos às contribuições do pensamento antropológico, do que à própria dimensão do significado da palavra cultura, posto que não é fácil resumir num conceito o que seja a complexidade humana.

Dentro da própria antropologia podemos identificar diferentes movimentos e esforços, muitas vezes contrastantes, no sentido de se erigir um conceito satisfatório de cultura. Este fato nos mostra que, embora o sentido universalizante e totalizador da ideia de cultura seja tomado como central no desenvolvimento do pensamento antropológico, alguns esforços buscaram contribuir para um deslocamento do foco original e uma conseqüente tentativa de renovação do conceito. Esse fato foi muito importante para que outras áreas que não a antropologia pudessem reelaborar o conceito à luz de suas teorias e visões de mundo, tal como ocorreu, nos últimos 10 anos, na área da Linguística Aplicada.

Uma das vertentes de discussão, por exemplo, que contribuiu para uma certa renovação da ideia de cultura surgiu a partir dos estudos sobre “aculturação”³. Principalmente no decorrer da década de 60, sobretudo com as contribuições do

³ Termo que significa “[...] o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos.” (CUCHE, 1999, p.115). Os estudos sobre aculturação, até o seu ponto alto de desenvolvimento, na década de 60, com Roger Bastide, tiveram a contribuição de importantes expoentes

sociólogo e antropólogo Roger Bastide, os fenômenos culturais passaram a ser estudados considerando-se as diferentes configurações das relações sociais, que podem fornecer quadros de integração, de competição, de conflito etc. Ou seja, nas situações de aculturação, não se pode falar em culturas “puras”, ou unicamente “doadoras” ou “receptoras”, pois nenhuma cultura existe em ‘estado puro’, sem ter sofrido influências ou interferências ao longo de sua evolução. Os processos de aculturação, dessa forma, são um fenômeno universal, o qual apresenta graus e formas diversificados. Considerar, portanto, as relações interculturais e as situações de conflito em que elas se dão contribuiu para renovar a concepção de cultura como algo dinâmico; toda cultura, dessa forma, “[...] é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 1999, p. 137).

A cultura, a partir dos estudos sobre os processos de aculturação, passou a ser compreendida como um conjunto dinâmico e complexo, cujos elementos integradores provêm de fontes diversas no espaço e no tempo. Segundo Cuche (1999, p.140) “[...] não existem, conseqüentemente, de um lado as culturas ‘puras’ e de outro, as culturas ‘mestiças’. Todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas ‘mistas’, feitas de continuidades e descontinuidades.”

Um outro modo de olhar para a cultura, que não posso deixar de mencionar por ser um dos estudos mais significativos dentre a vasta literatura sobre o assunto, é o trabalho desenvolvido por Clifford Geertz (1978), em *A interpretação das culturas*. Neste estudo, Geertz assume buscar um conceito de cultura mais limitado, mais especializado, que possa atender com mais especificidade às exigências científicas, isto é, seja “teoricamente mais poderoso”, em oposição ao que ele denomina o “todo mais complexo” que caracteriza as definições antropológicas tradicionais de cultura, como eu já havia feito referência em duas ocasiões anteriores. Em suas próprias palavras:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p.15).

Geertz (1978), no desenvolvimento do seu trabalho, comenta alguns conceitos de cultura e critica, principalmente, a confusão teórica que se criou em torno das discussões sobre o tema, sobretudo na antropologia. Discorre, igualmente, sobre o papel do antropólogo, que deve tentar situar-se no ambiente de observação, na comunidade ‘estranha’ – e assim poder estabelecer um diálogo com o outro.

da pesquisa antropológica, entre eles: Melville J. Herskovits, Georges Balandier, Robert Redfield, Ralph Linton, H.G. Barnett.

Quando se compreende a cultura do outro, o que antes era opacidade transforma-se em entendimento; o que era ‘estranho’ passa a ser compreensível dentro do quadro de referência que tomamos em consideração. Este é o ponto que o autor considera central, isto é, uma abordagem semiótica da cultura pode auxiliar o trabalho do pesquisador no sentido de fornecer o acesso necessário ao mundo conceitual no qual vivem os indivíduos de uma determinada realidade social. No entanto, como observa Geertz, ‘estar situado’, obter o acesso à teia de significados de uma determinada realidade social não significa ‘tornar-se nativo’ ou tentar copiá-los. O que caracteriza o empreendimento científico do antropólogo é a busca por estabelecer um diálogo com o outro, é conversar com ele, mas não como se falasse com estranhos.

Nesse sentido, para Geertz (1978, p.24), “[...] o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano”. Ele argumenta também que, especialmente sob este ponto de vista, o conceito semiótico de cultura se adapta muito bem:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...], a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

A interpretação desse sistema complexo e entrelaçado de signos seria a principal função do pesquisador, daquele que deseja “ler” a cultura do outro. Esta tarefa, no entanto, deve ser feita atentando-se sempre, com exatidão, para o fluxo do comportamento ou ação social, através do qual as formas culturais articulam-se. Elas também encontram articulação nos artefatos e nos vários estados de consciência, os quais marcam os seus significados através do papel que desempenham no contexto social. Os textos dos antropólogos seriam, eles mesmos, segundo Geertz, interpretações de segunda e terceira mão, pois somente um nativo pode fazer uma interpretação em primeira mão da sua própria cultura. Desse modo, o ponto central da abordagem semiótica da cultura, nas palavras de Geertz (1978, p.34-35), seria “[...] auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles.”, não buscando compreender o discurso social bruto, ao qual o pesquisador tem apenas um acesso limitado, mas apenas a pequena parte dele que os informantes podem levá-lo a compreender. Ou seja, dentro de uma determinada especificidade complexa e sua circunstancialidade, “[...] poder pensar não apenas realista e concretamente ‘sobre’ eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente ‘com’ eles”.

Uma das principais forças da descrição ou concepção de cultura de Geertz é o fato de que, como intensamente argumenta ao longo de seu trabalho, a concebe como uma

complexa teia de significados, os quais inscrevem-se e são inscritos no fluxo permanente da ação social, ou seja, ela não pode ser considerada como algo que existe de *per se*, como um fenômeno que exerce as suas “forças” independentemente do acontecimento. Ou seja, apartar a cultura do que acontece, “[...] do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia.” (GEERTZ, 1978, p.28).

Ver a cultura nesta perspectiva ajuda-nos a iluminar o trabalho do professor de línguas, de modo geral, e do professor de PLE/PL2 de modo específico, o qual deve reconhecer que ao ensinar língua, está ensinando sujeitos a viverem em outra cultura, cuja língua é a sua dimensão primeira. Fazendo um paralelo com o que nos diz Geertz, dissociar a língua da vida, do que as pessoas fazem e pensam, de toda a dimensão cultural e histórica que as abriga é torna-la sem vida, sem sentido, sem função. Por isso importa para o professor compreender a cultura em sua dimensão simbólica, história e complexa, sempre atravessada pela mudança e pelo movimento e contato com outras línguas e culturas.

Ainda hoje, a cultura

As questões que ressaltai e trouxe para a reflexão até o momento, de maneira geral, ajudaram a integrar um novo conjunto de princípios e atitudes para a compreensão das diferentes realidades sociais e suas relações entre si, não só no âmbito restrito da antropologia, que sempre representou o ambiente original para as discussões sobre cultura, mas também em outras áreas do conhecimento, sobretudo dentro das ciências sociais, e, como já destaquei antes, tornou-se interesse recorrente no campo da Linguística Aplicada. As mudanças evidentes a partir de uma revisitação ao conceito de cultura implicam na percepção de que o que era estaticidade, passou a reger-se pela dinâmica; o homogêneo, hermético e imutável, cede lugar ao múltiplo, aberto e mutável, numa tentativa de acompanhar o fluxo cada vez mais rápido de mudanças, estruturação e desestruturação pelo qual vem passando o nosso mundo.

Para continuarmos a pensar nessas mudanças, eu gostaria de retornar a Clifford Geertz, mas um Geertz posterior àquele que produziu, como já apontei anteriormente, uma das obras mais representativas sobre o estudo da cultura: *A interpretação das culturas*. Em trabalhos posteriores, Geertz reafirma a sua busca em rever, reinterpretar os seus próprios conceitos e observa que o impacto das suas ideias, em considerar a cultura como um processo simbólico, já não assusta tanto quanto à época do seu surgimento, há mais de trinta anos. Em sua opinião, as ciências sociais, de uma maneira geral, influenciadas por pensadores do século XX, estão-se tornando cada vez mais pluralistas – qualquer proposta de uma “teoria geral” sobre qualquer aspecto social parece-lhe cada vez mais vazia. A antropologia, sobretudo nas discussões sobre a cultura, também tem acompanhado o movimento

frenético do pensamento contemporâneo, buscando redimensionar o seu próprio campo de atuação. Mas, de acordo com Geertz (2001, p.28), isso não significa que se esteja estilizando, perdendo a sua unidade ou identidade própria, como alardeiam alguns. Para ele, “[...] unidade, identidade e consenso nunca existiram e a ideia de que existiam é o tipo de crença folclórica a que sobretudo os antropólogos deveriam opor resistência.”

Na visão de Geertz, considerando o seu próprio trabalho e a auto-imposição de abrir caminhos e continuar a “dizer B, além de A”, o estudo interpretativo da cultura traduz um esforço para a aceitação da diversidade “[...] entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las”. (GEERTZ, 1997, p.29). Mais ainda:

Ver-nos como os outros nos veem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que auto-congratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente re-ensinar esta verdade fugaz. (GEERTZ, 1997, p.30).

As ideias de Geertz ecoam com muita propriedade ainda hoje, quando o século XXI nos interpela sobre a necessidade de compreendermos a diversidade humana que caracteriza as nossas sociedades contemporâneas e encontrarmos caminhos para lidar com toda essa complexidade. Se pensarmos então na educação linguística em LE/L2 e na formação de professores de línguas, facilmente percebemos como compreender a(s) cultura(s) e sua(s) língua(s) em uma nova chave interpretativa é essencial para atendermos às demandas educacionais do nosso tempo.

Assim como os trabalhos de Clifford Geertz e de outros estudiosos sobre a cultura, podemos conferir, no pensamento contemporâneo e fora do âmbito específico da antropologia, diferentes iniciativas no sentido de reavaliar ou redimensionar a ideia de cultura e as questões a ela relacionadas. Como exemplo, cito uma linha de argumentos cujo foco principal são as relações sociais e suas implicações. Aqui estou me referindo a uma certa redescoberta da cultura sob o ponto de vista da organização social e seu funcionamento. Este tipo de discussão tem sido bastante fértil, na última década, devido a um certo retorno às ideias difundidas pela sociologia clássica, que atribuía à vida em sociedade a explicação dos fenômenos humanos, dentre eles a cultura.

Num trabalho intitulado *A redescoberta da cultura*, Simon Schwartzman (1997) nos apresenta uma descrição de cultura como um fenômeno sociológico, que pode ser compreendido a partir do conjunto de conceitos e elementos que caracterizam

a vida em sociedade⁴, numa espécie de retomada das ideias da sociologia clássica, a qual supunha que todos os fenômenos humanos podiam ser explicados a partir da organização social e da interação entre os indivíduos na sua vida familiar, na divisão do trabalho e na ocupação e defesa do espaço e território.

O termo ‘redescoberta’ tem a sua motivação no fato de que as teorias culturalistas, segundo o autor, assim como a herança dos clássicos, tornaram-se insuficientes para a compreensão de alguns dos fenômenos mais importantes do mundo contemporâneo, tanto na economia e na política, como na vida social de uma maneira geral. As respostas comuns a problemas específicos, como as diferenças de participação política, mobilização social e aderência aos valores comuns entre diferentes grupos e sociedades não mais podem ter como resposta satisfatória a questão da raça ou respostas estritamente sociológicas, ou, ainda, como afirma Schwartzman (1997, p.46-47), “[...] o caminho pantanoso da cultura”. É necessário que, como afirma o autor, a cultura possa ser compreendida a partir de algo inteligível, “[...] de um conjunto claro, explícito e simples de conceitos referidos às condições de vida em sociedade e com grande poder de explicação.” Desse modo, de acordo com a teoria proposta, os valores e crenças dos membros de uma determinada realidade social, compartilhados na vida cotidiana, são as suas “orientações culturais”, que também mantêm relações entre si. A cultura, sob esse ponto de vista,

[...] é um modo de vida (*way of life*) que integra, de forma viável, orientações culturais e relações sociais. Essa viabilidade depende da coerência entre as orientações culturais e as formas de interação social, o que depende, por sua vez, da estrutura social da qual os indivíduos participam. (SCHWARTZMAN, 1997, p.47).

Segundo o autor, no entanto, a força da teoria sociológica da cultura não está nessas definições, mas na forma de permitir compreender-se a estrutura social na qual os modos de vida se acomodam e se apoiam. A estrutura social, sob esse ponto de vista,

[...] seria formada por duas variáveis básicas: a intensidade das relações de solidariedade entre os indivíduos (a força do grupo, ou da comunidade) e o contexto mais ou menos estratificado, as estruturas de diferenciação, autoridade e hierarquia em que os grupos e indivíduos se inserem (a intensidade da grade ou hierarquia). (SCHWARTZMAN, 1997, p.47).

⁴ A teoria sociológica da cultura defendida por Simon Schwartzman baseia-se nas ideias de Michel Thompson, Richard Ellis e Aaron Wildawski, autores do trabalho *Cultural theory*, publicado pela Westview Press, 1990.

A partir destas variáveis surge, então uma tipologia bastante simples, que representaria diferentes modos de vida: culturas igualitárias, fatalistas, individualistas e hierárquicas⁵.

Schwartzman (1997) afirma que é possível discutir a abrangência descritiva desses ‘modos de vida’ no sentido de demonstrar a sua aplicação nas diferentes situações do convívio social, o que seria uma tentativa de substituir com sucesso a infinidade de explicações culturais produzidas pela antropologia e pela literatura de uma maneira geral. O autor apresenta dois principais argumentos a favor dessa teoria. O primeiro deles relaciona-se ao fato de que os ‘modos de vida’ não são considerados “no vazio”, mas situados de forma causal e funcional em estruturas sociais, mesmo que estas sejam definidas de forma muito simples. Decorre disso o fato de que nem todos os “modos de vida” são compatíveis com todas as estruturas sociais. O segundo diz respeito ao fato de que, em qualquer sociedade, os indivíduos se vinculam a grupos e grades de maneiras distintas, desenvolvendo suas próprias perspectivas e valores sobre o funcionamento da estrutura social e combatendo aqueles ‘modos de vida’ que lhes são estranhos. Schwartzman (1997) conclui que esses ‘modos de vida’, na verdade, são estratégias de organização e ação social, as quais podem ser adotadas ou não pelos indivíduos, a depender do contexto e situação em que vivem.

Além dos dois principais argumentos referidos, Schwartzman (1997) ressalta que a teoria tem demonstrado a sua relevância e força explicativa pelo interesse que tem despertado em inúmeros estudiosos, os quais a têm aplicado a diferentes situações nos últimos anos, cujos resultados mostraram-se bastante sugestivos. O próprio autor especula se essa tipologia poderia nos auxiliar a compreender os problemas relativos à implantação de uma cultura letrada e uma cultura universitária no Brasil.

Schwartzman (1997), com base em suas análises preliminares das culturas em questão, afirma a relevância da teoria por esta possibilitar a reflexão clara e objetiva sobre questões que, segundo ele, são comumente obscurecidas pelas correntes culturalistas e qualitativistas das ciências sociais hoje. Ele próprio admite, no entanto, que a tipologia proposta pela teoria apresenta-se demasiadamente simples para que possa dar conta

⁵ No *igualitarismo*, que é característico de grupos coesos, todos controlam as ações de cada um e não existem pressões externas significativas. Atitudes novas não são permitidas, a não ser por um longo processo de negociação grupal, assim como não são permitidos conflitos e divergências, os quais podem ser interpretados como traição ao grupo. O *fatalismo* é o extremo oposto do igualitarismo, e caracteriza o grupo que é débil, no qual as estruturas de poder e autoridade são poderosas e onipresentes. O indivíduo não é dono do seu destino e sofre constantemente a ação e o poder do sistema no qual está inserido. No *individualismo*, as pessoas são livres para agir, pois não sofrem pressões dos grupos e das hierarquias. *O mundo não está dado, não existem preceitos rígidos, tudo está por construir e depende do esforço de cada um.* E, finalmente, nas *culturashierárquicas*, os indivíduos são amarrados a grupos e estes, por sua vez, são amarrados a sistemas de dominação e autoridade bem definidos, nos quais cada um tem o seu papel e o seu lugar na estrutura. *Não existe igualdade social, nem no sentido individualista, que pensa que pode fazer o que quer, nem no igualitário, que não admite que outros possam ser diferentes dele.* Para maiores detalhes sobre cada um destes “modos de vida”, vide Schwartzman (1997).

dos múltiplos aspectos que caracterizam a complexidade da vida em sociedade. Por seu caráter abstrato e a-histórico, por exemplo, nem sempre é possível aplicá-la a culturas concretas e determinadas historicamente, além de não permitir que se possa compreender como se originam as estruturas sociais e como se processam as mudanças no interior destas, ou ainda, como se organizam as diferentes posições em um sistema de estratificação social.

No caso específico do Brasil, parece-me que a teoria e o seu quadro tipológico nem sempre podem dar conta, ou, pelo menos, estabelecer uma análise objetiva e coerente da complexa realidade social e cultural que o caracteriza, por mais reduzido que seja o recorte que se tome para análise. No caso, por exemplo, da educação no Brasil, seria preciso mais do que a explicação de um certo predomínio da 'cultura fatalista' para dar conta das diferentes realidades educacionais dentro do próprio país, dos momentos históricos nos quais estão inseridas, além dos movimentos de estagnação e mudança que determinam as características de cada uma delas. Se considerarmos a educação linguística em língua estrangeira, por exemplo, a complexidade ainda é maior, visto que para nós que atuamos na área de português língua estrangeira / língua segunda não nos bastaria traçar um quadro explicativo do que seja a cultura brasileira e sua relação com a língua que ensinamos, justamente pela impossibilidade de mapearmos aquilo que é movediço e mutável, além de altamente diverso e complexo.

O meu objetivo, ao fazer referência à teoria sociológica da cultura, é demonstrar que as discussões sobre a cultura, longe de se arrefecerem diante do turbilhão de ideias e contra-ataques surgidos a partir, sobretudo, da segunda metade do século XX, estão cada vez mais vivas, não só no seio da disciplina que a edificou, a antropologia, mas em diferentes campos do conhecimento. Assim como a iniciativa apresentada no âmbito da sociologia, outras têm surgido no interior de áreas como a psicanálise, a literatura, a semiótica etc. No entanto, ao lado de uma certa busca contemporânea em se redescobrir e rediscutir a cultura, há um movimento inverso, em algumas teorias, sobretudo influenciadas pelo advento da globalização, em deslocar a cultura para um espaço secundário, desmitificá-la.

Por ora, o que é importante ressaltar, e eu tenho insistido nisso, é que, independente da área de estudo ou interesse particular, a ideia de cultura e, conseqüentemente, a busca por conceitos mais limitados, cientificamente mais poderosos, têm sido um dos campos mais férteis de reflexão na evolução do pensamento humano, preocupação que se estende da Antiguidade clássica até os dias de hoje. Se, por um lado, muitos atribuem à noção de cultura e toda a teia que se construiu em volta dela, a confusão conceitual e o terreno escorregadio que se criou sobre o tema, por outro, não se pode negar que a compreensão do fenômeno humano, em toda a sua diversidade, qualquer que seja o ponto de vista a partir do qual olhamos, não pode ser desprendido dessa dimensão de significados e de suas relações dentro da vida em sociedade, quer a chamemos de cultura ou utilizemos qualquer outro termo, entre tantos que estão na moda. Para nós,

professores de línguas estrangeiras, essa compreensão torna-se fundamental, de modo a podermos conduzir as nossas ações em sala de aula, preparando os nossos alunos para a vida em outra chave simbólica, dentro da qual se encontra a língua-cultura que aprendem.

Um olhar sobre a cultura e o ensino de LE/L2 – considerações finais

Ao falar de cultura, fico sempre com a sensação de que algo me faltou, algo ficou sem ser dito ou explicado, a teia não se fechou ou apresenta uma trama esparsa. Talvez tenha sido esse o sentimento que moveu e tem movido aqueles que se ocuparam em falar da cultura ou tentar compreendê-la. O que fica claro para mim, no entanto, é que esse pequeno arco do tempo que tentei construir denota que a ideia de cultura e suas implicações para a compreensão do ‘estar no mundo’ do homem foi, e continua a ser, ainda que em tempos de fragmentação, desconstrução e reestruturções constantes, uma das principais preocupações do pensamento humano. Nesse breve apanhado, apenas pretendi dar uma pequena amostra de algumas concepções sobre cultura, para podermos dar início à nossa tarefa de reafirmar a importância dessa compreensão para o campo do ensino-aprendizagem de línguas, estrangeiras e segundas, e, sobretudo, para a formação de professores de PLE/PL2.

A partir desta exposição, e complementando-a, eu desejo ressaltar que cada um dos diferentes conceitos de cultura, com suas distintas nuances, é igualmente válido ou passível de consideração. Ou seja, cada um deles valoriza aspectos variados dentro da ideia de cultura, os quais funcionam como peças complementares de uma mesma engrenagem.

A questão que se impõe não é definir/escolher que tipo de conceito ou definição de cultura melhor se adapta aos objetivos deste artigo, já que podemos optar por um dos diferentes caminhos a partir da encruzilhada, mas edificar um arcabouço teórico-metodológico que possa servir de instrumento para uma discussão maior sobre um ensino/aprendizagem de línguas que seja culturalmente sensível aos participantes do processo, e para a reflexão sobre a sua relevância. Não é o conceito que modela a prática, ao contrário, é o fazer e desfazer, é a busca por instrumentos, materiais e modos de agir em sala de aula que nos auxilia a montar o quebra-cabeça conceitual que servirá de esteio para a nossa reflexão. Dessa forma, a visão sobre cultura que apresento a seguir não tem a pretensão de funcionar como um bloco acabado de definições sobre essa importante dimensão da nossa vida, mas principalmente destacar alguns princípios norteadores que ajudem a iluminar o processo de formar professores e de ensinar e aprender línguas, bem como as práticas que realizamos em sala de aula de LE/L2. Para construirmos uma ideia mais aberta e flexível de cultura, devemos compreender que ela:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo.

Diante desse quadro que tracei para a compreensão da cultura, e como eu venho afirmando em outros textos (MENDES, 2011, 2014), para nós que atuamos no campo do ensino-aprendizagem de PLE/PL2 importa compreender que ao ensinarmos língua, estamos ensinando uma *língua-cultura*. Isso significa que reconhecemos o português como um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Ele também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos e que não podem ser negligenciados.

A língua portuguesa, como língua pluricêntrica, apresenta diferentes normas de uso, de acordo com as diferentes variedades que representam os diferentes países que a têm como língua oficial. Desse modo, ao falarmos do português, devemos compreendê-lo como uma língua comum, mas que traz diferentes matrizes ideológicas, identitárias e culturais, ou seja, uma mesma língua representada por diferentes *línguas-culturas*. Isso não significa, como defendem muitos, que devemos ensinar essa língua sempre fechando-a em uma visão de país ou cultura específica, mas o contrário. O que tenho almejado como formadora de professores de PLE/PL2 e também coordenadora de

projetos de ensino, de produção de materiais e de promoção linguística, em diálogo com muitos colegas com os quais tenho trabalhado, em diferentes países que integram a comunidade lusófona, é uma gestão multilateral da língua portuguesa, com reflexos, sobretudo, nos modos como ensinamos essa língua e a projetamos como língua de força global. Ou seja, uma gestão multilateral significa que todos participam nas decisões de promoção e no desenvolvimento de projetos de formação e de ensino da língua. Além disso, uma visão partilhada da língua também se reflete nos princípios e perspectivas teórico- metodológicos que orientam o ensino e a formação de novos professores. Sendo assim, ao ensinar língua portuguesa, estamos também ensinando diferentes modos de ancoragem cultural, diferentes modos de ser e de estar no mundo em português.

E como essas questões afetam o que fazemos quando ensinamos e aprendemos uma LE/L2 como o português? Com a compreensão diferenciada da língua e de sua relação com a cultura, a questão não se resume a apenas introduzir o cultural como um conjunto de conteúdos ou temas que, ao lado do gramatical ou outros conjuntos conceituais, representam a totalidade de uma língua. Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a *estar socialmente* em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo do Brasil ou de Portugal ou de Angola.

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar, como afirma Almeida Filho (2002, p.210): “[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua”.

Assim, ensinar PLE/PL2 buscando novas perspectivas teóricas e metodológicas significa estar aberto para compreender a língua em uma nova chave, como instância de uso e de interação, como resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente, e que, por isso mesmo, não podem estar dissociadas da cultura. Esta, por sua vez, não pode ser vista como superestrutura, como conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social. Antes, deve ser compreendida como matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos com outros. A partir dessa compreensão, as ações que desenvolvemos em sala de aula devem ser voltadas para ensinar os nossos alunos não a gramática fria e estanque, mas modos de ser e de viver em português, língua viva e cheia de tantos matizes quantos são os seus falantes, nos quatro continentes onde é falada como língua oficial, nas diferentes comunidades de falantes que vivem nas diásporas, em diferentes partes do mundo, e também através de todos aqueles que se

apropriaram dela, inicialmente como língua estrangeira, e que agora também vivem em português. É esta riqueza que nos faz grandes e ricos culturalmente – saibamos, pois, levá-la para a nossa sala de aula.

THE IDEA OF CULTURE AND ITS TOPICALITY FOR TEACHING-LEARNING LE / L2

- **ABSTRACT:** *In recent decades, many studies and research developed in the field of teaching / learning languages, especially of foreign and second languages, have been dedicated to discuss the importance of culture and intercultural relations as members of the learning process dimensions. This concern has as principle the fact that teaching and learning a language is a much broader and complex than the simple transmission and apprehension of formal structures and rules of use of these structures process. In this article, I propose to revisit the idea of culture to then establish their relationship with language, emphasizing the relevance of this type of reflection for the teaching-learning area LE / L2, especially focusing in Portuguese . Among other things, I want to show that contemporary trends in teaching and language teacher training recognize that approaches to teaching and learning, whatever their theoretical orientations should not isolate the language of life in which we live and culture or cultures as a means to ensure language education quality and consistent with the requirements of the contemporary world.*
- **KEYWORDS:** *Culture concept. Language and culture. Teaching and learning LE. Portuguese foreign language.*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Ed. da UNB, 2002. p.210-215.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MENDES, E. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Y. (Org.). **Horizontes do saber filológico**. Sófia-Bulgária: Sveti Kliment Ohridski, 2014. p.33-45.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011. p.139-158.

NEIVA, E. Crítica à ilusão antropológica: teoria da cultura diante do fenômeno da Globalização. In: MENEZES, P. (Org.). **Signos plurais**: mídia, arte e cotidiano na globalização. São Paulo: Experimento, 1997. p.133-161.

SCHWARTZMAN, S. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: EDUSP, 1997.

PROCEDIMENTOS INTERCULTURAIS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DO BRASIL EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Lucia Maria de Assunção BARBOSA *

- **RESUMO:** Neste artigo objetivamos discutir em que medida o conceito de interculturalidade está presente em dois livros didáticos de Português língua estrangeira, produzidos no Brasil e de que forma estão caracterizados diferentes grupos étnicos partícipes da cultura brasileira. Tomamos como princípio norteador a educação intercultural que preconiza o desenvolvimento de uma compreensão e de um reconhecimento não apenas das culturas em contato, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, mas das diferenças existentes entre elas.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Português para estrangeiros. Livro didático. Diversidade étnico-racial. Representação.

No contexto de ensino-aprendizagem de uma nova língua-cultura, o conceito de interculturalidade indica-nos possibilidades de aproximações entre essas duas dimensões. Trata-se de uma forma de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura da qual quer fazer parte. Essa reflexão ocorre, sobretudo, nas interações sociais cotidianas com a cultura que se pretende conhecer, quando o aprendente percebe, aos poucos, que apenas o domínio de aspectos linguísticos não é suficiente para ter acesso ao que Edward Hall (1971) denomina *dimensões ocultas*.

Em pesquisas anteriores, o mesmo autor chama a atenção para uma análise compreensiva entre comunicação e cultura. Preocupado com as dificuldades (causadas por diferenças culturais) encontradas por americanos enviados em missões a outros países, o autor propôs estudos, de caráter transcultural, que auxiliassem a prática cultural dessas pessoas que se deslocavam para outros países. Em seus estudos, o autor destaca, por exemplo, as diferentes formas de se administrar o tempo e demonstra que a cultura está impregnada no ser humano mais do que podemos imaginar e perceber, pois, segundo ele, essa dimensão está vinculada, na maior parte do tempo, a realidades ocultas que escapam de nosso controle, mas que constituem a trama da existência humana.

* UnB – Universidade de Brasília. Instituto de Letras – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília – DF – Brasil. 70910-900 – luciunb@gmail.com

Tais realidades englobam, dentre outros aspectos, os rituais, os códigos, as representações e os estereótipos que fazem parte de uma sociedade e, portanto, em alguma medida caracterizam-na e identificam-na. Aprender a decifrar essas mensagens veladas ainda constitui um desafio, principalmente no domínio do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que exige um esforço tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Para as reflexões acerca de aspectos culturais e educação intercultural no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, retomaremos pesquisas empreendidas por Abdallah-Pretceille (1996a, 1996b), Byram (1992), Galisson (1995a, 1995b), Porcher (1986, 1988), De Carlo (1998), Almeida Filho (2002), Collès (2006), Barbosa (2007a, 2007b, 2008), Bolognini (1991).

De acordo com Abdallah-Pretceille (1996b), o traço marcante da educação intercultural é a sua imbricação com os problemas sociais. Desse modo, segundo a autora, um trabalho que preveja relações entre culturas baseia-se sobre o não-dito e sobre o reconhecimento do outro e de si mesmo. Sob essa perspectiva, a interculturalidade não é uma competência que aprendente e professor deverão ter, mas será um fator que agirá de forma complementar às competências linguística e cultural. Ressalta ainda a autora que o estudo e a prática em torno dessa abordagem reenviam tanto a níveis filosóficos, psicológicos, antropológicos quanto ao contexto social, político, econômico e, às vezes, ideológico (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996b). Níveis psicológicos porque tudo o que se refere às relações humanas está intrinsecamente ligado às estruturas da personalidade e a problemas individuais; antropológicos porque há referências constantes às questões de identidade cultural, à cultura, bem como às noções correlatas a elas como gênero e raça, por exemplo.

Além desses argumentos, há que se considerar o fator dinâmico que caracteriza tanto a cultura quanto a identidade. Ao considerarmos a elasticidade de sentidos que esses dois termos englobam, desvencilhamo-nos da ideia de que a cultura não pode ser considerada o denominador comum das atividades, das ideias, das atitudes dos membros de uma sociedade.

Se tomarmos o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, não podemos nos contentar em mostrar uma cultura como um objeto estático, cristalizado, situado fora do tempo e do espaço. Além disso, como ressalta Abdallah-Pretceille (1996b), a perspectiva intercultural apresenta-se como uma alternativa metodológica rica em potencialidades educativas, uma vez que ela se apoia na noção de alteridade enquanto eixo conceitual e metodológico. Desse modo, a finalidade de uma educação que se queira intercultural é desenvolver atitudes de compreensão e de respeito entre culturas diferentes.

Não se trata, pois, de uma abordagem *sobre* a língua, *sobre* a cultura ou *sobre* as instituições deste ou daquele país, trata-se de elaborar reflexões e ações que nos permitam reconhecer práticas culturais como entidades dinâmicas, moventes, instáveis e, por consequência, em permanente alteração. Tais características impõem

limites no modo como apreenderemos e analisaremos essas culturas (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996b). Desse modo, os monumentos, as obras de arte, a literatura, a culinária, a arquitetura, por exemplo, não serão tomados como um cenário que oculta valores culturais veiculados pelos indivíduos e grupos de uma dada sociedade. Eles são elementos desencadeadores de uma rede de significações complexa e específica para cada participante dessa cultura ou dessas culturas.

Para De Carlo (1998), uma educação intercultural preconiza dois objetivos: a) auxiliar os aprendentes a vencerem a insegurança inicial causada pelo que lhes é desconhecido; b) incentivá-los a generalizar as experiências de contato com a cultura estrangeira, sem, no entanto, cair na armadilha do estereótipo. Ao interpretar o sistema do outro, também fazemos uma reflexão sobre o nosso sistema, pois apesar das diferenças (mas também graças a elas!) é possível que, ao percebermos um costume diferente, acabamos por reconhecermos (pelo contraste) nossos hábitos e costumes, em um movimento espiral.

