

viva voz
viva voz
viva voz
viva voz

Didática
integrada
das línguas

viva voz
viva voz
viva voz

N.Cham. 407 D555 2008

Título: Didática integrada das línguas .



298220804

449302

ETRAS
07
555
008

ão.)
vernu.)
veru.) A
de veri-
Do lat. v

o lat. vero
a Verona
e Verona
) verones
. f. 1. Rel
Roma, e
que, s
ta, de no
o carreg
a sua fi
..., deix
e verô
(Euclide
o rosto e
P. ext. F
s do ent
naz. Cip
(mosa), c
flores
ma sâ
oficial
il. Adj. 2
ilhança.
ilhante.
ilidade.
ilimo. /
litude.
il. [Va

449302

Faculdade de Letras

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

12/09/08

2982208-04

FALE

Diretor da Faculdade de Letras

Jacyntho José Lins Brandão

Vice-Diretor

Wander Emediato de Souza

Comissão editorial

Eliana Lourenço de Lima Reis

Elisa Amorim Vieira

Lucia Castello Branco

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra

Maria Inês de Almeida

Sônia Queiroz

Revisão e normalização

Aline Sobreira

Formatação

Aline Sobreira

Revisão de provas

Flavia Fidelis

Mário Vinícius Ribeiro Gonçalves

Capa e projeto gráfico

Mangá - Ilustração e Design Gráfico

Endereço para correspondência

FALE/UFMG - Setor de Publicações

Av. Antônio Carlos, 6627 - sala 2031

31270-901 - Belo Horizonte/MG

Telefax: (31) 3409-6072

e-mail: vivavozufmg@yahoo.com.br

Sumário

Apresentação . 5

Evelyne Dogliani

Norma culta e variedade lingüística . 7

Luiz Claudio Vieira de Oliveira

**Didática integrada: o ensino
de língua portuguesa como L2 . 15**

Luiz Claudio Vieira de Oliveira

**Atos performáticos e o
desenvolvimento de habilidades
comunicativas na aula de PLM . 28**

Mariana Reis Furst

**A transferência e a
interlíngua na aquisição de línguas . 40**

Angélica Campos

**A didática integrada
sob o prisma da reflexão das
culturas brasileira e estrangeira . 47**

Henrique Rodrigues Frey

Apresentação

Evelyne Dogliani

Esta publicação dedica-se a reflexões atinentes ao domínio do ensino de línguas. Trata-se de cinco artigos cuja concepção teve sua motivação nos estudos desenvolvidos durante a disciplina *Tópicos especiais em prática de ensino: refletindo sobre o alcance da didática integrada das línguas*, que tive o prazer de ministrar durante o primeiro semestre de 2007, para alunos da graduação da FALE-UFMG. Os seminários reuniram alunos das diferentes licenciaturas, o que, por si só, enriqueceu sobremaneira os tópicos discutidos. A diversidade de experiências resultantes do aprendizado de diferentes línguas estrangeiras propiciou a identificação de numerosas crenças que subjazem ao aprendizado das línguas. Esse processo permitiu um aprofundamento da reflexão sobre o ensino de língua materna enquanto segundo dialeto.

A disciplina que se menciona nesta apresentação caracteriza-se como produto do projeto *Didática integrada das línguas: o ensino do português como segundo dialeto*, que desenvolvo com alunos da graduação. O projeto orienta-se pela hipótese de que numerosos tópicos que são contemplados nas aulas de português - língua materna - podem ter seu ensino beneficiado pelo uso de metodologia específica de língua estrangeira. Estruturas pouco conhecidas pelos alunos, isto é, variantes lingüísticas novas, cuja forma e uso devem ser ensinadas com orientação relativa à associação entre forma e contexto de uso, podem ser contrastadas àquelas do dialeto do aprendiz, como se faz no ensino da língua estrangeira. Reflexões lingüísticas profícuas e desenvolvimento do espírito crítico são produtos decorrentes desse processo que beneficia o ensino de línguas, em geral.

Algumas das diferentes interfaces que emergem da reflexão desenvolvida acerca dessa perspectiva do ensino de línguas contemplam-se no presente volume. Os dois primeiros artigos são de autoria do professor Luiz Claudio Vieira de

...vencida, que nos brindou com sua presença no decorrer da disciplina, apresentando-nos suas reflexões, em que se mesclam as experiências de professor da FALE e as de novo aluno da licenciatura de inglês. No primeiro artigo – *Norma culta e variedade lingüística* – constata a insuficiência do espaço dado à variação lingüística no ensino de língua materna; no segundo – *Didática integrada: o ensino de língua portuguesa como L2* – apresenta-nos sua avaliação da proposta contida na disciplina.

No terceiro artigo – *Tópicos especiais em prática de ensino: refletindo sobre o alcance da didática integrada das línguas* – Mariana Reis Furst estabelece um diálogo entre sua prática como professora de francês e o ensino de português como língua materna, sugerindo a inclusão, nessa última, de atividades consideradas produtivas no ensino do francês como língua estrangeira.

O quarto artigo – *A transferência e a interlíngua na aquisição de línguas* – de Angélica Campos, que se dedica ao ensino do italiano, tece considerações sobre o alcance do conceito de interlíngua no ensino de línguas estrangeiras e no de português como língua materna, avallando como se manifestam, nesse campo, os processos de transferência.

O quinto artigo, de autoria de Henrique Leroy – *Um olhar cultural na didática integrada das línguas* –, reflete sobre a didática integrada das línguas sob o prisma da experiência das aulas de português para estrangeiros que ministra, expondo a necessidade de se promover o diálogo entre identidade e diversidade cultural.

Desejamos que o conteúdo dessa publicação motive a criação de novas instâncias de debate sobre o ensino de português em nossa comunidade.

Norma culta e variedade lingüística

Luiz Claudio Vieira de Oliveira

Considero a proposta do curso *Tópicos Especiais em Prática de Ensino: refletindo sobre o alcance da didática integrada das línguas* bastante interessante, principalmente por focalizar duas questões interligadas: o ensino de língua portuguesa e a formação do profissional, o futuro professor de língua materna em escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, a reflexão sobre as mudanças ocorridas na língua, associadas às transformações que também acontecem em línguas estrangeiras, dá ao estudante/professor uma amplitude maior em suas considerações sobre o ensino-aprendizagem de português. Subjacentes a esta proposta, há duas questões: primeiro, o aproveitamento dos estudos sobre heterogeneidade lingüística, realizados no campo das línguas estrangeiras (a partir daqui denominadas L2), para o ensino de português (a partir daqui denominado L1) como segundo dialeto; segundo, o fato de a Lingüística não ter ocupado, fora da academia, o espaço que lhe é de direito. Segundo Evelyne Dogliani, "continuamos estudando ou ministrando aulas de português. A Lingüística ainda é uma ciência no papel."¹

É bastante difícil para o profissional, recém saído de uma Faculdade de Letras, desenvolver um olhar reflexivo e crítico sobre sua práxis. Por um lado, está preocupado em preparar aulas e exercícios, buscar textos, redigir questionários, elaborar provas, entender o livro-texto, muitas vezes lacunar, motivar os alunos, preencher diários de classe, em suma: realizar todas as tarefas básicas de um profissional da área. Assim, não tem o distanciamento para avaliar sua própria atuação, seus conceitos sobre ensino, aprendizagem, contexto social, político e cultural, em resumo, tudo o que, transcendendo a prática, possa torná-la mais efetiva e mais

¹ DOGLIANI. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas, p. 1.

profunda. Aos poucos, sua reflexão teórica irá se restringir ao mínimo possível, o suficiente para justificar essa prática.

Por isso a importância de uma disciplina que, desde a Faculdade, proponha questões como a aprendizagem de L1 como segundo dialeto, aprofunde aspectos do ensino de L1 e, além disso, estabeleça um nexó com o ensino de L2 e os estudos lingüísticos já realizados em outras línguas. Além disso, que recupere a importância da Lingüística que vem, aparentemente, dissociando-se do ensino de L1. Mas, para que isso ocorra, é necessário que a Lingüística considere dois aspectos básicos: primeiro, a associação da teoria à prática; segundo, a construção de uma força política extramuros.

Para a grande maioria dos egressos das Faculdades de Letras, suponho, a Lingüística e a Teoria da Literatura são disciplinas que não têm relação alguma com a prática dos estudantes em suas atividades profissionais. Há uma distância muito grande entre teoria e prática. Ambas consideram aspectos importantíssimos para os estudos lingüísticos e literários, cumprem sua função acadêmica de teorizar, obrigatoriamente distanciando-se de questões práticas, mas não estabelecem a ponte entre a teoria elaborada, muitas vezes sofisticadíssima, e o cotidiano do estudante/professor na sala de aula de uma escola de periferia. A reflexão, diga-se, é necessária e exige distanciamento de aspectos contingentes e materiais. Mas esse isolamento deve ser encarado como uma metodologia para, de longe, poder-se enxergar melhor os problemas concretos e buscar soluções para eles. Não como uma torre de marfim. E esta, muitas vezes, é a postura da pesquisa universitária como um todo, não apenas da pesquisa lingüística ou literária.

Por outro lado, a Lingüística não se constituiu como uma área capaz de influir em decisões políticas, no sentido de, por exemplo, transformar a teoria gramatical vigente, que ainda é normativa, ou no aspecto de se propor como alternativa a essa mesma teoria. Há uma distância enorme entre o que se estuda nas faculdades de Letras e o que se aplica nas salas de

aula de ensino médio. Esse fosso aumenta se considerarmos o conteúdo exigido para concursos, oficiais ou não, cujos editais não só prescrevem o conhecimento da gramática tradicional como também recomendam a utilização de gramáticas de qualidade duvidosa, cujas tiragens vêm se repetindo ao longo dos anos.

Quando a Lingüística foi instituída como disciplina obrigatória na Faculdade de Letras da UFMG, nos anos sessenta, juntamente com a Teoria da Literatura, sua concepção era a mais rígida possível: tudo o que não fosse fonético, morfológico ou sintático não interessava absolutamente. Tudo que não se enquadrasse em critérios mecânicos de oposição, relação e negação – “os fonemas são, antes de tudo, entidades opositivas, relativas e negativas”² – nem pudesse ser equacionado em termos sintagmáticos ou paradigmáticos, não era considerado suficientemente notável para ser abordado pela Lingüística. A semântica estava banida para sempre. Tudo porque a Lingüística tinha *status* de ciência, modelo para as ciências humanas, a partir da reflexão inaugural e importantíssima do *Curso de lingüística geral*, de Ferdinand de Saussure.