A esses objetivos, acrescentamos os estudos de Collès (2006) para quem uma formação intercultural deve ter como propósito favorecer e sustentar o pluralismo cultural; trabalhar para a instauração de uma sociedade fundada nos princípios da igualdade e contribuir para o estabelecimento de relações étnico-raciais baseadas no respeito e no reconhecimento.

A interculturalidade, mais do que uma competência, pode ser tomada como um procedimento (ou uma ação) que auxilia o aprendente na percepção das configurações identitárias e culturais de forma problematizada e não-simplificada. Nos dias atuais, em que vemos como eixos de debates reivindicações para que se efetivem políticas públicas de reconhecimento de diferenças e especificidades de minorias, a interculturalidade pode ser uma escolha pragmática para negociação e mediação dessa convivência baseada no respeito mútuo.

A partir dessas reflexões do que caracteriza uma ação intercultural, interrogamo-nos sobre como livros didáticos têm possibilitado o exercício desses procedimentos interculturais. Nosso interesse específico por esse material justifica-se pelo fato de o considerarmos o *locus* de diferentes modos de representação do Outro, seja como peça ilustrativa (por meio de imagens) seja por meio de excertos textuais. Essas representações produzem significados e identidades que podem congelar não apenas nossa visão desse Outro, mas reforçar generalizações.

No caso específico de português para estrangeiros, perguntamo-nos quais são as percepções da sociedade brasileira que ficam evidenciadas nos livros didáticos? Nos últimos dez anos, pesquisadores brasileiros de diferentes áreas têm empreendido estudos dedicados às imagens e representações de negros e de indígenas em livros didáticos, na publicidade e na mídia, por exemplo. Entretanto, no que se refere especificamente ao contexto de ensino-aprendizagem do português língua-estrangeira ou segunda língua, na sua modalidade brasileira, a diversidade étnico-sócio-cultural tem sido tema pouco discutido.

Uma observação mais demorada dos livros didáticos de português para estrangeiros mostra-nos que há um predomínio de elementos gramaticais e que os textos referentes à cultura tendem a mostrar aspectos generalizadores, privilegiando uma visão homogênea do que seja o Brasil e os brasileiros.

A partir desta perspectiva, pretendemos analisar como a cultura brasileira (ou as culturas brasileiras) vem sendo veiculada em alguns livros didáticos de português, produzidos no Brasil, destinados a estrangeiros e em que medida as atividades propostas auxiliam o aprendente a (re)conhecer a diversidade étnico-racial, enquanto premissa para sua compreensão e, conseqüentemente para a desconstrução de estereótipos sobre o país.

O engajamento proposto por Porcher (1986) serve-nos de contraponto para uma análise de alguns componentes de um contexto cultural tão complexo como o do Brasil. Segundo o autor, trata-se de estabelecer um processo metodológico que abandone as visões estereotipadas do país, baseadas sobretudo em impressionismos simplificadores das suas realidades sociológicas, históricas, antropológicas e culturais. Esta é, a nosso ver, uma necessidade concreta diante dos riscos, sempre presentes, de se tomar como base generalizações capazes de reforçar estereótipos calcados, na sua grande maioria em exotismos.

Para verificar em que medida os manuais de português para estrangeiros retratam o Brasil e os brasileiros e, sobretudo, como o fazem, partimos da concepção de que o ato de aprender não pode ser entendido como uma prática instrumental, pois esta implica desprovimento das práticas sociais ou das intervenções subjetivas. Em um contexto educativo mais amplo, o aprendizado de uma língua pressupõe aprender a comunicar-se com aqueles que pertencem a outras culturas, reconhecendo e respeitando os princípios fundadores das suas identidades (ZARATE, 1986).

Desse modo, ainda, segundo Abdallah-Pretceille (1996b), o ato de comunicação pressupõe uma interação, um movimento em direção ao outro, portanto, caracteriza-se pelo processo dialógico carecendo de ajustes permanentes em função das situações e das interlocuções. Trata-se, pois, mais de uma compreensão do outro (dimensão antropológica) do que de um mero conhecimento (dimensão etnográfica).

Outro fator que nos parece imprescindível observar está relacionado ao conceito de competência cultural, cujo objetivo não pode ser apenas o de saber *sobre* uma dada cultura, mas saber orientar-se *na* cultura do outro. Essa competência é a capacidade que o aprendente tem de antecipar ou de interpretar, em uma dada situação, o que vai se passar ou quais comportamentos convém ter para estabelecer uma relação adequada com os protagonistas da situação (PORCHER, 1988).

Ao almejarmos essa competência, devemos ter em mente que o estudo exaustivo de fatos gramaticais não é suficiente para chegarmos a uma competência cultural, pois esta pressupõe uma *cultura-em-ato* em oposição a uma *cultura-objeto*. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996b).

Entretanto, conforme assinala Beacco (2000), o que se observa com muita frequência nos materiais didáticos (e nas práticas relacionadas ao ensino de língua estrangeira) é uma hierarquização entre língua e cultura, com uma sobreposição da primeira sobre a segunda, na qual as dimensões culturais tendem a aparecer apenas como um saber enciclopédico. Essas ocorrências podem levar a uma visão fragmentada e pontual da cultura em estudo e impossibilitar uma reflexão mais aprofundada e organizada sobre os diferentes grupos sociais nela existentes.

Desse modo, faz-se necessário que os aprendentes tenham acesso a uma série de conteúdos que lhes deem condições de ultrapassar os níveis de observação e de descrição dos traços culturais e estabelecer formas de religá-los a um dado histórico, situá-los em um contexto socioeconômico para, finalmente, relativizar e interpretar as dimensões culturais.

Esta perspectiva servir-nos-á de guia, no que concerne à presença dos conteúdos culturais nos livros didáticos, para indagarmos até que ponto esses conteúdos colaboram para uma compreensão da cultura brasileira.

Nossa investigação é de base qualitativa, pois entendemos que as pesquisas qualitativas caracterizam-se como um recurso metodológico largamente utilizado nas áreas de ciências humanas e pelo fato de que a seleção da amostra obedece a critérios de representatividade.

O nosso *corpus* é composto pelos livros didáticos *Avenida Brasil* (reimpressão de 2006) e *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: Português para estrangeiros* (edição do ano 2000). O nosso critério de escolha baseou-se no fato de que os dois manuais têm sido sistematicamente reeditados e atualizados o que, para nós, são indicadores de sucesso na comercialização.

O livro didático *Avenida Brasil* traz no seu texto de apresentação (LIMA et al., 2006, p.3) as seguintes observações:

Avenida Brasil não se expande apenas a partir da mera seleção de intenções de fala e de estruturas. Ele vai além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam o material, estimulando a reflexão intercultural. Desse modo, enquanto adquire instrumentos para a comunicação, o aluno encontra, também elementos para conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros.

A partir da leitura desse texto de apresentação, fica explícita a intenção de se fazer “uma reflexão intercultural” e também de mostrar elementos que permitam que o aprendente ultrapasse o nível de conhecimento para “compreender o Brasil e os brasileiros”, conforme preconiza a prática de uma educação baseada nos princípios da interculturalidade.

Ao procedermos a uma análise de aspectos referentes às dimensões culturais brasileiras, constatamos que o manual privilegia ora aspectos geográfico-históricos, ora outros relativos à cultura do tipo erudito (biografias de artistas e reproduções de

obras de arte de artistas plásticos e escultores brasileiros, trechos de obras de escritores considerados representativos). Aparecem, igualmente, textos referentes ao povo brasileiro, provérbios e dados estatísticos de diversos assuntos relativos ao país.

O livro apresenta uma quantidade significativa de textos autênticos como formulários, cardápios, notícias de jornal, publicidade, anúncios, cartas, bilhetes, reproduções de obras de arte que podem ser tomados como ponto de partida para um trabalho efetivo com as dimensões culturais sob diferentes aspectos. Avaliamos de forma positiva o fato de o manual propor diferentes gêneros textuais, uma vez que estes podem sugerir modos de compreensão diferenciados de aspectos relativos à cultura brasileira.

Entretanto, embora os autores afirmem que irão privilegiar aspectos interculturais, a opção restringe-se a fazer comparações entre culturas, com perguntas do tipo: “Como é no seu país?” Entendemos que a comparação é inevitável, no entanto, se permanecermos nos dados que ela sugere, corremos o risco de reforçar estereótipos e representações superficiais da cultura-alvo.

No que se refere a regiões brasileiras, o manual apresenta locais típicos, com imagens de praia, mar, barquinhos e outras ilustrações que mais se assemelham a cartões postais (BOLOGNINI, 1991) e reforçam a ideia de paraíso tropical, explorado, com frequência, pela publicidade ligada ao turismo brasileiro.

Concernente à diversidade étnico-racial brasileira, o manual trabalha com a ideia de influências típicas da população indígena e da população negra (culinária, língua, religião, música, raça, dia-dia), baseadas no livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1984), obra que marcou a exaltação do mito da democracia racial brasileira. Segundo esse mito, o Brasil construiu uma sociedade multirracial (brancos, negros e indígenas) com base na convivência harmoniosa e na ausência de conflitos entre as três raças, de cujas influências nos orgulhamos. (Figura 1).

Figura 1 – Influências na cultura brasileira



Fonte: Lima et al. (2006, v.1, p.127).

Os exercícios que se seguem a essa ilustração não abrem espaços para discussão sobre modos de vida dessas populações nos dias atuais, tampouco das lutas de resistência e conquistas efetivadas por elas.

Ainda a respeito da diversidade étnico-racial dos brasileiros, observamos que ocorre um apagamento da presença desses dois grupos (negros e indígenas) nos volumes 1 e 2 dessa coleção. A **figura 2** do anexo, mostra um grupo de pessoas despidas tomando banho em um rio (que supomos sejam indígenas) para ilustrar a influência desse grupo em nossos hábitos diários.

Com referência à população negra, nos dois volumes, o número de imagens é insignificante quando comparado à representação da população branca. Nesse aspecto, vemos repetir inadequações apontados em pesquisas brasileiras, no que se refere especificamente à ausência de diferentes grupos sociais brasileiros e de suas realidades e especificidades.

Segundo essas pesquisas, negros e indígenas ainda estão subrepresentados nos manuais didáticos brasileiros. Quando presentes, exercem funções ou atividades pouco valorizadas pela sociedade. A exemplo disso, a **figura 2**, apresenta o cotidiano de duas mulheres brasileiras (uma branca e uma negra) que possuem ocupações bastante diferenciadas: a mulher branca é professora e mulher negra é empregada doméstica.

Figura 2 – O dia-a-dia de duas brasileiras

	<p>Dona Cecília, 38 anos, professora e dona de casa, 4 filhos.</p>
<p>“ Sou professora, e mãe de 4 filhos. Três vezes por semana, dou aulas numa escola particular. Como nossa casa é grande e dá muito trabalho, tenho uma empregada e uma faxineira. As crianças almoçam em casa. Durante a semana, à tarde, elas têm aulas de inglês, de piano, de judô e de ballet. Eu sei levar para lá e para cá o tempo todo. E depois, vou buscá-las. É terrível, mas o que posso fazer? À noite, geralmente ficamos em casa, mas de vez em quando, as 6^{as} feiras, meu marido e eu saímos. As vezes, quando o tempo está bom, vamos à praia no fim de semana. Temos uma casa lá. ”</p>	
<p>Dona Conceição, 43 anos, empregada doméstica, 4 filhos adolescentes.</p>	<p>“ Moro no subúrbio, longe do meu emprego. Levanto muito cedo, dou café para minha família e vou trabalhar. Tomo dois ônibus. Chego às 8 horas na casa da minha patroa. Limpo a casa, lavo e passo roupa, faço o almoço e arrumo a cozinha. Às 4 horas, vou para casa. Mas dois ônibus! Em casa eu tenho muito serviço, mas o que posso fazer? Meus filhos, graças a Deus, já estão trabalhando: dois na fábrica, os outros, num supermercado. O Zeca vai à escola à noite. Ele diz que gosta de estudar. ”</p>
<p>Dona Cecília conversando com o marido:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Puxa! Ainda estou cansada hoje! • Verdade? Cansada de quê? Ontem você passou o dia inteiro com as crianças. o Por isso mesmo. Você sabe, as crianças não tiveram aula. Eu também não. Fomos ao clube de manhã, depois almoçamos numa lanchonete. À tarde eles quiseram ir ao cinema. Fomos. E fizemos compras. Depois ainda estivemos na casa da Mônica. • Não diga. Tudo isso? o Mas foi bom. — Nossa! Como estou 	<p>Dona Conceição falando com uma amiga:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Ontem liguei para a casa da Dona Cecília mas ninguém atendeu. A senhora não foi trabalhar ontem, Dona Conceição? • Fui trabalhar sim, mas ontem foi um dia diferente. Dona Cecília saiu com as crianças logo de manhã, por isso tive menos trabalho. Não fiz o almoço e fui para casa mais cedo. Foi muito bom! Finalmente pude pôr minha casa em ordem.

Fonte: Lima et al. (2006, v.1, p.50).

Esta lição 6 tem por título “O dia-a-dia de duas brasileiras”, porém os exercícios propostos restringem-se ao preenchimento de quadros e lacunas sobre informações das duas mulheres e do uso do *Pretérito Perfeito*. Ao não apresentar uma proposta que problematize essas duas situações, corre-se o risco de uma simplificação e naturalização desses fatos.

No que concerne à **figura 3**, última imagem do volume 2, chama-nos atenção a representação do Brasil como a terra de samba, da alegria infinita, do gingado e da sensualidade da mulher.

Figura 3 – Encerramento do Curso



Fonte: Lima et al. (2006, v.2, p.109).

Nessa imagem vemos cinco homens e duas mulheres, à volta de uma mesa, onde se vê copos e garrafas. Todos são brancos, com exceção do que toca tambor (o negro é minoria e está vinculado ao samba). A imagem sugere que as mulheres estão dançando, uma delas com roupas que deixam parte de seu corpo à mostra. É possível depreender dessa ilustração o estereótipo da mulher brasileira e também do País *onde tudo acaba em samba* – frequentemente abordado pela mídia e guias turísticos.

O segundo livro que faz parte de nosso *corpus* é *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: Português para estrangeiros* (2000). Este manual apresenta-se como um material elaborado para a aprendizagem da língua portuguesa tal como ela é falada no Brasil, deste modo, encontramos aí representadas expressões coloquiais, diferenças regionais e um breve comentário sobre as diferenças de vocabulário entre o português falado no Brasil e em Portugal.

Em quatro unidades, há sessões específicas dedicadas à História do Brasil (subdivididas em “Do descobrimento à independência”; “Do Império à República”; “O Brasil Contemporâneo”; “Brasil: estabilidade econômica x estabilidade social”), onde são mostrados textos autênticos, na sua maioria.

É possível perceber um enfoque voltado para um trabalho com vocabulário, pois, ao final de cada página, o livro traz uma pequena lista de palavras, divididas por temas como: esportes, trânsito, vestuário, profissões, frases populares, alimentos e outros considerados importantes no uso diário dos brasileiros. Além dessas listas de palavras, há sessões, em cada unidade, voltadas para especificamente para o vocabulário, sob o título de *Vocabulário relevante*, onde é elencado o léxico considerado importante naquela unidade. No item *amplie seu vocabulário* são apresentados textos que reforçam o tema trabalhado.

Em quatro unidades, há sessões dedicadas à História do Brasil (subdivididas em *Do descobrimento à independência; Do Império à República; O Brasil Contemporâneo; Brasil: estabilidade econômica x estabilidade social*), onde são mostrados textos autênticos, na sua maioria.

Ainda no que se refere aos aspectos culturais, o livro traz, nas quatro últimas unidades, um tópico denominado “Gente e cultura brasileira”, no qual são abordados temas como “Literatura, Música” e os diferentes tipos regionais que formam o povo brasileiro: o caipira, o gaúcho, o sertanejo, o caboclo, o mulato, o pantaneiro, o mestiço oriental e outros. (Figuras 4 e 5).

Figura 4 – Quem somos nós, afinal?(1)

GENTE E CULTURA BRASILEIRA

QUEM SOMOS, AFINAL? (1)

Uma fusão de raças e culturas que já dura meio milênio deu aos brasileiros traços e personalidade próprios. Mas basta olhar mais de perto para perceber que, apesar de tudo, não perdemos contato com as raízes de nossa formação.

Algumas das cabeças mais brilhantes do Brasil, de Gilberto Freyre a Darcy Ribeiro, gastaram décadas de trabalho tentando resolver a questão: "o que é ser brasileiro?" e não chegaram a uma resposta definitiva.

De algumas coisas, porém, temos noções suficientes para darmos palpites: somos um povo ainda em formação, que junto num vasto território raças e culturas distintas, numa imensa massa humana que já chega a 160 milhões de pessoas - e que costumamos chamar de povo brasileiro.

O brasileiro é isso: o resultado de uma mistura que, mesmo submetida a tantos contrastes históricos e geográficos, manteve-se unida. E não só por causa da língua portuguesa que todos os brasileiros entendem, pois nossos vizinhos hispano-americanos acabaram se fragmentando em vários países. O que temos no Brasil é, por falta de um termo mais apropriado, uma alma comum.

Mas de onde vem essa alma? Dos nossos índios? crítica o sociólogo Roberto Gomini, "apesar da importante influência portuguesa e negra na nossa constituição, os principais traços culturais que distinguem o brasileiro dos outros povos foram herdados dos índios. Nosso espírito brincalhão, por exemplo, que não consegue ver limites muito claros entre o que é trabalho e o que é diversão, pode ser ainda hoje encontrado nas aldeias indígenas espalhadas pelo país".

Segundo essa hipótese, os tipos regionais brasileiros, das gaúchos do sul aos caboclos do norte, dos caçapras do litoral aos pantaneiros do Mato Grosso, possuem em comum um estrato básico de cultura indígena. Não só aquele facilmente comprovado nos nomes das cidades, nas técnicas de cultivo, nos utensílios ou no folclore de sósias e cupiniquins, mas algo mais profundo, que moldou nosso inteiro jeito de ser.

O GAÚCHO



O tipo gaúcho está diretamente ligado às vastas pastagens dos pampas do Rio Grande do Sul. Solitário e destemido, essa figura surgiu em busca do gado que, trazido pelos jesuítas, ficou abandonado depois da destruição dos missões, reproduzindo-se de maneira selvagem. A bambaca nas pernas, a boleadeira no lugar de laço, o chimarrão e o churrasco são as suas marcas registradas.

O CAIPIRA



De um modo geral, é quem mora no interior de São Paulo e Minas Gerais, vivendo de cultivar a roça. Planta principalmente o milho, do qual fabrica o fubá, mas também retira o palha para o chapéu e o cigarro. Seus modos rústicos, herdados da convivência com os índios, provocavam desdém quando visitava a cidade. Tem mais de setenta sinônimos, a maior parte deles pejorativos, como jeca, capixá, matute e pé-duro.

O SERTANEJO



É o morador das zonas secas do país, principalmente das chapadas e do cerrado nordestino. Enfrenta a dureza do sertão com uma vida simples, baseada na criação de umas poucas cabeças de gado e no plantio de subsistência. Sua figura sobre o jugo, de facão na cintura, chapéu e gibão de couro e capanga inspirou obras de escritores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos e Euclides da Cunha.

O CABOCLLO



A palavra caboclo também é usada como sinônimo de mulato - a mistura entre brancos e índios. Como tipo cultural, no entanto, o caboclo é o ribeirinho, ou seja, o morador das margens dos rios, principalmente os da região Norte, do bacia amazônica. Vive basicamente de pesca e do pequeno comércio aberto em clareiras, e mora em palafitas por causa das freqüentes cheias a que está sujeito.

Claro que o Brasil não se esgota na herança indígena, como também não está tão permeado pela cultura negra como se chegou a afirmar nas últimas décadas, graças principalmente à intensa produção cultural dos baianos.

Nos centros urbanos vivem hoje 70% dos brasileiros, o que teve um impacto gigantesco na forma de encaramos o mundo. Em 1900, éramos pouco mais de 17 milhões de pessoas, a grande maioria espalhada pelo interior do país, vivendo em contato com a natureza. Não tínhamos televisão, as estradas eram poucas e quase ninguém tinha a chance de viajar por outras partes do país. Quem morava no sul nem sonhava com o estilo de seus conterrâneos do norte. Hoje, porém, vivemos num Brasil bem diferente. Primeiro, experimentamos a chegada de milhares de imigrantes convocados para trabalhar nas lavouras de café de São Paulo ou, então, colonizar as zonas desabitadas do sul brasileiro. Foi um incremento populacional importante, que, além da força de trabalho, introduziu novos elementos culturais.

Quem anda pelas ruas das cidades brasileiras neste final de século sente-se tentado a dizer que estamos cada vez mais perdidos. Mas, se olharmos mais de perto esses brasileiros, veremos que ainda é possível encontrar gente que leva consigo o alma de caipiras, sertanejos e tantos outros personagens que fizeram a história do povo brasileiro.

Fonte: Revista TERRA 06/90 - resumo do texto de Vinícius Romão

Fonte: Florissi, Ponce e Burim (2000, p.162).

A partir do título “Quem somos nós, afinal?”, a unidade 17 inicia-se com uma explicação do povo brasileiro. O trecho é, conforme sublinhado, uma síntese de outro texto. Pode-se depreender das primeiras linhas que se trata de uma exaltação ao mito da democracia racial, com a caracterização de um País homogêneo, como mostra o excerto: “O brasileiro é isso: o resultado de uma mistura que, mesmo submetida a tantos contrastes históricos e geográficos, manteve-se unida.” Essa unidade comparece na “língua portuguesa que todos os brasileiros entendem”, embora saibamos da existência de 227 etnias indígenas com modos de organização sociais, econômicas e políticas diversificadas, que falam 180 línguas diferentes.

No excerto discursivo, vemos expostos estereótipos bastante difundidos de que, por exemplo, os povos indígenas não são afeitos ao trabalho e que deles herdamos essa aversão como uma característica.

Figura 5 – Quem somos nós, afinal?(2)



Fonte: Florissi, Ponce e Burim (2000, p.172).

Os dois textos prosseguem na caracterização (textual e iconográfica) dos chamados **tipos** brasileiros, cuja análise por si só merece um estudo à parte.

Observamos que este manual apresenta alguns tópicos relacionados a aspectos da cultura brasileira sob o título de “curiosidades”, uma palavra que, no nosso entendimento não colabora para a inserção do aprendente a uma educação intercultural. Além disso, Byram (1992) assinala que a língua incorpora essencialmente os valores e as significações de uma cultura, pois ela não apenas se refere a artefatos, mas diz respeito às identidades culturais dos indivíduos que compõem a sociedade.

Conclusão

As observações aqui apresentadas, de caráter exploratório, permitem-nos afirmar que o *corpus* escolhido apresenta uma quantidade significativa de informações sobre aspectos culturais do Brasil e avaliamos que isso é um ponto positivo. No entanto, as análises efetuadas também mostram que os elementos sócio-culturais são trazidos para o livro apenas como adorno ou *franja* como assinala Almeida Filho (2002). Não se evidencia uma preocupação em passar uma imagem mais fiel das realidades brasileiras, com o objetivo de provocar no aprendente uma consciência crítica.

No que se refere à representação geral do País, constatamos que as imagens recorrentes são as associadas a aspectos turísticos do Brasil: praias (e tudo que elas evocam: férias, barquinhos, coqueiros), cachoeiras, pantanal, cidades coloniais, Rio de Janeiro, Cristo Redentor e Cataratas do Iguaçu. Tal escolha aproxima o livro didático do cartão postal, gênero textual com características e funções diferenciadas e específicas, nitidamente voltada ao turismo. Há que se ressaltar uma centralização de episódios que ligados a grandes centros, sobretudo ao eixo Rio-São Paulo, o que, no nosso entendimento, prejudica a imagem (ausente) de outras importantes cidades e regiões brasileiras. A imagem de terra de samba, futebol e cordialidade também é frequentemente reforçada, sem a necessária crítica das apropriações desses elementos socio-culturais nas diferentes realidades e culturas do Brasil.

A presença de escritores, cantores e compositores conhecidos internacionalmente denota preferência por uma cultura erudita do país em detrimento de culturas do cotidiano. Neste jogo de presença *versus* ausência, revela-se uma cultura estática, homogênea, por meio de um discurso-síntese, uma vez que o papel didático dessa iconografia é pouco ou nada trabalhado.

Concernente ao tratamento da diversidade étnico-racial, fica visível que nos dois manuais analisados, há um silenciamento em relação às populações negras e indígenas. Além disso, as eventuais classificações dos tipos brasileiros são cristalizadas e baseiam-se em contextos sociais, históricos, geográficos delimitados e demarcados.

Desse modo, a forma padronizada que o Brasil e os brasileiros são apresentados, no interior dos livros didáticos aqui brevemente analisados, opõe-se ao caráter dinâmico das culturas e aos movimentos e interpenetrações constantes pelos quais elas passam. A partir dessa perspectiva, língua e cultura não podem restringir-se ao caráter meramente informativos (ensina-se *sobre* língua-cultura), como observa Almeida Filho (2002). Ao privilegiar ilustrações ou curiosidades culturais que apenas *acrescentam a*, mas não *compõem a* competência linguístico-comunicativo-cultural desejada, dá-se margem para que o exotismo avance e constitua um impedimento de se estar socialmente naquela língua-cultura da qual se quer participar.

Um deslocamento desse olhar fixo no folclore, na curiosidade e nos estereótipos, pressupõe necessariamente admissão da heterogeneidade que tipifica qualquer grupo social. Além disso, um procedimento (ou uma ação) intercultural visa agir sobre as

atitudes e representações a respeito da língua-cultura do Outro, a fim de possibilitar ao aprendente o desenvolvimento de sentimentos de relativização de suas certezas e de aceitação do Outro tal como ele se apresenta. Para que isso ocorra de forma refletida, é desejável que professore(a)s e autores(as) de livros didáticos revisem eventuais folclorizações que possam perpassar o ensino da língua-cultura. Essa postura pressupõe o reconhecimento das contradições históricas que marcam os atores partícipes da sociedade que ajudam a construir. Tal postura, em lugar de diminuí-la, contribui a sua valorização e enaltecimento.

INTERCULTURAL PROCEDURES AND BRAZIL'S ETHNIC-RACIAL DIVERSITY ON TWO PORTUGUESE FOR FOREIGNERS DIDACTIC BOOKS

- **ABSTRACT:** *In the present article we aim to discuss to what extent the concept of interculturality is present in two textbooks of Portuguese as a foreign language produced in Brazil, and how ethnic group participants of the Brazilian culture are characterized in them. Our guiding principle is the intercultural education that preconizes the development of comprehension and the acknowledgment not only of cultures in contact in the context of teaching and learning languages, but as well of the differences between them.*
- **KEYWORDS:** *Interculturality. Portuguese for foreigners. Textbook. Ethnic and racial diversity. Representation.*

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication. **Le Français dans le Monde**, Paris, n. spécial, p.28-38, janv. 1996a.

_____. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: Anthropos, 1996b.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? aspectos do ensino de interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. **Tópicos em Português língua estrangeira**. Brasília: Ed. da UnB, 2002. p.209-215.

BARBOSA, L. M. A. **Opacité et transparence lexico-culturelle dans l'apprentissage du Portugais Langue étrangère au Brésil**: les paroles de chansons, instrument de médiation linguistique et culturelle. Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses, 2008.

_____. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: GATTOLIN, S. R. B.; MIOTELLO, V.; SIGNORI, M. B. D. **Década**: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007a. p.107-119.

_____. La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue culture étrangère. **Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v.1, p.165-181, 2007b.

BEACCO, J.-C. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**: des mots au discours. Paris: Hachette, 2000.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.17, p.43-56, jan./jun. 1991.

BYRAM, M. **Culture et éducation en langue étrangère**. Paris: Credif, 1992.

COLLES, L. **Interculturel**: des questions vives pour le temps présent. Belgique: E.M.E, 2006.

DE CARLO, M. **L'interculturel**. Paris: CLE International, 1998.

GALISSON, R. En matière de culture le ticket AC – DI a-t-il un avenir? **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n.100, p.79-97, 1995a.

_____. Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d'impressionnisme. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 97, p.5-14. 1995b.

FLORISSI, S.; PONCE, M. H. O.; BURIM, S. R. B. A. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**: Português para estrangeiros. São Paulo: SBS, 2000.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

HALL, E. T. **La dimension cachée**. Paris: Seuil, 1971.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Avenida Brasil**: curso básico de Português para estrangeiros. São Paulo: EPU, 2006. 2v.

PORCHER, L. Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, v.69, p.91-100, 1988.

_____. **La civilisation**. Paris: CLE International, 1986.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): REPENSANDO O CONTEXTO DE IMERSÃO

Nildicéia Aparecida ROCHA*
Rosangela Sanches da Silveira GILENO**

- **RESUMO:** Tendo em vista a questão da mobilidade estudantil universitária, gostaríamos, neste trabalho, de refletir sobre as especificidades de se ensinar e aprender Português Língua Estrangeira (PLE) tanto em contexto de imersão como fora dele, a partir das observações realizadas em dois momentos: por um lado, descreveremos um curso de PLE em situação de imersão em uma universidade no interior do estado de São Paulo, Brasil; e por outro, um curso de PLE fora do contexto de imersão, em uma universidade na Espanha, em uma capital de província. Neste sentido, gostaríamos de trazer aqui uma reflexão sobre o ensino de PLE em situação de imersão e fora dela quando o tratamento didático-pedagógico parte da relação indissociável entre língua e cultura, dentro de uma abordagem comunicativa intercultural, procurando desenvolver no aprendiz uma competência comunicativa intercultural.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira. Contexto de Imersão. Língua e cultura.

Considerações iniciais

O processo de mobilidade internacional promovido pelo intenso ir e vir de pessoas ao redor do mundo tem possibilitado uma importante procura por aprender e ensinar línguas estrangeiras. Essa procura é incentivada pelos órgãos governamentais e pelas políticas educativas, as quais tentam orquestrar uma atualização da denominada Torre de Babel.

Atualmente, as pessoas aprendem mais línguas do que jamais se pensou. Hoje aprender línguas é digno de status, como sempre o foi, não obstante, aprender línguas não é mais exclusividade das elites. Agora, pessoas das classes sociais menos favorecidas

* UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Letras Modernas. Araraquara – SP – Brasil. 1480-901 – nildirocha@fclar.unesp.br

** UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. 1480-901 – rosangela@fclar.unesp.br

economicamente também têm acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras. Podemos citar como exemplo o caso de estudantes universitários que procuram aprender línguas em universidades estrangeiras por meio de programas com bolsas de estudo, como o Idioma Sem Fronteiras (IsF), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com a colaboração da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo proporcionar oportunidades de acesso, por meio do Ciência Sem Fronteiras¹ e de outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras². Convém esclarecer aqui que tais ações são vistas como práticas sociais e educacionais promotoras do ensino e aprendizagem de línguas.

No entanto, não podemos deixar de observar que a denominada internacionalização (ZOPPI FONTANA, 2009) tem como objetivo prioritário, para os órgãos governamentais, colocar o Brasil em níveis de destaque nos rankings internacionais científicos e acadêmicos. Ademais, a questão que se pretende com tais programas, que é difundir amplamente o ensino e a aprendizagem das diversas e variadas línguas estrangeiras, é discutível uma vez que a língua inglesa ganha destaque nestas iniciativas.

Tendo em vista a questão da mobilidade estudantil universitária, gostaríamos, neste trabalho, de refletir sobre as especificidades de se ensinar e aprender Português Língua Estrangeira (doravante PLE) tanto em contexto de imersão como fora dele, a partir das observações realizadas em dois momentos: por um lado, descreveremos um curso de PLE em situação de imersão em uma universidade no interior do estado de São Paulo, Brasil, no qual se tem focalizado o ensino a partir de temas culturais; e por outro, um curso de PLE fora do contexto de imersão, em uma universidade na Espanha, em uma capital de província.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe, inicialmente, uma discussão teórica e metodológica sobre o ensino e aprendizagem em contextos de imersão e fora dele para, em seguida, apresentar o contexto institucional e pedagógico dos cursos focalizados. Em um segundo momento, passa-se a uma reflexão analítica dos dados observados, e finaliza-se com algumas questões para serem pensadas.

¹ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a internacionalização da ciência e tecnologia, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Trata-se de uma iniciativa dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do MEC e tem como objetivos promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior; e atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa. As bolsas oferecidas são por quatro anos. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

² O Programa IsF tem como objetivo incentivar o aprendizado de línguas. Para maiores informações, consultar <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

Foco na situação de imersão: vantagens e desvantagens

Partimos da hipótese de que aprender uma língua estrangeira em situação de imersão pode ter uma significativa vantagem em relação a aprender língua fora da imersão. Ademais, consideramos que estar em imersão ou fora dela pode ser determinante para o ensino com base na relação cultura e língua. No entanto, perguntamo-nos: em que sentido a situação de imersão pode favorecer o ensino e a aprendizagem na articulação entre língua e cultura?