Foram necessários muitos anos para que a semântica, mesmo impalpável e resistente a paradigmas, voltasse a ser considerada digna de estudo pela Lingüística; e também muito tempo para que outros aspectos, como os que se referem aos interlocutores e ao contexto, passassem a ser considerados. Isto é, que a linguagem deixasse de ser apenas linguagem e passasse a ser comunicação entre sujeitos concretos, que usam estratégias e assumem papéis lingüísticos e sociais, tantas quantas forem as situações de comunicação e as variantes lingüísticas de que dispõem.

Quando se toma um texto como o de Sírio Possenti, “Gramática e política”, vê-se com nitidez como a Lingüística evoluiu e, ao mesmo tempo, percebe-se o impasse em que se coloca, isto

² SAUSSURE. *Curso de lingüística geral*, p. 138.

é, apesar da clareza que tem a respeito de gramática, língua e variação linguística, não tem força para implementar tal concepção fora do ambiente universitário. O autor inicia indicando três conceitos diferentes de língua e de gramática: prescritiva, descritiva e "de uso", isto é, a gramática que se emprega para cada variedade da língua. Em seguida, define língua como sendo "o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade e reconhecidas como heterônimas de uma língua".³ E segue afirmando que as línguas mudam através dos tempos, relacionando-se estreitamente a seus usuários, para dizer mais à frente que, dentre as variedades de uma língua, há uma que

*merece tanta atenção, tanto trabalho de normalização e de criação e/ou incorporação, e em torno de cujas virtudes se faz tamanha pregação que todos acabam por concordar que esta variedade é a língua, sendo as outras formas imperfeitas e desviantes da língua (da significando aqui não pertença, mas ponto de partida).*⁴

Portanto, está traçado o quadro: existe uma concepção enraizada, em que predominam as gramáticas prescritivas e descritivas; existe a crença da Linguística de que não há uma língua e uma gramática apenas, mas variedades, todas elas igualmente boas e válidas, e que não há erro, mas apenas o uso indevido de uma variedade por outra em situações sociais "em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala".⁵ Justificando o título de seu texto, o autor aborda a questão política da gramática: as gramáticas prescritivas são políticas ao serem excludentes, de acordo com um modelo social também excludente, que não aceita a variação e, portanto, não aceita o outro, a alteridade; as gramáticas descritivas também o são porque acabam considerando sempre a variedade padrão como a melhor; e as gramáticas do terceiro tipo são políticas porque é a comunidade de falantes que elege o melhor padrão de língua e exclui o que não se insere nele.

³ POSSENTI. Gramática e política, p. 34.

⁴ POSSENTI. Gramática e política, p. 35.

⁵ POSSENTI. Gramática e política, p. 36.

Apesar de toda essa consciência de que não há nenhuma variedade que seja intrinsecamente boa e, por isso, melhor que as outras, a conclusão a que o autor chega é melancólica:

*A adoção de gramáticas de tipo 1 [prescritivas] pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma ideologia lingüística. [...] O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades.*⁶

O mesmo se pode observar no livro *A norma oculta*, de Marcos Bagno, em que o autor, apesar de defender longamente idéias do mesmo tipo das que são apresentadas no texto de Sírio Possenti, acaba por concluir que o predomínio da norma culta é inevitável, assim como seu ensino e a permanência da gramática normativa que a embasa. Diz o autor:

*A norma-padrão, como já disse, é um elemento importante da nossa cultura e não pode ser desprezada simplesmente porque constitui um conjunto de formas lingüísticas em grande parte obsoletas. Essas formas estão restritas à língua escrita mais monitorada, é verdade, mas também é verdade que são justamente os gêneros textuais escritos mais monitorados os que gozam de maior prestígio social.*⁷

A conclusão do autor é de que a discriminação imposta aos falantes das variedades estigmatizadas não é apenas lingüística, mas social. Portanto, torna-se difícil lutar contra ela. Trata-se de um jogo de cartas marcadas em que os falantes das demais variedades têm dificuldade em adquirir a variedade padrão e os que a possuem a têm por circunstâncias sociais várias. "Essa discriminação não dita ou implícita é que configura a *norma oculta*, o disfarce lingüístico de uma discriminação que é, de fato, *social*."⁸ No mesmo diapasão, ainda que com uma dose maior de esperança, Magda Soares trata de um assunto

⁶ POSSENTI. Gramática e política, p. 39.

⁷ BAGNO. *A norma oculta*, p. 187-188.

⁸ BAGNO. *A norma oculta*, p. 193. Grifos do autor.

correlato à aquisição da norma culta por alunos provenientes de classes sociais mais baixas: a aquisição da leitura. Diz a autora:

Não será certamente por acaso que a progressiva conquista da escola pelo povo - que propicia, sobretudo, o acesso à escrita, e, principalmente, à leitura - venha sendo acompanhada por esses mecanismos de sonegação e de distribuição seletiva, de modo que o acesso ao mundo da escrita vem significando, apenas, para as camadas populares, ou a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor), ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos.⁹

Como se pôde ver, os autores são unânimes em reconhecer as dificuldades, seja na aquisição da norma culta, seja na convivência, num mesmo nível, das demais variedades com a variedade padrão, seja no domínio pleno - leitura e escrita - das habilidades fornecidas pela norma culta. Tudo isso parece esbarrar na estrutura social da sociedade brasileira, no seu conservadorismo, no seu culto a uma linguagem retórica e, principalmente, numa ideologia excludente, que não considera as diferenças nem a figura do outro. Para que haja mudanças lingüísticas, pelo que se depreende da fala dos autores citados, é preciso que haja mudanças sociais profundas.

Dentro da estrutura cultural brasileira, considerado esse quadro de exclusão, é interessante e louvável a proposta de se ensinar a norma culta ao mesmo tempo em que se faz a preservação das outras variedades. Da mesma forma, que isso se dê através das artes performáticas, cuja implementação levaria o aluno a reconhecer que o uso da língua se dá através da assunção de papéis lingüísticos e, ao mesmo tempo, de papéis sociais. Essa proposta rompe com a tradição ideológica da sociedade brasileira de enxergarmos tudo o que se refira ao Brasil como único: um só território, um só povo, uma só língua, não reconhecendo a profunda diversidade que há em nosso país. De acordo com Marilena Chauí, "cada um de nós experimenta no

⁹ SJARES. As condições sociais da leitura, p. 25.

cotidiano a forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos".¹⁰

Portanto, apesar da melancolia dos vários autores nas considerações que fazem sobre o ensino de L1, levando-se em conta as condições existentes, dadas a força das representações ideológicas e a impotência de professores e lingüistas em mudar o *status quo*, há uma luz no fim do túnel, há a esperança de que, um dia, possamos reconhecer nossa multiplicidade e conviver com ela.

¹⁰ CIAUÍ. *Brasil*, p. 7.

Referências

- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- DOGLIANI, Evelyne. Artes performáticas e aquisição da norma culta. In: HILDEBRANDO, Antonio; NASCIMENTO, Lyslei; ROJO, Sara (Org.). *O corpo em performance: imagem, texto, palavra*. Belo Horizonte: NELAP/FALE/UFMG, 2003.
- DOGLIANI, Evelyne. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4, 2006, Pelotas. Não publicado.
- POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1989.
- SÖARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

Didática integrada: o ensino de língua portuguesa como L2

Luiz Claudio Vieira de Oliveira

Para se refletir acerca do ensino de língua portuguesa como o ensino de um segundo dialeto, é importante considerar o que os professores pensam sobre a sua prática no ensino de língua portuguesa e, por outro lado, o que os alunos pensam dessa aprendizagem. A visão de ambos está condicionada pela crença que têm nessa relação ensino-aprendizagem. Como a relação ensino-aprendizagem é também um processo cognitivo, de que forma crença e cognição se interpenetram? De acordo com Watson-Gegeo, citado por Ana Maria Barcelos, o processo cognitivo inclui a crença, ou seja, a cognição "incorpora muitos outros componentes da vida mental humana, tais como a capacidade simbólica, o eu, a vontade, crenças e desejo".¹ Em seguida, a autora define o que entende por crença:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (e também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.²

Como se pode notar, crença e cognição estão inter-relacionadas, são processos dinâmicos e dialéticos, no sentido de que podem adotar posturas paradoxais no seu desenvolvimento. Além disso, como nos informa Barcelos,³ as crenças podem ser implícitas (teorias em uso) ou explícitas (*espoused theories*), inconscientes ou conscientes, abstratas ou em ação. Todas elas implicam uma relação de dissonância, isto é, uma diferença entre o discurso e a prática, entre o dizer e o fazer. Isso significa que existe a construção de um

¹ BARCELOS. Cognição de professores e alunos, p. 17. Grifo do autor.

² BARCELOS. Cognição de professores e alunos, p. 18.

³ BARCELOS. Cognição de professores e alunos.

o curso sobre como deve ser o ensino de língua portuguesa e sobre como deve ser a atitude prática do professor, que é diferente da prática desse mesmo professor.

Como dissemos no texto anterior, existe uma diferença enorme entre as propostas teóricas da Lingüística, tal como são produzidas no âmbito acadêmico, presentes na consciência do professor, e a prática desse profissional nas escolas de ensino médio e, até mesmo, superior. Essa diferença se explica porque, sobre a ação do professor, pesa o contexto, o qual inclui:

exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade e recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação). [...] salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender, além de carga excessiva de trabalho.⁴

A todos esses fatores citados por Borg, e que já havíamos considerado no texto anterior, quando nos referimos ao "quotidiano do estudante/professor na sala de aula de uma escola de periferia", deve-se acrescentar a expectativa dos alunos, isto é, suas crenças a respeito da aprendizagem e/ou da própria aprendizagem da língua portuguesa e de outras disciplinas. De acordo com Maria Helena Vieira Abrahão, citada por Barcelos, são fatores contextuais que pesam sobre a prática dos professores:

a interpretação dos professores a respeito da abordagem comunicativa, crenças e expectativas dos alunos sobre a aula, as expectativas dos professores sobre seus alunos, e o material didático usado⁵

Essas crenças e expectativas dos alunos transparecem em frases como "o professor não tem didática", cuja generalidade traduz uma insatisfação entre o que o aluno

⁴ BORG citado por BARCELOS. *Cognição de professores e alunos*, p. 30-31.