A teoria muito tem focalizado a necessidade de se ensinar uma língua a partir da relação indissociável entre língua e cultura. Muitos estudos que abarcam o ensino da língua-cultura e das questões interculturais estão presentes na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras (KRAMSCH, 1993; GIMENEZ, 2002; FONTES, 2003; MENDES, 2003, 2004, 2008, 2010; OLIVEIRA; FURTOSO, 2009; BUSNARDO, 2010; NIEDERAUER, 2010; SANTOS, 2010). Nota-se que nessa área de pesquisa, o número de trabalhos científicos que contemplam os aspectos interculturais no ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua ou como língua estrangeira é cada vez maior. Grande parte desses trabalhos tem tratado de questões relativas à educação intercultural (KRAMSCH, 1993); à abordagem intercultural (MENDES, 2008) e à competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997).

Kramsch (1993) atesta que o ensino da cultura envolve quatro tipos de reflexões ou percepções advindos dos nativos e dos estrangeiros. Considerando que a cultura nativa (C1) e a cultura estrangeira (C2) pertencem a uma realidade multifacetada e multicultural, representando diferentes tipos de subculturas como as de gerações, profissionais, educacionais, regionais, etárias, étnicas ou de gênero, essas reflexões podem ser expostas como:

C1: cultura nativa real.

C1': percepção do falante nativo sobre sua própria cultura.

C1'': percepção do falante nativo sobre a cultura estrangeira.

C2: cultura estrangeira real.

C2': percepção do falante estrangeiro sobre a sua própria cultura estrangeira.

C2'': percepção do falante estrangeiro sobre a cultura nativa do outro.

Assim, segundo Kramsch (1993), a única maneira de se construir um entendimento completo e, portanto, menos parcial do entendimento de ambas C1 e C2 é desenvolver uma terceira perspectiva, que capacitaria os aprendizes a considerar tanto a visão de si mesmo quanto a visão do outro em C1 e em C2. Para a autora citada, é precisamente esse terceiro lugar que a educação *cross-cultural* ou intercultural procura estabelecer.

Também chamada de abordagem intercultural, inclui a reflexão sobre a cultura-alvo e a cultura materna, excluindo a ideia de identidades sociais monolíticas. Seus objetivos visam à aprendizagem sobre cultura, a comparação entre culturas e à exploração do significado de cultura (REIS; BROCK, 2010, p.78).

Para aplicação de tal perspectiva, Kramersch (1993, p.210) propõe quatro etapas³:

1. *Reconstruct the context of production and reception of the text within the foreign culture (C2, C2').*
2. *Construct with the foreign learners their own context of reception, i.e. find an equivalent phenomenon in C1 and construct that C1 phenomenon with its own network of meanings (C1, C1').*
3. *Examine the way in which C1' and C2' contexts in part determine C1" e C2", i.e. the way each culture views the other.*
4. *Lay the ground for a dialogue that could lead to change.*

Nesse sentido, a educação intercultural tenta transformar as barreiras culturais em pontes interculturais. Uma abordagem dialógica pode criar elos com a língua e a cultura por meio das explorações entre as fronteiras interculturais criadas pela língua na construção cultural da realidade. Dentro da abordagem comunicativa, Mendes (2004) desenvolveu o conceito de **Abordagem Comunicativa Intercultural** como:

[...] a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas... portanto... orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p.60-61).

Convém salientar o que Mendes (2008) considera como **intercultural** são as ações, atitudes ou práticas que incitam os alunos a valorizarem o respeito ao outro,

³ “1. Reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira C2 e percepções de C2'; 2. Construir com os alunos seu próprio contexto de recepção, isto é, encontrar um fenômeno equivalente em C1 e construir o fenômeno na C1' com suas próprias redes de significado; 3. Examinar o modo como as percepções de C1' e C2' em parte determinam as percepções que estrangeiros têm delas, isto é, o modo como cada cultura vê a outra (C1" e C2"); 4. Preparar o terreno para um diálogo que poderia levar à mudança.” (KRAMSCH, 1993, p.210, tradução nossa).

assim como as diferenças e a diversidade cultural, construindo, desta forma, novos significados por meio da interação entre suas experiências advindas da cooperação e integração de mundos culturais por vezes diferentes. A autora apresenta três princípios norteadores da abordagem comunicativa intercultural (MENDES, 2008): o primeiro relaciona-se à alteridade, isto é, à maneira que vemos o outro e o mundo que nos cerca; o segundo dialoga com a identidade, referindo-se a como agimos no mundo e como dividimos a nossa experiência; e o terceiro é uma junção dos dois anteriores, pois expõe como nos comunicamos com o outro.

Dentro da abordagem comunicativa intercultural, torna-se necessário desenvolver uma **competência comunicativa intercultural** (CCI). Para Byram (1997), a competência intercultural refere-se à habilidade dos falantes se comunicarem em suas próprias línguas, com outras línguas e culturas. A competência intercultural, somada às outras competências, como a linguística, a sociolinguística e a discursiva, compõe a competência comunicativa intercultural. O conceito de competência comunicativa intercultural, segundo Byram (1997), deverá incluir os seguintes domínios: (1) atitude, definida como “curiosidade” e “abertura”, prontidão para suspender uma atitude de descrédito relativamente a outras culturas e de crença na sua própria cultura. É o elemento atitude que previne o surgimento de considerações de superioridade cultural face a culturas diferentes. (2) Conhecimento que está relacionado ao conhecimento dos grupos sociais, respectivas práticas e produtos, e processos gerais de interação social e individual, quer na sua própria cultura quer na cultura do interlocutor. Inclui o conhecimento das relações entre as duas culturas e os estereótipos criados. (3) Competências de interpretação e de relacionamento, relativas à capacidade de interpretação de eventos ou tipos de discurso de outra cultura (por exemplo, estilos de escrita), explicando-os e relacionando-os com equivalentes da sua própria cultura. (4) Competências de descoberta e de interação, isto é, capacidade de inferir conceitos e valores culturais no decurso da interação verbal com membros de outra cultura. (5) Consciência cultural crítica (educação política), isto é, capacidade de avaliar criticamente práticas e produtos culturais de ambas as culturas.

Tomando por base tais pressupostos e voltando ao nosso objeto de estudo – o ensino- aprendizagem de Português Língua Estrangeira numa abordagem comunicativa intercultural, procurando desenvolver no aprendiz uma competência comunicativa intercultural –, gostaríamos de trazer aqui uma reflexão sobre o ensino de PLE em situação de imersão e fora dela quando o tratamento didático-pedagógico parte da relação indissociável entre língua e cultura. Ou seja, partindo do ensino de PLE com base em temas culturais, estar em contexto de imersão favorece o ensino e a aprendizagem ou estar fora da situação de imersão dificulta o ensino e a aprendizagem?

Considerando as contribuições da teoria de Krashen (1982, 1985) e Krashen e Terrel (1983), no que diz respeito à distinção entre aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos dizer que a situação de aquisição favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do estrangeiro, uma vez que a aquisição é produto de um

processo subconsciente que requer interação significativa na língua-alvo, o que Krashen (1985) chama de comunicação natural, na qual os falantes estão concentrados não na forma dos enunciados, mas no ato comunicativo. Em outras palavras, a necessidade de comunicação, em situações reais, provoca uma interação significativa e constante na língua-alvo. Já a aprendizagem, é um processo consciente que resulta do conhecimento formal “sobre” a língua. Através da aprendizagem (que depende de esforço intelectual para acontecer), o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua, e isto não significa competência comunicativa, e sim competência linguística.

Para Krashen (1985), a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e, portanto, através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas se houver aquisição. A situação de aprendizagem contribuiria apenas para um discurso pouco fluido, uma vez que os alunos estariam mais preocupados com a forma do que com a mensagem a ser transmitida.

Convém salientar as críticas feitas a essa teoria no que diz respeito à falta de uma definição do termo “língua adquirida” e o não reconhecimento da “interlíngua” como fator importante dentro do processo de conhecimento de uma LE.

Calegari (2006, p. 89) também concorda que realmente há dois processos distintos no momento em que alguém entra em contato com a língua estrangeira: um no qual são internalizadas certas estruturas da língua sem que tenham sido estudadas formalmente, decorrentes apenas da exposição do indivíduo a ela (como é o caso da aquisição em situação de imersão), e outro no qual há um esforço intelectual para compreender o funcionamento da nova língua, como as regras de sintaxe ou o novo vocabulário, como é o caso da aprendizagem em contexto formal de ensino.

Sobre a teoria de Krashen, convém ainda destacar a hipótese do insumo (*input*). Esta hipótese tenta explicar como o aprendiz adquire uma segunda língua, ou seja, como a aquisição de uma segunda língua ocorre. De acordo com esta hipótese, o aprendiz desenvolve ou progride quando recebe insumo na segunda língua que seja um grau além de seu estágio atual de competência linguística. Assim, se o estágio atual do aprendiz é *i*, então a aquisição ocorre quando ele/ela for exposto a um insumo compreensível (*comprehensible input*) que pertença ao nível *i+1*. Isto vai além da escolha de vocabulário e estruturas gramaticais, mas envolve a apresentação do contexto e a negociação de significados. A partir dessa hipótese, Krashen (1985) constata que as aulas seriam mais eficientes para alunos iniciantes se os alunos fossem expostos em ambientes de imersão. No entanto, a exposição à língua estrangeira somente trará benefícios ao aprendiz se contiver insumo compreensível. Portanto, nem sempre grande quantidade de *insumo* ou grande tempo de exposição ao *input* garantem bons resultados. Assim, de acordo com essa teoria, o que é mais importante para a aquisição de uma LE é que os alunos tenham acesso a uma quantidade de insumo suficiente e compreensível, uma vez que o *input* deve ser apresentado em contexto. Ademais, o foco deve estar na mensagem, na comunicação e não na estrutura da língua.

Nessa mesma direção, Vygotsky (1998) em sua abordagem sócio-histórica e interacionista considera que as funções psicológicas superiores se constroem na interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio, mediatizados por instrumentos e signos. Entendemos com Vygotsky a mediação como um processo de intervenção de um elemento intermediário na relação homem/mundo. Essa mediação pode ser sistematizada na escola ou vivenciada na comunidade.

Nessa perspectiva, podemos citar Soares (2015):

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem, é para Vygotsky uma dimensão social de grande valia. A escola tem um papel ativo, imprescindível na sociedade. Há dinamicidade no caráter da aprendizagem, o aprender causa nos indivíduos significativos processos para seu desenvolvimento psíquico. [...] O aprender-desenvolver, dá-se de maneira dialética, porque há um desenrolar de circunstâncias que perpassam o indivíduo e a sociedade na sua trajetória histórico-cultural. [...] Aprendizagem se dá por imersão em ambientes culturais ou por intervenção pedagógica. E a escola é o “locus” criado para a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, didaticamente organizados, por um educador que dirige o processo. Deverá iniciar por leituras significativas extraídas da cultura popular (como receitas, trovas, provérbios, músicas, propagandas, entre outros). Deverão ser trabalhados: a compreensão dos textos, os sistemas grafofônicos e sintáticos. O trabalho com estes sistemas permitirá que sejam trabalhadas as partes, isto é, as palavras, sílabas e letras, sempre vinculadas a outros conhecimentos e experiências anteriores.

Apesar de Soares (2015) tratar de alfabetização de adultos, consideramos que o ensino de PLE em situação de imersão pode ser articulado com a perspectiva que ela apresenta, tanto no sentido vygotkiano, no que se refere à relação intrínseca entre aprender a partir da tríade homem/história e mundo, como no caso de que aprender uma língua estrangeira quando adulto, também pode ser vista como uma aprendizagem, como no sentido de Krashen, relacionando, mesmo que subconscientemente, com a língua materna já adquirida e aprendida. Também dialogamos com o texto acima citado quanto à relevância de se ensinar a partir da cultura, mas aqui, entendemos cultura em um sentido mais amplo (popular e erudita), de acordo com Damatta (2010).

Considerando os referentes teóricos expostos, passamos a relatar os contextos de reflexão e análise.

Descrição e análise dos contextos observados

A modo de reflexão sobre as implicações de se ensinar uma língua estrangeira em contexto de imersão, relacionando intrinsecamente língua e cultura na sala de aula,

apresentaremos os contextos sobre os quais nos debruçamos, especificamente sobre ensino e aprendizagem de PLE. Os contextos são um Projeto de Extensão de PLE realizado em uma universidade no interior paulista (Brasil), em situação de imersão; e, em seguida um Curso de PLE que ocorreu no interior na Espanha, situação fora de imersão.

Curso no Brasil: projeto de PLE em situação de imersão

Visando atender ao crescente número de intercambistas, advindos de muitas universidades estrangeiras para estudar em uma universidade estadual do interior do Estado de São Paulo, Brasil, foi desenvolvido o Projeto de Extensão intitulado “Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros”, coordenado pela Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha e com a colaboração da Profa. Dra. Rosângela Silveira Sanches Gileno.

O referido projeto propõe promover um programa de atividades sociais e linguísticas dentro e fora da sala de aula que possa integrar o aluno estrangeiro no contexto social da UNESP e da cidade e região e, ao mesmo tempo, garantir-lhe oportunidades de desenvolver habilidades linguístico-discursivas, pragmáticas, culturais e interculturais. Nesse sentido, o objetivo mais amplo é criar espaços e momentos de convivência e aprendizagem em que o aluno estrangeiro possa adquirir competência no uso do Português como língua estrangeira (PLE) na universidade e fora dela. O contexto específico refere-se a três faculdades e um instituto, e o público-alvo são os alunos intercambistas dos cursos de graduação e dos programas de Pós-graduação de quatro unidades, assim como a comunidade externa.

Estão envolvidos no projeto vários integrantes, a saber: bolsistas, voluntários, um docente coordenador e um docente colaborador. A coordenação é responsável por promover as seguintes tarefas: acompanhar o processo de ensino de PLE durante do desenvolvimento do projeto, realizado pelos bolsistas e voluntários, orientando-os e supervisionando seu percurso docente; realizar reuniões semanais com os bolsistas para discutir textos teóricos, planejar aulas e realizar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos bolsistas e pelos alunos estrangeiros; promover debates on-line na plataforma *Moodle*, entre estrangeiros e bolsistas, como entre coordenador, colaborador e bolsistas; participar do processo de avaliação contínua e pontual.

No que diz respeito aos bolsistas, cabem-lhes ministrar as oficinas e realizar as atividades em PLE para os estrangeiros, além de elaborar conjuntamente com o coordenador e o colaborador relatórios parcial e final. De modo geral, todo o grupo, mas, especialmente, os bolsistas e voluntários (alunos da graduação e pós-graduação em Letras) dedicam-se ao planejamento e execução das atividades sociais e linguísticas fora da sala de aula como encontros, eventos, visitas, palestras.

Metodologicamente, no projeto são desenvolvidas as seguintes atividades:

1. Diagnóstico: entrevista inicial com os estrangeiros para saber expectativas, necessidades, interesses e conhecimentos sobre a língua portuguesa e cultura brasileira e prova escrita para avaliar habilidades de compreensão e produção discursivo-comunicativas em nível básico, intermediário-básico e intermediário avançado;
2. Formação de turmas de acordo com o conhecimento de língua portuguesa e língua de origem, seguindo os níveis de proficiência orientados pelo QECR;
3. Seleção dos bolsistas, após publicação de edital de inscrição, por meio de uma aula didática de PLE, entrevista e análise de currículo;
4. Preparação dos bolsistas, com reuniões periódicas e indicação de leitura de textos teóricos e metodológicos sobre ensino de línguas estrangeiras, especialmente de PLE;
5. Elaboração de plano de curso de PLE para estrangeiros de acordo com as indicações observadas no item Diagnóstico de cada turma formada;
6. Oficinas de PLE oferecidas semestralmente, com dois encontros semanais de duas horas cada um;
7. Planejamento e realização de atividades sociais e culturais (Chácara Sapucaia, festas do Rotary, palestras, visitas a museus, eventos culturais no SESC, congressos, festas típicas da cidade, exposições, etc.);
8. Reuniões semanais entre coordenadora, colaboradora, bolsistas e voluntários para discutir os textos lidos previamente e as aulas dadas e aquelas que serão ministradas, organizar a participação do grupo em eventos ou mesmo organizar eventos, entre outros temas.

Focalizando especificamente as Oficinas de PLE, objeto de nossa reflexão, o plano de curso, além de contemplar as necessidades e interesses de cada grupo, por meio de diagnósticos, propõe abordar o seguinte conteúdo programático mínimo de acordo a cada nível grupal, segundo suas especificidades:

1. Noções gramático-textuais: pronúncia dos sons da língua portuguesa do Brasil, assim como da região sudeste, São Paulo; formas e valores de artigos, substantivos, adjetivos, pronomes pessoais, demonstrativos, numerais, advérbios, conjugação verbal regular e formas irregulares do indicativo, subjuntivo, imperativo, gerúndio, particípio e infinitivo; introdução das formas de mecanismo de coesão e coerência descritiva, narrativa e argumentativa, etc.;
2. Práticas linguístico-discursivas: expressão e compreensão de marcas de pessoa, espaço e tempo; expressões de gostos e opiniões; formas ligadas à cortesia; produção oral e escrita de textos; aquisição de vocabulário, etc.;

3. Noções histórico-regionais: focalização das cinco regiões do Brasil por meio de expressões musicais que representam a história e a cultura de cada região; audição e compreensão de músicas de cada região brasileira; apresentação de expressões idiomáticas, etc.;
4. Aspectos culturais e interculturais que representam o Brasil, tanto internamente como frente aos países estrangeiros.

Portanto, o projeto tem como objetivo propiciar aos estrangeiros ferramentas linguístico-discursivas e culturais, por meio de oficinas de PLE e atividades culturais, promovendo maior inserção às atividades acadêmicas dentro e fora do campus e, possibilitar a efetiva participação comunicativa dos intercambistas estrangeiros, tanto nas aulas da graduação como da pós-graduação e com os docentes e funcionários da universidade de modo geral. O projeto justifica-se também por sua abrangência externa e internacional, dando maior visibilidade e representatividade às ações da universidade referentes ao ensino de PLE no Brasil.

No que se refere à questão aqui focalizada, a situação de imersão nas aulas de PLE e sua relação entre língua e cultura, podemos ver pelo exposto anteriormente que o referido projeto parte da relação intrínseca entre língua e cultura. Portanto, todos os níveis de ensino de PLE oferecidos no projeto partem sempre de uma entrada cultural para depreender a sistematização linguística, utilizando inclusive uma variedade representativa dos diferentes gêneros textuais em língua portuguesa, entre eles: propaganda, música, vídeo, poesia, crônica, entre outros.

Observamos que como este projeto vem sendo desenvolvido desde 2012, no presente momento, apresenta uma relativa estabilidade, mesmo considerando ser o processo de ensino e aprendizagem como o momento de aprender fazendo. Mesmo assim, para os organizadores e participantes desse projeto, a situação de imersão promove o interesse do aprendiz em aprender sobre os processos culturais do Brasil, assim como tem sido desenvolvido uma perspectiva intercultural (KRAMSCH, 1993, 1998) no sentido de negociar, respeitar a língua do outro e repensar sobre a própria língua e cultura. Esta reflexão pode ser comprovada pela continuidade dos aprendizes que participam do projeto durante o curso, que em geral tem sido de 50 alunos por semestre, tendo em vista que as quatro unidades têm recebido em média 60 intercambistas por semestre.

Ademais, durante as reuniões entre a coordenadora, a colaboradora, os bolsistas e os voluntários, muitas vezes, comentava-se exatamente o destacado interesse que os aprendizes demonstram durante as aulas com perguntas sobre aspectos históricos do Brasil, e por vezes de Portugal, sobre a formação do povo brasileiro, sobre a música brasileira ser tão diversa, sobre as diferenças étnicas e culturais encontradas no Brasil, sobre como as pessoas tratam os estrangeiros, em geral colaborando no que podem. Ou seja, observa-se que, estando em situação de imersão e querendo pertencer ao espaço circunscrito, espaço brasileiro, no sentido comunicativo e cultural, os aprendizes

interrogam e se interessam também pelos aspectos culturais de modo constante durante as aulas.

Por outro lado, registramos ainda a preocupação dos aprendizes em aprender detalhadamente alguns aspectos linguísticos, às vezes com muitas inquietações sobre questões que o professor de PLE, enquanto falante nativo da língua portuguesa, ainda não havia pensado ou problematizado, mas esta é uma reflexão para outro momento.

Cabe refletir que, considerando a experiência no referido projeto, a coordenadora, ao organizar o curso de PLE na universidade estrangeira, em contexto de não imersão, não percebeu a importância de se ensinar em situação de imersão e fora dela no tratamento da inter-relação língua e cultura. Mas, a nosso ver, a situação de imersão parece ser significativa e porque não dizer determinante na ação docente e no aprender do aluno, ao delinear o conteúdo e a metodologia levados à prática na sala de aula. Desse modo, como afirma Donald Schön (1998) sobre a prática profissional, aqui refletindo especificamente sobre a prática docente:

(La práctica) profesional también incluye un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Esto se sugiere en el modo en que los profesionales utilizan la palabra “caso” o “proyecto”, “informe”, “comisión”, o “trato”, dependiendo de la profesión. Todos estos términos denotan las unidades con las que se constituye una práctica, y revelan tipos de ejemplos de parecido familiar. Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de “practicar” su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. (SCHÖN, 1998, p.65).⁴

A prática reflexiva é justamente a que transforma as ações e que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem em sua dinamicidade e heterogeneidade didático-pedagógica. Assim, a prática de ser docente precisa sustentar-se sobre hábitos que se modifiquem e se reconstruam a partir da dinamicidade e da interação em cada contexto de ensino e aprendizagem autênticos.

⁴ (A prática) profissional também inclui um elemento de repetição. Um profissional é um especialista que leva em consideração certos tipos de situações uma e outra vez. Isto se sugere o modo em que os profissionais utilizam a palavra “caso” ou “projeto”, “relatório”, “comissão”, ou “tratamento”, dependendo da profissão. Todos estes termos denotam as unidades com as quais se constitui uma prática e revelam tipos de exemplos de semelhança familiar. Quando um profissional experimenta muitas variações de tipos de casos, é capaz de “praticar” sua prática. Desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas. Aprende o que procurar e como responder ao que encontra. (SCHÖN, 1998, p.65, tradução nossa).

Curso na Espanha: fora de imersão

Tendo em vista a realização de um pós-doutorado na Espanha, uma das atividades proposta foi o oferecimento de cursos de PLE à comunidade acadêmica da universidade onde foi realizada a pesquisa, com o objetivo de divulgar a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Nesse contexto, foram oferecidos dois cursos de PLE. O primeiro curso de PLE, intitulado “Curso de Português para principiantes – Básico (A1⁵)”, propunha uma primeira aproximação à Língua Portuguesa e Cultura Brasileira. Esse curso teve uma carga horária de 26 horas, distribuídas em dois encontros semanais de 2 horas cada.

Houve uma procura interessante pelo curso. Assim, em poucos dias, tivemos 30 inscritos, sendo alunos universitários espanhóis de várias regiões da Espanha, alunos universitários italianos, uma grega, uma colombiana e uma polonesa, também intercambistas estrangeiros.

O que havia em comum entre os alunos do curso de português é que a maioria era estudante do curso de Filologia em Espanhol ou uma Língua Estrangeira, como Espanhol Língua Estrangeira (doravante ELE) ou alemão, estudantes do Mestrado em ELE e outras línguas estrangeiras. De modo geral eram professores de espanhol e de literatura já formados e atuantes na universidade e na rede pública de ensino, realizando doutorado na referida universidade. Portanto, havia um grupo composto pela heterogeneidade, mas com o aspecto comum de serem da área de Letras.

Ainda sobre o perfil do grupo, ressaltou que os alunos apresentaram um conhecimento prévio variado de português, mas em geral iniciante, alguns tinham um pouco de conhecimento da variante falada em Portugal (e gosto pelo Fado, estilo de música portuguesa) e apenas duas alunas, uma italiana e uma colombiana, tinham conhecimentos da língua portuguesa falada no Brasil, por terem amigos brasileiros ou como no caso da colombiana, ter estudado português do Brasil enquanto estudava na Colômbia.

Com relação ao tratamento do conteúdo programático, foi proposto inicialmente focalizar a língua sob três perspectivas, mas sempre de modo articulado, sendo:

⁵ O nível A1 refere-se à classificação dos alunos iniciantes, de acordo ao Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QEQR).

1. Noções gramático-textuais:

- pronúncia dos sons da língua portuguesa do Brasil;
- formas e valores de artigos, substantivos, adjetivos, pronomes pessoais e possessivos, demonstrativos, numerais, advérbios, conjugação verbal regular e formas irregulares do indicativo, imperativo;
- introdução das formas de mecanismo de coesão e coerência descritiva, narrativa.

2. Práticas linguístico-discursivas:

- expressão e compreensão de marcas de pessoa, espaço e tempo,
- expressões de gostos e opiniões;
- formas ligadas à cortesia;
- produção escrita e oral.

3. Aspectos culturais:

- conhecimento da diversidade cultural brasileira;
- regiões do Brasil: formação e expressividades culturais;
- reconhecimento dos aspectos interculturais.

Metodologicamente, pretendíamos trabalhar os conteúdos articulando-os, como dito anteriormente, mas partindo sempre dos aspectos culturais, ou seja, pretendíamos apresentar primeiro cada região brasileira, tanto seus aspectos históricos quanto culturais, dos quais deprenderíamos as questões de língua, estruturalmente e dentro do nível proposto, A1. No entanto, tal proposta não teve muita aceitação pela maioria do grupo.

Vale salientar que tínhamos como pressuposto a experiência anterior nos cursos de PLE no Brasil (relatado anteriormente), portanto em situação de imersão, a qual havia sido construída na base, teórica e empiricamente, de que: 1) ensinar língua se dá enquanto se adquire/aprende e reflete reciprocamente sobre a cultura do povo que fala essa língua; e, especificamente, ensinar português para hispanofalantes pressupõe um trânsito possível entres essas línguas tanto pela proximidade entre estas, tendo em vista a origem latina, quanto pela resposta positiva no ensino e aprendizagem, observado no Projeto de Extensão de PLE descrito. Entretanto, esta premissa teve que ser desconstruída, pois os alunos demandaram foco na estrutura da língua e não nos aspectos culturais. Ressalva-se que tomamos o cuidado de apresentar textos para iniciantes na aprendizagem de português como língua estrangeira, isto é, com textos possíveis a compreensão em nível A1.

Com relação mais especificamente ao trabalho com os aspectos culturais, de modo geral, houve uma resistência, pois o interesse verbalizado era aprender os aspectos linguístico-comunicativos e não culturais. Este interesse fez-nos repensar nossa prática docente, pois entendíamos teórica e metodologicamente que aprender uma língua é aprender como o povo dessa língua expressa comunicativa e discursivamente sua cultura, em sua complexidade cultural, geográfica e histórica. Tal observação pode ser corroborada pelo número de inscritos que tivemos inicialmente 30 (trinta), sendo que apenas 12 finalizaram o curso, e destes somente 3 continuaram o nível 2 do curso de português, justamente os que tinham interesse na literatura e cultura lusófonas e alunos de doutorado.

Por outro lado, quando havia interesse nas questões culturais, esse se dava mais com relação à cultura portuguesa do que necessariamente brasileira, talvez pela proximidade geográfica, histórica e econômica com Portugal. Exceto as seguintes alunas: uma italiana com conhecimento prévio em português e variedade brasileira, a colombiana e a grega, que se mostraram encantadas pelo Brasil, pela língua e culturas brasileiras.

Desse modo, no sentido de ressignificar a prática docente e possibilitar a aprendizagem de PLE no curso em situação de não imersão, a docente teve que redefinir sua prática e desconstruir uma “crença” empírica, voltar-se para a teoria e verificar que a análise de dados sociais, históricos e culturais são norteadores e/ou determinantes no processo de ensino e aprendizagem, especificamente no que se refere ao ensino de PLE fora de imersão em seu ensino a partir da inter-relação língua e cultura.

A modo de conclusão

Retomamos nossa pergunta inicial: ensinar língua estrangeira em situação de imersão pode trazer benefícios à aprendizagem e ensino na inter-relação língua e cultura? De fato, verificando os contextos apresentados, de acordo com os referentes teóricos expostos aqui, podemos esboçar alguns gestos de leitura sobre a situação de imersão:

- a aprendizagem de PLE está propiciando o desenvolvimento da competência intercultural aos aprendizes vinculados ao Projeto de Extensão apresentado, pois de fato há continuidade desses aprendizes nas oficinas e atividades culturais, além de continuamente seguirem em contato via online com os bolsistas, voluntários, colaborador e coordenador do projeto;

- o ensino de PLE tem corroborado com os estudos sobre metodologia de línguas no sentido de que é vantajoso o ensino de língua a partir de sua relação intrínseca com a cultura de quem fala a língua, portanto, confirma os estudos teórico-metodológicos da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Entretanto, com relação ao curso de não imersão, podemos inferir pelas observações até agora realizadas que:

– na aprendizagem de PLE, por não entenderem linguística e comunicativamente os textos (diversos gêneros textuais) que tematizavam a cultura brasileira ou por não terem motivação ou por não termos semelhanças históricas como os países da América Latina, os aprendizes de PLE não demonstram interesse em aprender PLE, variedade brasileira;

– no ensino de PLE é necessário realizar um estudo detalhado do contexto de ensino e aprendizagem a ser inserido, assim como uma análise dos perfis dos aprendizes, confirmando também as contribuições teóricas da área.

Talvez justamente pela distância geográfica e histórica entre Europa e América há maior distanciamento também na aprendizagem e, portanto no ensino de português a falantes de espanhol. Entretanto, os hispano-americanos têm demonstrado interesse muito significativo na aprendizagem de PLE e, portanto o fazer docente, a prática do professor, tem sido outra.

Sabemos que muitos fatores podem ter sido detonantes do pouco interesse na continuidade do curso, tais como falta de motivação individual, histórias de países diferentes, interesses políticos econômicos diferentes, entre outros, fatores que poderiam contribuir para desenvolver a aprendizagem de PLE, numa perspectiva cultural e intercultural. Entretanto, no curso fora da imersão, considerando a postura dos alunos de não interesse pela cultura brasileira e, portanto, pela nossa história, percebemos que o interesse em aprender língua portuguesa falada no Brasil na Europa ainda é muito reduzido ou que a perspectiva didática intercultural está longe de ser uma realidade no ensino de línguas de modo mais amplo.

TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE FOREIGN LANGUAGE (PFL): RETHINKING THE CONTEXT OF IMMERSION

- **ABSTRACT:** *Considering the issue of university student mobility, we would like, in this work, to reflect on the specific aspects of teaching and learning Portuguese Foreign Language (PLE) in both immersion context and outside, from the observations made in two stages: by first, we describe a course of PLE in immersion situation at a university in the state of São Paulo, Brazil; and second, a course of PLE outside the immersion context, at a university in Spain in a provincial capital. In this regard, we would like to bring a reflection on the PLE teaching in immersion situation and beyond when the didactic and pedagogical treatment of the inseparable relationship between language and culture, within an intercultural communicative approach, seeking to develop in the learner a communicative competence intercultural.*
- **KEYWORDS:** *Teaching and learning Portuguese foreign language. Context immersion. Language and culture.*

REFERÊNCIAS

- BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p.07-10.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CALEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.45, n.1, p.87-101, jan./jun. 2006.
- DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Ed. da UnB, 2003. p.175-181.
- GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 10., 2002, Londrina. **Anais...** Londrina: APLIEPAR, 2002. p.107-114.
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. New York: Oxford, 1998.
- _____. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York: Longman, 1985.
- _____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.
- KRASHEN, S.; TERRELL, T. D. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon, 1983.
- MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p.53-78.
- _____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p.57-77.
- _____. **Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE). In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Ed. da UnB, 2003. p.185-199.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p.101-121.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.235-263.

REIS, K. C.; BROCK, M. P. S. Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa. **Revista Perspectiva**, São Paulo, ano 128, n.34, p.73-88, dez. 2010.

SANTOS, C. A. B. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p.141-160.

SHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1998.

SOARES, C. S. L. **Contribuições da teoria de Vygotsky para a alfabetização de adultos**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/alfabetica/SoaresConceicaoodeSouzaLicurgoSoares.htm>. Acesso em: 20 abr. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOPPI FONTANA, M. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009.