⁵ BARCELOS. *Cognição de professores e alunos*, p. 32. Grifo Acrescentado.

supunha que iria ter em termos de aprendizagem (suas crenças) e o que efetivamente consegue com a prática em sala de aula. Se o professor não tem condições contextuais de trabalho, quais seriam as condições contextuais de trabalho para o aluno? O que a escola lhe oferece em termos de espaço físico, ambiente emocional e cultural? Qual o estado de carteiras, biblioteca, laboratórios? A tudo isso deve-se acrescentar os fatores contextuais que o aluno traz para a escola: sua situação econômica, familiar, cultural.

Ao mesmo tempo em que o aluno expressa sua desconformidade com a situação educacional em que está inserido, o professor também constrói sua crença sobre seus alunos, generalizando suas opiniões em frases como "o aluno não tem interesse", "não quer nada", "o aluno não aprende". Nelas, atribui ao aluno a responsabilidade por sua falha em ensinar, deixando de enxergar as deficiências contextuais, que incluem sua própria formação profissional e suas próprias crenças sobre ensino/aprendizagem. Segundo Magda Custódio, citando pesquisa realizada por Lopes, "para o professor da escola pública, o insucesso do ensino da língua estrangeira na rede está ligado à crença na incapacidade do aluno".⁶ Boa parte do texto de Custódio dedica-se à descrição das crenças de professores de Inglês acerca do aprendizado dessa língua.

No que se refere às crenças comuns de alunos e professores a respeito do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, pode-se dizer que ambos acreditam que a língua é um sistema único, isto é, dotado de coerência interna, adquirida historicamente, que deve ser preservada a todo custo. A concepção que fazem da língua é aquela a que nos referimos no texto anterior, descrita por Sírio Possenti como sendo prescritiva, autoritária, que abomina toda e qualquer variação, tomada como erro. Duas conseqüências decorrem disso: primeiro, tornam-se juizes de outros falantes e de si mesmos, no sentido de cobrarem um uso da língua em

⁶ LOPES citada por CUSTÓDIO. Crenças de alunos e professores da escola pública sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, p. 68.

consonância com as prescrições gramaticais, depreciando seu próprio uso e valorizando o uso por algumas camadas sociais ou classes profissionais: professores, advogados, religiosos; segundo, e em decorrência do anterior, cultivam a crença de que a língua portuguesa é extremamente difícil, impossível de ser aprendida.

Na verdade, a descrença na própria capacidade de usar a língua corretamente e a certeza da dificuldade da língua são crenças que se complementam e se justificam: o falante é incapaz porque a língua é difícil.

Esse raciocínio, considerando-se a rigidez prescritiva da gramática normativa, que defende a língua culta e recomenda, ou exige, a melhor forma de usá-la, pode até ser considerado válido. Mas deixa de sê-lo se professores e alunos adquirirem a consciência de que a língua culta não é a única possibilidade, mas uma dentre outras, todas elas variedades lingüísticas. Isso virá na medida em que a crença na existência de uma língua única, alimentada ideologicamente na crença de um único país, uma única religião, for substituída pela crença numa pluralidade de variedades lingüísticas, ou seja, pela consideração de que a língua portuguesa tem vários dialetos. A partir daí, cria-se a possibilidade de se fazer a integração entre o ensino de língua portuguesa (L1) e língua estrangeira (L2).

Segundo Evelyne Dogliani,

o estabelecimento do ponto de interseção entre esses dois tipos de ensino só pôde emergir a partir do momento em que alguém concebeu a língua como um conjunto de dialetos.⁷

A proposta da autora passa pela consideração de que as mudanças da L1 serão melhor compreendidas, e aceitas, a partir da constatação da existência de mudanças na L2, socialmente privilegiada. Diz a autora:

o rompimento do preconceito em relação a certas estruturas parece condicionar-se à identificação dessas mesmas estruturas nos grupos

⁷ DOGLIANI, Didática Integrada das línguas, p. 1.

*de prestígio. No caso em pauta, a situação seria assim colocada: se aconteceu no francês - língua de cultura (!) porque não no português?*⁸

Cria-se, portanto, um ambiente propício para que os alunos "relativizem o valor que atribuem a certos fatos lingüísticos", constatando que, como diz a autora, "a pronúncia de itens como *muié, prataiada, paia*" seja compreendido da mesma forma que se percebe a transformação de [λ] para [γ] no francês, tal como na pronúncia de *bouteille*. Com isso, segundo Dogliani, poderá haver, por parte de nossos alunos (e professores), "sensibilização e desenvolvimento de postura crítica face a processos idênticos no português brasileiro".⁹

Da mesma forma que a autora lembra a perda da marca do plural na oralidade em português, reproduzindo uma característica do francês, em que se escreve o -s, mas deixa-se de pronunciar-lo, pode-se recordar a perda das segundas pessoas do verbo: *tu* e *vós*, que na maioria das regiões brasileiras não são empregadas ou o são incorretamente. Essas pessoas são empregadas apenas em situações formais, quando a variedade culta da língua é utilizada: linguagem jurídica, religiosa, poética. Essa redução pode ser vista em inglês, cujas formas verbais consistem em duas apenas, na maioria dos verbos: *I, you, we, you, they work; he, she, it works*. Ou, como lembra Dogliani, citando Tarallo, ocorre a "neutralização das três pessoas do singular e da 1ª pessoa do plural, quando o pronome escolhido é a gente. As duas restantes - 2ª e 3ª do plural - neutralizam-se igualmente".¹⁰

Todo esse processo, exemplificado por Dogliani, pode ser percebido nas palavras de Magda Soares, em seu prefácio ao livro organizado por Ceres Prado e José Carlos Cunha. Diz a autora:

Esta combinação do ensino e aprendizagem de duas línguas - a materna e a estrangeira -, essa incorporação de práticas

⁸ DOGLIANI. *Didática Integrada das línguas*, p. 7.

⁹ DOGLIANI. *Didática Integrada das línguas*, p. 5.

¹⁰ TARALLO citado por DOGLIANI. *Didática Integrada das línguas*, p. 9.

metodológicas permitem caminhar em direção a objetivos extremamente relevantes, mas, freqüentemente, desconsiderados do ensino de uma língua e outra. Em primeiro lugar, permitem conduzir os alunos ao conhecimento e reconhecimento de visões de mundo diferentes: a bivalência permite que se desnaturalize a visão de mundo que a língua materna de certa forma impõe, por meio de sua ora oposição ora justaposição a uma outra visão de mundo que a língua estrangeira revela, ao mesmo tempo em que permite conhecer esta outra visão de mundo que se revela subjacente à língua estrangeira. Em segundo lugar, a bivalência é terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades de reflexão metalingüística [...] a descoberta de semelhanças e diferenças entre as duas línguas pode conduzir àquilo que os antropólogos chamam de estranhamento – cria um certo distanciamento que resulta na possibilidade de uma atitude analítica em relação a este comportamento tão envolvente que dele, dificilmente, nos damos conta: o suo da língua nos processos de interação.¹¹

Como se pode perceber pelo fragmento de Magda Soares, o ensino e aprendizagem de duas línguas nos conduzem à bivalência. Para Jean-Louis Chiss, "Bivalência (ou didática integrada do português língua materna e do francês língua estrangeira)"¹² é dependente das culturas lingüísticas, pedagógicas e educativas. O conceito fornecido pelo pesquisador francês, de que a bivalência tem uma inserção cultural, complementa a afirmação de Magda Soares, de que há dois aspectos envolvidos na didática integrada das línguas: primeiro, uma transformação da visão de mundo, social e ideologicamente condicionada pela língua materna; segundo, uma visão metalingüística que, como foi dito mais acima, permite uma revisão dos conceitos referentes à L1 por meio do conhecimento das transformações havidas na L2. Ambos conduzem ao estranhamento e à alteridade, tanto no sentido de valorizar a língua estrangeira e o próprio estrangeiro (o Outro), quanto no sentido de ver a própria língua com outros olhos, conhecendo e enxergando positivamente a alteridade também presente nela (as variedades lingüísticas desprestigiadas).

¹¹ SOARES. Prefácio, p. 10.

¹² CHISS. A bivalência na didática das línguas: apresentação, p. 14.

Com base nas reflexões acima, parece bastante exequível a proposta de Dogliani de se ensinar o português (L1) como segundo dialeto. Parte-se do princípio de que uma segunda língua (o próprio português, em sua variedade culta, ou uma língua estrangeira qualquer) pode fornecer subsídios, sociais e metalingüísticos, para se pensar a língua falada pelo nativo brasileiro, que adquiriria a consciência de conviver com uma multiplicidade de variedades, todas elas aceitáveis. Portanto, de acordo com a proposta da autora, a escola deveria implementar práticas pedagógicas que mostrassem a variedade e ensinassem o aluno a conviver com ela. O aluno deveria aprender que existem "outras formas de dizer a mesma coisa".¹³

Para isso, ainda segundo a autora, haveria necessidade de a escola desenvolver atividades performáticas, além de trabalhos de produção controlada de leitura e escrita, o que seria feito partindo-se da noção de língua como conjunto de dialetos, favorecendo a criação de um espaço destinado à fixação de estruturas lingüísticas socialmente valorizadas. Continuando sua reflexão, a autora relaciona o ensino-aprendizagem de L1 ao ensino-aprendizagem de L2, no tocante aos conceitos de *dado* e de *novo*. Segundo Dogliani, ocorre o seguinte:

*A presente reflexão conduz à observação de como esse processo se passa na aula de língua estrangeira. Nesse espaço, a oposição dado/novo tem consideração constante tanto no que concerne à gradação dos conteúdos (uso e análise) quanto no que se relaciona à escolha das técnicas de ensino.*¹⁴

Como se pode ver, uma das crenças que subjaz a essa afirmação é que o ensino de L2 adota uma progressividade e uma gradação que não se observam no ensino de L1. Outra, é de que a bivalência permitiria ao docente reformular sua prática, por

¹³ DOGLIANI. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas, p. 3.

¹⁴ DOGLIANI. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas, p. 5.

meio de uma reflexão metalingüística. Portanto, o que se propõe é, parece-nos, dotar o professor dessa capacidade metalingüística, a ser obtida nos cursos de Letras, a fim de que ele seja capaz de reconhecer a variação lingüística e, a partir daí, produza uma reflexão sobre sua própria prática, o que inclui a melhor maneira de se ensinar a língua portuguesa como um segundo dialeto, realizando a "gradação dos conteúdos" e a "escolha das técnicas de ensino".

Além disso, o ensino de L1 como língua estrangeira deve passar necessariamente pelo trabalho com o erro do aluno. Se se considera a L1 como variedade única e padrão, toda e qualquer alteração será pensada como erro. Mas, se a L1 passa a ser ensinada como uma segunda língua, o processo de aquisição dessa segunda língua deve ser revisto, assim como o conceito de erro. De acordo com Juliana Maria Beretta, "O erro não pode ser encarado como uma falha, mas como um desafio que precisa ser vencido e que levará os alunos a novas descobertas."¹⁵ Portanto, segundo a autora, uma das formas de o erro ser considerado algo positivo é torná-lo uma forma de conscientização do aluno, pela reescrita, levando-o a refletir sobre as normas que utiliza ao escrever.

Esse processo de considerar o erro como algo que faz parte do processo de aprendizagem e que, por isso mesmo, deve ser considerado natural, constitui o que se chama de interlíngua, um espaço intermediário entre a língua materna e a língua-alvo, em que há vários estágios. Como se propõe ensinar a língua materna como L2, não se parte de uma língua para outra, mas de um nível para outro dentro da mesma língua. A atitude do professor para com o erro deve ser, portanto, de relativização de sua importância. O erro faz parte do processo.

Atualmente, a posição do professor - e do sistema educacional como um todo - é de intolerância quanto ao erro. Para que isso mude, é preciso que haja uma informação do que é o processo de aquisição de L1, como ele se faz e quais

¹⁵ BERETTA. A correção de erros: inimiga ou aliada?, p. 294.

são os seus estágios. Enquanto não houver essa gradação, tal como existe no aprendizado de uma língua estrangeira, como considerar o erro como parte do processo? Que parâmetros serão utilizados? Quando se examina um livro especialmente elaborado para estudantes estrangeiros, percebe-se claramente uma gradação de vocabulário e de estrutura lingüística. À medida que os níveis vão aumentando, aumenta a complexidade do léxico, dos aspectos morfológicos, da sintaxe, até que o aluno adquira fluência no uso de todo este instrumental.

Portanto, sabe-se que os erros cometidos num determinado nível são normais, previsíveis, havendo mesmo uma forma de antecipá-los e corrigi-los. Mas não há esse processo quanto à língua portuguesa, uma vez que os alunos já vêm para a escola com fluência no uso da língua. Como estabelecer a gradação? A experiência mostra que alunos não a percebem e acham que há uma repetição infinita. Os manuais para o ensino da língua também não efetivam essa divisão do conteúdo de modo que a série seguinte não repita informações já vistas na série anterior. Como o processo é visto como um todo, e não em estágios ou níveis, o erro também é considerado como um todo, adquirindo aspectos mais graves do que aquele erro que, sabe-se, será ou poderá ser cometido num determinado nível.

O texto de Beretta coloca os processos conscientes como algo importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou L2. Um dos processos de conscientização é a reescrita, a ser conduzida pelo professor, o que pode ter aspectos positivos ou negativos. Dependendo do *feedback* fornecido ao aluno, os efeitos poderão ser satisfatórios ou insatisfatórios. Diz Beretta:

Provavelmente, mais do que qualquer coisa, mais do que qualquer método, técnica ou material usado, é o relacionamento positivo entre professor e aluno que forma a base para uma aprendizagem efetiva.¹⁶

¹⁶ BERETTA. A correção de erros: inimiga ou aliada?, p. 312.

Mais à frente, já na discussão dos resultados de sua pesquisa, acrescenta a autora: "O que nos pareceu relevante é que, nessa questão da validade dos procedimentos de *feedback*, o que realmente conta é o aspecto emocional."¹⁷

O texto de Beretta é interessante para percebermos que, ao lado de uma proposta científica, decorrente da análise que compreendeu, há uma outra que poderíamos chamar de não-científica. Ambas, entretanto, se aproximam, uma vez que consideram que o ensino de língua portuguesa como L2, ou o ensino de uma língua estrangeira, passa pelo aspecto emocional, não-técnico. Isso faz a autora afirmar, como se viu acima, que o aspecto emocional, a relação positiva entre aluno e professor, é mais importante "que qualquer método, técnica ou material usado".

Há, portanto, uma proposta interessantíssima que, a partir da consideração da existência de dialetos na língua portuguesa, sugere seu ensino como uma segunda língua, tal como se fosse uma língua estrangeira. Tal proposta passaria por alterações na forma de se ensinar a língua, sendo que uma delas seria a revisão do conceito de erro e, outra, a introdução de artes performáticas na escola, a fim de que o aluno interaja com variações lingüísticas e perceba que, para expressar-se, precisa escolher a variedade mais adequada ao contexto e às suas próprias finalidades. Essa proposta passaria também pelo conhecimento, por parte do aluno, de uma língua estrangeira, ou dos dialetos de sua própria língua, para verificar que diferenças são normais e aceitáveis, o que o levaria a aceitar as variedades de seu próprio dialeto e o tornaria apto a aprender a língua portuguesa como L2. Além disso, o professor precisaria reconhecer a existência de dialetos dentro da língua e passar a ensinar a partir dessa consciência, verificando também que o erro cometido pelo aluno não tem caráter absoluto, mas relativo, sendo aceitável no contexto de aprendizagem em que ele se coloca. As dificuldades são muitas, como expusemos acima, a começar pela inexistência de uma

¹⁷ BERETTA. A correção de erros: inimiga ou aliada?, p. 329.

gradação para o ensino de língua portuguesa, tal como existe para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O professor precisaria, também, ter uma consciência reflexiva que o aparelhasse a per sar sobre sua prática e sobre os problemas do ensino de língua portuguesa em geral. Esse é um dos ângulos da questão, que poderíamos chamar de didático-pedagógico. Mas, como abordamos no texto anterior, a questão não é apenas didático-pedagógica: é política, tal como pensa Dogliani:

*que respaldo dá a sociedade, como um todo, à consideração da variação lingüística? A resposta é óbvia: nenhum. Essa questão não existe, ainda. Os desenvolvimentos da sociolingüística são insuficientes, ainda, por recentes que são, para mudar o status quo dos diferentes dialetos.*¹⁸

Portanto, podemos conduir que, malgrado a importância e a necessidade da proposta, a impotência política da Lingüística como um ramo do conhecimento impede que se implante a bivalência, alterando a visão de mundo de professores e alunos e impedindo a reflexão metalingüística. Somente no momento em que a Lingüística puder influir politicamente é que a sociedade poderá alterar o *status quo* dos diferentes dialetos. Caso isso não aconteça, continuará a existir a relação, apontada no início deste texto, de dissonância entre teoria e prática. Além disso, é preciso que as propostas sejam mais profundas e substantivas, no sentido de dotar o professor de um instrumental que lhe possibilite a reflexão, a percepção da aprendizagem como um processo, e a visão do erro como um elemento normal do processo de aquisição da linguagem. Se se pretende ensinar a língua portuguesa como L2, é preciso adotar, nas devidas proporções, as estratégias que as línguas estrangeiras adotam para serem eficazes.

¹⁸ DOGLIANI. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas, p. 8.

Referências

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizado de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BÈRETTA, Juliana Maria. A correção de erros: inimiga ou aliada? In: FONTANA, Niura Maria; LIMA, Marília dos Santos (Org.). *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: EducS, 2006.
- CHISS, Jean-Louis. A bivalência na didática das línguas: apresentação. In: PRADO, Ceres Leite; CUNHA, José Carlos (Org.). *Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COELHO, Magda Mônica Cauduro. Crenças de alunos e professores da escola pública sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. In: FONTANA, Niura Maria; LIMA, Marília dos Santos (Org.). *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: EducS, 2006.
- DOGLIANI, Evelyne. Didática integrada das línguas: o ensino do português como segundo dialeto (projeto de pesquisa). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006a. Não publicado.
- DOGLIANI, Evelyne. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4, 2006b, Pelotas. Não publicado.
- SOARES, Magda. Prefácio. In: PRADO, Ceres Leite; CUNHA, José Carlos (Org.). *Língua materna e língua estrangeira na escola. o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Atos performáticos e o desenvolvimento de habilidades comunicativas na aula de PLM

Mariana Reis Furst

Introdução

Antonio Hildebrando, no prefácio do livro *O corpo em performance*,¹ situa a origem do conceito de *performance* nos rituais religiosos ou míticos realizados por diversas culturas, tendo prosseguido nas improvisações da *Comédia Dell'Arte* e nos ritos sociais que o homem concebe como ser de linguagem.

O estudioso localiza, entretanto, nos anos 60, a ocorrência de uma ampliação do conceito, o qual, não estando relacionado apenas à atuação teatral, passa a funcionar como um articulador teórico para outros campos do saber:

*o conceito de performance passa a abranger não só o exercício de atuar, de interpretar e de desempenhar ato ou ação dramática em um espaço definido como artístico, como também a insinuação de um expediente e um articulador teórico, que é utilizado nas outras áreas e disciplinas cujos discursos impõem um outro olhar sobre o homem nos conturbados anos que viriam.*²

Tendo em vista a abrangência do conceito, que a partir de então possibilitará a avaliação das práticas de linguagem de um modo geral, o autor procura demonstrar de que modo este novo construto teórico é capaz de estabelecer uma interpretação, uma leitura ou uma interação efetiva na contemporaneidade.

A fim de nos dar essa explicação, partindo dos conceitos de *arquivo* e *repertório*, encontrados em Diana Taylor,³ Hildebrando nos fornece a oportunidade de estabelecer um liame precioso entre as artes performáticas e o aprendizado das línguas materna e estrangeira, as quais chamaremos neste texto

¹ HILDEBRANDO. Prefácio.

² HILDEBRANDO. Prefácio, p. 7.

³ TAYLOR. *Enceñando a memória social: Yuychukani*.

... e ... , respectivamente, a título de simplificação dos termos, já que trataremos do "francês língua estrangeira" e do "português língua materna".