EL PORTUGUÉS ME HACE FELIZ: EMOÇÕES COMPARTILHADAS EM PRÁTICAS HUMANIZADORAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM CONTEXTO MEDIADO PELO COMPUTADOR¹

Marta Lúcia Cabrera Kfourri KANEOYA*

- **RESUMO:** Qual a relação entre aprender uma língua e sentir-se feliz? Que contextos e ações podem promover uma aprendizagem de línguas mais humanizadora? Tendo por pressuposto o “aprender línguas positivamente” (GOMES DE MATOS, 1996, 2010, 2014), este trabalho tem por objetivo caracterizar um contexto virtual multilíngue e multicultural (DE OLIVEIRA, 2014), que possibilita práticas humanizadoras de ensino/aprendizagem de português língua estrangeira (PLE). Nesse contexto, uma interagente mexicana manifesta suas emoções e sentimentos positivos sobre aprender PLE com uma interagente brasileira. Ela também reflete sobre suas experiências anteriores e menos humanizadoras de aprendizagem dessa língua e sobre o papel do professor na promoção do bem-estar na aprendizagem. Os resultados sugerem que as emoções devem ser consideradas no estabelecimento de uma aprendizagem de pertencimento e de identificação em um contexto multilíngue e multicultural (MURPHEY; PROBER; GONZALES, 2010; BARCELOS, 2010; COELHO, 2010; PELLIM, 2010; DE OLIVEIRA, 2014) e que o teor humanizador das interações favorece o sucesso do processo de ensino/aprendizagem e de reflexão do professor de línguas nesse contexto.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. Emoções. Abordagem humanizadora. Contexto multilíngue e multicultural. Formação do professor de línguas.

* UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Educação. São José do Rio Preto – SP – Brasil. 15054-000 – mlkfourri@ibilce.unesp.br

¹ Este trabalho traz uma análise renovada de parte dos dados de minha tese de doutorado, intitulada *A formação inicial de professores de línguas paralelamente em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*, defendida em 2008, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, campus de São José do Rio Preto-SP.

Considerações iniciais

Na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (UNESCO, 1996), também conhecida como Declaração de Barcelona, aponta-se que o ensino de línguas (Seção II, Artigo 23) deve ter como fundamento a garantia da “[...] diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro, sendo que todos têm direito a aprender qualquer língua.” No que concerne à cultura, encontra-se no mesmo documento a ideia de que todas as comunidades linguísticas têm direito a promover sua língua por meio de formas diversas de expressão cultural, bem como ao acesso a todas as “programações interculturais, mediante a difusão da informação e ao apoio às atividades de ensino de línguas a estrangeiros” (Seção V, Artigos 41 e 44).

Tal declaração alinha-se ao anteriormente recomendado na *Declaração do Recife*, elaborada em 1987, no *Seminário Internacional sobre Direitos Humanos e Culturais* da Faculdade de Direito do Recife, da Universidade Federal de Pernambuco, e da qual o linguista aplicado Francisco Gomes de Matos foi articulador². Em uma visão filosófico-pedagógica humanizadora, o autor declara ser altamente desejável que os direitos dos aprendizes de ouvir e ser ouvidos em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, de comunicar-se para o bem e de ser avaliados humanizadamente sejam respeitados e praticados, fundando um conceito de ensino que denomina “paz comunicativa” (GOMES DE MATOS, 2010). Nesse sentido, favorecer a autoimagem positiva e a autoestima linguística dos alunos é algo fundamental, promovendo-lhes uma confiança mínima como usuários da língua, que lhes garanta, conseqüentemente, uma autoestima lexical, gramatical, argumentativa e cultural, ensinando-os a “comunicar-se para o bem” e “para o bem da humanidade” (GOMES DE MATOS, 2010, p.31).

Em congruência com essas ideias, teóricos como Murphey, Prober e Gonzales (2010) afirmam que, tal como ocorre com os indivíduos em suas relações sociais, o sentimento de pertencimento emocional precede a aprendizagem, ou melhor, o respeito e a aceitação da diversidade são conceitos importantes para a saúde emocional do aprendiz e para o estabelecimento da sensação de pertencimento e de identificação com um grupo, uma cultura, uma língua. Para os autores, aprender é emocionar-se e manifestar emoções positivas pode ser um processo benéfico para o aprendiz, que aumenta a empatia com a língua/cultura e a participação em grupos de uso dessa língua. O processo contrário, ou seja, o da exclusão, poderia afetar o estado emocional do aprendiz, enfraquecer sua capacidade de aprender, sua sensibilidade e sua empatia com a língua/cultura, gerando estímulos psicológicos agressivos e de autodefesa em contextos sociais de aprendizagem de línguas. Usando outras palavras,

² O Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos é professor emérito no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade Federal de Pernambuco e o principal representante, no Brasil, da Linguística da Paz. Em 1984, fez um apelo a UNESCO pela elaboração da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

o comportamento alheio e a interpretação que fazemos disso podem influenciar o modo como compreendemos uma cultura, promover estereótipos e relações pouco socializadoras envolvendo línguas.

Nesse sentido, faz-se fundamental o papel do professor ou de qualquer outro indivíduo que promova a aprendizagem de uma língua, no sentido de motivar a colaboração e valorizar aquilo que o aprendiz já possui em termos de conhecimento linguístico, cultural e pessoal, empenhando-se na humanização do ensino e na promoção do bem-estar na aprendizagem.

Com base nesses pressupostos, este trabalho tem como cenário de análise e reflexão o contexto teletandem, um ambiente virtual de aprendizagem de línguas criado no Brasil, que envolve pares de falantes proficientes em diferentes línguas (nativas ou não) trabalhando, colaborativamente, para aprender a língua um do outro, tendo por lema “eu ajudo você a aprender minha língua e você me ajuda a aprender a sua!”. Para isso, os interagentes, alunos universitários de diferentes países, recorrem a aplicativos gratuitos como *Windows Live Messenger* ou *Skype* para se comunicarem, em tempo real, por meio de voz, texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo, veiculadas por uma *webcam* (TELETANDEM BRASIL, 2015).

Observamos, assim, o potencial multilíngue e multicultural desse contexto (DE OLIVEIRA, 2014), no sentido de envolver duas interagentes com experiências linguístico-culturais acadêmicas diversas. De um lado, Natália, interagente brasileira, licencianda em Letras Português-Espanhol por uma universidade pública do interior paulista e sem experiência profissional docente no ensino de línguas ou de vivência no exterior. Do outro, encontramos Helen, interagente mexicana, falante bilíngue de espanhol e inglês e, anteriormente, estudante de português língua estrangeira (PLE) em Portugal, cursa o Doutorado em Linguística Aplicada na Espanha e já tem experiência de ensino de espanhol e de inglês como línguas estrangeiras em uma universidade pública do México. Nesse ambiente, em que predomina um “esforço compartilhado com o parceiro com vistas à aprendizagem de línguas”, e que se caracteriza também como “um espaço para a construção de relacionamentos agradáveis” (TELETANDEM BRASIL, 2015), olharemos o papel das emoções no sucesso da aprendizagem de línguas, especialmente do PLE, e a construção de uma concepção humanizadora sobre ensinar e aprender línguas.

Algumas reflexões teóricas

A visão da complexidade do papel do professor na promoção do bem-estar na aprendizagem de línguas, ou de todo aquele que se engaja na educação de seu “próximo linguístico” (GOMES DE MATOS, 2010, p. 26), defendida neste trabalho, está embasada em princípios de garantia da autoestima profissional, da confiança no ensino e no bem embutido no trabalho docente, por meio de uma formação justa e que garanta ao professor não se sentir inferiorizado, nem em relação às suas competências

e ações pedagógicas, nem em relação a sua língua/cultura, e, por fim, nem em relação ao valor de sua própria profissão. Essas ações favorecem, direta e indiretamente, o bem-estar na sala de aula de línguas, o respeito e a valorização mútuas (entre professor e alunos e entre alunos) e a capacidade de dialogar para o bem (de si mesmo e do outro). Passamos a agir, pois, de modo a aprender a nos comunicar pacificamente, para o bem da humanidade e do meio-ambiente (FRIEDRICH, 2012).

Nesse sentido, professores de línguas podem compreender a natureza cognitiva, sociocultural e humanizadora do uso da linguagem, em todo seu potencial para gerar a paz comunicativa (GOMES DE MATOS, 2010). Como tal, devem conscientizar-se de seu papel como promotores de competência comunicativa humanizadora em seus alunos, ou seja, não só para comunicar-se bem em uma língua estrangeira, mas também para comunicar-se para o bem. Entre as ações de professores promotores da paz comunicativa em línguas, Gomes de Matos destaca empenhar-se em humanizar seu discurso, seu vocabulário e sua construção frasal; aprender a observar os efeitos de suas escolhas lexicais e gramaticais em seu “próximo linguístico”, ou seja, observar os efeitos da comunicação e do uso de expressões mais humanizadas e menos agressivas; aprender a monitorar sua produção textual, no sentido de humanizar, principalmente, sua escrita (GOMES DE MATOS, 2010, p.28). Essas ações, segundo o autor, podem valorizar a percepção intercultural e a competência linguocultural e comunicativa de todos os envolvidos.

Para Murphey, Prober e Gonzales (GOMES DE MATOS, 2010), professores e alunos de línguas podem fazer uso de estratégias positivas que promovam interações saudáveis e realmente significativas em contextos de ensino/aprendizagem. Para os autores, atitudes comunicativas simples, como tratar-se pelo nome, conhecer as aspirações dos aprendizes e convidá-los a participar das interações já podem produzir efeitos positivos na aprendizagem de línguas. Além disso, outras atitudes de encorajamento por parte dos professores, tais como incentivar o trabalho em grupos, em que um ajude o outro a aprender e a superar desafios de aprendizagem; reconhecer publicamente a presença positiva de cada aprendiz e de suas contribuições para a sala; destacar o valor de características como amizade e cooperação na aprendizagem de línguas devem ser consideradas e praticadas.

Indo além, o senso de pertencimento dos alunos não deve se limitar à sala de aula e os professores de línguas devem encorajar os aprendizes a refletir sobre seus comportamentos em busca de identificação em um ou mais grupos sociais. Questionar-se sobre a ampliação de sua capacidade para fazer amigos a partir da aprendizagem de uma nova língua; de ajudar os outros e de pedir ajuda; envolver-se em atividades parassociais (na internet, pelo celular ou em outras mídias); melhorar o desempenho de um grupo no qual esteja envolvido, por meio de sua própria contribuição; ser capaz de cumprimentar alguém hoje de quem não era próximo antes; ser capaz de praticar atividades fora de casa e da escola; e manter amizades são reflexões importantes para dimensionar o grau de pertencimento a determinado(s) grupo(s).

Murphey, Prober e Gonzales (2010) salientam que são características relevantes em ambientes promotores de um senso de pertencimento nos aprendizes a prática do respeito pela diversidade e a compreensão das vantagens de se aprender para a diversidade, bem como a reflexão sobre ideias complexas que envolvem emoção e razão, no sentido de se modificar situações estereotipadas, comportamentos de abandono de responsabilidade e de negligência e de perda da esperança, entre outras, perfeitamente adequadas a contextos multilíngues e multiculturais, como no caso deste trabalho, conforme comprovaremos adiante.

De Oliveira (2014) afirma que, enquanto usuários de uma língua (qualquer que seja ela), as escolhas linguísticas que fazemos são diferentes, coerentes e compreensíveis em seus contextos de uso. Porém, segundo a autora, professores de línguas nem sempre têm a compreensão dessas diferenças, ensinando modelos e padrões linguísticos abstratos e generalizados, fortemente apoiados em razões pedagógicas, em contextos de aprendizagem de línguas. Propondo uma visão questionadora dessa uniformidade no ensino, com base em Kramersch (2013), a autora acima citada defende que, na atualidade, mesmo em contextos de ensino onde o foco seja um sistema linguístico padrão, a formação e a atuação docentes devem estar centradas no desenvolvimento das competências multilíngue e multicultural. Para isso, as licenciaturas deveriam promover o que denomina “virada multilíngue” na formação docente (DE OLIVEIRA, 2014, p.267), no sentido de se formar professores que sintam potencial para atuar como multilíngues e multiculturalistas, ainda que sua licenciatura seja dupla, como costuma ocorrer na maioria das universidades brasileiras, das quais os professores saem habilitados em português e em uma língua estrangeira, mas acabam se especializando como professores de apenas uma das duas. Na visão de De Oliveira (2014), qualquer contexto de ensino/aprendizagem de línguas tem, por natureza, potencial para ser multilíngue e multicultural, e, nesse sentido, faz-se coerente fundamentar a formação do professor de línguas em uma visão multilíngue, que representa a possibilidade de muitas línguas em contato, dentro e fora dos limites da escola. Na perspectiva multilíngue, mesmo em contextos bilíngues, como é o caso do teletandem, pode haver mais que duas línguas ou variantes representadas, proporcionando a noção de “multidão” linguístico-cultural (DE OLIVEIRA, 2014).

Nesse caminho, professores multilinguisticamente engajados devem ser capazes de: 1) compreender a relação entre língua, cultura e identidade e desenvolver uma consciência sobre a dimensão sociopolítica de uso de língua e de educação linguística; 2) mostrar respeito e interesse pelas diferentes línguas de origem dos aprendizes, desenvolvendo atitudes positivas e de incentivo ao seu engajamento na aprendizagem; 3) advogar a favor dos direitos dos aprendizes, no sentido de trabalhar para melhorar um ou mais aspectos de suas experiências educacionais e de promover uma aprendizagem de língua estrangeira bem-sucedida, respeitando-se os diferentes contextos locais e nacionais, bem como os fatores sociais e políticos que os sustentam; 4) compreender a diversidade de resultados, experiências e proficiências

dos aprendizes, de modo a ser capaz de ajustar seu ensino e o currículo às necessidades e recursos do contexto e seus envolvidos; 5) em termos de aquisição de segunda língua, reconhecer: a importância de um input compreensível e de acordo com o nível de competência dos aprendizes; oportunidades de interação social para uma comunicação autêntica na língua; que habilidades e competências na língua materna podem ser transferidas na aprendizagem/aquisição de outra língua; que a ansiedade quanto ao seu desempenho em uma língua estrangeira/segunda língua pode interferir na aprendizagem (DE OLIVEIRA, 2014).

No livro *Emoções, Reflexões e (Trans)formações de Alunos, Professores e Formadores de Professores de Línguas*, organizado pela profas. Ana Maria Ferreira Barcelos e Hilda Simone Henriques Coelho, encontramos uma reunião de trabalhos de autores que apresentam e refletem sobre a formação do professor de línguas em um projeto de educação continuada para professores de língua inglesa, sob a coordenação das organizadoras. Da obra, destacamos aqui três capítulos, os de Barcelos (2010), Pellim (2010) e Coelho (2010). Ao refletir sobre as relações sociais de confiança mútua que devem se instaurar entre participantes de processos educativos, Barcelos (2010) sugere a necessidade de se cultivar o cuidado com o outro. Ouvir as histórias dos participantes e considerar as emoções como partes do “processo de ensinar, aprender, aprender a ensinar e de aprender a formar professores” (BARCELOS, 2010, p.62) são ações coerentes com essa perspectiva. Segundo a autora, emoções são propulsoras de mudanças e estão intimamente relacionadas ao ensino, que deve ser construído como um espaço de acolhimento e de pertencimento emocional. Para Pellim (2010), é necessário que o professor “se dispa” de um modelo racional de ensino/aprendizagem e passe a considerar “emoções, sentimentos, desejos, crenças e preconceitos” que perpassam os processos de ensinar e aprender, sobretudo línguas, favorecendo um entrelaçamento entre as vidas profissional e pessoal e a construção das identidades de professores e de aprendizes. Para o autor, é sensato reconhecer, ainda, que esses participantes assumam outras identidades, como as de mães, pais, esposas, maridos, seguidores(as) de determinada religião e outras, que, muitas vezes, não permitem essa separação entre os lados emocional e racional. Coelho (2010), por sua vez, reflete sobre a questão do despertar das emoções e do “amor”, observando que as pessoas vivenciam experiências e observar a realidade de maneiras distintas, ainda que estejam inseridas em um mesmo ambiente. A autora considera que, ao manifestarmos nossas dificuldades (pensemos na situação de aprendizagem de uma nova língua, conforme o foco deste trabalho) e questionar o outro sobre elas, pode despertar nesse outro o interesse por nossas dúvidas, o desejo de conversar sobre elas, de nos acolher e proporcionar um bem-estar, que a autora afirma ter sua base na “emoção do amar” (COELHO, 2010, p.89). Coelho também afirma, assim como Pellim (2010), que não podemos separar emoção de razão, pois é justamente esse entrelaçamento que nos leva a agir de forma humanizadora. E, assim, coordenando nossas ações, definimos o meio e os sistemas em que existimos.

Veremos, a seguir, como o meio de aprendizagem de línguas analisado (virtual), bem como o sistema em que ele se configura (teletandem), promovem a construção de discursos para o bem. Nesse ambiente, veremos como a interagente mexicana, que aprende PLE, manifesta suas razões e emoções vivenciadas e formuladas tanto nessa experiência quanto em experiências anteriores, e como os princípios de uma abordagem humanizadora estão presentes nas ações da interagente brasileira, a qual, por sua vez, reflete sobre sua própria formação inicial como professora de PLE.

Metodologia e caracterização das participantes

Como já sabemos, o contexto analisado é o ambiente virtual teletandem, onde ocorrem interações entre uma brasileira e uma mexicana, no sentido de uma aprender a língua de proficiência da outra. Um ponto interessante a ressaltar é que, no teletandem, nenhum dos interagentes é tomado como professor e nem há uma agenda prévia de conteúdos a serem abordados na aprendizagem das línguas. Cada interagente é visto como tutor de sua língua materna e aprendiz de outra língua, e cada parceria assume uma caracterização própria, dependendo daquilo que os interagentes mostram estar dispostos e interessados em aprender.

A interagente Helen é mexicana, doutoranda em Linguística Aplicada na Espanha. Helen é filha de mãe mexicana e pai estadunidense, caracterizando-se como falante bilíngue de espanhol e inglês. A participante enfatiza que teve uma forte formação linguística inspirada no inglês desde sua infância até o ensino secundário, já que os avós paternos americanos sempre a presenteavam com livros de contos e discos na língua. Helen também afirma que, embora seus pais sempre conversassem com ela usando as duas línguas, aprendia espontaneamente algumas palavras primeiramente em inglês e depois em espanhol. Quando estava em idade de escolarização, foi matriculada em uma escola bilíngue, na qual considerava as aulas de inglês “fáceis e divertidas”, enquanto as de espanhol eram “difíceis e sérias”, conforme podemos ler em sua autobiografia. Estando prestes a concluir o ensino médio, seus pais passaram por uma crise financeira que a levou a estudar em uma escola pública, na qual, segundo ela, sabia mais inglês do que seus professores. A necessidade financeira também a levou a ministrar aulas de espanhol como língua estrangeira e de inglês para crianças, experiências que se caracterizaram como suas primeiras no ensino de línguas. A partir desse período, seu contato com a língua inglesa na escola tornou-se mais escasso e o espanhol se sobressaiu, fato pelo qual considera o idioma como sua língua de proficiência, já que hoje escreve, fala e se relaciona socialmente muito mais em espanhol. Durante a licenciatura, começou um curso de francês, mas, àquela época, teve poucas oportunidades de usar a língua. Os estudos em inglês só foram retomados após a licenciatura, em um curso de formação continuada para professores de língua inglesa, considerado por Helen mais importante de sua formação profissional. Posteriormente, durante os estudos de doutorado na Espanha,

ensinou francês a uma amiga portuguesa, que, em troca, ensinava-lhe português, de maneira muito informal, realizando-se, assim, sua primeira experiência em *tandem* presencial. A partir desse contato com a língua portuguesa e após uma viagem a Portugal, decidiu estudar português, *língua que a faz feliz*, segundo considera. Por essa razão maior, interessou-se pelo teletandem, vislumbrando a possibilidade de comunicação real com Natalia, licencianda em Letras e falante nativa de português do Brasil, cuja música e literatura lhe “soam poesia”. Helen também estuda português europeu em contexto presencial de sala de aula, enquanto conclui seus estudos de doutorado na Espanha.

Embora seja óbvio que Helen já possua considerável experiência em ensino de línguas e esteja em processo avançado de formação profissional, e, ainda, que Natalia, apesar de graduanda em Letras, já desenvolva uma experiência docente como aluna-estagiária no ensino de línguas há dois anos, é importante explicitar que ambas vivenciam, pela primeira vez, a experiência de ensinar e aprender línguas em uma modalidade de ensino mediada pelo computador. Ainda que tenhamos consciência da diversidade de formação e de experiências docentes entre ambas, sabemos, em contrapartida, que tal fato pode representar possibilidades de resultados igualmente enriquecedores para ambas, sobretudo no que diz respeito à manifestação de emoções e ao trato humanizador dado às ações de ensinar e aprender a língua uma da outra.

Dessa maneira, este trabalho constituiu-se como uma pesquisa interpretativista de cunho etnográfico e caráter colaborativo (ANDRÉ, 2000), cujos instrumentos de coleta de dados considerados neste artigo foram as gravações das interações e das mediações em áudio e a autobiografia de Helen³. O procedimento de análise adotado foi o de categorização dos dados, o qual, de acordo com Burns (1999), permite ao pesquisador ter uma visão mais clara de seu corpus, triangular dados e analisá-los de forma mais confiável.

³ Mediações eram encontros virtuais semanais entre Natália, a interagente brasileira, e eu, que, além de pesquisadora, exercia o papel de mediadora na pesquisa, isto é, ouvia, sugeria e comentava sobre as práticas, dúvidas e crenças que ela me apresentava ao ensinar PLE a Helen. A mediação não tinha um caráter prescritivo, apenas funcionava como meio para que a própria interagente refletisse, sobre suas ações em teletandem e, a partir daí, continuasse seu trabalho. Vimos a mediação como um ambiente humanizador, à medida que a interagente pode manifestar suas dificuldades, ser ouvida e aconselhada, caso manifeste esse desejo. Os demais instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa em sua íntegra não são relevantes para este recorte de análise (KFOURI-KANEOYA, 2008).

Resultados a partir da análise

A manifestação de emoções e o teor humanizador do discurso da interagente mexicana na aprendizagem de PLE: o que revelam os dados analisados

Trazemos agora uma breve descrição e a ilustração de algumas das categorias de análise dos dados enfocados neste trabalho.

A primeira delas refere-se aos fatores motivacionais considerados por Helen – de ordem econômica, linguística, cultural e afetiva – em sua escolha pelo estudo do PLE a ser estudado ao terminar as disciplinas do doutorado na Espanha. Destacamos, em negrito, as que se referem às emoções positivas manifestadas por ela ao se referir à língua portuguesa, bem como à literatura e à música brasileiras:

*En España, al terminar las materias del doctorado, decidí que quería aprender otra lengua [...] Elegí el portugués por varios motivos : el curso es más barato que el de otras lenguas (pero también lo son el italiano, ruso o japonés); en las pocas clases que tomé con mi amiga me pareció que **la lengua se me facilitaba**; al momento de decir **la lengua** ya había viajado a Portugal y **me encantó, lo cual me predispone favorablemente para aprender y practicar la lengua**; y, finalmente, quería estudiar una lengua que me gustara, que no supusiera para mí un esfuerzo demasiado grande (como el alemán) ya que mi prioridad aquí es mi investigación de doctorado, pero **sobretudo quería estudiar algo que me hiciera feliz y el portugués me hace feliz. La literatura me parece muy reflexiva, la música brasileña me parece muy alegre y ambas variedades tienen una sonoridad bellísima: cuando uno habla parece que está cantando, todo suena a poesía.** (Autobiografía de Helen).*

Parece-nos claro que, após um período em que cursou disciplinas do doutorado (e que imaginamos ter sido exaustivo), Helen busca estudar uma nova língua movida por fatores estimulantes e que lhe traga bem-estar: uma língua fácil, encantadora, cuja sonoridade seja bela como poesia e de literatura reflexiva. E encontrou tudo isso no português, “a língua que a faz feliz”. Portanto, antes mesmo de iniciar sua participação nas interações em teletandem, Helen já tinha como propósito aprender uma língua que lhe fizesse bem.

Em outro trecho de sua autobiografia e, ainda, em duas pequenas passagens de interações, Helen também revela, em outra categoria, seu contentamento pelo fato de a aprendizagem de PLE em teletandem proporcionar-lhe um contato comunicativo mais prazeroso e atrativo, além de retornos personalizados sobre a língua, gerando uma diminuição de bloqueios no uso da língua. Vejamos:

*Las interacciones con Natália me ayudan mucho: escucho una voz y un acento distinto al de clase, aprendo cosas sobre la gramática de la lengua con una **corrección y retroalimentación personalizada**, también aprendo sobre cultura y costumbres. [...] Lo más importante es que me motiva. La **comunicación con Natália es real**: uso la lengua para expresar mis pensamientos y sentimientos y no hay nada que motive tanto como ese **sentimiento de logramos entendernos**. (Autobiografía de Helen).*

Natália: Helen, se você quiser pode terminar a correção de sua tese.

Helen: Muito obrigada, eu vou voltar a meu trabalho aunque **eu gosto muito de chatear com você**.

Natália: Eu também, é um momento de relaxamento.

Helen: Sim, **eu penso em outras coisas, eu me relajo**. (Interação 2, por chat).

Natália: Não precisa ficar nervosa, nossas línguas são próximas.

Helen: E verdade mais eu creio que o português é muito mais musical. Eu gosto disso. [...] **É, não sei, bonito usar a língua fora da classe!** (Interação 1, por chat).

Nos trechos acima, cujas passagens de relevância aparecem destacadas, observamos que as estratégias de Natália para que Helen aprenda PLE são fundamentalmente humanizadoras, no sentido de deixar sua interagente mexicana motivada a expressar pensamentos e sentimentos, em busca do sentimento de compreensão mútua. Helen caracteriza a comunicação com Natália como real, o que sugere a saúde emocional da interação de ambas e sua predisposição em estabelecer uma paz comunicativa. Helen dá ênfase também a aspectos fonéticos da aprendizagem de PLE com Natália, cuja voz e entonação são diferentes das praticadas pela professora presencial, uma portuguesa. Em relação a outros aspectos e vantagens da aprendizagem em teletandem, gosta de ter um retorno personalizado de tópicos gramaticais e de aprender sobre cultura e costumes brasileiros. Por outro lado, é também um momento de descontração, no qual pode pensar em coisas diferentes das de seu cotidiano e relaxar. Portanto, podemos notar que esse ambiente virtual amplia o conceito tradicional de aprendizagem de línguas, que passa a ser vista como uma aprendizagem aberta para a vida (BRAMMERTS, 2002).

Em uma de suas últimas interações, Natália e Helen conversam sobre as diferenças notadas pela mexicana entre a aprendizagem de PLE presencial, com a professora Catarina, portuguesa, e a virtual, no teletandem, o que constituiu mais uma categoria. Novamente, Helen associa os resultados alcançados a um sentimento de bem-estar, de “estar viva” ao falar português no teletandem:

Helen: Sim, que o teletandem não é aula tradicional e que não tem porque funcionar com as regras, como forma tradicional de ensino, e que **para mim sempre foi mais importante a comunicação que a gente aprender uma língua... Então, é que... é mais importante comunicar que fazer qualquer outra coisa no teletandem**.

Natália: Ah, sim, eu também acho.

Helen: Pra mim foi muito importante ter as interações com tudo que passou com a minha professora Catarina.

Natália: Ah!

Helen: Porque... **o teletandem foi uma motivação pra seguir com o estudo da língua, muito importante, e eu tenho que dizer isto pra você... É que você me lembrou de que a língua é uma coisa viva.** Não importa que Catarina diga de limpar a minha língua portuguesa. Que Catarina fique com a sua limpeza..Que fique com ela, **eu estou contente com o meu português brasileiro porque é vivo e eu posso falar com você.**

Natália: (ri) Que bom! Fico feliz!

H: Sim. Então, mas tudo foi muito bom (ri), então **eu acho que é uma experiência muito boa.** (Interação 13, em *teletandem*, 2007).

Ao afirmar que o teletandem foi mais importante como comunicação do que como aprendizagem de línguas, Helen parece acreditar que comunicar-se, por meio do português, foi mais relevante do que propriamente aprender aspectos formais da língua. Nas partes destacadas do trecho, a mexicana expressa uma visão muito positiva do que representou interagir no teletandem, pois, segundo ela, pôde se sentir motivada a continuar estudando e “contente com o seu português brasileiro”, além de compreender e usar a língua portuguesa viva. Helen também explicita uma crítica às aulas de Catarina, que, embora fosse uma boa professora, manifestava uma ideia preconceituosa a respeito do português que Helen aprendia com Natália, a ponto de querer “varrê-lo” de Helen. A partir dessas afirmações, podemos dizer que Helen constrói em seu discurso duas metáforas bastante marcantes em seu processo de avaliação da aprendizagem de PLE: a da “limpeza da aula tradicional” e a do “português brasileiro como língua viva”(linha 13). Compreendemos, assim, aspectos relacionados ao multilinguismo e ao multiculturalismo em ambiente de aprendizagem, já que temos uma mexicana, falante bilíngue de espanhol e inglês, desenvolvendo estudos de pós-graduação na Espanha, onde tem aulas presenciais de PLE com uma portuguesa e aulas virtuais com uma brasileira. Portanto, temos um contexto carregado de ideologias que acabam por interferir na aprendizagem, tal como aconteceu entre Catarina e Helen, já que a visão fragmentada da professora entre “Português de Portugal” (*língua limpa*) vs. “Português do Brasil” (*língua suja*) influenciou o conceito de aprendizagem de PLE construído por Helen, que acabou associando o ambiente positivo de teletandem a uma aprendizagem muito mais significativa da língua. De acordo com a definição de Helen de que o português brasileiro é “língua viva”, em contexto de comunicação pelo teletandem, também poderíamos supor que o português aprendido por ela em sala de aula parece-lhe uma língua estática, talvez em razão do tratamento formal atribuído à aprendizagem, naquele contexto. Além do mais, o fato de Catarina não valorizar aquilo que Helen

já possuí em termos de conhecimento linguístico, cultural e pessoal em PLE, pode revelar uma prática pedagógica de pouco empenho na humanização do ensino e na promoção do bem-estar na aprendizagem.

Em uma sessão de mediação entre Natália e eu, observamos seu percurso reflexivo a respeito de o que o teletandem representa em termos de interação e de ensino de PLE, além de seu próprio papel nessas interações, diante do ensino de sua língua materna como estrangeira, constituindo uma nova categoria de análise. É o que visualizamos no trecho a seguir:

Natália: É que é assim, Marta. É... Eu sou nativa em língua portuguesa, com certeza eu falo muito melhor português do que espanhol, sem dúvida. Só que a língua espanhola... há... além de eu ter material pra estudar, pra preparar as minhas aulas, eu não sei, parece que com a línguaportuguesa eu só paro pra pensar quando a Helen me pergunta... e esse é o problema. E daí eu tenho que resolver esse problema de imediato. E difícil porque... eu vou pra sala de aula preparada quando eu vou ensinar espanhol. Se um aluno me pergunta alguma coisa que eu não sei eu levo na outra aula... que eu não sei... mas a maioria das coisas tá dentro daquele tema da aula. Então são problemas que eu consigo resolver porque eu estudei pra aquilo. Pro teletandem não, eu não sei do que a gente vai falar... **a minha interação com a Helen é boa nesse ponto, ela é muito natural, ela é realmente uma interação cultural, social, política...** É como se eu combinasse de encontrar com a Helen e começasse a conversar com ela de coisas diversas. **E eu acho que a interação é positiva nesse sentido, ela é natural,** é como se eu encontrasse com o meu vizinho na esquina e começasse a conversar com ele. **Então na verdade eu sinto que quando a gente ta conversando a gente pensa pouco nas línguas e mais na comunicação, como se eu estivesse conversando mesmo com uma amiga de faculdade. E isso eu acho legal.** (Mediação 2, entre Marta e Natália).

Fica claro que para Natália as interações em teletandem também são constituídas de um caráter emocional marcante, muito provavelmente pelo fato de se distanciarem de um formato tradicional e previsível de aula, o que a faz pensar em como ensinar nesse contexto. Por outro lado, isso tem gerado uma visão “positiva”, “legal”, espontânea do ambiente virtual construída por Natália. Aliás, para ela, tal como para Helen, a comunicação parece mais importante do que o próprio ensino formal da língua, como podemos ver nas passagens destacadas.

Como última exemplificação dessa análise, apresentamos um trecho de outra mediação entre Natália e eu, no qual ela expõe o diálogo que teve com Helen sobre sua preocupação com o fato de que os problemas que a interagente mexicana vem enfrentando com a professora Catarina, em ambiente presencial, possam desmotivá-la a aprender português. Vejamos a seguir:

Natália: Nós falamos sobre as aulas de português dela, que eu te falei, né, que eu estava preocupada

Marta: Hum-hum.

Natália: De ela querer desistir das interações, desanimar com a língua e tal. **Ela disse que não, que ela gosta, que antes de tudo ela gosta da minha companhia, de falar comigo, e ela gosta da língua portuguesa. Então, independente do professor ela vai continuar estudando**, até porque ela tem outros meios pra estudar, né? Ela não depende só de professor, ela já é professora de língua e ela sabe o que ela tem que fazer pra aprender. E ela...ela tá chateada sim, mas com a cultura da própria professora dela. Ela tá chateada, né, ela é uma pessoa mais reservada e a Helen não tava acostumada com pessoas assim...

Marta: Parece que há alguns preconceitos, também, não é?

Natália: É, é preconceito, mas **ela disse que já tá começando a saber lidar com as coisas**. Ela faz o que a professora manda, a professora pediu pra ela que se ela quiser falar no português do Brasil que tudo bem, mas que pra escrever tem que ser português de Portugal. Então é o que ela tá fazendo, ela disse. Por exemplo, ela disse, eu uso o gerúndio em sala quando eu vou falar, mas na hora de escrever eu tenho que usar o infinitivo.

Marta: Ah, é?

Natália: **É, então, ela disse que brincou com a professora dela na última aula**. Ela disse que o que tava faltando era sair pra tomar um copo de cerveja(risos). Ela brincou com a professora, né...

Marta: (risos) E a professora?

Natália: A professora dela disse que deu risada, mas que ela é muito formal, ela é (lendo o texto de Helen) “Ao contrário das minhas outras professoras porque, realmente, a gente se reunia a sala inteira e a professora pra tomar cerveja à noite”, e ela me falou: **“Eram brasileiras, né, Natália?” A gente é mesmo menos formal, né, menos SÉRIA**. (Mediação 3, entre Marta e Natália).

Em termos humanizadores, o que nos chama a atenção no trecho acima é a cumplicidade estabelecida entre Natália e Helen, no sentido de que a segunda tranquiliza a primeira quanto a sua dúvida sobre o fato de Helen poder estar desestimulada a continuar aprendendo português. Podemos finalizar a discussão desta análise com as

reflexões de Gomes de Matos (2010), para quem visões que inferiorizam culturas, julgam e generalizam hábitos a partir de uma cultura ideal, geralmente a cultura materna, “matam a interculturalidade”. Em termos educacionais, ensinar línguas estrangeiras na contemporaneidade deve levar em consideração que há valores universais, como a preservação da vida, da paz e da justiça que devem perpassar os ensinamentos em torno de todas as línguas e culturas.

Considerações finais

Voltando-nos ao título deste trabalho, podemos concluir que as emoções manifestadas pela aprendiz de PLE mexicana em teletandem estão ligadas às próprias características daquele ambiente, que pode ser tomado como muito próximo a um contexto de imersão, no qual a qualidade das interações promove um envolvimento emocional maior e as interagentes trabalham para ajudar-se mutuamente na aprendizagem da língua uma da outra. O teletandem, no contexto analisado, representa uma possibilidade real de comunicar-se com alguém, aprender sobre sua cultura, os pensamentos e os costumes de um povo, aspectos reais que geralmente não aparecem em contextos de ensino convencionais. Portanto, as oportunidades de bem-estar são potencializadas nesse ambiente. A abordagem humanizadora intercultural ou telecultural pôde proporcionar o desenvolvimento de princípios e ações promotoras da paz comunicativa, tais como pensar em nosso próximo linguístico, cultivar uma comunicação construtiva, promover a paz comunicativa entre as pessoas e dignificar nossos diálogos do dia a dia (GOMES DE MATOS, 2014), a ponto de nos sentirmos constantemente vivos pelo fato de usar humanizadamente uma língua. Observamos, portanto, no caso apresentado, tratar-se de um ambiente constituído não apenas de princípios que regem uma prática de ensino de línguas e de formação docente, mas de uma filosofia de vida e de bem-estar em sociedade, movida pelo discurso humanizador.

“PORTUGUESE MAKES ME HAPPY”: SHARING EMOTIONS IN PFL TEACHING AND LEARNING HUMANIZING PRACTICES IN A CONTEXT MEDIATED BY COMPUTER

- **ABSTRACT:** *What is the relationship between learning a language and feeling yourself happy? Which contexts and actions can promote more humanizing language learning? Based on the “learning language positively” assumption (GOMES DE MATOS, 1996, 2009, 2010, 2014), this study aims at characterizing a multilingual and multicultural virtual context (DE OLIVEIRA, 2014), which allows humanizing practices of Portuguese as foreign language (PFL) teaching and learning. In such context, a Mexican partner shows her positive emotions and feelings about learning PFL with a Brazilian partner. She also reflects about*

your earlier and not so humanizing experiences of learning PFL and about the role of language teacher in promoting well-being sensations in learning process. The results suggest that emotions must be considered if we wish to establish a belonging and identifying learning in a multilingual and multicultural context (MURPHEY; PROBER; GONZALES, 2010; BARCELOS, 2010; PELLIM, 2010; DE OLIVEIRA, 2014) and that the humanizing content of interactions supports the success of teaching and learning process and the language teacher's reflection.

- **KEYWORDS:** Portuguese as a foreign language. Teaching and learning. Emotions. Humanizing approach. Multilingual and multicultural context. Language teacher education.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010. p.57-81.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Org.). **Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem**. Lisboa: Colibri, 2002. p.15-25.

BURNS, A. **Analysing action research data: collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

COELHO, H. S. H. Projeto de educação continuada: rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010. p.83-97.

FRIEDRICH, P. **Nonkilling linguistics: practical applications**. Honolulu: Center for Global Nonkilling, 2012.

GOMES DE MATOS, F. Peace linguistics for language teachers. **DELTA**, São Paulo, v.30, n.2, p.415-424, 2014.

_____. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Ed. da UFBA, 2010. p.24-36.

_____. **Pedagogia da positividade: comunicação construtiva em português**. Recife: Ed. da UFPE, 1996.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.** 2008. 261f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2008.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, [S.l.], v.1, n.1, p.57-78, Jan. 2013.

MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Campinas: Pontes, 2010. p.43-56.

DE OLIVEIRA, L. C. Language teaching in multilingual contexts. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.14, n.2, p.265-270, 2014.

PELLIM, T. Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Campinas: Pontes, 2010. p.101-123.

TELETANDEM BRASIL. Línguas estrangeiras para todos. Projeto da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos linguísticos.** Barcelona, 1996.

DESARROLLO DE UNA CONCIENCIA AMBIENTAL EN UNA PROPUESTA DE INTERCOMPRESIÓN EN LENGUAS ROMANCES PARA ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO

Bibiana AMADO*
Ana Cecilia PÉREZ**
Richard Brunel MATIAS***

- **RESUMEN:** El presente trabajo analiza el tratamiento de temas ambientales en una propuesta de Intercomprensión en Lenguas Romances (IC) que el equipo de InterRom, de la Universidad Nacional de Córdoba, ha elaborado para el desarrollo de las capacidades de lenguaje de estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria desde la óptica de la enseñanza y el aprendizaje de IC en torno a los géneros de textos. Esta propuesta integra los enfoques plurales de las lenguas con aportes del interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2007), de la teoría sociocultural del desarrollo humano (BRUNER, 1994; NELSON, 1996; ROGOFF, 1993; VYGOTSKY, 1962, 1988) y de los estudios cognitivos sobre la comprensión y la producción de textos (BRITTON; GRAESSER, 1996; HAYES; FLOWERS, 1980, HAYES, 1996; SCARDAMALIA; BEREITER, 1992). En la convergencia de esas perspectivas teóricas, la propuesta promueve acciones de intercomprensión en francés, portugués, italiano y español, relacionadas, con la conservación del ambiente. Las actividades incluyen el trabajo con diferentes géneros textuales que abordan problemáticas ambientales. En relación con estos temas se propone la realización de actividades que promueven, al mismo tiempo, la reflexión sobre temas ambientales críticos y el desarrollo de estrategias de producción de textos escritos en español. En ese sentido, es posible sostener que la propuesta se funda en un enfoque social e intercultural.
- **PALABRAS CLAVE:** Plurilingüismo. Intercomprensión. Géneros textuales. Medio ambiente.

* UNC – Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. Córdoba – Argentina. 5000 - bibyamado@gmail.com

** UNC – Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. Córdoba – Argentina. 5000 - anyacecilya@gmail.com

*** UNC – Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas – Sesión Portugués. Córdoba – Argentina. 5000 – richardbrunelmatias@gmail.com

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar las secuencias didácticas que abordan temas ambientales en el marco de una propuesta que ha elaborado el equipo de InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances), de la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, para promover el aprendizaje de las lenguas desde los enfoques plurales en el nivel medio. Dicha propuesta integra estos enfoques con las contribuciones del interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2007), de la teoría sociocultural del desarrollo humano (BRUNER, 1994; NELSON, 1996; ROGOFF, 1993; VYGOTSKY, 1962, 1988) y de los estudios cognitivos sobre la comprensión y la producción de textos (BRITTON; GRAESSER, 1996; HAYES; FLOWERS, 1980, HAYES, 1996; SCARDAMALIA; BEREITER, 1992). En la convergencia de esas concepciones teóricas, la propuesta no solo promueve estrategias de intercomprensión en francés, portugués, italiano y español, sino que también pone de relevancia los aprendizajes vinculados con diferentes saberes disciplinares. En el presente artículo abordaremos, en particular, el tratamiento de los temas ambientales que forman parte de los estudios en ciencias naturales. Desde nuestra perspectiva, los conceptos de las ciencias permiten crear un contexto cognitivo y dan significación social al aprendizaje de las lenguas.

En la actualidad los intercambios y las interacciones entre personas de distintas edades y culturas se han intensificado dado el uso masivo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). En general, los estudiantes jóvenes son los usuarios más habituados a la comunicación en las redes sociales. Sin duda, en ese contexto las lenguas juegan un papel preponderante, puesto que son la puerta de acceso para el contacto con las personas y culturas con las cuales interactuamos. De hecho, nuestros estudiantes suelen comunicarse no solo con hablantes de español, sino también de portugués, italiano, francés, inglés, entre otros idiomas, y, de una forma u otra, emplean estrategias de intercomprensión (IC). Esta posibilidad no se limita a los intercambios virtuales sino que se extiende a otras prácticas comunicativas, como la lectura de revistas, diarios, libros en diferentes lenguas. Además, nuestros estudiantes no solo leen, también suelen escribir en las redes sociales y lo pueden hacer en distintas lenguas, según sus competencias discursivas.

Ante este fenómeno resulta paradójico reconocer las dificultades que esos mismos jóvenes manifiestan en la lectura y escritura de textos incluso al finalizar los estudios secundarios. Este problema, que ha sido motivo de investigaciones en las últimas dos décadas, presenta diversas causas, entre las cuales, no se puede soslayar la ausencia de políticas educativas que tiendan a promover una educación lingüística, centrada en el desarrollo de la lectura y la escritura, desde edades tempranas hasta la adolescencia y que continúe en los estudios superiores de modo integrado con los contenidos disciplinares específicos de cada ciencia. Atendiendo a la adquisición de las lenguas extranjeras, es posible considerar que las metodologías de enseñanza y de

aprendizaje que predominan en nuestro país desde hace algunas décadas conciben los aprendizajes lingüísticos en forma aislada, no tienden a una enseñanza integrada de lenguas, propia de los enfoques plurales y, con ello, no favorecen la interrelación y la reflexión metalingüística.

Frente a esta problemática, desde el año 2000, los profesores e investigadores del equipo InterRom hemos promovido en el ámbito universitario y, más recientemente, en la escuela secundaria el trabajo con propuestas pedagógicas para una educación en lenguas romances que promueven la recuperación de los espacios curriculares para la diversidad lingüístico-cultural y el desarrollo de la competencia discursiva en la propia lengua materna.

Nuestro proyecto actual, denominado *Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados*, avalado por la Secyt-UNC (Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba), pretende dar continuidad a la línea de investigación desarrollada por el equipo InterRom en el campo de la didáctica del plurilingüismo. De esta manera, estamos promoviendo el conocimiento de las lenguas desde un enfoque intercomprensivo, que haga posible el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, integrando los aprendizajes lingüísticos con los de otras áreas disciplinares.

Con el proyecto de investigación y de intervención en el nivel medio, iniciado en 2012, estamos dando los primeros pasos hacia la incorporación de la perspectiva de los enfoques plurales en enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo. También estamos propiciando la formación de docentes de lenguas que ayuden a formar ciudadanos responsables, críticos, que tengan la capacidad de asumir el rol de mediadores interculturales, que fomenten el desarrollo de una competencia de comunicación que promueva encuentro con el otro en la diversidad.

Es nuestra expectativa que los jóvenes no se limiten a usar las redes sociales solo como medio para practicar una nueva lengua o buscar contactos, desde una visión estrictamente instrumental, sino que sean actores sociales plurilingües y pluriculturales, personas que fomenten actitudes positivas, de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural. Por otro lado, mediante nuestra propuesta didáctica podrían desarrollar sus capacidades de lenguaje dado que, desde nuestra perspectiva, la adquisición de habilidades intercomprensivas en francés, italiano y portugués vinculadas con los saberes disciplinares, contribuye al aprendizaje de la escritura de textos en español lengua materna.

Una aproximación social a los temas ambientales en la educación lingüística

Así como remarcamos la importancia de la educación en lenguas también entendemos que el tema ambiental integra la agenda de los problemas sociales más relevantes de la

sociedad contemporánea y, por ello, debe formar parte de los contenidos transversales de la educación obligatoria. Incorporar contenidos ambientales a los espacios curriculares de lenguas (materna y extranjeras) significa reconocer el valor formativo que ofrece el tratamiento del ambiente, pues involucra una serie de aspectos que consideramos clave en la construcción del conocimiento científico, la formación ética, la actuación ciudadana crítica y responsable de los jóvenes y garantizan el cumplimiento de uno de los propósitos de la educación secundaria. En tal sentido, el artículo 30, inciso a) de la Ley de Educación Nacional 26.206 de Argentina (2006), señala como objetivo:

Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

Construir una propuesta de enseñanza en torno del ambiente nos obliga, como educadores, a asumir una perspectiva, o al menos a acordar criterios, en el tratamiento de aspectos ambientales. Si asumimos, tal como lo plantea Gurevich (2011, p.18), la cuestión ambiental “[...] como la expresión compleja y contradictoria de las acciones de sujetos sociales concretos en determinadas coordenadas históricas [...]”, convenimos en abordar estas manifestaciones, complejas y contradictorias, desde una dimensión social que considera las relaciones entre naturaleza y sociedad recíprocamente condicionadas.

Desde esta concepción de ambiente como una categoría relacional, el enfoque de los temas incluidos en las secuencias didácticas de nuestra propuesta, toma en cuenta el sistema de valores, de saberes y conductas de las comunidades involucradas así como los modos en los que cada grupo social se compromete con su ambiente. Para abordar la dimensión socio-ambiental, en nuestro proyecto consideramos la idea de ambiente como una construcción colectiva, culturalmente situada que, en la toma de decisiones conjuntas, integra aspectos de la sociedad, la cultura, la política y la economía, entre otros. Estos grandes principios han orientado la selección de aspectos vinculados con el uso y el manejo de los recursos naturales, eje en el que confluye un abanico de temas que posibilitan acercarnos a la complejidad de las problemáticas ambientales.

Los textos sobre el ambiente y las estrategias de intercomprensión

La intercomprensión integra los llamados enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (CANDELIER, 2008) relacionados con las perspectivas didácticas que incluyen las variedades lingüísticas y culturales y se oponen a las concepciones centradas en una lengua y en una cultura de modo aislado, como sucede con los enfoques singulares. En nuestra propuesta de enseñanza, la intercomprensión entre lenguas de la familia románica se orienta al desarrollo de estrategias de comprensión de géneros textuales

en cuatro lenguas romances (portugués, francés, italiano, español) en el marco de un sistema de actividades que tiene en cuenta la interdependencia entre los procesos de lectura y escritura.

En este sentido, y con el fin de orientar el proceso de escritura en lengua materna sobre temas ambientales, las situaciones de lectura cumplen un rol fundamental, en tanto instancias de trabajo que posibilitan recuperar conocimientos previos y experiencias, facilitar la generación de ideas en torno a temas relacionados al ambiente y construir una especie de archivo con informaciones y conceptos que estén disponibles en el momento de construcción de los textos.

La propuesta de actividades se diseñó a partir de una selección de géneros textuales, en las cuatro lenguas de trabajo, que incluye: artículos enciclopédicos, leyendas y notas de opinión. Los criterios de selección de estos recursos, además de la diversidad de géneros y soportes y del grado de intercomprensión, determinado por la presencia de léxico y estructuras sintácticas panrománicas, consideran la referencia a una escena socio-ambiental que destaca la relación entre la vida social, económica, política con la dinámica ambiental de un grupo cultural en un momento histórico determinado.

A continuación analizaremos nuestra propuesta de trabajo con temas ambientales desde tres dimensiones relacionadas con el proceso de elaboración del material didáctico. Dichas dimensiones exploran los modos de significar el ambiente, los modos de entender la conservación del ambiente y el carácter mediador del lenguaje en los textos vinculados con esta problemática.

Modos de significar el ambiente

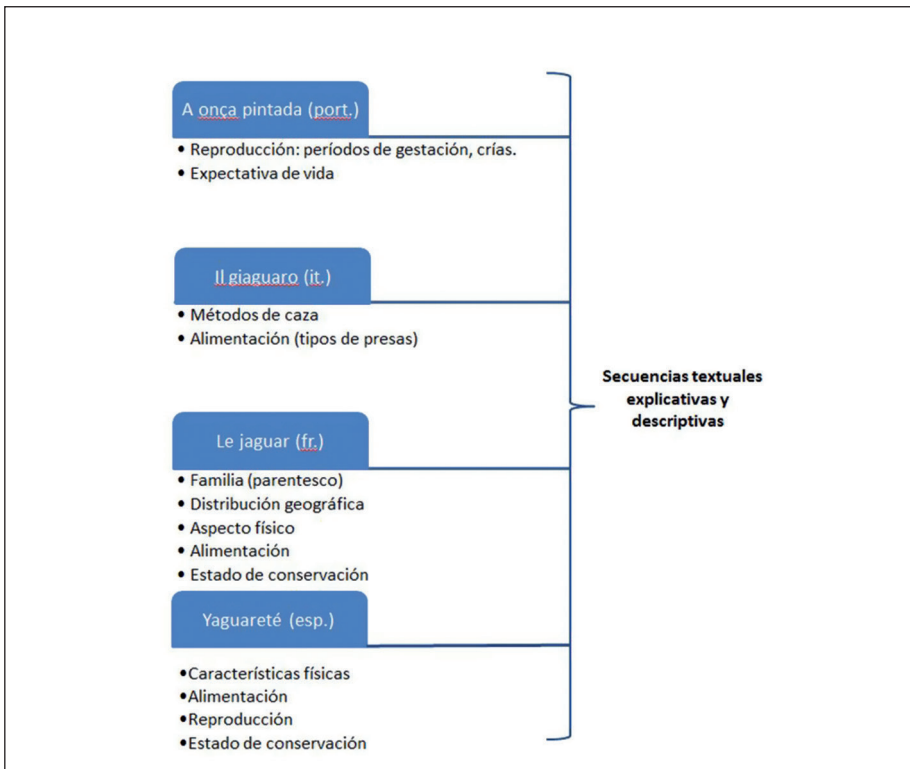
Distintos investigadores sostienen que en las últimas décadas se registra la mayor tasa de extinción de especies animales y vegetales (CURTIS et al., 2011). En diversas regiones de América, el yaguararé (*onça pintada*) representa una especie que está en estado crítico de extinción, entre otras causas, debido a la destrucción de su hábitat. Por ello, Argentina lo ha declarado Monumento Natural de la Nación y su imagen representa el símbolo de la preservación del medio natural (CANEVARI; FERNÁNDEZ BALBOA, 2003). En nuestra propuesta de enseñanza, este felino es enfocado en las dos primeras secuencias didácticas, en las cuales abordamos el artículo enciclopédico y la leyenda. De este modo, el tema del yaguararé es presentado en dos géneros textuales distintos, lo que establece diferencias no solo en el carácter de la información sino también en las perspectivas de la enunciación y en los modos de organizar el contenido de los textos.

Si entendemos, desde una concepción bajtiniana, que los géneros discursivos configuran series de enunciados que mediatizan prácticas sociales, podemos sostener que el artículo enciclopédico y la leyenda representan dos vías de aproximación al conocimiento en esferas diferenciadas de la praxis social. En gran medida, esta idea se corresponde con la noción de **formas de ejercicio de la racionalidad**, que Gasché (2004) emplea para explicar los modos de comprender los fenómenos naturales que

manifiestan diversas etnias de la amazonia peruana. Así pues, mientras el artículo enciclopédico emplea los recursos enunciativos de la prosa científica, en la leyenda subyace un sistema explicativo diferente, donde ciertos fenómenos naturales son explicados a partir de eventos sobrenaturales.

En la primera secuencia didáctica, se propone la lectura de artículos enciclopédicos en italiano, francés, portugués y español. Estos textos posibilitan el acceso a diversos conceptos científicos sobre el yaguareté, vinculados con el parentesco con otras especies, sus métodos de caza, alimentación, reproducción y características físicas. En los cuatro textos predominan secuencias explicativas y descriptivas (ADAM, 1996); no obstante, cada uno de ellos presenta perspectivas diferenciadas y complementarias sobre el yaguareté y su entorno (Figura 1).

Figura 1 – Esquema que muestra los temas desarrollados en cada texto sobre el yaguareté



Fuente: Elaboración propia.

La lectura de la información proporcionada en los cuatro idiomas permite conformar una base de conocimientos completa sobre la especie estudiada. Por ejemplo, mientras

el texto en italiano y portugués centran el interés en aspectos propios de la especie, el texto en francés pone en evidencia el riesgo que afecta a este felino por la acción del hombre. Es, precisamente, este último texto el que abre la posibilidad de profundizar en el estado de conservación y aporta una visión más integral del ambiente al enfocar los vínculos entre la continuidad de la especie y la actividad humana.

En la segunda secuencia proponemos la lectura de “El jaguar y el fuego”, un relato escrito por Eduardo Galeano a partir de una leyenda de la comunidad Kayapó, que habita en Brasil, en el sur de la Amazonia. En la versión de Galeano, el yaguareté, que cazaba con arco y flecha, encuentra a un joven kayapó que estaba hambriento y lo invita a su casa. Allí, el joven conoce el fuego y, por primera vez, come carne asada. Sin embargo, no es recibido de buena manera por la mujer del jaguar. El joven aprende a manejar el arco y un día mata a aquella mujer. Entonces huye hasta su comunidad y cuenta a su gente sobre la existencia del fuego y las armas del jaguar. Los kayapó quieren apoderarse de ambos elementos, por eso el joven los guía hasta la casa de su protector y ellos roban el fuego y las armas. Desde entonces el jaguar odia a los hombres, que lo dejaron sin el arco y las flechas. Del fuego, solo le quedó el brillo reflejado en sus ojos.

Los hechos de la leyenda permiten explicar, en particular, cómo el ser humano conoció el fuego, por qué el yaguareté “odia” al hombre y por qué brillan los ojos de ese felino. Atenderemos a esta última explicación con el fin de confrontar la perspectiva de la leyenda con la del artículo enciclopédico, pues en uno y otro género subyacen dos formas de ejercicio de la racionalidad y, por ende, dos modos diferenciados de significar el ambiente.

De acuerdo con la leyenda, el brillo de los ojos del yaguareté se debe al reflejo del fuego, que los seres humanos robaron a ese felino. Esta explicación se basa en un relato, una secuencia de hechos que tuvo, entre otras consecuencias, esa modificación en los ojos. Desde la perspectiva de la ciencia, este fenómeno, propio de los felinos y de otras especies cazadoras, se explica de un modo muy diferente: los ojos de estos animales tienen, detrás de la retina, una membrana compuesta de células reflectantes, denominada *tapetum lucidum*, que refleja los rayos luminosos. Esa membrana permite intensificar la visión en condiciones de escasa luminosidad y, al mismo tiempo, hace que los ojos brillen en la penumbra.

Ambas formas de explicar los fenómenos del mundo natural, que coexisten en la especie humana, hacen referencia a diferentes modos de ejercicio de la racionalidad. Desde una perspectiva pedagógica, es sumamente necesario que los alumnos no solo conozcan los sistemas explicativos que operan en uno y otro género textual sino que reflexionen sobre dichos sistemas para comprender la funcionalidad que tienen en cada contexto de producción. Pues, así como para algunos grupos culturales la explicación mítica del relato del jaguar es suficiente, en otros entornos, es preciso conocer las causas que aporta la ciencia. Sin duda, en estos últimos entornos culturales, la leyenda ocupa un espacio diferente como género textual. Es decir, el lector de la leyenda entenderá

el contenido no como una explicación del mundo natural, sino como una explicación dentro del contexto narrativo.

Para nuestro equipo es un verdadero desafío poner en diálogo estos géneros textuales como la leyenda y el artículo enciclopédico, en un material didáctico cuyo propósito no es “prescribir” cómo “debe ser” un género, sino describir funciones y procedimientos discursivos y, al mismo tiempo, proporcionar oportunidades para que los estudiantes disfruten de la lectura de una leyenda y conozcan los modos de explicación y las posibilidades de enunciación que proporciona cada género. De ese modo, no proponemos el discurso de la ciencia como una verdad única y la leyenda como un mero entretenimiento sino que nuestro objetivo es que los alumnos conozcan diferentes conceptos y los procedimientos de cada modelo textual. Al mismo tiempo, es nuestra expectativa que los estudiantes comprendan los patrones de pensamiento que propone cada forma discursiva y, con ello, que puedan problematizar la idea de un “pensamiento único” y entender que la mente humana puede ejercer, de acuerdo con las culturas, diferentes modalidades para significar la realidad.

Modos de entender la conservación del ambiente

Como se sabe, desde hace varias décadas ciertos grupos con conciencia por el medio natural comenzaron a preocuparse por la conservación del ambiente, en especial, a partir del deterioro producido por los procesos de industrialización y el empleo de recursos tecnológicos que son nocivos para la biosfera. Como respuesta a los problemas ambientales se han propuesto diferentes acciones para preservar los recursos de la naturaleza. Básicamente, citaremos dos perspectivas, una, que promueve un **uso racional**, más conservador, de dichos recursos y otra, que plantea un empleo **sustentable**, que considera las necesidades de los grupos humanos, entendiendo que el uso de los recursos debe contemplar procesos de planificación y consenso (CURTIS et al., 2011).

Por otra parte, la preocupación por el cuidado del ambiente ha sido enfocada de diferente forma en los materiales de estudios para el nivel secundario, donde muchas veces se simplifica esta problemática o bien se la presenta como un fenómeno alejado de la realidad cotidiana de los estudiantes. De hecho, el abordaje de los problemas ambientales representa un desafío en el ámbito escolar, entre otros motivos, debido a que la misma idea de **conservación** es compleja, en particular, cuando se incluyen las sociedades humanas en la noción de **ambiente**. En la elaboración de nuestro material didáctico tomamos como referencia el concepto que propone la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y Recursos Naturales (UICN), que define la **conservación** como “[...] la utilización humana de la biosfera para que rinda el máximo beneficio sostenible, a la vez que mantiene el potencial necesario para las aspiraciones de futuras generaciones.” (AGUILAR et al., 2006).

Esa definición nos plantea una pregunta básica que requiere ser atendida en las situaciones de enseñanza: ¿Qué significa “mantener el potencial de la biosfera” para que las generaciones futuras puedan hacer uso de los recursos naturales? A partir de este interrogante, en la tercera secuencia didáctica de nuestra propuesta enfocamos la problemática de la conservación del ambiente a partir de situaciones actuales que son críticas en nuestro país – Argentina- y en nuestro continente. Para mantener la continuidad temática entre las tres secuencias, en primer término abordamos el conflicto en el que está involucrada la comunidad kayapó por la construcción de represas hidroeléctricas en el Río Xingu, en la Amazonia brasilera. Para conocer y reflexionar sobre la conservación del ambiente, enfocamos el artículo de opinión, como forma textual pertinente en tanto promueve el debate, la confrontación de opiniones y la necesidad de asumir una postura respecto de los problemas abordados.

El enfoque de dicha problemática se integra en el contexto cognitivo que crea la leyenda del yagureté, de origen kayapó, y, además, nos permite profundizar conocimientos sobre esa etnia. En este sentido, es preciso destacar que muchas veces en los materiales didácticos las referencias a las culturas originarias de nuestro continente se limitan al tiempo pasado o bien al espacio de la ficción. Abordar un conflicto actual de la comunidad kayapó permite atender el protagonismo social de estos grupos culturales y, al mismo tiempo, comprender la complejidad que entraña la conservación del ambiente, pues no solo estamos atendiendo a la idea de cuidado de la biodiversidad de las especies, sino al hecho de que la preservación de la biosfera supone necesariamente mantener la diversidad cultural atendiendo las necesidades de todos los grupos humanos que la habitan.

Figura 2 – Noticia sobre luchas actuales de la etnia Kayapó

NUEVA OLEADA DE PROTESTAS INDÍGENAS EN LA AMAZONIA CONTRA LA CONSTRUCCIÓN DE PRESAS 27 octubre 2009

Los indígenas kayapó tienen previsto desarrollar una protesta contra la construcción de una enorme presa hidroeléctrica en el río Xingú de Brasil, uno de los principales afluentes del Amazonas.

La protesta comenzará el próximo 28 de octubre en la comunidad kayapó de Piraçu, y durará una semana. Según las expectativas, se espera que acudan unos 200 indígenas.

Representantes del Ministerio de Minas y Energía de Brasil y el Ministro del Ambiente han sido invitados para hablar con los indígenas. Los kayapó y otros pueblos indígenas se oponen a la presa, argumentando que no se les ha consultado de forma adecuada y que no han sido informados acerca del verdadero impacto que tendrá sobre sus tierras.

Fuente: <http://www.survival.es/noticias/5163>



Danza kayapó en una protesta anti presas, 2006 © T Turner

Fuente: SURVIVAL (2009).

Figura 3 – Características de la etnia Kayapó

Oggi, in Brasile, distribuiti in circa 225 gruppi, vivono poco più di 350.000 indios. Erano alcuni milioni prima della conquista da parte degli Europei. Nei circa 5 secoli trascorsi da quel tragico evento, alcune centinaia di questi gruppi sono scomparsi per sempre.

Tra le popolazioni sopravvissute, vi sono i KAYAPO'. Abitano la foresta amazzonica, in un territorio grande più di un quarto dell'Italia. "Kayapò" è il nome che altri hanno loro attribuito. Essi, da parte loro, si autodefiniscono "Mebêngokre": "il popolo che venne dall'acqua". Vivono dispersi in 17 villaggi, ognuno dei quali è un'entità a sé. Costruiti in zone isolate, i villaggi Kayapò presentano, normalmente, una struttura circolare, con in mezzo la casa degli uomini, centro propulsore ed organizzativo di tutta la vita del villaggio. Il mito racconta che questo modello circolare del villaggio è stato copiato dalle arnie delle api selvatiche. I Kayapò danno grande importanza alle diverse feste durante le quali rivivono, nel rito della danza e della gioia, il tempo degli antenati e della loro nascita come popolo.

<http://www.nonsolonoie-cremona.it/kayapo/kayapo.htm>

Fuente: Corradini (2003).

Además del conflicto de la comunidad kayapó, proponemos el trabajo con otros textos argumentativos que presentan diferentes perspectivas en torno de la explotación de zonas agrícolas en Argentina, donde la intervención humana en los sistemas ambientales está provocando el deterioro del medio natural, de las especies que lo habitan y de la calidad de la vida humana. La tendencia de las prácticas agrícolas en los últimos años ha generado la disminución de la diversidad en los cultivos, la eliminación de áreas naturales, que, entre otras transformaciones, se suman al empleo de agroquímicos que afectan al ser humano y a otras especies de la biosfera. La información sobre los desmontes para el cultivo de la soja, la instalación de multinacionales que promueve prácticas de cuidado de los cultivos que son nocivas para el ambiente y la lucha de las organizaciones no gubernamentales contra estos intereses son algunos de los temas abordados en la tercera secuencia didáctica. Estos fenómenos, que también acontecen en la provincia de Córdoba (Argentina), son presentados en nuestro material didáctico con el propósito de que los estudiantes reflexionen sobre las cuestiones del ambiente próximas a nuestra vida cotidiana.

La mediación del lenguaje

Desde la perspectiva de Vygotsky (1962, 1988), el lenguaje es reconocido como una herramienta esencial en el desarrollo de la cognición. En consonancia con esta idea, Halliday (1993) sostiene que **la experiencia deviene conocimiento** mediante el lenguaje, mientras que Bajtín (1982) enfatiza en los géneros discursivos como formas de mediación semiótica (SILVESTRI, 2000). Como se sabe, Bajtín plantea que, en distintas esferas de la actividad humana la comunicación está mediada por **géneros discursivos, formas relativamente estables de enunciados** que presentan rasgos comunes, como los modos de organizar la información, los estilos vinculados con el

ámbito social donde se producen, los procedimientos para estructurar la información y la relación con el destinatario asociada a la intención del discurso.

Debido a que estas formas genéricas se configuran a partir de la necesidad de comunicación propia de una esfera de la praxis social, para lograr intercomprensión es necesario que los hablantes no solo dominen los componentes léxicos y gramaticales de una lengua, sino también los géneros discursivos que median la información (SILVESTRI, 1994). De igual modo, tanto la enseñanza de lengua materna como de lenguas extranjeras no puede pensarse desvinculada de los conceptos que se construyen en los distintos ámbitos sociales donde se hablan esas lenguas.