Seguindo os conceitos propostos por Hildebrando, tomemos, a partir das explicações do autor, a língua padrão como o *arquivo* - aquilo que foi registrado, escrito e canonizado - e as práticas de representação teatral, leitura e em voz alta, utilização de músicas, dentre outras das quais falaremos mais adiante, como o *repertório* - conjunto de saberes paralelos ao conhecimento impresso.

De acordo com Hildebrando, o conceito de *performance* atuaria no interior do *arquivo*, produzindo questionamentos acerca do modelo cristalizado, e por meio do *repertório* abriria possibilidades de confluências e encontros de saberes, gerados pelo resgate de um comportamento esquecido. O resultado dessa intervenção é uma atuação política e consciente no presente.

Assim, seguindo o encadeamento lógico do autor, a partir do questionamento da existência de um dialeto considerado padrão na linguagem, por meio das artes performáticas, poder-se-ia resgatar o esquecido - o processo não natural de aquisição deste padrão e a existência da diversidade lingüística - e obter-se como resultado uma clareza por parte do sujeito falante do jogo de poderes que acaba por eleger um dialeto de prestígio, soterrando assim não apenas os demais dialetos, mas a possibilidade de formação de identidades e de grupos não padronizados.

Por uma didática integrada das línguas

Nessa mesma direção, a do aprendizado das línguas e da *performance*, discorre o artigo de Evelyne Dogliani⁴ ao propor a utilização de algumas práticas performáticas em sala de aula com vistas a uma didática integrada das línguas.

Aos nos referirmos à *didática integrada das línguas* – linha de pesquisa da qual tomamos conhecimento a partir da disciplina de mesmo nome, ministrada no primeiro semestre de 2007, pela professora Evelyne Dogliani – talvez seja importante ressaltarmos, de modo semelhante ao relato da experiência da *bivalência* realizado por Magda Soares

*que o que se sugere combinar ou incorporar não são propriamente os conteúdos das duas disciplinas, como em geral ocorre em propostas inter- ou transdisciplinares, mas as duas didáticas, a da língua materna e a da língua estrangeira, as práticas de ensino de uma e de outra.*⁵

Neste texto – visando à aquisição, por parte dos alunos, do dialeto padrão nas aulas de PLM – proporemos uma incorporação das práticas utilizadas no desenvolvimento da competência oral nas aulas de FLE.

Antes de qualquer paralelo, todavia, é preciso dizer que o ponto de intercessão entre duas didáticas é estabelecido a partir da concepção de língua como um conjunto de dialetos, como bem pontuou Dogliani.⁶ Essa concepção, apesar de não circunscrita à moderna Lingüística – visto que os “modos de dizer diferentes” já eram objeto de estudo no século XIII como também nos lembra a autora – teve, no entanto, maior alcance a partir do desenvolvimento dos estudos sociolingüísticos.

Os reflexos dos estudos da variação lingüística, realizados pela sociolingüística, podem hoje ser percebidos “na inclusão, em livros didáticos, de falares regionais, textos com falas do dialeto não-padrão, exercícios de transformação de um registro para o

⁴ MADUREIRA. Por uma leitura “transversal” na aquisição do dialeto padrão.

⁵ SOARES. Prefácio, p. 10.

⁶ DOGLIANI. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas.

outro”.⁷ A proposta de conceber a língua como conjunto de dialetos faz-nos atentar para o fato de que, apesar de aprendermos a falar de modo natural – diferentemente do que acontece com a escrita e a leitura, visto que, para estas, precisamos necessariamente ir à escola e fazer tarefas – a aquisição do dialeto padrão não se dá deste mesmo modo. Isto porque não se pode considerar também como natural a instituição de um dos dialetos, entre os vários existentes, como o padrão a ser seguido.

Como sabemos, a predominância de um dialeto é reflexo da atuação do poder econômico de determinado grupo na sociedade. Portanto, como propõe Dogliani,⁸ é preciso fazer uma análise no campo da ideologia, para que se possa entender a avaliação social da linguagem produzida pelos falantes em relação às diferentes variedades lingüísticas. A opinião de alguns de que “fulano fala bem”, “sabe falar” ou “fala bonito”, faz-nos esquecer, por vezes, que a aquisição do poder simbólico depende de uma série de experiências do sujeito, que, por sua vez, dependem das condições sociais às quais ele está submetido. Assim, acreditamos que cabe à escola proporcionar a esses indivíduos o aprendizado do dialeto padrão, de maneira a instrumentalizá-los para que assumam, com mais segurança e, principalmente, com razoável espírito crítico, os papéis sociais que deles serão exigidos no decorrer de suas vidas.

Assim sendo, apontamos a seguir uma metodologia que nos servirá como base para a utilização da *performance*, com vistas à aquisição do dialeto padrão do PLM, a partir do paralelo com a didática do FLE.

⁷ MADUREIRA. Por uma leitura “transversal” na aquisição do dialeto padrão, p. 37.

⁸ DOGLIANI. Crenças comuns e divergentes entre a sala de aula de língua estrangeira e a sala de aula de língua materna.

A Instrução com Foco na Forma (IFF)

Segundo Bernadete Rodrigues,

entende-se por Instrução com foco na forma (IFF), tarefas ou exercícios específicos utilizados com a finalidade de direcionar ou chamar a atenção do aprendiz para determinada estrutura da língua-alvo.⁹

Essa instrução, utilizada no ensino de línguas estrangeiras, pode se dar, segundo a autora, de forma explícita ou implícita. A diferença é que no primeiro caso é realizada uma explicação gramatical do fator lingüístico trabalhado.

Ainda com relação à IFF, Juliana Maria Beretta diz que

"a questão da forma assume relevância quando se trata de níveis básicos do aprendizado de um idioma, porque nessa fase necessitamos de um mínimo de forma para que possa haver comunicação".¹⁰

Diante dessas afirmações podemos nos perguntar: que relação existe entre a arte performática e esse tipo de instrução definida por Rodrigues? Ou: de que maneira a IFF e a arte performática, utilizadas nas aulas de FLE, podem ser úteis para o ensino do PLM? E ainda: que relação há entre o aprendizado de uma língua estrangeira e o da língua materna?

Para tentar responder a essas questões, propomos um exemplo a partir de um exercício encontrado em um método¹¹ de FLE que associa esses dois pontos. Assim nos diz o enunciado:

⁹ RODRIGUES. Estágios evolutivos de formação de perguntas em inglês como língua estrangeira por aprendizes brasileiros submetidos à instrução com foco na forma, p. 256.

¹⁰ BERETTA. A correção de erros: inimiga ou aliada?, p. 329.

¹¹ Os exemplos de métodos de francês que serão utilizados no decorrer deste texto são, respectivamente, dos livros: *Forum*, *Café Crème* e *Champion*. As demais referências a respeito dos mesmos podem ser encontradas na bibliografia.

Jouez la scène à deux:

Vous êtes dans un aéroport ou une gare et vous cherchez le parking, le point rencontre, un point argent, etc. Vous demandez à quelqu'un...

- Excusez-moi...
- (Je suis) désolé/e...
- Je cherche...
- Regardez le pictogramme.
- S'il vous plaît...
- Regardez, c'est là.¹²

Represente a cena a dois:

Você está em um aeroporto ou em uma estação e procura o estacionamento, o ponto de encontro, o caixa eletrônico, etc. Você pergunta a alguém...

- Com licença...
- Eu sinto muito...
- Eu estou procurando...
- Dê uma olhada na placa.
- Por favor...
- Olhe, é aqui.

No exercício acima a proposta é a da representação. Em pares, os alunos devem simular uma situação em que um deles precisará de uma informação sobre um determinado local enquanto o outro será o Informante que dará as coordenadas necessárias. O exercício, além de sugerir o tipo de *performance* a ser realizada pelos alunos, dá aos mesmos algumas estruturas fixas da língua que serão necessárias para uma abordagem do tipo proposto no enunciado.

Um segundo exemplo prático e simples que costumamos utilizar no aprendizado do FLE para facilitar a apreensão de algumas estruturas que auxiliarão no desempenho oral do

¹² BAYLON. *Forum1*, p.43.

aprendiz é o seguinte: por meio de fichas coloridas, algumas frases de perguntas e respostas são colocadas, considerando o contexto de uma conversa ao telefone:

Option 1

- Bonjour, madame, est-ce que je pourrais parler à Pierre?
- C'est de la part de qui?

- Bonjour, je voudrais parler à Pierre, s'il vous plaît.
- Vous êtes monsieur...

- Bonjour, est-ce que Pierre est là? Est-ce que vous pouvez me le passer?
- Ne quittez pas, je vous le passe.

ou

- Je suis désolée, il n'est pas là.
- Est-ce que vous pouvez lui transmettre un message?
- Oui, monsieur...

Option 2:

- Est-ce que Pierre est-là?
- Vous vous êtes trompé de numéro. / Vous avez fait erreur.

Opção 1:

- Bom dia, senhora, eu poderia falar com o Pedro?
- É da parte de quem? / Quem gostaria?

- Bom dia, eu gostaria de falar com o Pedro, por favor.
- É o senhor...? / Com quem eu falo?

- Bom dia, o Pedro está? Eu poderia falar com ele?
- Um instante, eu vou chamá-lo.

ou

- Eu sinto muito, ele não está.
- Você poderia lhe transmitir/dar um recado?
- Sim, senhor... / Sim, pois não, pode falar.

Opção 2:

- O Pedro está?
- Você se enganou de número. / Você discou errado. / Você cometeu um engano.

Para finalizarmos esta seção, um terceiro exemplo do mesmo método de FLE pode ser dado:

Le plaisir de choisir

- Je ne suis pas d'accord! Pour moi, choisir un vêtement, ce n'est pas un plaisir.
- À mon avis, toutes les couleurs à la mode sont belles.
- Je suis brune et je pense que je peux porter toutes les couleurs.

Exercice

À vous: cherchez les expressions utiles pour dire votre opinion.¹³ (*pour moi, je pense que, à mon avis, je ne suis pas d'accord.*)

O prazer de escolher

- Eu não concordo! Para mim, escolher uma roupa não é um prazer.
- Na minha opinião, todas as cores da moda são bonitas.
- Eu sou morena, então eu acredito que posso usar todas as cores.

¹³ KANEMAN-POUGATH, *Café Crème 1*, p. 67.

Exercício

É com você: procure expressões úteis para dar a sua opinião. (*para mim, eu penso que, na minha opinião, eu não estou de acordo.*)

PLM: incorporando uma nova didática

Não se pode evitar um certo estranhamento ao propormos algumas frases formuladas para a realidade da língua materna. Entretanto, se pensarmos que é desse modo que a criança inicia-se na linguagem, bem como os indivíduos de todas as idades que começam o seu aprendizado numa segunda língua, podemos considerar que, para quem não possui um certo manejo do dialeto padrão, as frases prontas podem ser muito úteis no começo.

Os dois primeiros exercícios propostos são originalmente pequenas peças e o terceiro um exercício de escuta. Ao transformarmos o primeiro deles para o PLM, podemos transformá-lo em uma boa atividade para a utilização de expressões cristalizadas que costumam introduzir uma conversação formal; o imperativo é ainda um outro item que aparece e que pode ser trabalhado, levando em consideração suas nuances. Podemos propor, ainda, a extensão dessa atividade a outros contextos, como: uma pergunta ao trocador do ônibus, a uma senhora na rua, a um guarda de trânsito, etc.

No segundo caso trata-se ainda de uma Informação, porém, há uma "sofisticação" na linguagem por meio da utilização do futuro do pretérito e ainda do pronome complemento de objeto direto e indireto. Para esse exemplo, podemos propor situações variadas tomando como temática o pedido de informação por telefone.

Finalmente, o terceiro exemplo pode nos servir como uma possibilidade para trabalhar a emissão de uma opinião em relação a um tema qualquer e a utilização de conectores que ajudem a torná-la clara e convincente. Podemos escolher, nesse caso, temas polêmicos que fomentem uma discussão e

requeiram maior elaboração por parte do interlocutor. Pode-se, ainda, simular um contexto em que esse tema precisará ser bem expresso: um tribunal, uma delegacia de polícia, entre outros.

Além dos exercícios de IFF aplicáveis a um dado contexto, outras atividades mais simples, mas que têm ainda o mesmo alvo de fixação da fórmula e estão também dentro da proposta da *performance*, são:

Jogo de fichas com artigos e preposições

Trata-se do velho método de memorização em que utilizamos frases com espaços em branco a serem completados. A diferença está na abordagem. Frases postas em pequenas tiras de papéis com seus artigos e preposições correspondentes embaralhados, podem ser utilizadas como um exercício lúdico em que duplas ou grupos procuram pela resposta adequada.

Jogo de dados com os tempos verbais

O dado pode ser feito de papel cartão, contendo em cada um dos seus lados os pronomes pessoais. Com uma pilha de cartões de verbos regulares e irregulares, o professor permite ao aluno lançar o dado e escolher, de modo aleatório, um dos cartões. Ele deverá conjugar o verbo escolhido de acordo com a pessoa sorteada no dado.¹⁴

Música com preposições

Essa atividade é muito utilizada pela maioria dos professores de línguas estrangeiras. Em se tratando de língua materna, escutar e colocar aquilo que se ouviu em espaços vazios parece menos complicado, já que o entendimento da língua não se constitui em um empecilho, sendo, portanto, um exercício interessante para a fixação das preposições.

¹⁴ Agradeço a dica dessa atividade à colega e também professora de francês Ana Luiza Mendes Lisboa.

Construção de sentenças com imagens

A partir de gravuras de jornais e revistas expostas no chão da sala, por exemplo, pode-se propor a criação de uma história. Nesse caso, a ênfase pode ser dada não apenas ao uso adequado das preposições, conectores ou verbos, mas também à coerência e coesão ao se relatar uma história.

Conclusão

Gostaria de finalizar este texto com dois exemplos. Em uma disciplina de Prática de Ensino do Português, na qual discutíamos a oralidade na sala de aula, pudemos escutar o relato de uma colega que nos fez refletir sobre a suposta "naturalidade da fala", sobre a qual nos referimos no início deste texto.

Segundo ela, muitos dos alunos da escola onde trabalhava tinham dificuldades em pedir um remédio na sala da direção da escola, quando não estavam se sentindo bem. A dificuldade em iniciar uma conversa impedia esses alunos de se expressarem diante de uma situação básica de emergência, pela qual certamente iriam passar ainda muitas outras vezes ao longo de suas vidas. Dificuldade essa que talvez possa ser explicada pelo novo contexto em que eles deveriam se expressar: na sala da direção, diferente do ambiente da sua própria casa e, ainda, junto à diretora, aos professores e coordenadores, ao invés de diante da sua família e do grupo do qual ele faz parte.

O segundo exemplo é de um telefonema (que menciono a propósito do nosso exemplo acerca do telefone) em que uma pessoa ligou para minha casa por engano, um adulto, e depois do meu *alô* ela disse *oi!?*. Certamente a despreocupação com o modo de iniciar a conversa vinha do fato de ela estar ligando para alguém que conhecia. Todavia, se havia alguma espontaneidade no início, a pessoa não conseguiu, no final do diálogo, se sair tão bem quando percebeu que havia cometido um engano, desligando o telefone sem saber muito o que dizer para se desculpar. De

toda forma, essa situação não lhe causou prejuízo algum, já que a não utilização do dialeto padrão não me impediu de compreendê-la.

Mas, mudemos os contextos: não sofreria essa mesma pessoa dano algum caso precisasse chamar uma ambulância, se dirigir a uma autoridade, ou fazer uma entrevista de emprego? Saberá se expressar "naturalmente"? Seria ela bem compreendida, teria as suas necessidades sanadas, os seus apelos seriam ouvidos? São algumas questões que nos colocamos.

O que podemos concluir, mediante esses exemplos, é que enquanto o desempenho na fala for visto como algo que não precisa ser trabalhado pela escola, e os indivíduos como naturalmente dotados de facilidades para se expressar, a linguagem continuará servindo a uma minoria privilegiada.

Referências

- BAYLON, Christian *et al.* *Forum: méthode de français 1*. Paris: Hachette, 2000.
- BERETTA, Juliana Maria. A correção de erros: inimiga ou aliada? In: FONTANA, Niura Maria e LIMA, Maria dos Santos (Org.). *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: Educs, 2006.
- DOGLIANI, Evelyne. Artes performáticas e aquisição da norma culta. In: HILDEBRANDO, Antônio; NASCIMENTO, Lyslei; ROJO, Sara (Org.). *O corpo em performance: imagem, texto, palavra*. Belo Horizonte: NELAP/FALE/UFMG, 2003.
- DOGLIANI, Evelyne. Crenças comuns e divergentes entre a sala de aula de língua estrangeira e a sala de aula de língua materna. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4, 2006a, Pelotas. Não publicado.
- DOGLIANI, Evelyne. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4, 2006b, Pelotas. Não publicado.
- HILDEBRANDO, Antônio. Prefácio. In: HILDEBRANDO, Antônio; NASCIMENTO, Lyslei; ROJO, Sara (Org.). *O corpo em performance: imagem, texto, palavra*. Belo Horizonte: NELAP/FALE/UFMG, 2003.
- KANEMAN-POUGATH, Massia *et al.* *Café Crème: méthode de français 1*. Paris: Hachette, 1997.
- MADUREIRA, Evelyne Dogliani. Por uma leitura "transversal" na aquisição do dialeto padrão. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.
- RODRIGUES, Bernadette Marie da Silveira. Estágios evolutivos de formação de perguntas em inglês como língua estrangeira por aprendizes brasileiros submetidos à instrução com foco na forma. In: FONTANA, Niura Maria; LIMA, Maria dos Santos (Org.). *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: Educs, 2006.
- SOARES, Magda. Prefácio. In: PRADO, Ceres Leite; CUNHA, José Carlos. *Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TAYLOR, Diana. Encenando a memória social: Yuyachkani. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (Org.). *Performance, exílio e fronteiras*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, FALE/UFMG, 2002.

A transferência e a interlíngua na aquisição de línguas

Angélica Campos

Introdução

Considerando que o aprendizado de línguas, seja estrangeira (doravante L2) ou materna (doravante L1), é permeado pelas crenças dos professores, por um lado, e pelas dos alunos, por outro, e que nesse processo o aprendizado torna-se fruto do resultado que essas crenças podem assumir, verifica-se cada vez mais um olhar direcionado para as crenças quando se reflete sobre o ensino e a aquisição de línguas (L1 e L2).

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo apresentar o conceito da transferência no processo da aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Trata-se de observar de que maneira a consideração desse conceito e das crenças que o orientam pode contribuir para o desenvolvimento do aprendiz, principalmente no tocante à análise do "erro", abordagem feita sob a ótica da interlíngua.

Esperamos que essas reflexões possam colaborar para a melhoria do ensino de línguas no ambiente escolar, para os professores, ao avaliar de maneira criteriosa os seus alunos, e para os alunos, ao compreender que o "erro" nada mais é do que parte do processo de aquisição de línguas. Certamente, esse é um aspecto que pode propiciar mudanças que visem ao aprimoramento nas relações entre professores e alunos.

A interlíngua e a transferência na aquisição de L1 e L2

Os estudos em Lingüística e Psicologia estão em busca de respostas que viabilizem, tanto para alunos quanto para professores, metodologias de ensino/aprendizado que satisfaçam os anseios de ambos.

Em um primeiro momento, o erro era considerado, pela teoria da Análise Contrastiva, como o "resultado da transferência negativa da LM do aprendiz para a língua

estrangeira (LE) que ele estava adquirindo”.¹ De acordo com essa definição, o erro nada mais seria do que um fato lingüísticamente inadequado.

Em fins dos anos 60, essa postura sofre mudanças significativas, e o erro passa a ser considerado como parte do processo de construção para a aquisição de línguas. Nessa perspectiva, o tratamento do erro tem sido analisado de uma maneira diferenciada, ou seja, o erro aparece como o resultado das hipóteses que o aluno processa cognitivamente, a fim de alcançar as respostas mais adequadas ao uso da língua-alvo.

Assim, a Interlíngua é um conceito, proposto por Larry Selinker,² que vai ao encontro dessa abordagem, pois pressupõe a existência de estágios evolutivos de aprendizado, em que se verificam níveis graduais na aquisição da L2. O aprendiz, durante os diferentes estágios, ancora-se em uma “gramática” que mescla as normas da língua materna e as da língua estrangeira. Essa proposta consegue viabilizar ainda a compreensão de que, em certos momentos, o aluno parece “retroceder” de nível, o que para muitos professores é visto negativamente, quando na verdade está fazendo uso da interlíngua. À medida que o aluno vai adquirindo mais “intimidade” com a língua-alvo, as estruturas gramaticais e os aspectos comunicativos vão cristalizando-se, e a gramática da interlíngua deixa de ser a base das inferências, das correlações e das hipóteses do aprendiz.

O estudo da interlíngua é feito sob a ótica da Análise de Erros, que promove um novo meio para se entender o aprendizado de L2 por considerar não só os fatores lingüísticos envolvidos, mas também os fatores extralingüísticos. De acordo com Stephen Pit Corder, em referência à análise dos erros dos aprendizes, “nós aprendemos mais sobre a forma que o aprendiz aprende”.³

¹ BERETTA. A correção de erros: inimiga ou aliada?, p. 296.

² SELINKER citado por BERETTA. A correção de erros: inimiga ou aliada?

³ CORDER citado por BERETTA. A correção de erros: inimiga ou aliada?, p. 299.

Ao aprender uma nova língua, o aluno leva em consideração os conceitos já adquiridos no aprendizado de L1. Assim, o contraste entre L1 e L2 faz com que o aluno crie hipóteses baseadas na língua materna, mas com implicações na língua estrangeira. Esse contraste é também influenciado por aspectos cognitivos, que advêm dos conhecimentos lingüísticos prévios dos aprendizes ou de fatores afetivos e emocionais. De acordo com Juliana Maria Beretta, a interlíngua configura-se na perspectiva entre as semelhanças e diferenças da L1 e da L2, e no modo pelo qual o aprendiz se relaciona com esses aspectos.

O conceito de transferência proposto por Neide Maia Gonzalez⁴ relaciona a influência da língua materna ao aprendizado de L2. Ao admitir a complexidade do tema, Gonzalez torna claro que o conceito de transferência no qual a pesquisa se baseou não é o que se submete à visão comportamentalista, como afirma a autora, "modelo apriorístico da Análise Contrastiva inicial, dita forte, tributário da psicologia comportamentalista".⁵ Esse modelo baseia-se no aprendizado por meio de um estímulo, ao qual associa-se uma resposta. Distanciando-se do modelo comportamentalista, Gonzalez salienta que fatores como a seleção de informações, o contexto sociocultural e os conhecimentos lingüísticos prévios dos aprendizes também vão ser responsáveis pelo processo de aquisição de uma língua estrangeira. Assim, a autora propõe uma nova forma de tratamento dessa temática, denominada de "a outra cara da transferência". Segundo essa "outra cara", a transferência influencia no aprendizado da L2 cognitivamente, de maneira a propiciar o contato com a interlíngua da L1, apesar de não ser esse o seu único efeito. A transferência pode resultar ainda em construções ora mais

⁴ GONZALEZ. Quantas caras tem a transferência? Os dítticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. Apesar da autora fazer uso desse conceito para o aprendizado de língua espanhola, esse aspecto não será abordado neste artigo.

⁵ GONZALEZ. Quantas caras tem a transferência? Os dítticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira, p. 54.

próximas da interlíngua da gramática da L1, ora mais afastadas tanto da interlíngua da gramática da L1 quanto da L2.

Como se pode observar, a transferência não funciona como fio condutor da Interlíngua, mas sim como um processo que pode ser influenciado por diversos fatores, entre eles, a própria interlíngua.

Os estudos desenvolvidos por González, a respeito da transferência e suas "caras", nos fornecem subsídios para a compreensão das diferentes reações dos aprendizes em relação à aquisição de línguas. Os aprendizes, ao entrarem em contato com uma língua até então desconhecida, tendem, em certos contextos, a ignorar a importância do aprendizado dessa língua, ou simplesmente consideram significativo o domínio de certas estruturas que pouco contribuem para as situações reais de interlocução, ou, ainda, atribuem relevância ao domínio de certas construções de uso em contextos comunicativos sem, no entanto, conciliar esse conhecimento com a norma culta.

Desse modo, esses comportamentos influenciam no processo de aquisição, e de acordo com a perspectiva em que o aluno se encaixa, ocorre uma inter-relação entre a sua língua materna, a língua estrangeira e, até mesmo, a interlíngua. Se o aprendiz possui uma visão pouco otimista em relação à língua estrangeira, então se deixará influenciar em maior grau pelos conhecimentos da sua língua materna, a fim de construir hipóteses que se ajustem aos conhecimentos da língua estrangeira. Assim, a gramática da sua interlíngua estará condicionada aos reflexos que suas crenças e dificuldades de cognição (advindas das próprias crenças) criam.

Em contrapartida, o aprendiz que possui uma expectativa mais positiva em relação à aquisição de uma nova língua, certamente se comportará de um modo diferenciado, não se deixando influenciar demasiadamente pela sua língua materna. Isso implica uma configuração de uso da interlíngua na qual a influência de L1 na aprendizagem se manifesta de outro modo, seja em relação às crenças do aprendiz, seja em relação aos fatores lingüísticos.

A partir da análise dessas situações apresentadas acima, podemos perceber quão complexo é o processo de aquisição de uma L2 e quanto é necessária a observação de todos os aspectos envolvidos nesse processo, para que o aprendizado seja mais estimulante e satisfatório em relação aos resultados obtidos.

A transferência e a interlíngua na aquisição da língua materna como segundo dialeto

Além de produtivos em relação ao aprendizado e aquisição de línguas estrangeiras, a transferência e a interlíngua são conceitos úteis para a melhor compreensão de como novos dialetos da língua materna são adquiridos pelo aprendiz, como, por exemplo, as estruturas da norma culta. O artigo de Danièle Moore⁶ discute a reflexão em torno da aquisição da L1 e da L2 em um contexto diferenciado, no qual o aluno não é visto como um mero receptor, mas como um agente no processo de aprendizagem.

A comunicação por meio da língua requer do indivíduo o domínio das esferas do conhecimento lingüístico, quais sejam, ouvir, reproduzir, ler e escrever. Não seria de todo surpreendente se o aprendiz, ao frequentar um curso de língua estrangeira, se percebesse desconhecedor das normas que regem a sua língua materna, pelo fato de deter uma relativa habilidade no tocante ao uso lingüístico-comunicativo da L1, já que muitas vezes seu dialeto é distanciado da norma culta vigente.

Nesse sentido, é possível para o aprendiz adquirir os conhecimentos gramaticais da sua língua materna pelo uso das metodologias próprias ao ensino de línguas estrangeiras.⁷ A língua materna, então, passa a ser apreendida como se fosse um segundo dialeto, e não em um contexto de aprendizado de L2 no qual o aprendiz entra em contato, indiretamente, com as noções referentes à L1. Como observamos anteriormente, os

⁶ MOORE. Uma didática da alternância para aprender melhor?

⁷ No referido artigo, a autora apresenta algumas dessas metodologias.

conhecimentos prévios, a interlíngua e esse segundo dialeto se inter-relacionam, e os aspectos referentes à transferência também podem ocorrer durante o processo de aprendizagem.

A pertinência dessa experiência reside na possibilidade de o aprendiz entrar em contato com a língua materna tal como em língua estrangeira, a fim de aprimorar seus conhecimentos, como também de estabelecer correlações, construir hipóteses e alcançar resultados que satisfaçam aos seus anseios. Nesse processo, a aquisição das normas da L1 capacita o aprendiz a observar de outra maneira o aprendizado de línguas, a partir do momento em que está inserido numa contextualização na qual o contraste entre L1 e L2 não é mais aquele em que se opta por essa ou aquela língua, mas por essa ou aquela forma, de acordo com a necessidade de uso.

Por outro lado, além da possibilidade de o aprendiz adquirir as normas da L1 por meio de uma didática própria à L2, o aprendizado de L2 pode ser efetivado não somente por uma didática específica de línguas estrangeiras, mas também por meio de metodologias aplicáveis ao ensino de língua materna. Certos usos e estruturas da L1 podem ser explorados pelo professor com o intuito de promover a fixação de usos e estruturas da L2.

A autora esclarece que a aprendizagem de L1 e L2, por meio do uso de metodologias aplicáveis a ambas, torna o contexto favorável à percepção do modo como as línguas são articuladas pelos aprendizes, bem como às funções que exercem nas atividades comunicativas.

Conduziu-se, assim, que os estudos relativos à interlíngua e transferência visam a tornar menos complexa a relação ensino/aprendizagem de línguas. Essas perspectivas podem contribuir substancialmente para que a aquisição de línguas seja realizada de forma mais elaborada, ao permitir a discussão dos fatores que, direta ou indiretamente, influenciam nos comportamentos dos professores e dos seus alunos. Essa postura favorece a aplicação prática dessas reflexões em sala de aula.

Referências

BERETTA, Juliana Maria. A correção de erros: inimiga ou aliada? In: LIMA, Maria dos Santos; FONTANA, Niúra Maria (Org.) *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

GONZALEZ, Neide Therezinha Maria. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: BRUNO, Fátima Teves Cabral (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005.

MOORE, Daniéle. Uma didática da alternância para aprender melhor? In: PRADO, Ceres Leite; CUNHA, José Carlos (Org.). *Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A didática integrada sob o prisma da reflexão das culturas brasileira e estrangeira

Henrique Rodrigues Leroy

Introdução

A área de Português para Estrangeiros vem apresentando um crescimento notável nos últimos anos. No Brasil, várias são as atividades realizadas que corroboram esse crescimento: iniciativas como a elaboração de um exame nacional de proficiência, a criação de uma associação de profissionais desse campo de estudos, a realização de eventos, a publicação de coletâneas e de materiais didáticos e ainda a oferta de disciplinas e/ou cursos voltados para a formação de professores de Português para Estrangeiros.

Contudo, os professores que atuam na área ainda enfrentam dificuldades que se iniciam quando buscam uma formação básica e depois o aprimoramento. Alguns empecilhos relacionados às suas práticas em sala de aula continuam presentes, principalmente aqueles relacionados ao planejamento e desenvolvimento de cursos, seleção e elaboração de materiais didáticos.

Com base na reflexão sobre o alcance da didática integrada das línguas, visando a análise da interação entre o ensino de língua materna e o de língua estrangeira, e em minha incipiente experiência no ensino de Português para Estrangeiros, analisarei a didática integrada pelo viés cultural. Por meio de relatos durante uma apresentação oral feita em sala de aula, procurarei ressaltar a relevância do aspecto cultural na produção de sentidos. Espera-se, com a consideração desse fator, que o aprendiz possa ter oportunidade de refletir sobre a realidade brasileira e sobre a sua própria realidade, descobrindo como os brasileiros e eles próprios, estrangeiros, criticam a si mesmos.

Até que ponto o texto não-verbal ou verbal reflete a cultura de uma nação? Primeiramente, é preciso especificar os significados de cultura.

Pode-se conceituar *cultura* como

*um sistema de crenças e valores e uma organização sócio-política que configuram um modo de agir e interagir, de fazer, de dizer e de comportar-se de uma dada sociedade.*¹

Tomando por base o vocábulo *crença*, na definição acima, dialogo com o texto "Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas", de autoria de Ana Maria Barcelos. Ao tratar do tópico *crenças e identidade*, Barcelos afirma que

*o estudo de Barcelos (2000) com três alunos brasileiros e seus professores americanos em um instituto de línguas mostrou a inter-relação de suas crenças com a(s) identidade(s) ao longo do curso através da interação de suas crenças e suas experiências como alunos em um ambiente de inglês como segunda língua. Além disso, o estudo também sugere a influência dos colegas de sala de aula nas identidades e crenças dos alunos.*²

A partir desse excerto, comecei a refletir a respeito do ensino de Português como segunda língua focado na atividade dramática, neste caso específico, a apresentação oral. O tema da apresentação oral foi a seguinte pergunta: O que um turista deve ou não deve fazer em seu país? A partir dessa pergunta, os alunos estrangeiros discorreram sobre diversos temas relacionados às suas crenças e cultura. Acredito que, a partir desse momento de exposição de seus costumes, os estrangeiros passaram por um processo de reflexão sobre sua própria cultura, como também sobre a cultura do país em que estão inseridos. A partir do momento em que eles estão imersos em um contexto brasileiro, comunicando-se em língua portuguesa a todo momento, torna-se inevitável a comparação entre uma cultura e outra. Portanto, o

¹ TROUCHE. *Lectura e Interpretación*, p. 69.

² BARCELOS. *Cognição de professores e alunos*, p. 24.

conhecimento da cultura alheia, ou seja, do que é diferente para si, faz com que o aluno reflita e dê valor à sua própria cultura. Segundo Lygia Trouche,³ essa abordagem de ensino, implicando a vinculação do estudo da língua portuguesa às culturas brasileira e estrangeira (aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, artísticos, etc.), privilegia o espaço da sala de aula como o lugar da construção de um conhecimento compartilhado e de aquisição de competência comunicativa, que inclui os componentes gramaticais, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos. Os alunos sentem-se parte integrante desse processo, na medida em que refletem sobre si mesmos e sobre o "diferente" na prática de uma nova língua, representativa de outra cultura.

Por essa razão, como essa reflexão é incitada por meio de uma apresentação temática oral em sala de aula, vi-me motivado a relacionar os textos "Por uma leitura 'transversal' na aquisição do dialeto padrão", de Evelyne Dogliani, e "Artes performáticas e aquisição da norma culta", de mesma autoria. O primeiro texto pontua a reflexão por parte da dramatização como um meio ou instrumento para a aquisição da norma "cultura" da língua portuguesa. Assim, tomando emprestados os termos adotados por Demarcy,⁴ a apresentação oral contempla o nível sintagmático, ou seja, o nível da frase e de suas estruturas; o nível paradigmático, em que há o desencaixamento dos signos, o que conduz à consideração de um terceiro nível – o simbólico – no qual os signos, livres da estrutura/texto de origem, adquirem novos sentidos, com os quais voltam a organizar-se em estruturas/textos (nível sintagmático). Fecha-se o ciclo: é nesse processo que Demarcy localiza a consciência crítica cuja emergência é propiciada pelo distanciamento das estruturas originais dos signos. É esse distanciamento que permite a identificação de fatores como contexto, cultura e identidade. A reflexão teórica

³ TROUCHE. Leitura e Interpretação.

⁴ DEMARCY citado por MADUREIRA. Por uma leitura "transversal" na aquisição do dialeto padrão.

sobre os três níveis de consciência proposta por Demarcy permitiu observar que as apresentações orais realmente provocaram uma reflexão nos alunos, na qual contrastaram a cultura brasileira e sua própria cultura. Por exemplo, na apresentação oral da aluna Lucia, da Eslováquia, a mesma "representou" um papel bairrista, no sentido positivo deste epíteto, quando discursou sobre as belezas naturais de seu país, mostrando fotos e revistas que contêm atrações turísticas pouco conhecidas por outros povos, excetuados os que moram próximo à Eslováquia. Portanto, acredito que houve uma reflexão individual e coletiva. Individual, pelo fato de a aluna "exacerbar" os valores culturais e geográficos de seu país, comparando-os aos valores brasileiros, e coletiva, pelo fato de todos os outros alunos entrarem em contato com o "novo", com o "diferente", valorizando a cultura da aluna em questão e comparando o país dela aos seus.

Tomando por base o texto "Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da didática integrada das línguas", de Evelyne Dogliani, adentro-me no prisma cultural da didática integrada afirmando que, por meio do exemplo de apresentação oral descrito acima, houve uma sensibilização à diversidade cultural nativa ou estrangeira, por meio do estudo da língua e da cultura alvos, que são a língua portuguesa e a cultura brasileira. Há que se considerar que a interface entre o ensino de língua materna e o de língua estrangeira pelo viés cultural envolve também reflexões sobre aquisição de linguagem, preconceito lingüístico e técnicas de ensino, como recursos para motivação e fixação (foco na estrutura *versus* abordagem comunicativa), a emergência e o tratamento do erro. Uma vez que foi produzido um texto que dava suporte às apresentações orais, várias atividades lingüísticas tiveram sua consideração facilitada, tanto no que diz respeito à modalidade oral, quanto no que concerne à modalidade escrita. Assim, retorno à pergunta inicial: até que ponto um texto não-verbal ou verbal reflete, criticamente e

em cadeia, as culturas de várias nações tão diversas e, ao mesmo tempo, tão semelhantes entre si?

Conclusão

Desenvolvi essa reflexão porque realmente acredito no alcance dessa prática oral como instrumento reflexivo cultural na didática integrada das línguas, como também na sua relação com os conceitos de identidade e alteridade. Por essa razão, apliquei essas apresentações orais no contexto de ensino de língua portuguesa para estrangeiros. Tais atividades foram extremamente importantes e relevantes não somente para minha prática de ensino como também para meu aprendizado como professor e espectador.

A troca de experiências nessa área de ensino é bastante significativa, principalmente no que diz respeito à diversidade cultural existente em países de todos os continentes. Não obstante, resolvi "oficializar" esta troca cultural por meio de uma apresentação oral cujo tema era a própria cultura e costumes dos seguintes países: Alemanha, Argentina, Eslováquia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra e Porto Rico.

Por fim, por meio desse tipo de trabalho, que congrega o verbal e o não-verbal, o aluno estrangeiro terá uma boa oportunidade de refletir criticamente sobre a realidade brasileira e a de seu próprio país, descobrindo como os brasileiros e como eles, estrangeiros, criticam a si mesmos. A capacidade de ironizar acerca da própria maneira de estar no mundo expande a consciência crítica sobre a relação entre a linguagem e seu contexto de uso. Constata-se que esse processo é particularmente favorecido pela didática integrada das línguas.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizado de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

MADUREIRA, Evelyne Dogliani. Por uma leitura "transversal" na aquisição do dialeto padrão. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.

DOGLIANI, Evelyne. Artes performáticas e aquisição da norma culta. In: HILDEBRANDO, Antônio; NASCIMENTO, Lyslei; ROJO, Sara (Org.). *O corpo em performance: imagem, texto, palavra*. Belo Horizonte: NELAP/FALE/UFGM, 2003.

DOGLIANI, Evelyne. Sensibilização à diversidade lingüística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4, 2006, Pelotas. Não publicado.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. Leitura e interpretação: inferências socioculturais. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005.

DOAÇÃO

De: Uma vez

Em: 12 / 04 / 08

RS: 5,00

vernaculista. Adj. 2 g. Que se refere a e/ou fala vernaculamente.

vernaculização. S. f. Ato ou efeito de vernaculizar.

vernaculizar. V. t. d. Tomar vernáculo.

vernáculo. [Do lat. *vernaculu*, 'de escravo nascido na casa do senhor'; 'de casa, doméstico'; 'próprio do país, nacional'.] Adj. 1. Próprio da região em que está; nacional: "Nada mais pitoresco, nada mais vernáculo, nada mais genuinamente e mais encantadoramente português do que essas simples e modestas navegações d'água doce!" (Ramalho Ortigão, *A Holanda*, p. 83); "E à noite o primeiro gródio da serra, com os pitéus vernáculos do velho Portugal!" (Eça de Queirós, *A Cidade e as Serras*, p. 198); a língua vernacula. 2. Fig. Diz-se da linguagem genuína, correta, pura, isenta de estrangeirismos; castiço. 3. Diz-se de quem atenta para a correção e a pureza no falar e escrever; castiço.

• S. m. 4. O idioma próprio de um país.

vernal. [Do lat. *vernale*.] Adj. 2 g. 1. Da, ou relativo à primavera; primaveril: "Transbordaram, no inverno, os cântaros dos montes; / Ao influxo vernal, fervem agora as fontes." (Bulhão Pato, *Livro do Monte*, p. 59.) 2. Diz-se dos vegetais que rebentam na primavera. [Sin. ger.: verno.] — V. ponto —

vernalidade. S. f. Qualidade de vernal.

vernalização. [De *vernalizar* + -ção.] S. f. Fisiol. Veg. Tratamento, por agentes físicos ou químicos, usado nos países frios, de uma semente, para que se encurte o período vegetativo. [Assim o trigo, p. ex., semeado na primavera após a vernalização, chega a produzir ao mesmo tempo que o trigo semeado no outono. Sin. jarovização.]

vernalizar. [De *vernal* + -izar.] V. t. vernalização de.

[Do lat. *vernante*.] Adj. 2 g. Q. a primavera.

de berne | S. m. pl. Veter. Inchação entr