Por ello, en nuestra propuesta de enseñanza los temas sobre el ambiente dan unidad al estudio de los contextos de enunciación, de distintas formas discursivas y de los mecanismos lingüísticos que, en las cuatro lenguas romances, permiten producir determinados efectos de sentido en los interlocutores. El propósito de las actividades con el lenguaje es que los adolescentes puedan involucrarse como sujetos críticos en problemas sociales y desarrollar habilidades como hablantes competentes de su lengua mediante los procesos de intercomprensión. En ese sentido, entendemos que las problemáticas ambientales conforman un contexto cognitivo donde cobra sentido la lectura en diferentes lenguas. Los textos escritos en francés, italiano y portugués permiten atender el modo de enfocar temas ambientales en otros contextos culturales. Con ello, la perspectiva de aprendizaje de las lenguas emparentadas se ve enriquecida.

Es importante destacar que en cada secuencia didáctica se promueve el desarrollo de estrategias de intercomprensión en las cuatro lenguas romances y de habilidades de producción escrita en español. Desde nuestra perspectiva, la comprensión de textos en las distintas lenguas y el análisis contrastivo en el nivel de los procedimientos de enunciación, los géneros textuales y los mecanismos lingüísticos de cada idioma son procesos que favorecen el desarrollo de la escritura de textos en lengua materna. Por otra parte, en cada secuencia didáctica proponemos estrategias de intercomprensión variadas, que respetan una progresión en las habilidades.

Así, por ejemplo, en la primera secuencia, que aborda el artículo enciclopédico, dichas estrategias están orientadas a (1) activar saberes sobre los parámetros del contexto de producción a través de preguntas que apelan a las experiencias con el género y a la consideración de aspectos del contexto socio-subjetivo (intencionalidades del emisor y del receptor, roles, etc.); (2) identificar el contenido temático de cada texto; (3) seleccionar y jerarquizar contenido relevante sobre el yaguareté para integrarlo y organizarlo en un esquema, tarea concomitante con la planificación de la escritura.

Figura 4 – Actividades propuestas a partir de la lectura de artículos enciclopédicos escritos en las cuatro lenguas

Después de la lectura respondé a las siguientes preguntas:

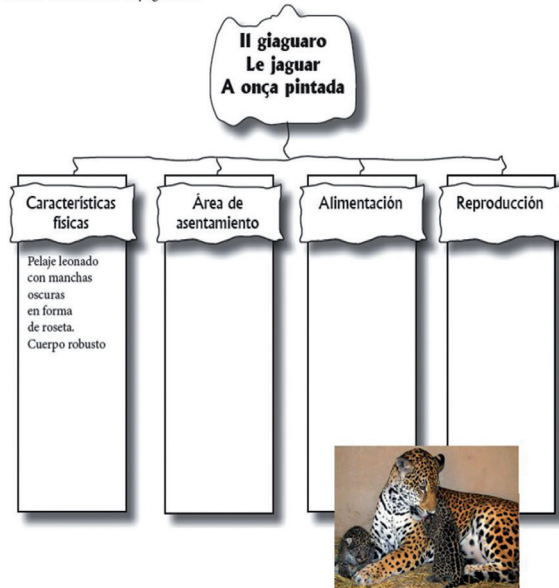
1. En tu opinión, ¿Quién o quiénes son los lectores eventuales de estos textos?

2. Todo texto cumple una función comunicativa, se dice algo a alguien con una determinada intención ¿Cuál creés que es la intención o finalidad comunicativa de los autores de estos artículos? ¿Qué efecto buscan producir en esos lectores eventuales?

3. ¿Qué información esencial sobre el jaguar proporciona cada uno de los textos? Escribe en pocas líneas el tema de cada texto

Il giaguaro	Le jaguar	A onça pintada

5. Completá el siguiente organizador gráfico con la información que nos proporcionan los cuatro textos sobre el yaguareté.



Fuente: Elaboración propia.

Además, en esta secuencia didáctica tiene un espacio significativo al tratamiento del léxico. Como se sabe, la lectura de los artículos enciclopédicos requiere del dominio del vocabulario de las ciencias, que conforma redes jerárquicas donde cada término se relaciona con otros a partir de categorizaciones lingüísticas basadas en procesos de generalización y de abstracción. Al respecto, es preciso recordar la diferenciación que propone Vygotsky (1962) entre **conceptos espontáneos** y **conceptos científicos**, enfoque que es fundamental para la comprensión de la prosa científica. Desde su perspectiva, ambos tipos de conceptos se diferencian a partir de sus características y del modo de adquisición. Básicamente, mientras los conceptos cotidianos se desarrollan espontáneamente, en la interacción social, los conceptos científicos solo se adquieren a partir de la enseñanza sistemática y deliberada.

Además, estos últimos son el resultado de procesos de reflexión y de sistematización. En el caso de los artículos enciclopédicos sobre el yagareté en las tres lenguas romances, se pueden señalar, entre otros, los siguientes conceptos: *predatore, individui, aspettativa di vita* (it.); *carnívoro, gestaço* (port.); *mammifère carnivore, félidés, espèce* (fr.). Normalmente, para comprender el significado de estas expresiones es preciso acceder a las redes conceptuales que las incluyen, cuyo conocimiento se adquiere mediante una enseñanza sistemática. Por ejemplo, la noción de **superpredador** supone conocimientos previos construidos por la ciencia occidental en torno de la **depredación** como una forma de **interacción entre poblaciones**, donde una especie se beneficia –depredador- y otra se perjudica –presa- (CURTIS et al., 2011). En ese contexto conceptual se denomina **superpredador** a aquel animal carnívoro que prevalece sobre las otras especies en un ecosistema, es decir, que no puede ser presa de otro animal, con lo cual se ubica en la cima de la cadena alimentaria. Por lo tanto, si conocemos el concepto de superpredador, al leer la siguiente oración: “*C’est aussi un superprédateur qui joue un rôle important dans la stabilisation des écosystèmes et la régulation des populations qu’il chasse*” (Figura 5), podremos saber, en principio, que el yagareté se alimenta de distintas presas pero nunca será cazado por otros animales.

Figura 5 – Texto sobre el yaguareté incluido en la primera secuencia didáctica



Le jaguar

Espèce quasi menacée selon l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature, le jaguar est un mammifère carnivore de la famille des félidés. C'est l'un des quatre "grands félins" du genre *Panthera*, avec le tigre, le lion et le léopard. Son aire de répartition actuelle s'étend du Mexique à la majeure partie de l'Amérique Centrale et de l'Amérique du Sud, jusqu'au nord de l'Argentine et du Paraguay.

Ce félin tacheté ressemble physiquement au léopard, mais il est généralement plus grand et d'apparence plus massive. En outre son habitat et son comportement sont plus proches de ceux du tigre. Bien que la forêt tropicale dense constitue son habitat de prédilection, le jaguar s'accommode d'une large variété de milieux ouverts et boisés. Il est fortement associé à la présence de l'eau et, comme le tigre, il aime nager. C'est un prédateur solitaire qui chasse à l'affût, tout en étant opportuniste dans la sélection des proies. C'est aussi un superprédateur qui joue un rôle important dans la stabilisation des écosystèmes et la régulation des populations qu'il chasse.

HABITAT

Le Pantanal au Brésil: zone humide appréciée du jaguar.

L'habitat du félin comprend les forêts tropicales de l'Amérique Centrale et du Sud qui sont saisonnièrement inondées. La présence d'eau (marécages, lacs, mangroves) est un paramètre important de son installation dans une région.

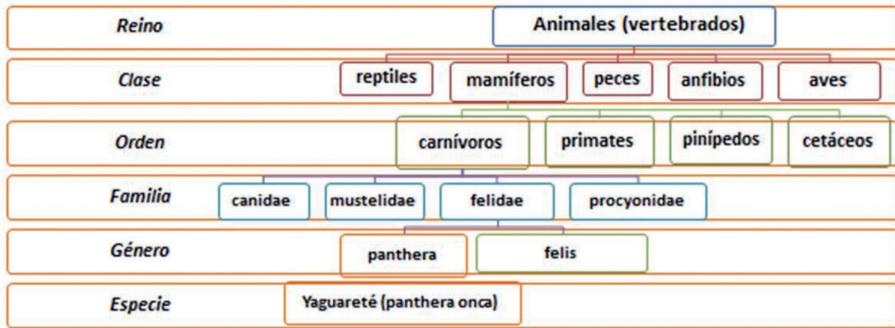
Texto completo en:

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Jaguar#Habitat>

Fuente: JAGUAR... (2015).

En las cuatro lenguas romances estudiadas se puede reconocer modos similares de utilizar conceptos científicos, más allá del parecido que puedan tener las formas léxicas: *felinos, felinos, felini, félins; especie, espèce, specie, espèce; presa, presa, prede, proie*. Es común a estas lenguas, por ejemplo, la taxonomía que propone la ciencia. Así, cuando leemos *mamífero, mamífero, mammifero, mammifère*, nuestra memoria operativa activa una red jerárquica de conceptos donde ese término es solidario con anfibio, reptil, pez y ave. A su vez, estas expresiones, que están integradas en el concepto de **vertebrados**, incluyen conceptos más específicos. Por ejemplo, la expresión **mamífero** abarca a **carnívoros, primates**, etc., que el sistema jerárquico de clasificación biológica agrupa en la categoría **orden** (ver Figura 6).

Figura 6 – Sistema de clasificación biológica basado en los niveles propuestos por Linneo



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Canevari y Fernández Balboa (2003).

El conocimiento de las redes conceptuales relacionadas, en este caso, con la clasificación de los animales vertebrados es guiado en la primera secuencia didáctica mediante actividades que promueven la adquisición de conceptos de las ciencias naturales, el aprendizaje de las lenguas y, con ello, el desarrollo de la cognición. A modo de ejemplo, la Figura 7 presenta una actividad de descubrimiento de una expresión intrusa. Para resolver esta tarea, los alumnos deberán relacionar la imagen con el nombre del animal en las distintas lenguas, comparar los animales, identificar rasgos comunes entre ellos, reconocer la expresión que los incluye y, por último, señalar la especie que queda fuera de ese concepto.

De ese modo, *le lion* comparte con *le jaguar*, *le léopard*, *le chat* y *le tigre* las características que los incluye en la denominación de *felinos* o *félins* (Familia Felidae). A su vez, *o leão*, *a hiena*, *o crocodilo*, *o falcão* y *o tubarão* forman parte del orden de *os carnívoros*, con lo cual *o boi* es la expresión intrusa. En la serie 3, *il leone*, *la giraffa*, *la balena*, *il cavallo* y *l'orso* pertenecen a la clase *mammifero*, por lo tanto, *la tartaruga* queda excluida de ese grupo.

Figura 7 – Actividad para desarrollar el léxico vinculado con el artículo enciclopédico

El léxico

1. Intrusos. Descubrí la palabra que no pertenece al grupo y justificá tu respuesta.

1						
	le lion	le jaguar	le léopard	l'ours	le chat	le tigre
2						
	o leão	a hiena	o crocodilo	o falcão	o boi	o tubarão
3						
	il leone	la giraffa	la balena	l'orso	il cavallo	la tartaruga

Fuente: Elaboración propia.

Como se advierte, esta actividad promueve la adquisición de criterios de clasificación de la biología, basados en operaciones de abstracción y generalización, y el desarrollo del vocabulario no solo en lengua materna sino en las otras tres lenguas romances. Además, motiva la posibilidad de reflexionar de modo contrastivo sobre las correspondencias en el léxico panrománico, el género de los sustantivos que designan animales en las distintas lenguas, etc. En ese sentido, es posible sostener que las actividades de trabajo con el léxico mediadas por estrategias de intercomprensión promueven una reflexión más profunda sobre los procedimientos de designación en lengua materna. Por último, atendiendo al procesamiento de la información textual, entendemos que este trabajo con el vocabulario facilita la realización de inferencias léxicas vinculadas con los conceptos científicos que contribuyen a una comprensión adecuada de los textos.

Conclusiones

Desde la perspectiva de nuestro equipo es necesario promover propuestas de educación lingüística que entiendan el aprendizaje como una construcción conjunta y activa de los conocimientos, donde la lengua es mediadora de procesos de reflexión y de acción. Abordar los temas ambientales a partir géneros textuales en diversas lenguas nos acerca a temas de la diversidad cultural, promueve el reconocimiento y

el respeto de visiones e intereses en relación con el ambiente en el marco semiótico de una lengua determinada, que utiliza una materia expresiva específica y se organiza en paradigmas léxicos y en estructuras morfosintácticas que dan cuenta de las relaciones entre un agente enunciator con el contexto de acción, en este caso, el contexto ecológico. Desde esta perspectiva, al entrar en contacto con la diversidad lingüística, la intercomprensión contribuye al desarrollo de una ecología de las lenguas en el marco de actividades didácticas que revalorizan las relaciones de las lenguas entre sí y de las lenguas con su entorno.

THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL AWARENESS THROUGH A PROPOSAL FOR PROMOTING INTERCOMPREHENSION IN ROMANCE LANGUAGES AMONG HIGH SCHOOL SENIORS

- **ABSTRACT:** *This work aims to analyze the treatment of environmental issues in an educational proposal for Intercomprehension in Romance Languages (hereinafter called IC) developed by InterRom, a research team from Universidad Nacional de Córdoba, in Argentina. This proposal, aimed at developing high school seniors' language skills from the perspective of teaching and learning IC from text genres, integrates pluralistic approaches to languages with contributions from socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2007), from the sociocultural theory of human development (BRUNER, 1994; NELSON, 1996; ROGOFF, 1993; VYGOTSKY, 1962, 1988) and from cognitive approaches to text comprehension and production (BRITTON and GRAESSER, 1996; HAYES and FLOWERS, 1980, HAYES, 1996; SCARDAMALIA and BEREITER, 1992). Through the convergence of these theoretical perspectives, the proposal promotes IC in French, Italian, Spanish and Portuguese, related to environmental conservation, as well as actions for writing texts in Spanish. The planned language activities involve working with different text genres on environmental issues, such as the extinction of animal species, the production of genetically modified foods and the use of agrochemicals that contaminate the biosphere and threaten the life of all living species, including human beings. The exercises related to these topics, at the same time, encourage students to reflect on critical environmental issues and to develop strategies for writing texts in Spanish. To conclude, it can be argued that the IC proposal is based on social and intercultural approaches that integrate teaching actions, text production processes and science issues regarding the environment. As a result, students are regarded as subjects with competencies to understand discourses from different cultures and to think, write and act within their natural, social and cultural environments.*
- **KEYWORDS:** *Plurilingualism. Intercomprehension. Text genres. Environment*

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. (Proto)Tipos: la estructura de la composición en los textos. **Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, Barcelona, n.10, p.9-22, 1996.
- AGUILAR, Z. et al. **Bases para la conservación de la biodiversidad y herramientas de manejo y uso sostenible**: programa para la gestión democrática de los recursos naturales. Quito: EcoCiencia, 2006.
- ARGENTINA. **Ley n. 26.206, de 14 diciembre de 2006**. Ley de Educación Nacional. Argentina, 27 dic. 2006. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf>. Acceso en: 01 jun. 2015.
- BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982.
- BRITTON, B.; GRAESSER, A. **Models of understanding text**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- BRONCKART, J. P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2007.
- BRUNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza. 1994.
- CAMPS, A. Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. **Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development**, [S.l.], n.49, p.3-19, 1990. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>>. Acceso en: 20 maio 2015.
- CANDELIER, M. (Coord.). **CARAP**: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe, 2008. Disponible en: <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP_Cast_vers5def_08.pdf>. Acceso en: 20 maio 2015.
- CANEVARI, M.; FERNÁNDEZ BALBOA, C. **Cien mamíferos argentinos**. Buenos Aires: Albatros, 2003.
- CORRADINI, N. **La mostra sul popolo indio Kayapo**. 2003. Disponible en: <<http://www.saveriani.it/comunita/salerno/Notizie/2003/01.htm>>. Acceso en: 15 jun. 2015.
- CURTIS, H. et al. **Biología**. 7.ed. Buenos Aires: Médica Panamericana, 2011.
- GASCHÉ, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. **Red Internacional de Estudios Interculturales**, Perú, p.01-68, 2004. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf>. Acceso en: 20 maio 2015.

GUREVICH, R. (Comp.). **Ambiente y educación**: una apuesta al futuro. Buenos Aires: Paidós, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning. **Linguistics and Education**, New York, v.5, n.2, p.93-31, 1993. Disponible en: <<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>>. Acceso en: 20 maio 2015.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. En: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Ed.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Erlbaum, 1980. p-3-30.

HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. En: LEVY, C.; RANDELL, S. (Ed.). **The science of writing**: theories, methods, individual differences, and applications. Mahwah: Erlbaum, 1996. p.1-27.

JAGUAR: Panthera onca. In: WIKIPÉDIA l'encyclopedie libre. Disponible en: <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Jaguar>>. Acceso en: 15 jun. 2015.

NELSON, K. **Language in cognitive development**: the emergence of the mediated mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROGOFF, B. **Aprendices del pensamiento**: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, n.58, p.43-64, 1992.

SILVESTRI, A. Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento: un enfoque sociocultural. En: DUBROVSKY, S. (Comp.). **Vygotsky**: su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000. p.87-95.

_____. Bajtín y Vygotsky: teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo. En: ROSA, A.; VALSINER, J. **Historical and theoretical discourse**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. p.213-221.

SURVIVAL. **Nueva oleada de protestas indígenas en la Amazonia contra la construcción de presas**. Madrid, 27 out. 2009. Disponible en: <<http://www.survival.es/noticias/5163>>. Acceso en: 16 jun. 2015

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo, 1988.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Lautaro, 1962.

OS TEXTOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: TEORIAS E PRÁTICAS

Florencia MIRANDA*

- **RESUMO:** O presente artigo propõe uma reflexão acerca das concepções de texto que circulam no ensino de português como língua estrangeira (PLE) e, secundariamente, sobre o lugar dos textos nos materiais didáticos e suas possíveis formas de abordagem. A reflexão parte de uma pesquisa realizada na Universidad Nacional de Rosario, Argentina, e retoma alguns dados significativos que resultam da análise de livros didáticos de PLE. Partindo de uma distinção clássica entre diferentes definições de texto, o artigo mostra qual a concepção que predomina nos livros e o lugar que é dado aos textos nesses materiais. Isto é ilustrado a partir de exemplos retirados de livros em uso. A análise realizada permite demonstrar a necessidade de avançar na elaboração de materiais didáticos apoiados em uma concepção de texto mais próxima do estado atual das teorias do texto.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Texto. Português língua estrangeira. Livro didático.

Introdução

O presente artigo propõe refletir sobre as concepções de texto que circulam no ensino de português como língua estrangeira e, secundariamente, sobre o lugar e as formas de abordagem dos textos nos materiais didáticos. Como se sabe, nas últimas décadas a presença dos textos no ensino de línguas estrangeiras tem assumido um papel inquestionável, o que também vem acontecendo com o ensino explícito de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ 2004). Porém, ainda parece existir uma distância significativa entre as propostas dos didatas ou teóricos do ensino e as práticas dos professores em sala de aula. Essa situação demonstra que não basta um conjunto de teóricos proporem algumas mudanças para isso logo acontecer. Daí que seja possível afirmar que as discussões sobre o lugar dos textos e dos gêneros textuais no ensino de Português Língua Estrangeira (doravante PLE), tal como a implementação de propostas concretas, ainda estão mesmo nos inícios, apesar da enorme e crescente divulgação de trabalhos sobre o assunto.

* UNR – Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes – Escuela de Lenguas. Rosario – Argentina. 2000 – florenciamiranda71@gmail.com

A particularidade deste trabalho é que basearei minhas observações em dados obtidos em uma pesquisa sobre o ensino de gêneros textuais em aulas de PLE, realizada na Universidad Nacional de Rosario, Argentina, no período 2011-2015. Esse ponto de partida singular permite levantar algumas informações sobre a questão, observando como ela se apresenta em um contexto determinado. Portanto, não se trata aqui de mostrar a situação geral do ensino de PLE, mas sim de identificar alguns aspectos problemáticos a partir de dados reais e não de meras elucubrações teóricas.

A pesquisa foi realizada no âmbito do projeto *Análisis de géneros textuales para la enseñanza de la lengua extranjera y la traducción (portugués/español)* e assumiu como quadro teórico de base o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ et al. 2009). O objetivo foi começar a desenhar instrumentos de consulta destinados a professores (em particular, “modelos didáticos de gêneros” no sentido de De Pietro e Schneuwly (2003)), para a implementação de experiências de ensino de gêneros textuais na aula de português como língua estrangeira para hispanohablantes.

No presente trabalho, retomo os dados coletados na primeira etapa da pesquisa, que teve duas fontes para obter informação: por um lado, questionários e entrevistas a professores e, por outro lado, a análise dos livros didáticos em uso na região próxima à nossa Universidade.

Vale a pena trazer aqui brevemente alguns dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário. Com esse instrumento, verificamos que a maioria dos professores de PLE se formou antes de a noção de gênero textual ter entrado no linguajar do campo e em pleno apogeu do enfoque comunicativo. Todos os professores afirmam utilizar um livro didático como base para o planejamento das aulas e consideram importante o trabalho com textos e o ensino de gêneros textuais. A maioria dos docentes indica que para o trabalho com textos e/ou gêneros costuma respeitar as instruções propostas pelos próprios livros.

A partir dos questionários foi possível também selecionar o corpus de livros didáticos que devíamos analisar para compreender que propostas de trabalho “textual” predominam no ensino de PLE. No presente trabalho observo especialmente qual a noção de “texto” que subjaz nos livros didáticos analisados¹ e proponho uma reflexão crítica sobre o lugar dos textos no ensino de PLE. O objetivo último de meu trabalho é contribuir com alguns elementos para os professores assumirem um atitude crítica face à questão dos textos no ensino; dado que o trabalho docente exige efetuar decisões didáticas fundamentadas e conscientes. Como é evidente, é o professor quem planeja a aula de língua estrangeira, pois a aula não pode (ou não deve!) ser planejada pelo livro (ou pelos autores dos livros). Nesse sentido, assumo

¹ Os livros analisados para o presente trabalho foram: *Conhecendo o Brasil*, *Novo Avenida Brasil*, *Bem-Vindo*, *Interagindo em Português* e *Brasil Intercultural*.

que o professor deve poder explicar por que é que trabalha de determinada maneira e ser capaz de controlar quais as propostas dos livros que decide aproveitar e quais as que escolhe rejeitar ou modificar. Para tanto, um dos aspectos centrais no trabalho didático com textos e/ou com gêneros textuais é poder reconhecer qual a noção de texto que subjaz a cada proposta de atividade didática.

A noção de texto: o ponto de vista dos teóricos

Para falarmos sobre os textos na aula de PLE é preciso primeiramente explicitar que não existe uma noção de texto estável e universal. De fato, “um texto” não é exatamente a mesma coisa para os teóricos, para os professores de língua, para os alunos, para os produtores de materiais didáticos... Isso porque a definição de texto depende sempre do ponto de vista.

Se observarmos o modo como os teóricos do texto concebem esse objeto, veremos que mesmo para esse coletivo não existe uma concepção única e consensual. Já há muitos anos, em um artigo clássico sobre as perspectivas linguísticas do texto, Conte (1989) identificou três concepções diferentes para a noção de texto que aqui organizo em três definições²:

Definição (a): O texto é um “objeto linguístico”, que se define como uma sequência coerente de enunciados ou frases. Esta é uma visão limitada às relações locais ou micro entre enunciados ou frases. Essa concepção está na base das abordagens chamadas de “Análises transfrásticas”.

Definição (b): O texto é um “objeto linguístico teórico ou abstrato”, definível a partir de um conjunto de critérios (sendo coesão e coerência os critérios fundamentais³). Nessa perspectiva são observados fenômenos globais (as macroestruturas, por exemplo). O texto é considerado um objeto que pode ser descrito fora de qualquer situação de uso. Esta concepção está na base dos projetos de “Gramáticas textuais”⁴.

Definição (c): O texto é um “objeto empírico”; uma unidade da comunicação linguística, que se produz em situações concretas de uso da língua. Nessa

² Existem sínteses em português dessa distinção de Conte, em Koch (2001) e Miranda (2010), por exemplo.

³ Vale a pena notar que a ideia que se defende nessa perspectiva é que um texto é ou não é coerente ou coeso em si mesmo, independentemente do contexto em que se realize.

⁴ Esses projetos de gramáticas do texto tiveram o auge nos anos 1970 e 1980, mas foram abandonados pelos próprios pesquisadores que os defendiam, porque se mostraram insuficientes para compreender a textualidade ver, por exemplo, o comentário de Van Dijk (1995).

perspectiva é assumida a noção de “texto-em-situação”. Esta é a concepção que defendem as chamadas “Teorias do texto”.

Para se compreender claramente a diferença entre a definição (b) e a definição (c) convém explicitar melhor a distinção entre “unidade linguística” (abstrata) e “unidade da comunicação linguística” (empírica). Por um lado, no primeiro caso, falamos de um objeto construído de forma exclusiva com recursos de uma determinada língua natural, enquanto no segundo caso o objeto-texto mobiliza necessariamente outras unidades semióticas não verbais (sons, imagens, gestos, etc.). Por outro lado, e mais importante ainda, uma “unidade abstrata” implica que ela tem um sentido imanente, fora de qualquer contexto. Já quando falamos de um “objeto empírico”, o sentido é produzido pela relação entre o texto e o contexto. Cabe explicitar que a noção de contexto também varia de acordo com as perspectivas teóricas⁵; porém, apesar das diferenças teórico-epistemológicas, o “contexto” pode ser definido como o ambiente natural e social em que a produção do texto se realiza, incluindo basicamente o/s produtor/es do texto, o/s receptor/es, as coordenadas temporais e espaciais, o âmbito social em que a comunicação se desenvolve e os papéis enunciativos assumidos pelos participantes da interação (enunciador/destinatário).

As três definições apresentadas acima (e as três concepções subjacentes) são diferentes e implicam critérios diversos de identificação de um texto. Para quem assume a definição (a), é suficiente existir uma sequência de frases para estarmos perante um texto. Assim, um exemplo de texto poderia ser o seguinte:

Exemplo 1

Quando eu era adolescente, todo fim de semana eu me encontrava com o pessoal do bairro e a gente armava a maior festa. E quando um de nós fazia aniversário...

Nesse exemplo, vemos uma sucessão de frases que mantêm certos vínculos linguísticos, garantindo a ligação entre elas. Assim, por exemplo, o tempo verbal se mantém no pretérito imperfeito e as formas pronominais da primeira pessoa criam uma série que vai do singular para o plural (eu – me encontrava com o pessoal – a gente – nós...).

Já para quem assume a definição (b), um texto se caracteriza não apenas por ser uma sucessão de frases que mantêm ligação entre si, mas por constituir uma unidade linguística com uma estrutura global reconhecível, independente de qualquer situação de uso. Assim, por exemplo, o exemplo (2) seria indiscutivelmente um texto:

⁵ Sobre a noção de contexto, ver, por exemplo, Koch e Elias (2006), Bronckart (1997) e Miranda (2010).

Exemplo 2

Quando eu era adolescente, todo fim de semana eu me encontrava com o pessoal do bairro e a gente armava a maior festa. E quando um de nós fazia aniversário...

A gente sempre se reunia na casa de alguém. Depois o grupo se dividia: enquanto alguns iam comprar os salgadinhos e as bebidas, os outros ficavam arrumando a sala.

Depois de tudo pronto, a gente passava a noite inteira se divertindo. Meu irmão mais velho tocava violão muito bem. Eu comandava a batucada. Todo mundo dançava e cantava a noite toda. No outro dia, a gente ainda conseguia acordar cedo para ir jogar futebol na praia.

Adolescente tem energia para tudo, não é?

Fonte: FUNCEB (2000, p. 86).

Do ponto de vista da definição (b), teríamos em (2) um texto narrativo com um narrador participante que desenvolve o tema das lembranças da adolescência. Como vemos, mesmo fora de qualquer situação comunicativa, é possível identificar um tema, um ponto de vista, uma organização discursiva, etc. Para quem defende esta definição de texto enquanto unidade puramente linguística, a situação de uso concreta (quem produz o texto? Em que condições temporais, espaciais, socioculturais, etc.?) não seria fundamental, mas acessório ou secundário.

Ora, para os teóricos do texto que assumem a definição (c), o objeto apresentado em (2) apenas pode ser considerado um texto se forem conhecidas e levadas em consideração as condições de produção desse objeto linguístico. Assim, um teórico do texto – a diferença de um gramático do texto – não consideraria esse objeto linguístico um texto pelo simples fato de ele estar produzido com os recursos de uma língua, mas pelo fato de ele ser um objeto semiótico empírico, produzido em alguma situação de uso da língua. Nesse sentido, o objeto é um texto não por ele conter uma sucessão de frases ou por ele ter marcas de coesão e coerência, mas por ele ter sido produzido em uma situação de comunicação linguística particular. No caso do texto reproduzido em (2), é preciso sabermos que se trata de um exemplar inventado *ad hoc*, para ser utilizado como modelo para o ensino de português como língua estrangeira, no âmbito de um livro didático para hispanofalantes. Vejamos a página do livro, reproduzida em (3).

Exemplo 3

Lembranças do passado (2)

Roberto relembra outras festas.



Quantas festas você tem, Roberto?

Eu tenho 20 festas, mas vou completar 21 no dia 17 de agosto.

Pode? Já é na próxima semana! E você já pensou no que vai fazer para comemorar?

Não, eu não sei. Eu acho que não vou fazer nada.

O que é isso, Roberto? Aniversário, o gente só faz uma vez por ano. Tem que comemorar sim.

Quando eu era adolescente, todo fim de semana eu me encontrava com o pessoal do bairro e a gente arrava a maior festa. E quando um de nós fazia aniversário...

A gente sempre se reunia na casa de alguém. Depois o grupo se dividia: enquanto alguns iam comprar os salgadinhos e as bebidas, os outros ficavam arrumando a sala.

Depois de tudo pronto, a gente passava a noite inteira se divertindo. Meu irmão mais velho tocava violão muito bem. Eu comandava a batucada. Todo mundo dançava e cantava a noite toda. No outro dia, a gente ainda conseguia acordar cedo para ir jogar futebol na praia.

Adolescente tem energia para tudo, não é?

Dica
Todos os verbos regulares terminados em "ER" e "IR" se conjugam como **dever** e **abrir**, no pretérito imperfeito do indicativo.

DEVER	ABRIR
devo devíamos	abro abríamos
devia deviam	abria abriam

Dica
Verbo irregular **SER**, no pretérito imperfeito do indicativo.

SER
era éramos
era eram

Fonte: FUNCEB (2000, p. 86).

Os três exemplos anteriores mostram um mesmo objeto, porém, submetido ao julgamento de três perspectivas diferentes. Assim, para quem assume a primeira concepção de texto – sequência coerente de frases – ou para quem assume a segunda – unidade linguística global e abstrata – o objeto observado é um texto pelos simples fato de ele mostrar uma série ordenada de signos linguísticos, uma estrutura semântica e sintaticamente bem formada. Contudo, para quem assume a terceira concepção – o texto como unidade da comunicação linguística –, esse objeto só pode ser considerado um texto na medida em que se trata de um “exemplo de relato da vida pessoal de alguém simulado em um livro didático”. Esses “textos simulados” não constituem um problema em si mesmos – de fato, em toda a história do ensino de línguas maternas ou estrangeiras domina o trabalho com “simulações” –, mas compreender a diferença de concepção entre “textos simulados” e “textos reproduzidos”, como veremos mais à frente, pode permitir compreender melhor o lugar em que os textos são colocados pelos livros didáticos e pelos professores. Além disso, essa distinção é necessária para o desenho de atividades de compreensão e produção textual, tanto em situação de ensino como em situação de avaliação de conhecimentos.

Convém explicitar desde agora que pessoalmente assumo e defendo a terceira concepção de texto como aquela que se refere efetivamente ao objeto em causa.

Contudo, não pretendo aqui convencer o leitor das razões que me levam a adotar esse posicionamento. Também não pretendo contestar aqui quem defende outras concepções. Meu objetivo é mostrar que a noção de texto – como acontece, aliás, com a própria noção de língua – não é estável, rígida e unívoca. Portanto, quando os professores dizem, por exemplo, que consideram importante trabalhar com “textos”, não estão dizendo necessariamente que defendem o trabalho com textos “autênticos” – ou textos reproduzidos, com prefiro dizer –. O debate entre utilizar ou não textos autênticos nas aulas de LE já é antigo⁶, mas permanece sempre vigente. Porém, não é esse meu eixo de reflexão. O que quero mostrar aqui é como as diversas concepções de texto que acabamos de distinguir ainda convivem e se confundem no campo do ensino de PLE.

Texto(s) nos materiais didáticos de ple: pressupostos e propostas

Na análise dos livros didáticos, verificamos que a noção de “texto” não é estável. Baseamos essa afirmação em uma tarefa de nossa pesquisa que foi dedicada a identificar as ocorrências do termo “texto” nos comandos dos livros e a observar as características do exemplar que se estava designando. Assim, observamos que em um mesmo livro podem ocorrer exemplos de configurações linguísticas que constituem de fato um “texto” de acordo com a definição (c) e configurações que só podem ser consideradas como possíveis “simulações de textos” – ou, então, “textos” conforme a concepção das definições (a) ou (b). Vejamos alguns exemplos.

O que domina nos livros é a presença de “textos criados *ad hoc*”. São exemplos de possíveis formas de dizer (usar a língua) ou sequências linguísticas sem contexto extralivro. Muitas vezes, essas configurações não se inscrevem em um gênero identificável, como no exemplo (4), mas, eventualmente, parecem simular alguns traços de um certo gênero textual, como nos exemplos (5) e (6).

Exemplo 4

2. Leia o texto e diga: certo (C) ou errado (E).

<p>O tempo Hoje é domingo. O tempo está bonito. Não está chovendo e não faz frio nem muito calor. O vento levou as nuvens para longe e o sol apareceu. Um dia bonito! Um domingo perfeito! É bom que eu saia. Quero encontrar alguém que esteja se sentindo tão bem quanto eu.</p>	<p>C E</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> Tenho que trabalhar. <input type="radio"/> <input type="radio"/> O tempo está agradável. <input type="radio"/> <input type="radio"/> Faz sol, mas está frio. <input type="radio"/> <input type="radio"/> Há nuvens no céu. Vai chover. <input type="radio"/> <input type="radio"/> Um dia para sair. <input type="radio"/> <input type="radio"/> Me sinto bem, mas estou sozinho.</p>
--	---

Fonte: Lima, Ishihara e Bergweiler (2010, p.9).

⁶ Sobre a discussão entre o uso de “material autêntico” ou outros materiais, ver os trabalhos clássicos de Widdowson (1991) e de Nunan (1996), ou ainda, no caso das pesquisas no Brasil, Franzoni (1992).

O exemplo (4) reproduz um exercício que visaria a abordar a “compreensão textual”. Como vemos, isso que é chamado de “texto” no comando constitui uma sequência de frases (cuja coerência ainda poderia ser discutida) que não apresenta uma unidade pragmática evidente, nem se enquadra em um determinado gênero textual, nem se articula a um contexto de produção reconhecível. A noção de “texto” que subjaz nesse exercício está claramente vinculada à primeira definição que apresentamos no item anterior. Uma sequência (coerente) de frases ganha o estatuto de texto – tal como se explicita no próprio comando do exercício – e pode ser objeto de uma atividade de “compreensão”.⁷

Exemplo 5

Depois de ler o texto, complete a ficha abaixo, com os dados conhecidos. Se quiser inventar os desconhecidos, tudo bem:

Meu nome é Rejane Campos. Há trinta anos, no dia de Natal, eu nasci, aqui em Campinas mesmo. Meus pais, William e Antonieta, ainda moram na Av. Glicério, 12, no centro de Campinas, mas eu estou morando em São Paulo, na Rua Augusta, 10/302, no centro da cidade. O nome de meu noivo é Alberto Morandi. Depois do casamento, vamos morar no meu apartamento atual, que é bom e tem até telefone (5306144). Eu trabalho na Universidade de São Paulo. Sou professora de francês. Na minha sala não tem telefone, mas o da secretaria é 4550982, ramal 203. Meu endereço lá é Caixa Postal 51, Departamento de francês.

Fonte: Henriques e Grannier (2001a, p.62).

No caso do exemplo (5), o termo “texto” designa uma unidade linguística global, em que podemos reconhecer uma certa intencionalidade geral (alguém que se apresenta ou fala de si mesmo) e uma unidade temática (os dados pessoais). Isso poderia colaborar na interpretação de que o gênero seria a “apresentação pessoal”, por exemplo. Todavia, como exemplar de uma apresentação autêntica esse texto teria informações demasiado detalhadas (por exemplo, a que propósito responderia em uma apresentação verdadeira a menção de tantos números de telefone, endereço, etc.?). De qualquer maneira, não é só por causa da artificialidade, mas pela ausência de indicação de uma fonte original da circulação do texto que sabemos que se trata de uma produção *ad hoc*. O que vemos aqui é um exercício em que subjaz a definição (b) de texto mencionada acima, dado que se oferece como insumo para uma atividade de reescrita (“completar uma ficha”) uma construção em português produzida para esse efeito, que é independente de qualquer outro contexto de uso. Assim, essa amostra de língua seria considerada um texto pelo fato de ela conformar uma unidade linguística global (e não uma unidade de comunicação).

⁷ Dado que o objetivo do presente trabalho não é mostrar as fragilidades dos livros didáticos, deixo para futuros artigos uma crítica mais aprofundada da noção de “compreensão textual” que subjaz nos materiais didáticos sistematizados e publicados na forma de livro.

Exemplo 6

Depois de ler o texto abaixo, responda às perguntas que seguem:

Querida Pat,

Há muito tempo que não escrevo porque estava doente. Peguei uma gripe forte, com muita tosse, febre e dores no corpo. Mas agora, eu já estou bem e me alimento muito bem, bem à moda brasileira. E aqui vai algo sobre os hábitos alimentares dos brasileiros.

Para você ter uma ideia, aqui não se come ovo, bacon, salchicha ou flores de milho pela manhã. Em geral, a gente come pão com manteiga, café com leite e, às vezes, uma fruta. Mais tarde, por volta do meio-dia, eu volto para casa para almoçar, um hábito antigo aqui. E o almoço também não é igual ao nosso daí. É comida mesmo, com arroz, feijão, legumes e carne. O jantar também é bem reforçado, com carne, legumes e o indispensável arroz com feijão. Sabe, a gente acaba se acostumando. No começo, é bem forte. Depois, vira necessidade. Hoje, quando não tem arroz com feijão no almoço, eu sinto falta.

O mais interessante de tudo é que não preciso tomar vitaminas como aí. A comida é nutritiva, além de fresca e gostosa. Há uma variedade incrível de frutas que eu desconhecia: manga, goiaba, jabuticaba e caqui. Olha, é tudo bom demais (inflação à parte). Mas, com dólar no bolso, a gente se sente segura, pois nossa moeda está sempre valorizando.

Seria muito bom se você pudesse vir passar as férias de julho aqui comigo. No inverno, a temperatura cai para mais ou menos 50°F. A gente poderia passar muito por aqui. Para você, é fácil porque também não tem problema de língua, não é?

Escreva quando puder, viu?

Um abraço saudoso da sua amiga,

Janine

Fonte: Henriques e Grannier (2001b, p.60).

O exemplo (6) também mostra um “texto” entendido como unidade linguística global livre de contexto, mas apresenta traços talvez mais evidentes do que no caso anterior do gênero textual simulado: uma carta. Podemos afirmar isso, sobretudo, por causa do recurso a uma tipografia que imita a escrita à mão e a estruturação global de acordo com o “plano de texto” típico desse gênero (ADAM, 2004, MIRANDA, 2010).

Os exemplos observados até aqui fazem parte de atividades de “compreensão textual” ou de reescrita (ou “retextualização”, MARCUSCHI, 2003), mas, como é evidente, a proposta de trabalho com textos nos livros de PLE também diz respeito às capacidades de “produção” textual. Um comentário que vale a pena introduzir aqui é que o termo “texto” nos materiais didáticos analisados só se utiliza nos comandos em que se propõem tarefas de “compreensão e/ou produção escrita”. Ou seja, o texto é concebido sempre como uma unidade escrita ou que circula em suporte gráfico.

Nos exemplos (7) e (8) vemos dois casos de atividades de produção textual. Em ambos os comandos é solicitada a escrita de “um texto” sobre um assunto determinado.

A concepção de texto que subjaz a esses exercícios é inequivocamente a segunda que mencionamos no item anterior: um texto é concebido como uma unidade linguística global, independente de qualquer contexto de produção. Aliás, o contexto seria alguma coisa acessória, secundária, que o aluno eventualmente poderia imaginar para a produção do “texto”. O elemento que define a unidade textual seria o conteúdo temático (“hábitos televisivos”, no primeiro caso, e “a moeda”, no segundo). No exemplo (8) se explicita ainda que o texto deve ser “explicativo”.

Convém lembrar que essa classificação do texto como explicativo, narrativo, argumentativo, descritivo, etc. está historicamente vinculada a uma etapa da linguística textual em que a noção de texto era justamente concebida como produto de uma abstração dos parâmetros contextuais (ver, por exemplo, os trabalhos de Adam da década de 1990, tais como Adam (1992, 1999), e para uma discussão, Adam (2001), Koch (2001) e Miranda (2010)).

Esta classe de exercício, muito frequente nos materiais didáticos analisados, parece assumir que a prática de produção textual se limita à escolha de recursos (léxicos, semânticos, sintáticos) de uma dada língua para elaborar um produto isolado de qualquer ambiente sócio-histórico. Assim, pouco parece importar quem escreve, para quem escreve, com que objetivos, em que circunstâncias temporais e espaciais, etc. Ou então, no melhor dos casos, essas decisões ficariam por conta do próprio aluno. É verdade que em ambos os exercícios que mostramos em (7) e (8) o fato de o comando explicitar que o aluno deve escrever sobre uma questão própria do país dele, traz o pressuposto de que se escreve para um estrangeiro. Porém, será preciso o aluno fazer também outras escolhas em relação ao contexto. Por exemplo, se ele vai escrever mesmo como aluno ou assumindo outro papel enunciativo, se ele vai produzir esse texto como exemplar de um determinado gênero textual socialmente reconhecível ou se a produção se realiza apenas com o modelo da “redação escolar”, etc.

Exemplo 7


4. Escreva um texto sobre os hábitos televisivos no seu país.

Como no Brasil, também no/a ... preferem assistir TV sozinhos
 Ao contrário do Brasil, no meu país... DVDs são mais populares do que TV
 notícias são populares? assistem TV e leem ao mesmo tempo
 gostam de assistir TV com amigos crianças veem muita/pouca TV
 assistem muita TV por satélite há/não há propaganda
 a TV perde espaço para a internet programas musicais são os preferidos entre jovens/idosos
 reclamam do nível dos programas

Fonte: Lima, Ishihara e Bergweiler (2010, p.59).

Exemplo 8

3 Escreva um texto explicativo sobre a moeda do seu país. Entre outros aspectos, em seu texto você deve:



- comentar quem são as pessoas ou quais são os símbolos que aparecem nas notas e nas moedas;
- informar quando a moeda começou a ser veiculada em seu país;
- utilizar, pelo menos, cinco palavras aprendidas no exercício 2.


Fonte: Barbosa e Castro (2013a, p.84).

Nos livros analisados não encontramos só “textos simulados” para a abordagem das tarefas de compreensão e/ou produção. De fato, apesar das possíveis dificuldades editoriais para reproduzir textos autênticos (o que muitas vezes tem a ver com os direitos de autor, com problemas técnicos e, finalmente, com obstáculos econômicos) é cada vez mais visível a busca de introdução nos livros de textos variados que circulam socialmente. Esses “textos autênticos” podem ser introduzidos de três formas diferentes: 1) como “textos adaptados” com a indicação da fonte; 2) como “textos reproduzidos” sem a indicação da fonte; 3) como “textos reproduzidos” com indicação da fonte. Os próximos três exemplos mostram essas possibilidades.

Nos três casos, poderíamos assumir que a noção de “texto” que subjaz é a que corresponde à definição (c): o texto-em-situação, o texto enquanto unidade situada da comunicação linguística. No entanto, esses três casos são diferentes entre si, sendo que os dois primeiros ignoram, de certa forma, algum aspecto importante da relação texto-contexto. Vejamos melhor cada caso.

O recurso a textos adaptados (com indicação da fonte) que encontramos no exemplo (9) é uma possibilidade muito explorada no ensino de línguas estrangeiras. Por diferentes razões (grau de complexidade linguística do texto original, questões de formatação, extensão, etc.) há autores de materiais didáticos que escolhem adaptar os textos originais e colocar versões “simplificadas” para os alunos trabalharem. Apesar de que o procedimento de adaptação de textos já foi questionado há muito tempo (ver, por exemplo, Widdowson (1991), essa adaptação ou retextualização efetuada pelo produtor do material pode estar, certamente, bem justificada. Mas um problema sério dessas adaptações pode ser que a distância entre o texto-fonte e o texto-adaptado seja tão grande que já nem se percebe qual o gênero do texto original, qual o contexto de produção desse texto-fonte, nem mesmo qual o conteúdo do texto original. No exemplo (9) podemos ver um caso extremo dessa distância.

Exemplo 9



FUGA PARA O INTERIOR

Até pouco tempo atrás havia uma clara tendência das pessoas migrarem para as grandes cidades, principalmente para as capitais, uma vez que o sonho das grandes e famosas universidades, empregos bem remunerados, redes de supermercados e shopping centers era privilégio restrito às grandes capitais. Quem não abrisse mão de tais serviços automaticamente era obrigado a conviver com congestionamento, alto custo de vida, poluição e violência crescentes.

Atualmente muitos dos serviços acima citados deixaram de ser privilégios restritos às grandes capitais. Muitas cidades do interior já oferecem tudo o que as capitais podem proporcionar, além de outras vantagens da vida urbana que acabaram se tornando inacessíveis nas grandes cidades. E é justamente isso o que a maioria das pessoas busca quando migra para o interior.

Fonte: Revista Veja - 02/1998

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (1999a, p.175).

O texto apresentado no livro indica como fonte uma edição da Revista Veja de 1998. Esse texto tem também uma versão oral (por isso apresenta o símbolo de que existe versão áudio ao lado do título) e no Livro do Professor desse método, Ponce, Burim e Florissi (1999b, p.210), se sugere a seguinte atividade:

“Fuga para o interior”: Toque o áudio com o livro fechado e faça perguntas de compreensão, como: “O que, até pouco tempo atrás, era privilégio restrito às grandes capitais?”; “O que mudou?”. Solicite, em seguida, que os alunos leiam o texto em voz alta, uma parte cada um, e, então, trabalhe o vocabulário.

A menção da Revista Veja como fonte não é suficiente para saber qual o texto original que está sendo introduzido no livro e, como vemos, a exploração didática do (novo) texto resulta pobre e descontextualizada. Uma pesquisa rápida pelo acervo digital da revista permite logo verificar que o título do texto adaptado é, na verdade, a manchete da capa dessa edição da revista, enquanto o título do texto-fonte é “A boa vida no interior” – uma escolha claramente diferente, em termos de conteúdo proposicional e de posicionamento enunciativo (já que, por exemplo, no título da versão original do texto citado a “vida no interior” ocorre com um termo axiológico positivo, “boa”). Além disso, o texto-fonte tem uma extensão de sete páginas na revista (da página 70 até a página 76) e inclui muitas imagens e dados. Mais ainda: os dois parágrafos a que fica reduzido a nova versão não reformulam o conteúdo veiculado no texto original, mas alteram esse conteúdo. Mesmo que meu objetivo aqui não seja comentar ou questionar a metodologia de ensino proposta nos materiais, não posso deixar de me interrogar qual seria a vantagem didática de “simplificar” (deturpar?) um texto, mostrando um par de parágrafos como citação de um outro texto (JUNQUEIRA, 1998).


Em definitiva, o que temos nesse exemplo (9), apesar da indicação de fonte, não é uma reprodução de um texto existente, mas a elaboração de um texto *ad hoc*, que tem como único contexto possível o próprio material didático. Isto é, apesar de o

texto se apresentar como retirado de uma fonte outra, a noção de texto que aqui se aplica não é a do texto-em-situação, mas a de “objeto linguístico global” (a segunda definição).

Um caso diferente, mas com certa proximidade, é o que vemos no exemplo (10). Aqui se trata (aparentemente, pelo menos!) de um texto reproduzido, mas sem a indicação da fonte.

Exemplo 10

16 Veja a propaganda abaixo e responda:



USE 15 vezes seu cartão MasterCard. CADASTRE-SE no site, COMPRE um pacote TAM Viagens e GANHE o do acompanhante.

PROGRAMA Surpreenda

MasterCard

- 1 Qual é a forma de pagamento que você usa com mais frequência?
- 2 Você prefere pagar à vista ou a prazo? Por quê?
- 3 Você tem o costume de comprar passagens aéreas e pacotes turísticos pela internet?
- 4 Dê uma dica para seus/ suas colegas/ professor (a) sobre o que não comprar pela internet.

Fonte: Barbosa e Castro (2013a, p.95).

É importante mencionar que, curiosamente, esse exemplo foi retirado de um livro que indica todas as fontes dos textos reproduzidos (geralmente retirados da internet e adaptados). Portanto esse caso parece poder ser explicado como um erro involuntário. Seja como for, a atividade proposta reforça a ideia de que, na realidade, pouco importa o contexto de circulação original do texto reproduzido, uma vez que a partir da leitura das perguntas que se seguem ao texto é possível inferir que seu papel no livro é de mero introdutor do assunto das formas de pagamento (com cartão, à vista, a prazo...). Assim, apesar de que o texto aparenta ser uma unidade da comunicação linguística real reproduzida no livro, acaba funcionando igual que qualquer texto inventado especialmente para o livro.

Exemplo 11

Depois de ler o texto abaixo, responda às perguntas que se seguem.

VIAJANTE SOLITÁRIO

Passageiro vai sozinho de NY a Londres em um 747

de Londres

Um passageiro da companhia aérea British Airways viajou sozinho de Nova York a Londres na primeira classe de um Boeing-747.

O corretor da Bolsa de Valores Stuart Pike, 33, voltou antontem a Londres após ter ido a Nova York comprar o astronauta de brinquedo Buzz Lightyear (do filme "Toy Story") para o afilhado.

Pike viajou sozinho porque a partida de seu vó foi atrasada em algumas horas, causada por um problema elétrico. Os outros passageiros optaram por seguir em outro voo, que saiu mais cedo.

"Eu não estava com pressa, então decidi esperar", afirmou. Quando embarcou, Pike pôde escolher qualquer um dos 400 lugares e teve a sua disposição 17 aeromoças e comissários de bordo.

Uma porta-voz da companhia disse acreditar que essa é a primeira vez que um 747 viaja com um só passageiro. (PHB)

Folha de São Paulo, "Folha Mundo", 1 caderno, 1 de abril de 1997, p.12.

Fonte: Henriques e Grannier (2001b, p.42).

No caso do exemplo (11), o texto é reproduzido no livro respeitando a organização interna, a estrutura e a formatação original (*layout*, tipografia, conteúdo verbal, etc.) e são indicados os dados completos da fonte⁸. Embora na atividade proposta no livro não se explore a relação entre texto e contexto de produção/circulação, a reprodução do texto sem alterações mostra vantagens importantes e abre a possibilidade de abordar aspectos que vão além do conteúdo temático central. Nesse caso, por exemplo, seria possível explorar questões de dêixis temporal (a partir da ocorrência do dêitico "anteontem"), ou mesmo aspectos sociolinguísticos mais complexos, como as mudanças ortográficas recentes (observando a ocorrência do vocábulo *voo*), entre vários outros aspectos.

⁸ O texto original pode ser consultado (PASSAGEIRO..., 1997, p.01).

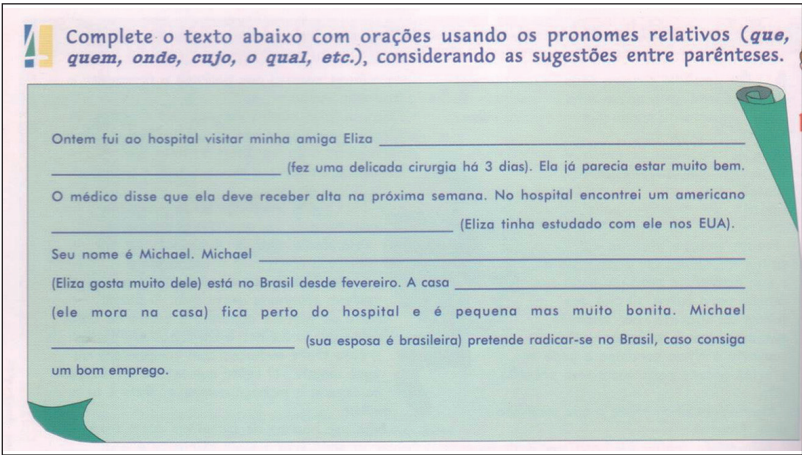
Contudo, o recurso a textos reproduzidos com indicação de fonte não tem apenas a simples vantagem de abrir a possibilidade a explorações mais ricas e variadas. Aliás, não é esse o aspecto central da importância de se trabalhar com textos reproduzidos. Na verdade, a relevância do trabalho com textos-em-situação (ou textos contextualizados) é compreender que o texto pode (deve!) ser um objeto de estudo em si mesmo e nem sempre um mero pretexto para trabalhar um conteúdo de gramática, de léxico ou uma dada questão sociocultural. Assim, uma abordagem possível desse texto reproduzido em (11) poderia contemplar também o fato de esse texto ter sido publicado em determinado jornal, para certo público, em uma data específica, etc. Ou seja, a reflexão sobre um texto singular (e, portanto, sobre sua relação com o contexto de produção/circulação) pode constituir também um conteúdo fundamental em uma aula de português como língua estrangeira.

Abordagens dos textos: caminhos possíveis e decisões do professor

A análise das concepções de texto que subjazem nos livros didáticos nos leva inevitavelmente a refletir também sobre o papel dos textos no ensino de PLE. Mesmo que não tenha sido colocado como objetivo principal, o caminho para a identificação das concepções de texto nos mostrou que o **lugar dominante** dos textos nos materiais didáticos de PLE analisados é aquele de **pretexto** para o ensino de vocabulário, de conteúdos gramaticais ou de conteúdos socioculturais.

Já vimos uma modalidade desse papel de pretexto no exemplo (10), mas também podemos ver esse papel no exercício clássico de “preencher lacunas de um texto”, como em (12).

Exemplo 12



Complete o texto abaixo com orações usando os pronomes relativos (*que, quem, onde, cujo, o qual, etc.*), considerando as sugestões entre parênteses.

Ontem fui ao hospital visitar minha amiga Eliza _____
_____ (fez uma delicada cirurgia há 3 dias). Ela já parecia estar muito bem.
O médico disse que ela deve receber alta na próxima semana. No hospital encontrei um americano
_____. (Eliza tinha estudado com ele nos EUA).
Seu nome é Michael. Michael _____
(Eliza gosta muito dele) está no Brasil desde fevereiro. A casa _____
(ele mora na casa) fica perto do hospital e é pequena mas muito bonita. Michael
_____ (sua esposa é brasileira) pretende radicar-se no Brasil, caso consiga
um bom emprego.

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (1999a, p.116).

É claro que esse lugar está plenamente justificado, já que o ensino de línguas deve partir de pôr os alunos em contato com amostras de língua e as amostras de língua são sempre textos ou fragmentos de textos (reproduzidos, adaptados ou criados *ad hoc*). De maneira que esse papel de “pretexto” é importante, necessário e insubstituível.

Todavia, a questão que podemos nos colocar é se esse papel é o único que os textos podem desempenhar em nossas aulas. Ou seja, só levamos textos para introduzir conteúdos de natureza lexico-gramatical ou sociocultural? A ideia que defendo é que o lugar de pretexto é apenas um dos lugares possíveis para os textos no ensino de línguas em geral e de PLE em particular. Na análise dos livros didáticos – incluindo os “livros do professor” – verificamos que predomina a ausência de reflexão sobre a singularidade dos textos (sua relação com o contexto, o fato de ele ser um exemplar de um determinado gênero, a análise dos mecanismos de organização interna, etc.).

Como lugar eventual, então, encontramos algum texto que é abordado como objeto de ensino em si mesmo, para aprender a compreender ou a produzir um texto. Um exemplo desse lugar é uma parte da atividade reproduzida em (13).

Exemplo 13

Jeitinho Brasileiro

Leia a charge a seguir e responda:

<http://wiltonroque.blogspot.com.br/2009/05/jeitinho-brasileiro.html> (Acessado em outubro de 2012)

1. Qual é o propósito comunicativo desse texto? Que reações ele provoca no leitor?
2. Que marcas de coloquialismo estão presentes no texto? Cite exemplos.
3. O que você entende por “jeitinho brasileiro”? Que relações podemos estabelecer entre o título e o conteúdo da charge?
4. Em seu país, existe alguma lei que proíba ou restrinja o uso do celular? Comente.

Fonte: Barbosa e Castro (2013b, p.40).

No exemplo, o texto abre uma unidade sobre o “jeitinho brasileiro” e, de fato, a charge é utilizada como pretexto para introduzir o assunto. Porém, as duas primeiras perguntas colocadas para a exploração do texto mostram uma tentativa de abordar esse objeto na sua singularidade. Vemos uma pergunta sobre o propósito do texto (“Qual é o propósito comunicativo desse texto? Que reações ele provoca no leitor?”), outra sobre o recurso a expressões ou marcas coloquiais (“Que marcas de coloquialismo estão presentes no texto? Cite exemplos”) e ainda outra sobre a relação entre o título e o conteúdo da charge (“O que você entende por ‘jeitinho brasileiro’? Que relações podemos estabelecer entre o título e o conteúdo da charge?”). Apesar de ser um tratamento extremamente rudimentar, a presença dessas perguntas mostra uma intenção de tentar superar o mero papel de introdutor temático que costumam ter os textos que iniciam unidades nos livros.

Considerações finais

Segundo os dados obtidos em nossa pesquisa, todos os professores de PLE consultados dizem utilizar um livro como base para o trabalho em sala de aula e a grande maioria dos docentes assume que respeita ou modifica levemente as propostas que esses materiais trazem. Por isso, é fundamental analisar e conhecer seriamente os materiais disponíveis.

A análise de livros didáticos de PLE mostra que, apesar do extenso caminho percorrido pelos teóricos do texto e pelos especialistas em ensino de línguas, nos materiais coexistem concepções diversas e até contraditórias acerca da noção de texto. As concepções dominantes nos livros são aquelas (mais antigas) que assumem o texto como “sequência coerente de enunciados ou frases” e como “unidade linguística global que veicula um conteúdo temático com certa estruturação reconhecível (narrativa, argumentativa, descritiva, etc.)”. Como concepção eventual, encontramos a noção (mais recente) de “texto-em-situação”, ou seja, concebido como “objeto empírico da comunicação linguística”.

Face a essa realidade dos materiais didáticos, importa que cada um de nós, professores de PLE, nos perguntemos que noção de texto subjaz a nossa prática. E também, por que, para que e como trabalhamos com textos nas aulas de PLE. Como vimos, basicamente, os textos podem preencher dois espaços principais e não necessariamente excludentes: por um lado, o texto como pretexto (para ensinar vocabulário, conteúdos gramaticais, conteúdos socioculturais, etc.) e, por outro lado, o texto como objeto de ensino (para desenvolver a capacidade de compreender ou produzir textos; isto é, para saber usar a língua em situações de comunicação). Esse último lugar dos textos no ensino de PLE, e nos livros didáticos analisados em particular, ainda está pouco desenvolvido. Essa constatação mostra que é preciso avançar na elaboração de materiais que se firmem na concepção de texto-em-situação.

TEXTS IN TEACHING PORTUGUESE FOREIGN LANGUAGE: THEORY AND PRACTICE

- **ABSTRACT:** *This article proposes a reflection on the text conceptions circulating in teaching Portuguese as a Foreign Language (PLE) and, secondarily, on the place of the texts in teaching materials and possible ways to approach. The reflection part of a survey conducted at the National University of Rosario, Argentina, and incorporates some significant data resulting from the analysis of didactic books of PLE. From a classical distinction between different text settings, the article shows that the conception that prevails in the books and the place that is given to texts in these materials. This is illustrated with examples taken from books in use. The analysis allows to demonstrate the need for progress in the development of teaching materials supported on closer text design of the current state of the text theories.*
- **KEY-WORDS:** *Text. Portuguese foreign language. Textbook text.*

REFERENCIAS

ADAM, J. M. Plano de texto. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Org.). **Dicionário da análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p.377-378.

_____. En finir avec les types de textes. In: BALLABRIGA, M. **Analyse des discours: types et genres: communication et interpretation**. Toulouse: EUS, 2001. p.25-43.

_____. **Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes**. Paris: Nathan, 1999.

_____. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

BARBOSA, C. N., CASTRO, G. N. **Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013a. (Ciclo básico, níveis 1 e 2).

_____. **Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013b. (Ciclo intermediário, níveis 3 e 4).

BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue: hommage à François Rastier. **Texto! Textes & Cultures**, [S.l.], v. 13, n.1, p.01-95, 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

CONTE, M. E. **La linguistica testuale**. Milano: Campi del Sapere/Feltrinelli, 1989.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers Théodile**, [S.l.], n.3, p.27-52, jan.2003. Disponível em:

<http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_03.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, S. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. **Didáctica, Lengua y Literatura**, Madrid, v.21, p.117-141, 2009.

FRANZONI, P. **Nos bastidores da comunicação autêntica**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ESTUDOS BRASILEIROS [FUNCEB]. **Conhecendo o Brasil**: curso de português para falantes de espanhol. Buenos Aires: Akian, 2000.

HENRIQUES, E. R.; GRANNIER, D. M. **Interagindo em português**: textos e visões do Brasil. Brasília: Thesaurus, 2001a. v.1.

_____. **Interagindo em português**: textos e visões do Brasil. Brasília: Thesaurus, 2001b. v.2.

JUNQUEIRA, E. A boa vida no interior. **Veja**, São Paulo, n.1537, p.70-76, 11 mar. 1998. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 20 maio 2015.

KOCH, I. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes, 2001. p.71-86.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, E.; ISHIHARA, T.; BERGWELER, C. **Novo avenida Brasil, 3**: curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: EPU, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MIRANDA, F. **Textos e gêneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian, 2010.

NUNAN, D. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Madrid: Cambridge University Press, 1996.

PASSAGEIRO vai sozinho de NY a Londres em um 747. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 01 abr. 1997. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/ftp/1997/04/01/5/>>. Acesso em: 20 maio 2015.

PONCE, M. H. O. de; BURIM, S. R. B. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo**: a língua portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo: Special Book Service, 1999a.

_____. **Bem-vindo**: a língua portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo: Special Book Service, 1999b. Livro do professor.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VAN DIJK, T. A. De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. **Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos**, [S.l.], ano2, n.6, mayo 1995. Disponível em: <<http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20 del%20discurso.html>>. Acesso em: 20 maio 2015.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

UMA EXPERIÊNCIA NA AULA DE PLE: A SENSIBILIDADE E A EMOTIVIDADE NAS AULAS DE LEITURA E ENSINO DOS VERBOS NOS PRETÉRITOS PERFEITO E IMPERFEITO

Sueli FIRMINO*

- **RESUMO:** Neste artigo, trato de mostrar a minha experiência com uma atividade de sensibilização em uma aula de leitura de um curso de PLE (Português como Língua Estrangeira) para alunos de origem hispânica, desde o planejamento até o momento da avaliação, orientando as atividades ao longo do processo. Separei as etapas desse processo desde o reconhecimento do perfil dos alunos (trabalhamos com dois grupos específicos de nível intermediário), a escolha do material a ser trabalhado, as estratégias usadas, a dinâmica aplicada e a avaliação feita oralmente onde, para minha surpresa, a sensibilização dos alunos naquele momento gerou um clima de emotividade muito importante, resultando num ambiente de confiança e cumplicidade. Muitas vezes esses sentimentos estão afastados de uma sala de aula, deixando que a distância da relação professor-aluno-colega seja um fator de inibição na hora da prática oral do idioma que está aprendendo. A proximidade entre as pessoas propicia um ambiente acolhedor, agradável e o clima mais propício para que haja mais interação e, conseqüentemente mais emotividade.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Emotividade. Sensibilidade. Competência oral.

Introdução

Não sei se a vida é curta ou longa demais para nós,
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.
Cora Coralina (2011, p.243).

Não é tarefa simples, nem cabe em poucas linhas, contar as experiências dessa profissão tão desafiante que é ser professor (a) de língua portuguesa para estrangeiros, sobretudo estando imerso na cultura dos estudantes.

Como experiência, tenho que admitir, e faço questão de ressaltar sempre isso, que durante esses 30 anos de magistério, dos quais 16 deles como professora de PLE

* US – Universidad de Sevilla. Sevilla – Espanha. 41004 – sueliayalas@gmail.com

português como língua estrangeira, fui aprendendo com meus colegas e, principalmente, com meus alunos a levar em consideração o sentimento e o lado lúdico das pessoas que se propõem a aprender um idioma estrangeiro.

Com o tempo fui trabalhando esse aspecto com mais emotividade, com mais criatividade e observei que os resultados eram sempre positivos e o *feedback* era imediato. Quando tinha a aula preparada, só precisava chegar o momento de executá-la, tudo estritamente muito bem pensado e planejado.

Ora, quem é professor sabe muito bem que entre a aula preparada e a aula no seu momento em si, existe um abismo extremamente indecifrável... A gente nunca sabe se a aula vai ser perfeita como gostaríamos e, em geral, nunca é.

Se o professor tiver sua sensibilidade bem aguçada, ele vai perceber o que o aluno necessita no momento da sua aula: se uma leitura sobre um determinado assunto, se uma explicação gramatical sobre o assunto que viu na aula passada, se o aluno não assimilou o conteúdo trabalhado, se está cansado e precisa de um jogo relacionado a seu programa para descontrair e estar atento à sua aula, se é necessário o trabalho com uma música, porque hoje o dia foi tenso, se um vídeo, etc.

O professor que percebe esse momento de início de aula vai perceber imediatamente se sua aula preparada vai acontecer ou não. E se ele for daquele tipo que, com muito jogo de cintura vai tirar das mangas uma aula improvisada, pode ter certeza que vai sair orgulhoso da sua aula nesse dia e o aluno vai agradecer essa sua sensibilidade, além de perceber que existem diversas formas de aprendizado de um idioma e que, nem sempre, todos os dias têm que ser iguais.

Não se trata de nenhuma novidade, nem do descobrimento do maior tesouro no mundo do ensino de PLE. Há muita gente nesse campo que já trabalha dessa maneira.

Por tudo isso, a proposta deste trabalho é relatar uma experiência pessoal, de uma aula dada há pouco tempo a dois grupos de alunos de origem hispânica e não, exatamente, de apresentar teorias novas sobre o ensino de PLE.

O aluno (ou o grupo de alunos)

Existem várias formas de planejamento de uma aula de PLE, quando um dos objetivos a ser trabalhado é a competência oral, ou seja, fazer o aluno falar na língua que está aprendendo.

Em minha opinião, o professor deve, antes de tudo, conhecer seus alunos para poder fazer um bom planejamento da sua aula e, desse modo, conseguir alcançar a meta desejada. Sabemos, obviamente, que cada pessoa (no caso de um grupo) vai ter uma reação distinta diante dos desafios propostos, vai falar ou não sobre assuntos mais pessoais, etc. O importante é que o professor crie e propicie um clima favorável, sem expor o aluno a situações constrangedoras ou comprometedoras.

De certa forma, os alunos de PLE, que estão no nível intermediário, que são os que começam a pensar em português, não têm problemas em contar alguma coisa

relacionada à sua vida profissional e, muitas vezes, à sua vida privada. Aliás, muitos dizem que preferem contar algo que tenha lhes acontecido, para não ter que inventar, pois, nesse caso, teriam dois trabalhos: inventar e depois ter que passar para o português.

No caso de um aluno particular, o professor precisa deixá-lo à vontade, criando um clima ameno e procurar que o assunto não seja muito cansativo, pois o aluno pode desanimar e a aula não será nada produtiva. É muito importante o tempo estimado para esse tipo de atividade, pois para um aluno individual, o tempo geralmente é menor que para um grupo.

Uma vez que o professor já conhece seu aluno (ou seu grupo), poderá traçar seus objetivos e separar as atividades convenientes para o assunto escolhido.

A emotividade começa a partir desse momento: a escolha adequada de materiais relacionados ao assunto a ser estudado na sua aula. Provocar no aluno euforia ou excitação por falar e praticar o idioma vai fazê-lo se sentir mais seguro, mais confiante e vai liberar a ansiedade contida quando aprendemos um novo idioma e percebemos que pouco a pouco somos capazes de nos comunicar e fazer-nos entender.

A excitação nos leva a um sentimento de força, aumentando dessa forma o nível de atividade e – acréscimo por experiência – o nível de criatividade também: é o que nos diz Vigotsky:

[...] es muy importante tener en cuenta que en un periodo de gran excitación se suele sentir una fuerza colosal. Ese sentimiento aparece de repente y lleva al individuo al más alto nivel de actividad. En el momento en que aparecen emociones muy fuertes, la excitación y el sentimiento de fuerza se fusionan liberando la energía almacenada [...]
(VIGOSTSKY, 2004, p.12).

Planejando e preparando a aula

Para ilustrar este artigo com um exemplo prático, selecionei o assunto: **leitura de textos curtos e revisão dos tempos verbais estudados**, com ênfase nos verbos nos tempos do pretérito perfeito, imperfeito e no presente do indicativo e no modo imperativo.

Utilizei um texto, uma letra de música e a dinâmica que detalho no decorrer deste trabalho.

Perfil dos alunos

A aula foi preparada para dois grupos de alunos (espanhóis e sul-americanos) de nível intermediário, em um curso de PLE que ministro na cidade de Madri (Espanha).

O primeiro grupo é formado por seis alunos (três espanhóis, dois venezuelanos e uma peruana) que trabalham em uma multinacional brasileira com escritório em

Madri. É um grupo dinâmico e que costuma dar bons retornos às atividades que lhes são apresentadas nas aulas. Eles têm três horas de PLE por semana e são muito participativos. Trabalham em setores diferentes e entre eles há sempre uma boa relação.

O outro grupo é formado por um só aluno, presidente executivo de uma consultoria espanhola que tem escritório no Brasil. O aluno tem três horas de PLE por semana e é muito aplicado. No começo, era muito tímido e dizia que falar um idioma estrangeiro era um drama, mas esperava que com o português fosse diferente.

A escolha dos textos

Essa escolha do texto a ser utilizado é fundamental para que a aula faça ou não o sucesso que o professor espera. Tudo é válido: textos literários clássicos ou contemporâneos, jornalísticos, poemas, letras de música. Como já é sabido, quanto mais variamos os gêneros textuais e quanto mais atuais e significativos sejam estes, melhor.

O primeiro texto escolhido desta vez foi tirado de um site na Internet:

UMA LIÇÃO DE VIDA

Uma senhora idosa, elegante, bem vestida e penteada, estava de mudança para uma casa de repouso, pois o marido com quem vivera 70 anos havia morrido e ela ficara só

Depois de esperar pacientemente por duas horas na sala de visitas, ela ainda deu um lindo sorriso quando uma atendente veio dizer que seu quarto estava pronto. A caminho de sua nova morada, a atendente ia descrevendo o minúsculo quartinho, inclusive as cortinas de chintz florido que enfeitavam a janela.

- Ah, eu adoro essas cortinas – disse ela com o entusiasmo de uma garotinha que acabou de ganhar um filhote de cachorrinho.

- Mas a senhora ainda nem viu seu quarto...

- Nem preciso ver – respondeu ela. – Felicidade é algo que você decide por princípio. E eu já decidi que vou adorar! É uma decisão que tomo todo dia quando acordo. Sabe, eu tenho duas escolhas: Posso passar o dia inteiro na cama contando as dificuldades que tenho em certas partes do meu corpo que não funcionam bem... ou posso levantar da cama agradecendo pelas outras partes que ainda me obedecem. Cada dia é um presente. E enquanto meus olhos abrirem vou focalizá-los no novo dia e também nas boas lembranças que eu guardei para esta época da vida. A velhice é como uma conta bancária: Você só retira daquilo que você guardou. Portanto, lhe aconselho depositar um monte de alegria e felicidade na sua Conta de Lembranças. E como você vê, eu ainda continuo depositando. Agora, se me permite, gostaria de lhe dar uma receita:

1- Jogue fora todos os números não essenciais para sua sobrevivência.

2- Continue aprendendo. Aprenda mais sobre computador, artesanato, jardinagem, qualquer coisa. Não deixe seu cérebro desocupado.

3- Curta coisas simples.

4- Ria sempre, muito e alto. Ria até perder o fôlego.

5- Lágrimas acontecem. Agunte, sofra e siga em frente. A única pessoa que acompanha você a vida toda é você mesmo. Esteja vivo, enquanto você viver.

6- Esteja sempre rodeado daquilo que você gosta: pode ser família, animais, lembranças, música, plantas, um hobby, o que for. Seu lar é o seu refúgio.

7- Aproveite sua saúde. Se for boa, preserve-a. Se está instável, melhore-a. Se está abaixo desse nível, peça ajuda.

8- Diga a quem você ama que você realmente o ama, em todas as oportunidades. E lembre-se sempre que: A vida não é medida pelo número de vezes que você respirou, mas pelos momentos em que você perdeu o fôlego... de tanto rir: de surpresa... de êxtase... de felicidade!

Simples assim!

Autor desconhecido

Fonte: UMA LIÇÃO... (2014).

O segundo texto foi a letra da música *Resposta ao Tempo*, dos compositores Aldir Blanc e Cristovão Bastos, na voz de Nana Caymmi.

Tanto o primeiro texto, quanto à letra desta música me emocionam pessoalmente, acho que isso também fez com que a aula fosse de verdade muito sensível e literalmente emotiva.

Resposta ao tempo

*Batidas na porta da frente é o tempo
Eu bebo um pouquinho pra ter argumento
Mas fico sem jeito, calado, ele ri
Ele zomba do quanto eu chorei
Porque sabe passar e eu não sei
Um dia azul de verão, sinto o vento
Há folhas no meu coração é o tempo
Recordo um amor que perdi, ele ri
Diz que somos iguais, se eu notei
Pois não sabe ficar e eu também não sei
E gira em volta de mim, sussurra que apaga os caminhos
Que amores terminam no escuro sozinhos
Respondo que ele aprisiona, eu liberto
Que ele adormece as paixões, eu desperto*

*E o tempo se rói com inveja de mim
Me vigia querendo aprender
Como eu morro de amor pra tentar reviver
No fundo é uma eterna criança
que não soube amadurecer
Eu posso, ele não vai poder me esquecer
No fundo é uma eterna criança
que não soube amadurecer
Eu posso, ele não vai poder me esquecer*

Fonte: Blanc e Bastos (2015).

Algumas considerações sobre a leitura

Em diversos campos e em muitas dimensões, a leitura pode ser considerada um ponto relevante na aprendizagem de uma língua.

Considero importante que os professores (especificamente de PLE) saibam delimitar algumas das muitas definições sobre leitura e tenham claro o objetivo que se quer alcançar ao ler ou ao propor uma leitura a alguém.

A leitura é um ato de prazer, de aprendizagem e de descoberta, mas se alguém é obrigado a ler um determinado texto para prestar contas sobre o assunto nele tratado ou para realizar algum exame que o ponha em estado de tensão, de ansiedade, certamente não encontraremos aqui leitores que realizam o ato de ler com prazer, mas sim como obrigação profissional, acadêmica, etc.

É preciso levar em conta que alguns fatores¹ vão influenciar no trabalho de ensino de leitura em aula; um deles é o cognitivo, que é tratado, por exemplo, nos estudos de Kleiman (2001, p.31), nos quais ela afirma que, em geral,

[...] são aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória.

Variados são os conceitos e as definições de leitura que encontramos, pois cada indivíduo tem um objetivo a atingir quando está lendo.

Orlandi (1988, p.9) diz que:

[...] Leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em

¹ Os fatores podem ser os mais variados: memória, conhecimento cultural, histórico, bibliográfico, etc.

uma palavra: de historicidade. [...] A leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da realidade significante [...].

Pode-se entender, a partir da perspectiva de Orlandi (1988), que a leitura se divide num sentido amplo, num restrito e outro ainda mais restrito, começando respectivamente por atribuição dos sentidos, metodologia da aproximação entre texto e leitor e alfabetização, no caso dos pequenos leitores.

Por outro lado, Kleiman, (1997, p.27) afirma que:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Kato (1995, p.106-107) define a leitura da seguinte forma:

A leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos:

- a de encontrar parcelas significativas do texto;
- a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto;
- a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas;
- a de definir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

Resumindo, pode-se dizer que **ler não é apenas decodificar sinais gráficos que estão escritos em um determinado idioma, mas passar daí para um nível de compreensão da informação a ser transmitida pelo texto.** Daí a importância de selecionar e conhecer o que vai ser indicado e/ou trabalhado numa aula de leitura.

No ensino da Língua Portuguesa como LE, deparamo-nos, muitas vezes, com esse tipo de situação: vários leitores que podem ou não ter algum conhecimento do assunto a ser lido e isso, igualmente, pode ou não influenciar na hora da leitura.

Se o aluno gosta de ler, terá grandes probabilidades de ver a leitura como um ato de prazer e descoberta; vai certamente mergulhar nos contos e narrações que encontrar à sua frente, o que é fundamental para aprender um idioma estrangeiro.

A estratégia

Uma vez escolhidos os textos a serem trabalhados, dividi a aula em partes: leitura do primeiro texto, correção de erros fonéticos cometidos durante a leitura, significado de palavras novas, reconhecimento dos verbos a serem revisados, frases com os verbos

que consideramos mais usados, audição da música (segundo texto) com a letra trocada e umas lacunas para serem preenchidas durante o áudio, significado de palavras, reconhecimento dos verbos, impressão, comentários, sugestões por parte dos alunos. Nessa hora, o aluno fica livre para comentar algo pessoal ou criar a história que quiser, pois o objetivo é praticar os verbos (e as expressões) aprendidos, e, finalmente, a avaliação da aula.

A leitura do primeiro texto por parte dos alunos e da professora e a correção dos possíveis erros fonéticos

Lemos, corrigimos os possíveis erros fonéticos cometidos durante a leitura e vimos o vocabulário desconhecido. A leitura foi feita duas vezes no esquema de rodízio.

Esse texto é por si, bem emotivo, pois trata da perspectiva de uma mulher idosa entrando numa residência pela primeira vez e seu modo de ver a vida, de encarar aquela situação, direito a dar uma lição de vida ao leitor.

Para os mais sensíveis, o texto serviu de reflexão, para outros, foi apenas um texto desses que circulam na internet como clichês ou correntes que as pessoas mandam querendo “mudar a sua vida”. Seja como for, o texto mexeu com os sentimentos pessoais e isso propiciou a interação de troca de impressões, opiniões, segredos e curiosidades. Foi quase uma aula-terapia.

Aliás, muitas das aulas de PLE são aulas-terapias, nas quais a maioria dos alunos vem cansada do trabalho, do stress ou da pressão nos seus postos e se sentem outras pessoas ao encontrarem uma aula dinâmica, atraente e divertida.

Não muito diferente do encontro em sala de aula em uma escola de línguas, é o encontro do professor que vai às empresas para as aulas. Vemos desde alunos que deixam propositalmente os telefones em suas mesas para poderem estar concentrados e aproveitarem as aulas até aqueles que trazem os celulares, as agendas e não desconectam. Nesse caso, cabe ao professor dirigir a sua aula de modo que se tiver que ser interrompida por um telefonema, vai ter que fazê-lo... (muitas vezes os alunos são executivos e têm aulas no horário de trabalho). Começar e recomeçar um assunto pode ser bem cansativo, mas se não houver outra forma, assim será o trabalho.

Com relação à correção dos possíveis erros de pronúncia na hora da leitura, costumo ser bastante exigente com os meus alunos no que diz respeito à fonética. Considero que falar bem não é só conhecer a gramática, mas pronunciar corretamente e, quando se trata de alunos de origem hispânica, a dificuldade maior reside justamente no fato de que uma palavra mal pronunciada pode significar outra coisa: *Ca/s/a* pronunciada como *Ca/ç/a*, */Z/élia* pronunciada como */C/élia*, entre outros.

Por isso, a leitura faz parte do processo e deve ser trabalhada de maneira lúdica, divertida, curiosa, emocionante, envolvente e o professor vai ser esse mediador. Daí a importância de saber escolher bem seu material de acordo com o perfil dos alunos.

Assim, vai poder traçar seus objetivos, sua estratégia, sua avaliação e finalizar o conteúdo trabalhado com uma revisão bem feita, dinâmica e eficaz, comprovando que seu aluno aprendeu, conseguiu atingir a sua proposta e agora é capaz de por em prática de forma natural, sem bloqueios nem medos.

Aprendendo novo vocabulário

Como já se sabe, ler e não entender o que está sendo lido gera certa frustração no leitor. Em uma aula de PLE, consideramos que o aluno vai adquirindo confiança para falar na medida em que ele vai aprendendo e dominando um novo vocabulário. Essa etapa é natural, mas deve ser bem trabalhada pelo professor. De nada vai adiantar simplesmente dizer o significado ou fazer a tradução das palavras que o aluno não conhece e deixá-las sem contexto ou exemplos, para que o aluno associe essas palavras com outras possibilidades de uso, que não seja aquele contexto onde ele as encontrou. Por isso, a importância do reforço do uso do novo vocabulário em diferentes situações.

O processo de integração do aluno de PLE como leitor interage com a associação que ele faz das frases umas com as outras, das palavras conhecidas, da compreensão global do texto passando à percepção do contexto. Por isso, se a leitura for interrompida a cada palavra desconhecida para perguntar (no caso de ter diante dele seu professor) ou ir ao dicionário, no fim das contas, o aluno vai precisar de uma segunda ou de uma terceira leitura para perceber o significado do texto.

Quando a leitura é feita de forma natural, sem interrupções, o professor vai propiciando ao aluno a oportunidade de começar a pensar em português – no nosso caso. Talvez seja um trabalho mais intenso e nem todos os alunos vão responder da mesma forma, pois isso, vai depender do conhecimento de mundo e de outros idiomas que esse aluno tenha. Esses fatores são relevantes no processo de leitura por parte de um aluno de origem hispânica num curso de PLE. Levamos em consideração a proximidade dos idiomas espanhol e português, a lista de falsos amigos que esses dois idiomas apresentam, a ideia da competência imediata, entre outros fatores como: o tempo em que o aluno está estudando, se ele costuma ler muito ou não, se ele gosta ou não de ler, etc.

Reconhecimento dos verbos nos textos

Essa é a parte do trabalho lúdico com a gramática, pois assim fica fácil para o aluno e ele acaba interagindo de forma natural e poderá praticar os verbos nas suas falas, sem precisar memorizar infinitas listas e diversos tempos verbais.

Pois bem, no primeiro texto encontramos mais variedade de tempos verbais: presente, pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito, imperativo, gerúndio, futuro do pretérito. Separamos apenas os tempos que queríamos revisar. Uma vez terminada essa

etapa aplicamos os verbos em frases orais e escritas feitas pelos alunos, mas em outros contextos, o que possibilitou a exploração do uso desses verbos e, conseqüentemente o aparecimento de novo vocabulário.

Nesse momento é interessante que o professor sugira que os alunos trabalhem em pares, pois desse modo eles podem conversar, perceber como o colega atua, sentir as mesmas dificuldades (ou não) que o outro. É um momento também de autoestima, saber que o outro tem a mesma dúvida e/ou dificuldade, que pode fazer perguntas semelhantes, etc.

O segundo texto: a música

Em geral os alunos de PLE ficam esperando essa hora da aula. A MPB é o material mais rico e diversificado que um professor tem em suas mãos para aulas de PLE, sobretudo no estrangeiro.

Com a letra de *Resposta ao Tempo* para completar e corrigir as palavras trocadas, os alunos ouviram a música duas vezes, fizeram a correção com a letra original e, como fizemos com o primeiro texto, vimos o vocabulário e retiramos os verbos que apareceram, mas desta vez não precisaram formar frases ou contextos, simplesmente observamos e comentamos em que tempo e pessoa estavam conjugados.

Comentários por parte dos alunos: avaliação

Sim, definitivamente o texto mexeu com os sentimentos dos alunos. No primeiro grupo, onde tínhamos seis alunos de nacionalidades diferentes, embora de origem hispânica, a reação foi diversa: um dos alunos achou o texto muito “comum”, não se sentiu tão sensibilizado quanto seus cinco colegas que se emocionaram com o teor do texto e começaram a falar um pouco de suas experiências mais pessoais, de como gostariam de aproveitar mais o tempo, de viajar mais, estar com suas famílias e amigos, etc. Desse momento surgiram novas palavras, novas expressões, que fomos colocando na lousa e formando ideias a partir do que falavam. Foi uma experiência muito enriquecedora. A música deu o toque final à emotividade e foi quando eles foram vendo as expressões ligadas ao tempo, fazendo uma leitura dos dois textos. Desse grupo surgiu a ideia de que cada um trouxesse para as aulas posteriores algum texto ou alguma letra de música em português, que pudessem ter algum significado para eles. Assim, poderíamos continuar o trabalho de revisão de verbos e a prática oral, mas através da leitura de textos trazidos por eles mesmos.

Quando um aluno de PLE lê em texto em português é capaz de ativar seus conhecimentos do idioma fixando novo vocabulário. Deste modo, pouco a pouco, vai deixando de lado o medo e a insegurança na hora de se expressar.

Esse grupo avaliou a aula como positiva, divertida e emocionante. Possibilitou a entrada de novas estratégias de participação por parte deles para as aulas seguintes.

No segundo caso, na aula com o aluno individual, a reação foi surpreendente: ali na minha frente havia um aluno – presidente executivo de uma empresa – que chorou emotivamente (sem nenhum escrúpulo) ao final da leitura do primeiro texto. Fiquei também emocionada de ver a sua reação e cheguei a cogitar a ideia de não fazer a segunda parte com a música, mas inverti um pouco a ordem das atividades e tudo correu tranquilamente dentro da dinâmica que havia preparado. Antes da música, falamos do texto e ele me contou (usando os verbos nos tempos adequados!) as atividades que fazia fora da empresa, sua predileção por motos, por esportes pouco comuns, e foi falando sobre as coisas da vida cotidiana. Foi excelente, pois imagino que de nenhum outro modo eu conseguiria que ele falasse espontaneamente de vários assuntos com tanta naturalidade.

Esse aluno avaliou a aula também como positiva, diferente, emotiva, atraente e ainda agradeceu a minha sensibilidade em escolher textos tão especiais para as aulas.

Considerações finais

Sabemos que a teoria e a prática juntas sempre dão bons resultados, mas esses resultados são ainda melhores se o trabalho envolve cognitivamente o aluno.

Os aspectos mais interessantes na nossa experiência com esses dois textos foram a simplicidade do vocabulário encontrado e a interação que os alunos apresentaram com os dois textos.

Trabalhar com a emotividade através da leitura e da música nas aulas de PLE trouxe experiências positivas e uma relação de confiança e cumplicidade entre alunos e professora. Foi possível aproximar o idioma das emoções pessoais de cada um, fazendo uma ponte entre a língua portuguesa e as emoções até então possíveis de serem expressas no seu idioma materno.

Las emociones no son únicamente los factores más importantes de la vida individual, son también las fuerzas naturales más poderosas que conocemos. (VIGOSTSKY, 2004, p.113).

AN EXPERIENCE IN PLE CLASSES: THE SENSITIVITY AND EMOTIONALITY IN READING CLASSES AND TEACHING OF VERBS IN THE PAST TENSE PERFECT AND IMPERFECT

- **ABSTRACT:** *In this article, I try to show my experience with an activity related to sensitivity in a reading class of a PLE course (Portuguese as a foreign language) for students of Hispanic origin, from the planning stage until the time of evaluation, providing guidance for all the activities used throughout the process. The steps of this process are separated according to the students'*

profile (we work with two specific groups of intermediate level students), the choice of material utilized, the strategies used, the dynamics applied, and the oral assessment, where, to my surprise, the students demonstrated a sensitivity that generated a very emotional environment, resulting in increased trust and complicity. Often these feelings are absent in a classroom, which allows the distance between the teacher and student to be an inhibiting factor at the time of oral practice of the language you are learning. The closeness between people provides a welcoming, pleasant environment which is more conducive to interaction and consequently more sensitive.

- **KEYWORDS:** *Reading. Emotion. Sensitivity. Oral competence.*

REFERÊNCIAS

BLANC, A.; BASTOS, C. Intérprete: Nana Caymmi. **Resposta ao tempo**. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/nana-caymmi/resposta-ao-tempo.html#ixzz3RppbzgbD>>. Acesso em: 20 maio 2015.

CORALINA, C. **Melhores poemas**. Seleção e apresentação de Darcy França Denófrío. 3.ed. São Paulo: Global, 2011.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

UMA LIÇÃO de vida. **Medplan**, Teresina, 16 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.medplan.com.br/ouca-um-bom-conselho/uma-licao-de-vida,33230>>. Acesso em: 20 maio 2015.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

DIRETRIZES PARA AUTORES

POLÍTICA EDITORIAL

A *Revista EntreLínguas* possui periodicidade semestral e aceita artigos, resenhas críticas e relatos de experiências inéditos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas que não estejam sendo apresentados simultaneamente a outro periódico. Ao enviar seu trabalho para a *Revista EntreLínguas*, o(s) autor(es) cede(m) automaticamente seus direitos autorais para eventual publicação do artigo.

A *Revista EntreLínguas* opera com chamadas temáticas divulgadas pela Editoria Executiva em sua versão **online**, (<http://seer.fclar.unesp.br/>). São realizadas duas chamadas por ano simultaneamente com prazos de expiração diferenciados. Os textos são aceitos em português, espanhol ou em inglês. É exigida a titulação mínima de Mestre aos autores que desejem submeter artigos individualmente. Alunos de Graduação poderão submeter trabalhos desde que em coautoria com seus orientadores com titulação mínima de Mestre. Os autores que pretenderem publicar artigos com regularidade na *EntreLínguas* devem aguardar três números consecutivos para tanto.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

A publicação dos textos recebidos está condicionada à aprovação dos pareceristas *ad hoc*, ou ao cumprimento de suas sugestões. São considerados: originalidade, consistência teórica, clareza na exposição e contribuição científica. O prazo solicitado aos pareceristas para a emissão de sua avaliação é de trinta dias. Os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, assim como os nomes dos autores, que receberão os pareceres com as avaliações, sugestões, ou recusa. Os autores serão informados pela Editoria Executiva da decisão final sobre os textos aceitos, ou recusados para publicação.

O texto será aprovado desde que atenda as devidas alterações indicadas pelos pareceristas. O tempo médio entre a submissão, a emissão dos pareceres e a aprovação ou recusa final do artigo pela Equipe Editorial varia de 3 a 6 meses a partir da data de encerramento da chamada.

Após aprovados os artigos passam por uma minuciosa revisão realizada por profissionais da área e caso necessário, os autores serão consultados para esclarecimentos. Isto feito, os artigos seguem para o Laboratório Editorial da FCLAr/UNESP que faz a diagramação e a revisão técnica. Os autores poderão ser consultados para fazer correções e/ou prestar algum esclarecimento. A Editoria Executiva se reserva o direito de publicar

ou não trabalhos recebidos, no que diz respeito aos itens acima citados e à adequação ao perfil da *EntreLínguas*, à temática de cada edição, ao conteúdo e à qualidade das contribuições.

GARANTINDO AVALIAÇÃO CEGA POR PARES

Para garantir o sigilo da identidade dos autores os textos **não devem conter** os nomes dos autores, instituição de afiliação ou qualquer outra informação que possa identificá-los. Também devem ser removidas as informações pessoais das Propriedades do arquivo submetido (tutorial para Microsoft Word: <<http://goo.gl/6EWAmT>>).

As informações dos autores deverão ser preenchidas somente nos campos específicos, durante o processo de submissão online (**Passo 3. Metadados da submissão**), as quais são de acesso exclusivo aos editores da revista.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TEXTOS

Os textos devem ser enviados através do site da revista <<http://seer.fclar.unesp.br/>>, no qual são explicados todos os passos para submissão dos textos, clicando em SUBMISSÕES ON LINE, no menu superior da página.

Formatação

Todos os trabalhos devem ser digitados em **Microsoft Word**, ou programa compatível (o arquivo deve ser salvo com a extensão “doc”), fonte **Times New Roman**, tamanho 12 (com exceção das citações diretas com mais de três linhas e das notas de rodapé), espaço 1,5 entre linhas e parágrafos (exceto para citações diretas com mais de três linhas). As páginas devem ser configuradas no formato A4, sem numeração, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

Dimensão

Os ARTIGOS deverão ter até 45.000 caracteres com espaços, incluindo título e resumo (com no máximo 150 palavras), palavras-chave (no máximo 5), em português e inglês, notas de rodapé e bibliografia. As RESENHAS deverão ter até 15.000 caracteres com espaços, incluindo título, em português e inglês, notas de rodapé bibliografia etc. Serão aceitas resenhas de livros publicados há no máximo dois anos.

Organização

A organização dos trabalhos deve obedecer à seguinte sequência:

- TÍTULO (centralizado, em caixa alta); RESUMO (no máximo 150 palavras); PALAVRAS-CHAVE (até 5 palavras, uma linha abaixo do resumo), escritas no idioma do texto.

TEXTO.

- AGRADECIMENTOS (se houver).
- TÍTULO EM INGLÊS (centralizado, em caixa alta); ABSTRACT e KEYWORDS (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave). No caso de textos escritos em inglês, deve-se apresentar resumos e palavras-chave em português.
- REFERÊNCIAS (apenas trabalhos citados no texto).

Recursos tipográficos

O recurso tipográfico **Negrito** deve ser utilizado para **ênfases ou destaques no texto**, enquanto o recurso **Itálico** deve ser reservado para **palavras em língua estrangeira e para títulos de obras** citados no corpo do texto. As “aspas” devem ser utilizadas **somente nas citações** de frases de outros autores extraídas de artigos, livros, ou outras fontes, conforme as regras de citações dentro do texto, descritas a seguir. Recomenda-se que o recurso **negrito seja usado com parcimônia**.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé devem conter somente informações substantivas, utilizando-se os recursos do **Microsoft Word**, em corpo 10, espaço simples, **não devem ultrapassar três linhas**.

Citações dentro do texto

Nas citações diretas feitas dentro do texto, **de até três linhas**, e entre aspas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo SOBRENOME, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação e página (SILVA, 2000, p. 12). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Silva (2000) assinala...”. Nas citações diretas, é necessária a especificação da(s) página(s) que deverá(ão) seguir a data, separada por vírgula e precedida do número da página. com p. (SILVA, 2000, p.100). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaço (SILVA, 2000a).

Quando a obra tiver dois ou três autores, todos devem ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000).

Citações destacadas do texto

As citações diretas, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, em corpo 11 e sem aspas (NBR 10520 da ABNT, de agosto de 2002).

Referências

Todas as referências que foram citadas no texto serão indicadas de forma completa ao final do artigo, em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, alinhadas à margem esquerda, em espaço simples e separadas entre si por espaço 1,5 cm entrelinhas. Não colocar asterisco, traço, ponto ou qualquer marca no início da referência. Exemplos:

Livros: SOBRENOME do autor, Nome. **Título da obra** (negrito): subtítulo. Número da edição (se não for a primeira). Local de Publicação: Editora, ano de publicação.

Capítulos de livros: SOBRENOME do autor, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org.). **Título da obra:** subtítulo. Número da edição. Local de Publicação: Editora, Ano de publicação. Número e/ou volume, página inicial-final do capítulo.

Artigos em periódicos: SOBRENOME do autor do artigo, Nome. Título do artigo. **Nome do periódico**, Cidade de publicação, volume, número, página inicial – final do artigo, ano de publicação.

Dissertações e teses: SOBRENOME do autor, Nome. **Título da tese:** subtítulo. Ano de defesa. número de folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Dissertação (Mestrado), Tese (Doutorado) – Instituto ou Faculdade, Nome da instituição por extenso, Cidade, Ano.

Artigos em jornais/revistas: SOBRENOME do autor do artigo, Nome. Título do artigo. **Nome do jornal**, Cidade de publicação, data de publicação (dia mês abreviado e ano). Caderno, páginas inicial – final do artigo, ano de publicação.

Entrevistas: SOBRENOME do entrevistado, Nome. Título da entrevista. [mês abreviado e ano da entrevista]. Entrevistador: Nome do entrevistador na ordem direta. **Nome do jornal/revista**, Local de publicação, página onde aparece a entrevista, dia mês abreviado e ano da publicação.

Eventos: SOBRENOME, Nome do autor. Título do trabalho apresentado. In: NOME DO EVENTO, número de ordem do evento seguido de ponto, ano da realização, Cidade. **Nome da publicação dos trabalhos.** Local da publicação: Editora, ano da publicação.

Publicação on-line: SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo/matéria. **Nome do site,** Local da publicação, dia mês abreviado e ano da publicação. Disponível em: <endereço eletrônico completo para acesso ao artigo/matéria>. Acesso em: dia mês abreviado e ano do acesso.

A **Revista *EntreLínguas*** adota as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) <<http://www.abnt.org.br>> que devem ser consultadas caso não seja encontrado no presente modelo.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores devem observar a conformidade do texto em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista.
2. O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF.
3. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na página Sobre a Revista.
4. Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos), as instruções disponíveis em Assegurando a avaliação cega pelos pares foram seguidas.

TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS – AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, já fica acordado que o(s) autor(es) autoriza(m) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *EntreLínguas*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (Internet), sendo permitidas, a título gratuito, a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. Essa autorização de publicação

não tem limitação de tempo, ficando a UNESP responsável pela manutenção da identificação do(s) autor(es) do artigo. Os artigos publicados e as referências citadas na Revista *EntreLínguas* são de inteira responsabilidade de seus autores.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



Impressão:

