

## SIMPÓSIO 20

### ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE LÍNGUAS PRÓXIMAS E DISTANTES: MATERIAIS DIDÁTICOS, METODOLOGIAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO

COORDENAÇÃO

Professora Margarete Schlatter  
UFRGS, Brasil  
margarete.schlatter@gmail.com

Professora Leticia Soares Bortolini  
HUFS, Coreia do Sul  
leticia.bortolini@gmail.com

Professora Yan Qiaorong  
Universidade da Comunicação da China  
silviadebj@yahoo.com.cn

### ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA ADULTOS EM CONTEXTO MIGRATÓRIO

Madalena CONTENTE<sup>1</sup>

Filipa Cunha AMENDOEIRA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Os programas de língua de escolarização dirigidos aos diferentes públicos-alvo (crianças, jovens e adultos), em contexto migratório, desenvolvidos pelos diversos estados-membro da União Europeia, decorrem de orientações e propostas de trabalho divulgadas pelo Conselho da Europa, no sentido de dar a conhecer várias práticas de ensino e aprendizagem de uma língua Segunda e/ou Não Materna. Apesar de em Portugal coexistirem diferentes públicos-alvo, oriundos de comunidades migratórias, a nossa comunicação compreende a educação de adultos na escola pública. O Programa “Português para Todos – PPT”, lançado em junho de 2008, e gerido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI I.P.), enquanto Organismo Intermédio do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH) do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), vem veicular o apoio ao acesso a direitos de cidadania no âmbito de uma política de imigração inclusiva. Estes cursos são implementados no território nacional pelas escolas da rede pública, centros de emprego e de formação do IEFP, facilitando a igualdade de oportunidades ao seu acesso. O público-alvo deste ensino é adultos, oriundos de uma diversidade de países dos diferentes continentes, assim como de uma heterogeneidade de formações a nível cultural, social e académica. A imersão linguística assume particular relevo para estes aprendentes devido à necessidade intrínseca do conhecimento da Língua, como meio de se estabelecerem no país de acolhimento. A aprendizagem da língua surge, deste modo, como a oportunidade para melhorarem a qualidade de vida através da integração na sociedade em que se inserem. Ao poderem participar como ator social, em todos os eventos comunicativos, nos diferentes contextos situacionais, articula-se a aprendizagem da Língua Portuguesa com as necessidades e os interesses dos aprendentes, mas também com a realidade socioeconómica, política e cultural em que se inserem. A compreensão dos diferentes modelos socioculturais desenvolve uma proficiência comunicativa na língua da sociedade de acolhimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** contexto migratório; ensino de adultos; público-alvo; Português Língua Não Materna; proficiência comunicativa.

<sup>1</sup> CLUNL - Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Av. de Berna 24, Lisboa - (Portugal) madalena.contente@gmail.com  
<sup>2</sup> CLUNL - Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Av. de Berna 24, Lisboa - (Portugal) f.amendoeira@netcabo.pt

### I.1. União Europeia e migrantes adultos.

Em todos os textos publicados pelo Conselho da Europa, sobre as questões do ensino e da aprendizagem em contexto migratório, se reitera que a diversidade de línguas faladas pelos migrantes é o exemplo concreto da riqueza do multiculturalismo e do multilinguismo das sociedades europeias contemporâneas.

As decisões políticas querem dar resposta à mobilidade e à integração dos trabalhadores migrantes e dos seus filhos interessando-se, primeiro, pela aquisição da língua do país de acolhimento, com o objetivo de integração, inclusão social ou de aquisição da nacionalidade e da cidadania.

O debate em torno do acolhimento e da integração desta população tem vindo a crescer de tom. Referiremos, sobretudo, as linhas orientadoras do Conselho da Europa, com vista a ajudar os Estados membro a encontrar soluções para os problemas linguísticos com que se debatem os migrantes adultos e que representam um grupo com vivências educativas bastante heterogêneas.

A formação linguística dos migrantes, bem como a de todos os aprendentes, faz parte da educação plurilingue e pluricultural, na qual se inclui a educação intercultural e a tolerância linguística (Conselho da Europa, 2009a).

A Recomendação R (82) e R (98) do conselho de Ministros da zona euro assume que “a diversidade linguística e cultural da Europa representa uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver. A educação surge como o espaço ideal para a promoção dessa diversidade, de modo a tornar-se uma fonte de enriquecimento recíproco” (QECR: 2001: 21).

Para tanto, o Conselho da Europa acentua a necessidade de se criarem “programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que os diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas” (QECR, 2001: 21).

### I.2. Orientações do Conselho da Europa para a integração de migrantes adultos.

O Conselho da Europa enunciou algumas medidas fundamentais no que respeita às políticas de língua que devem orientar a integração de imigrantes adultos nos diversos Estados-membro que se debatem com as mesmas questões de integração linguística e social dos imigrantes (sobretudo) recém-chegados a estes países de acolhimento.

Medidas que se encontram enunciadas, particularmente, em documentos de referência mais atuais, tais como, “Les langues dans les politiques d’intégration des migrants adultes” (2008) ou “Langues régionales, minoritaires et de la migration” (2009b). Nestes textos surge bem explícito que as línguas devem assumir um estatuto de inclusão social dos adultos migrantes. Que os cursos ou qualquer modalidade de formação deve partir dos descritores *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (2001), de modo a poder contemplar o perfil heterogêneo destas populações, a diversidade de necessidades de aprendizagem de cada grupo ou indivíduo, imediatas ou a longo prazo; os perfis de competência (A1 para a leitura e a escrita, e A2 para a oralidade); os conteúdos devem ser definidos a partir de situações comunicativas reais (pedir informações, elaborar um CV...); a avaliação sumativa deve representar um dos momentos do processo formativo; os testes (facultativos) devem obedecer a critérios funcionais, com um nível de exigência distinto do de um locutor nativo; as aprendizagens devem ser objeto de um controlo sistemático de modo reformular ou a reforçarem-se determinados conteúdos de ensino.

Deve, ainda, ter em conta as experiências educativas, culturais, expectativas e disponibilidade do público-alvo no modo como se organizam o processo educativo.

### II.1. Portugal: perfil da população migrante

A migração de pessoas, na esmagadora maioria dos casos, por razões que se prendem com a procura de trabalho e de melhores condições de vida, “é um elemento constitutivo das sociedades contemporâneas, com contornos sistemáticos e diversos quer quanto às proveniências étnicas, culturais e linguísticas dos cidadãos migrantes, quer quanto ao modo como é perspetivado pelos próprios e, sobretudo, pelas sociedades que os acolhem” (*Preâmbulo* Portaria n.º 1262/2009 de 15 de outubro).

Portugal faz parte desta dinâmica migratória, acolhendo um número significativo de cidadãos estrangeiros.

No final de 2010, segundo os dados do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo apresentado pelo SEF, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2011: 17-21), a população estrangeira residente em Portugal estava próxima do meio milhão de pessoas (445.262 cidadãos). Deste universo populacional, cerca de metade era oriundo de países de língua portuguesa (49,51%), destacando-se o Brasil (26,81%), Cabo Verde (9,88%), Angola (5,28%) e Guiné-Bissau (4,45%). As demais nacionalidades com maior relevo representavam a Ucrânia (11,12%) e a Roménia (8,27%).

A distribuição territorial desta população evidenciava uma concentração predominante na zona litoral do país (cerca de 70%), com destaque para os distritos de Lisboa (189.220), Faro (71.818) e Setúbal (47.935), coincidindo com as áreas onde se concentrava parte significativa da atividade económica nacional. Para além daqueles distritos, destacavam-se ainda, por ordem decrescente, os distritos do Porto (27.112), Leiria (17.031), Santarém (14.460) e Aveiro (14.050).

A estrutura, por género, dos migrantes apresentava uma configuração próxima da paridade. Historicamente, e nos últimos anos, a imigração masculina tem vindo a assinalar índices superiores à feminina, apesar desta tendência ter sido gradualmente atenuada, por via do reagrupamento familiar.

A população estrangeira residente, entre 15 a 64 anos (em idade ativa), ascendia a 85,47%; os jovens entre os 0 e 14 anos, representavam 10,21% deste universo .

### II.2. A importância do conhecimento da língua

A língua do país de acolhimento é um instrumento fundamental para que a comunicação comum se estabeleça entre os que chegam e os que aí residem. Para os recém-chegados, é urgente o domínio da língua da sociedade onde se instalam, sinónimo de integração, de conhecimento e de aceitação recíproca deste novo espaço.

O reconhecimento desta evidência está também plasmado no *Preâmbulo* da Portaria n.º 1262/2009 de 15 de outubro dos Ministérios do Trabalho Solidariedade Social e da Educação:

“Poder aprender a língua do país de acolhimento é poder adquirir os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar -se com uma outra cultura e outros códigos, é poder escolher abrir-se aos outros (...), uma condição necessária e indispensável para se ser autónomo; é também, e sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional” (p. 1-2).

Em Portugal, estas preocupações não são recentes existindo, desde há alguns anos, ofertas de cursos de Português para estrangeiros. Contudo, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 63 -A/2007, de 3 de maio deu origem à publicação, no mesmo ano, do Plano para a Integração dos Imigrantes, alterando o enquadramento legal da imigração. Entre o conjunto de metas inscritas neste Plano, encontram-se medidas de valorização do ensino do Português como língua não materna, enquanto fator gerador de uma maior igualdade de oportunidades para todos. Complementarmente, a Lei da

Nacionalidade e o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional requeriam o conhecimento da língua como um dos requisitos para a aquisição da nacionalidade portuguesa, para a concessão de autorização de residência permanente e para a aquisição do estatuto de residente de longa duração.

### II.3. Cursos de Língua para estrangeiros: o Português Para Todos

É neste contexto que surgiu a Portaria nº 1262/2009, com o objetivo de criar os cursos de Português para Falantes (adultos) de Outras Línguas, com base nos referenciais: O Português para Falantes de Outras Línguas - O Utilizador Elementar e o Utilizador Independente no País de Acolhimento.

Traduz-se num programa que visa o desenvolvimento de cursos de língua portuguesa e de cursos de português técnico, dirigidos à comunidade imigrante residente em Portugal, sem custos para a população imigrante e cofinanciados pelo Fundo Social Europeu.

O Programa Português para Todos (PPT), descrito no artigo “O PPT em números” (Revista da ACIDI nº82, julho 2010: 6-8), resultou de um trabalho de articulação entre a Presidência do Conselho de Ministros – Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI), o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação, e foi lançado ao público a 27 de junho de 2008.

O PPT é gerido pelo ACIDI, enquanto Organismo Intermédio do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), e do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN).

Dado o contacto privilegiado deste Instituto com a população imigrante, a informação sobre estes cursos foi feita, por exemplo, através da Linha SOS Imigrante, Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI), o site do ACIDI; pela divulgação em folhetos, cartazes e jornais das comunidades imigrantes em diferentes línguas (português, inglês, romeno, russo e mandarim). Foi também difundido junto de Associações de Imigrantes, Projetos Escolhas, Delegações do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, Igrejas, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Instituto Português da Juventude, Organizações da Sociedade Civil na área da juventude, da igualdade de género e outras que trabalham com/ou para imigrantes.

Os beneficiários desta Tipologia de intervenção foram as Direções Regionais de Educação e o IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Estes cursos enquadram-se no Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro), pela adoção do modelo de certificado de qualificações e constam das diversas ofertas do Catálogo Nacional de Qualificações.

No âmbito da Formação de Adultos, a Portaria nº 230/2008 de 7 de março prevê a regulamentação de, por exemplo, formações modulares, promovendo o acesso a itinerários de qualificação através de unidades de formação de curta duração (UFCD), fundamentais para a qualificação dos adultos. Esta nova portaria vai, assim, “ao encontro do objetivo de captação de novos públicos e de resposta às necessidades e especificidades dos seus destinatários, devido, nomeadamente, à flexibilidade, individualização e contextualização que as modalidades de formação aqui regulamentadas encerram, permitindo garantir que toda a formação é capitalizável para o aumento da qualificação da população adulta”.

#### II.3.1. Orgânica do Português Para Todos

Assim, os cursos de PPT são promovidos por estabelecimentos de ensino da rede pública e por centros de formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

A duração das ações compreende 150 horas de formação e a sua lecionação é assegurada por docentes profissionalizados na área do ensino do Português, preferencialmente especializados no ensino do Português, como língua não materna. Em cada ação, os aprendentes celebram um Contrato de Formação com a Escola, onde deve constar: as condições de frequência da formação modular, nomeadamente quanto à assiduidade e à pontualidade (artigo 39º da portaria nº 230/2008).

O seu processo de avaliação compreende a avaliação formativa e a avaliação sumativa:

- a) A avaliação formativa, que se projeta sobre o processo de formação, permitindo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicas;
- b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação (artigo 41º da portaria nº 230/2008).

Os critérios e resultados da avaliação, descritos no 42º da portaria nº 230/2008, são os seguintes:

- 1 – para a avaliação formativa, a participação, a motivação, a aquisição e a aplicação de conhecimentos, a mobilização de competências em novos contextos, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade;
- 2 - para a avaliação sumativa, vêm expressos nos resultados de “Com aproveitamento” ou “Sem aproveitamento”, em função do formando ter ou não atingido os objetivos da formação.

Para efeitos de conclusão da formação modular, com aproveitamento, e posterior certificação, a assiduidade do formando não pode ser inferior a 90% da carga horária total. No caso deste limite estabelecido não for cumprido, cabe à entidade formadora, apreciar e decidir, casuisticamente, sobre as justificações apresentadas pelo adulto, bem como desenvolver mecanismos de recuperação, necessários ao cumprimento dos objetivos inicialmente definidos.

Os alunos que concluem, com aproveitamento, uma unidade ou um dos cursos têm direito a um certificado. A certificação, prevista na Portaria 1262/2009 de 15 de outubro, é efetuada nos locais onde frequentaram as ações, i.e., em estabelecimentos de ensino ou no Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P. (no caso de cursos promovidos nos centros de formação deste Instituto).

O curso de Nível Básico não tem quaisquer exigências em termos de habilitações; o de Nível Intermédio, exige o Nível A2 de língua portuguesa (nos termos do artigo 5º da Portaria nº 1262/2009, de 15 de outubro), ou a aprovação em Teste Diagnóstico.

A oferta de PPT prevê dois cursos de “Português para falantes de outras línguas” têm dois níveis: o Utilizador Elementar e o Utilizador Independente, o primeiro corresponde ao Referencial 1 e o segundo, ao Referencial 2 do Catálogo Nacional de Qualificações.

O Utilizador Elementar - Nível Básico (A1+A2), é composto por 6 UFCD de 25 horas cada, num total de 150 horas. A frequência com aproveitamento das 3 primeiras UFCD confere o nível A1 e as três restantes o nível A2. As unidades têm precedência entre si, por ordem crescente das seguintes designações:

- Eu e a minha rotina diária; Hábitos alimentares, cultura e lazer; O corpo humano, saúde e serviços = A1.
- Eu e o mundo do trabalho; O meu passado e o meu presente; Comunicação e vida em sociedade = A2.

Os formandos que concluíam, com aproveitamento, o curso Básico ficarão dispensados da realização de testes comprovativos de conhecimento da língua portuguesa.

O Utilizador Independente - Nível Intermédio (B1+B2) é composto por 4 UFCD de 50horas+ 25 horas cada, num total de 150 horas.

A frequência, com aproveitamento, das duas primeiras UFCD, conferem o nível B1 e as duas restantes, o nível B2. As unidades têm precedência entre si, por ordem crescente das seguintes designações:

- Eu, a sociedade e a cultura; Eu e os outros = B1.
- Sociedade e projetos de vida; Atualidades = B2.

Para cada ação, o professor responsável deve organizar um Dossier Pedagógico, onde deve incluir os seguintes elementos:

- a identificação da ação (designação da ação, código,....), do formador; um Cronograma de horas e respetivas UFCD; relação de alunos; Folhas de Presença e de Sumários; uma ficha para cada formando, com os elementos de identificação; o certificado de habilitações (quando aplicável); o contrato de formação; os instrumentos de avaliação; uma pauta, contendo os resultados do final da ação.

### II.3.2. Resultados da oferta do Português Para Todos.

A partir dos dados divulgados pela Revista da ACIDI (julho 2010, p.6-8), ao longo dos dois anos de desenvolvimento do Programa PPT (2008 e 2009), foram abrangidos cerca de 7200 formandos, verificando-se um nível de paridade entre homens e mulheres. “Sendo um dos objetivos primordiais do Programa PPT, e das políticas de acolhimento de imigrantes, potenciar a inserção dos imigrantes no mercado de trabalho”, verifica-se que do universo total de formandos, “apenas 33% se encontravam em situação de desemprego”.

Há aprendentes em todos os escalões etários que seguem cursos de PPT, embora predominem os grupos etários entre os 25 e os 44 anos (em idade ativa).

Uma vez que a frequência destes cursos não exige nenhuma habilitação literária específica, constatou-se que os formandos abrangidos tinham habilitações diversas, desde o 1º ciclo completo até ao Pós-Doutoramento. A maioria destes têm o Ensino Secundário (46%), seguidos, a par, do 9º ano de escolaridade (19%) e do Bacharelato/ Licenciatura (19%).

A sua distribuição territorial ocorreu um pouco por todo o Portugal Continental, particularmente nas regiões de Lisboa, Faro, Setúbal e Porto.

Frequentaram o Programa PPT indivíduos de 107 nacionalidades diferentes, com um peso significativo os alunos oriundos de países como a Ucrânia, a Moldávia, a Roménia, a Bulgária, a Alemanha, a Índia, a China, o Paquistão e a Guiné-Bissau.

### III. 1. Público-alvo e aprendizagem da Língua

O público-alvo deste ensino é adulto, oriundo de uma diversidade de países dos diferentes continentes, assim como de uma heterogeneidade de formações a nível cultural, social e académica. A imersão linguística assume particular relevo para estes aprendentes devido à necessidade intrínseca do conhecimento da Língua, como meio de se estabelecerem no país de acolhimento. A aprendizagem da língua surge, deste modo, como a oportunidade para melhorarem a qualidade de vida através da integração na sociedade em que se inserem. Ao poderem participar como atores sociais, em todos os eventos comunicativos, nos diferentes contextos situacionais, articula-se a aprendizagem da Língua Portuguesa com as necessidades e os interesses dos aprendentes, mas também com a realidade socioeconómica, política e cultural em que se inserem. A compreensão dos diferentes modelos socioculturais desenvolve uma proficiência comunicativa na língua da sociedade de acolhimento.

Os aprendentes/formandos apresentam heterogeneidade linguística, social e de habilitações académicas muito diversificada sem frequência básica de ensino, com nível básico, com nível secundário, com licenciatura e com mestrado.

Na mesma turma apresentam-se aprendentes/formandos com um grau elementar de formação, com dificuldades de escrita e formandos a frequentarem doutoramentos e investigadores.

Estes aprendentes/formandos são oriundos dos mais diversos países: Hungria, Austrália, África do Sul, Ucrânia, Rússia, Nepal, Letónia, Espanha, Inglaterra, França, Lituânia, Roménia, Itália, Croácia, Sérvia, Congo, Senegal, Irão, entre outros. Pela proveniência diferenciada destes formandos, os mesmos apresentam-se com uma enorme diversidade linguística assim como com competências linguísticas díspares. Realçamos que o conhecimento que eles têm do país também é muito diverso, assim como as motivações que sentem na aprendizagem da língua portuguesa. O estudo elaborado por Leiria (2001) observa que quando uma língua é próxima da L2 ela é fonte preferida de empréstimos, substituindo empréstimos por neologismos ou mesmo por neologismos formais. Quando as duas línguas são muito afastadas torna-se impossível fazer a substituição e o aprendente tende a recorrer à criação de itens novos usando material de línguas próximas e também do português.

Este ensino está organizado por Unidade/UFCD que está estruturado em vários subtemas, cada unidade é dependente da temática geral, mas com suficiente autonomia entre si, permitindo um ensino e aprendizagem adequados aos interesses e motivações dos formandos/aprendentes.

### III. 2. Ensino e Aprendizagem da Língua

Referirei a experiência de ensino desenvolvida na Escola Secundária de Camões pelas professoras Isabel Martinez e Madalena Contente. A diversidade cultural está patente nas turmas de PPT e assentámos a nossa metodologia no respeito pelo outro tendo como referência a identidade pessoal e social. Assim desenvolvemos nestes aprendentes/formandos a “educação intercultural”, designação de Fernand Ouellet. 1991 Este autor define este conceito como toda: «a formação sistemática que visa desenvolver uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas e uma maior capacidade de comunicar entre pessoas e culturas diferentes, apresentando atitudes mais adaptadas face à diversidade cultural e uma maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença» 1991: 29-30).

Perspetivar o ensino englobando as diferentes culturas e sociedades dá uma abertura e conhecimento evidenciando-se saberes, manifestando-se uma consciência intercultural para o reconhecimento do outro, ou seja aproveitando o enriquecimento dado por uma turma multicultural e planificando estratégias numa aquisição de competências de tolerância e de cruzamento de culturas em transformação mútua, confrontando vivências, direitos cívicos, políticos, económicos, sociais e culturais.

Ao dar cumprimento às unidades de formação foram sentidas algumas dificuldades causadas na sua maioria pela heterogeneidade quer etária quer de percursos escolares e linguísticos que caracterizam as turmas lecionadas. Partindo do princípio de que cada aprendiz é um indivíduo e, como tal, possuidor de um rumo de aprendizagem próprio, reestruturámos as planificações previamente elaboradas, proporcionando a aquisição de competências que constituem pré-requisitos para os conteúdos a adquirir.

A nossa grande preocupação foi criar, na sala de aula, um clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem, fomentando a participação e estimulando a cooperação entre todos. Promovemos o desenvolvimento de hábitos de trabalho e de autonomia dos formandos na estruturação do seu próprio “saber” e “saber fazer”. Na comunicação com os aprendentes tentámos sempre utilizar uma linguagem clara e precisa, fazendo uso de alguma linguagem não-verbal rica e dinâmica para conferir vivacidade ao diálogo e estimular a participação de todos os formandos, integrando e valorizando as suas observações e procurando criar situações em que recorremos ao “reforço positivo”, elogiando ou valorizando (sempre que considerámos conveniente) respostas e atitudes, principalmente dos formandos mais inseguros que lhes permitiram desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua e cultura portuguesas.

A aprendizagem da língua surge, deste modo, como a oportunidade para os formandos melhorarem a qualidade de vida através da integração na sociedade em que se inserem. Fomentámos uma diversidade de atividades de ensino e aprendizagem e de materiais a abordar nas aulas, analisando, refletindo e reestruturando a nossa atividade docente numa abertura a novas estratégias e dinâmicas de conhecimento construtivista de forma a conjugar o ensino e aprendizagem formal com o ensino e aprendizagem não-formal, contribuindo para uma autonomia e autoconfiança do aprendiz/formando tendo uma perspetiva metodológica que tenha em vista as TIC como ferramentas importantes, aplicando didáticas que incluíram as novas ferramentas nas aulas (recorremos ao envio e correção de propostas de trabalho, enviadas por e-mail, e registadas em dossiê digital).

Algumas ferramentas são essenciais para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas em língua portuguesa, o recurso à Internet, a materiais autênticos são processos e meios de ensinar a língua, meios dinâmicos e motivadores, constituindo um excelente recurso em forma textual ou através de outros meios comunicacionais de áudio, vídeo, imagens, fotos, entre outros.

A relação pedagógica com os formandos assentou na modalidade de reconhecimento das potencialidades de intercâmbio intelectual enquanto motor de aprendizagem e desenvolvimento, instigando à consciencialização intercultural, promovendo a motivação para novos conhecimentos (do meio, do país, do mundo e sociocultural) e, por seu lado, criando ruturas na organização do saber anterior e promovendo a competência da realização pessoal. Foi nossa preocupação que os aprendentes intervissem, de forma autónoma e responsável, mantendo-nos disponíveis para resolver dúvidas e dificuldades no decurso das aulas. Ao implicar a troca de interação, desenvolveu-se competências essenciais para uma estabilização efetiva nos planos emocional e afetivo. No entanto, como docentes tivemos em atenção o posicionamento dos aprendentes/formandos perante as tarefas de aprendizagem, nomeadamente, a sua perspetiva de aprendizagem pessoal.

Definimos os objetivos, contextualizámo-los, num processo construtivo e colaborativo e monitorizámos os processos de aquisição gradual de conhecimentos. Implementámos “Atividades” para os cursos de PPT (Pano Anual, Bienal e Projeto Educativo), alguns abertos à comunidade educativa para que estes formandos se integrassem de maneira ativa não só no meio escolar como no meio envolvente da sociedade portuguesa. Daremos alguns exemplos de atividades que decorreram: Magusto (com apoio da Junta de Freguesia de S. Jorge de Arroios); “Boas Festas” em todas as línguas, “A Tradição do Natal/Ano Novo no meu País” (exposição aberta à comunidade); Dia de Reis (integração na comunidade educativa e social); “O meu País”; “Querem descobrir o meu País?” (exposição aberta à comunidade); Visita de estudo: Batalha, Centro de Interpretação de Aljubarrota, Alcobaça e Óbidos - programa cultural, histórico e literário; Jantar Típico Português (cantina da escola).

A proposta de Atividades englobadas em meio escolar, social, histórico e cultural ultrapassou as nossas perspetivas.

O uso da língua varia muito com as exigências do contexto. A necessidade e o desejo de comunicar surgiu numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação nestas situações surgiram como uma reação natural de necessidade comunicativa e a língua escolhida foi o português. O reconhecimento desta necessidade linguística foi confirmada e reconhecida pelos formandos. A proficiência adquirida do aprendiz/formando revela os esforços de aprendizagem relativamente às unidades ministradas numa dimensão vertical de progresso, resultando de aprendizagens feitas fora do sistema escolar que poderemos designar do tipo de enriquecimento marginal (cf. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas).

A sequencialidade das aprendizagens linguísticas deve obedecer ao princípio da continuidade longitudinal regendo-se sempre pelos objetivos a concretizar para cada unidade. Sublinhamos a necessidade de considerar a oralidade como um domínio de ensino da língua que não pode ser descurado. As atividades que se programam para aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa a nível de oralidade são situações que exigem meios e condições de funcionalidade específicas, mas enriquecedoras e metodológicas muito dinâmicas.

### III. 3. Educação intercultural e aprendizagem construtiva

Tivemos em atenção os princípios mencionados por Sonia Nieto (1999) que são subjacentes à conceção da educação intercultural através das denominadas metodologias ativas que são: aprendizagem construída de forma ativa; experiência como fator da sua construção; socialmente testada; influência dos fatores culturais e do contexto em que ocorre.

Numa aprendizagem construtiva o aprendiz procura uma motivação intrínseca ao seu ritmo e ao seu conhecimento criando ruturas com saberes anteriormente adquiridos. Desenvolve-se uma interação e competências essenciais à construção da sua cidadania, expondo e argumentando, tomando decisões e comprometendo-se em decisões por si tomadas. O aprendiz ao expor a sua visão do mundo no enquadramento sociocultural em que viveu, confronta-se com outras vivências e perspetivas de vida diferentes, apresentando as suas razões e ou aceitando outras conceções do mundo. Estabelece paralelismos entre o seu saber e o seu estar com o quotidiano da sua vivência presente e aceita ou discorda, apresentando razões com argumentação lógica e de persuasão, convencendo ou não a validade da sua posição. Estabelece-se uma interação dinâmica e integradora dos diferentes saberes culturais e enriquecedora a todos os níveis dos aprendentes e do docente.

O professor não deverá ser apenas um transmissor de conhecimento(s), mas deverá ser, também, um elemento motivador de criatividade, de aprendizagens, aplicando metodologias e competências diversificadas, numa perspetiva de amplitude para o mundo global/virtual do conhecimento.

Compete aos professores/formadores refletirem cuidadosamente sobre a natureza das aplicações e das diversas ferramentas como ambientes personalizados de aprendizagem propiciando a abertura, a partilha, a comunicação, a interação de informação e conhecimento, fomentando uma cultura participativa.

Para tal, o professor/formador tem de ter uma abertura e uma visão pedagógica e científica alargada de forma a inferir estratégias e metodologias inovadoras, incorporando no ensino dito tradicional, ou, recentemente, denominado formal, conjugá-lo e incorporá-lo com a inovação tecnológica. Assim, deverá existir uma abertura a novas estratégias e dinâmicas de conhecimento construtivista de forma a conjugar o ensino e aprendizagem formal com o ensino e aprendizagem não-formal, contribuindo para uma autonomia e autoconfiança do aprendiz, elaborando propostas de interação entre aprendiz/aprendente, aprendiz/aprendentes, aprendentes/aprendentes, professor/aprendente, professor/aprendentes, aprendiz/professor e aprendentes/professor.

Como já referimos, uma das questões essenciais é a integração das TIC nos currículos dos programas de formação. Os professores deverão continuar as suas estratégias pessoais, mas deverão utilizar adequadamente as TIC no ensino e aprendizagem. Como tal deverão ter uma perspetiva metodológica que tenha em vista que as TIC são ferramentas importantes nos processos de ensino e aprendizagem, aplicando didáticas que incluam as novas ferramentas.

Presentemente, teremos de aplicar modelos que pressupõem as aprendizagens colaborativas numa abordagem cognitivista. Para que uma aprendizagem *on-line* seja eficaz depende sobretudo da organização, construção e apresentação das propostas de trabalho a fornecer aos formandos/aprendentes, assim como das estratégias concebidas para criar uma interação efetiva.

No entanto, o professor deve ter em atenção o posicionamento dos formandos/aprendentes perante as tarefas de aprendizagem, nomeadamente, a sua perspetiva de aprendizagem pessoal. O professor deverá definir os objetivos, contextualizá-los, num processo construtivo e colaborativo.

Em todo este processo, o processo comunicacional em ambiente digital, é um espaço onde se potencia a aprendizagem, mas o professor deve dominar o conhecimento dos ambientes digitais, assim como o fator de meta-aprendizagem em que os formandos como utilizadores, são construtores da aprendizagem de conteúdos científicos, mas também lhes proporciona e lhes promove o domínio sobre as novas tecnologias. E, sobretudo, este processo de ensino e aprendizagem fomentará a partilha de informação e conhecimento, como já realçamos, num contexto colaborativo de aprendizagem.

As TIC, nomeadamente, a utilização do Moodle veio contribuir para uma maior interatividade num processo de retorno entre aprendente/formador, aprendente/aprendente, facultando um ambiente de trabalho mais colaborativo.

A otimização do ambiente de ensino de línguas terá de se enquadrar nas especificidades dos conteúdos propostos pelas unidades, como tal deveremos ter sempre em atenção a adequação de novas tecnologias que poderão contribuir para facilitar e motivar a obtenção de recursos facilitadores da aprendizagem não só da língua escrita mas também a compreensão e produção da oralidade.

O trabalho desenvolvido por Helena Bárbara (2008) apresenta a aprendizagem baseada em tarefas, estas pressupõem etapas de reflexão e de tempo de planeamento para que o aluno desenvolva momentos de produção linguística. Este trabalho apresentado contribui para a construção de um ambiente psicolinguístico para a produção de discursos interativos, não só pela associação entre situações com sentido (*input*, atividades produzidas por falantes nativos e documentos complementares) como por etapas que procuram construir uma ligação entre sentido e forma (diversidade de exercícios e atividades individuais e coletivas), assim o aprendente focaliza a sua atenção na comunicação e na estrutura linguística da frase, desenvolvendo a sua competência comunicativa e cognitiva.

Para uma eficaz aquisição da língua realçamos as competências comunicativas que compreendem as competências linguísticas; as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas. A competência sociolinguística é fundamental pois exige conhecimentos e capacidades para adquirir a dimensão social do uso da língua, nomeadamente os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as diferenças de registo.

Pretendemos sobretudo que os aprendentes desenvolvam as suas capacidades heurísticas e de estudo e, assim, responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem. Nesta abordagem encontramos também um equilíbrio entre as várias culturas presentes desenvolvendo o conhecimento sociocultural e as capacidades interculturais de modo a potenciar a competência pluricultural dos aprendentes.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

- ACIDI. 2010. "O PPT em números". In: *EDUCAÇÃO Igualdade de Oportunidades para todos?* Nº 82. Lisboa: ACIDI, p.6-8. Disponível em: [www.acidi.gov.pt](http://www.acidi.gov.pt).
- Amendoeira, Filipa M. L. C. (2009) *Políticas Linguísticas para as Comunidades Migratórias e o Conselho da Europa*. Dissertação de Doutoramento, Lx, Universidade Nova de Lisboa.
- Conselho da Europa:
2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Ed. ASA.
2008. *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. Beacco, J.-C. (Coord.). Strasbourg: Divisão de Políticas Linguísticas. Disponível em: [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).
- 2009a. *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Version revise*. Beacco, J.-C. (Coord.). Strasbourg: Divisão de Políticas Linguísticas. Disponível em: [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).
- 2009b. *Línguas regionais, minoritárias e a migração*. Beacco, J.-C. (Coord.). Strasbourg: Divisão de Políticas Linguísticas. Disponível em: [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).
- Dias, Helena Bárbara S. M. R. M. (2008) *Português Europeu Língua Não Materna à Distância: (Per)Cursos de Iniciação baseados em Tarefas*, Dissertação de Doutoramento, Lx, Universidade Aberta.
- Grosso, M. José, Tavares, Ana, Tavares, Marina (2008) *O Português para Falantes de Outras Línguas O utilizador elementar no país de acolhimento*, Lx, Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Leiria, Isabel. 2001. *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não-Materna*. Dissertação de Doutoramento, Lx, Universidade de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2006.
- Nieto, Sonia. 1999. *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. Nova Iorque, Teacher's College Press.
- Ouellet, Fernand. 1991. *L'éducateur interculturelle – essai sur le contenu e la formation des maîtres*. Paris, Éditions Harmattan.
- Português Língua Não Materna Metodologias e Materiais*. 2009. Seminário Fundação Calouste Gulbenkian, Lx, ILTEC, APP.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2010*. Ataíde, J. e Dias, P. (Coord.). SEF: Departamento de Planeamento e Formação. Disponível em: <http://www.sef.pt> e <http://sefstat.sef.pt>.

**Legislação:**

Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007.

Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro.

Portaria nº 230/2008, de 7 de março.

Portaria n.º 1262/2009 de 15 de outubro.

Portaria nº 711/2010, de 17 de agosto.

**SITES:**

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação ([www.anq.gov.pt/default.aspx](http://www.anq.gov.pt/default.aspx))

Catálogo Nacional de Qualificações ([www.catalogo.anq.gov.pt/Paginas/Inicio.aspx](http://www.catalogo.anq.gov.pt/Paginas/Inicio.aspx))

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação ([http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/portugues\\_falantes.aspx](http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/portugues_falantes.aspx))

## PRODUÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE NÍVEL BÁSICO PARA ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA FALANTES DE LÍNGUAS DISTANTES: DECISÕES TEÓRICO- PRÁTICAS

Leticia Soares BORTOLINI<sup>3</sup>  
Tanara Zingano KUHN<sup>4</sup>

**RESUMO:** Esta comunicação tem como objetivo apresentar as decisões de ordem teórico- prática na produção de um livro didático de conversação (*Bate-Papo 1 – curso de português brasileiro de nível básico*) para aprendizes adultos sul-coreanos, bem como questionar a necessidade de distinção tradicionalmente feita entre materiais para falantes de línguas distantes e falantes de línguas próximas. O material didático tem como meta a capacitação para o uso da língua portuguesa em variadas práticas sociais (Schlatter; Garcez, 2009) e sua elaboração alicerçou-se nas noções de uso da linguagem como ação social (Clark, 1996), aprendizagem como um fenômeno social realizado através das interações com o(s) outro(s) (Vygotsky, 1984; Abeledo, 2008), gêneros do discurso como organizadores da participação social (Bakhtin, 2003) e interculturalidade como o entendimento sobre o outro e a cultura do outro através da reflexão sobre a identidade dos aprendizes e de sua própria cultura (Kramsch, 1993; Revuz, 1998; Schlatter, 2000). Com um enfoque em um trabalho com a oralidade como a partir de práticas comunicativas de uso situado da linguagem, ilustramos com uma atividade como os princípios teóricos encaminham decisões tomadas com relação aos textos escolhidos como base para as tarefas, à elaboração de tarefas preparatórias para o uso da linguagem, à seleção das estruturas linguísticas e do vocabulário apresentado e solicitado na realização das tarefas. Por fim, tendo em vista a não filiação das autoras a um entendimento de ensino de língua fundamentado em análises contrastivas, argumentamos a favor da ideia de que o material apresentado, ainda que tenha sido elaborado visando um público de falante de línguas distantes, também poderia ter como público-alvo falantes de línguas próximas.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de português língua adicional; línguas próximas e distantes ; material didático

### Introdução

O presente trabalho tem como objetivos apresentar e ilustrar as decisões de ordem teórico-prática tomadas na produção do livro Bate-papo para aprendizes adultos sul-coreanos, bem como questionar a necessidade de distinção tradicionalmente feita entre materiais para falantes de línguas distantes e falantes de línguas próximas do português.

Uma vez que este livro ainda está em fase de elaboração, faremos uma breve apresentação de sua estrutura e das decisões teóricas subjacentes a sua concepção, dando maior ênfase ao nosso segundo foco de interesse nesta comunicação, qual seja, nosso entendimento de que o material didático de conversação que propomos promove o desenvolvimento da compreensão e produção oral tanto para falantes de línguas distantes como para de línguas próximas do português.

Assim, na seção 1, apresentaremos o livro Bate-Papo: sua estrutura organizacional, sua meta educacional e os princípios teóricos subjacentes, os critérios utilizados para sua elaboração e a proposta de estruturação das unidades didáticas. Na seção 2, expomos nosso entendimento teórico sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula e propomos entendimentos quanto a diferenças entre falantes de línguas próximas e de línguas distantes do português em relação à produção oral em língua adicional. Na seção 3, a partir de uma atividade do livro Bate Papo, ilustraremos os pontos abordados nas seções anteriores; por fim, na seção 4, encaminharemos a conclusão com uma discussão referente ao trabalho com a oralidade com falantes de línguas próximas e distantes do português, a fim de afirmar que o material de conversação apresentado serve tanto a públicos de aprendizes falantes de línguas distantes, quanto a alunos falantes de línguas próximas ao português.

<sup>3</sup> HUFJ, Faculdade de línguas Ocidentais, Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros. 270 Imun-dong, Dongdaemun-gu, Seoul 130-791. South Korea. leticia.bortolini@gmail.com

<sup>4</sup> Doutoranda em Linguística na Universidade Nova de Lisboa. Rua Maria Andrade, 7/ 1 esquerdo. Anjos. Lisboa. Portugal.tanarazingano@yahoo.com

## 1. Bate-papo: Curso de conversação em português brasileiro para nível básico

A proposta do livro *Bate-papo* (que ainda está em fase de elaboração) advém da necessidade de preencher uma lacuna<sup>5</sup> do mercado editorial de manuais didáticos destinados ao ensino de português brasileiro como língua adicional. Especificamente, *Bate-Papo*, como sugere o título, tem como objetivo propor atividades de interação oral em português brasileiro para estudantes que estão tendo seu primeiro contato formal com o idioma.

Filiamo-nos a uma meta educacional de capacitação para o uso da língua portuguesa em variadas práticas sociais (Schlatter; Garcez, 2009) com ênfase na oralidade. E para isso, propomos um material estruturado em quatro unidades didáticas que culminam com quatro tarefas finais de uso dos conteúdos estudados ao longo das unidades. As unidades 1 e 2 têm cinco lições cada, as unidades 3 e 4 contêm quatro lições cada. Além das unidades didáticas, na seção Mais atividades, disponibilizamos exercícios de reforço do que foi estudado em cada unidade, propiciando ao estudante a possibilidade de relembrar e refletir sobre o uso da língua em um momento posterior às aulas. Com o mesmo intuito, no final do livro, encontram-se as transcrições dos áudios e um apêndice com tabela de verbos, vocabulário básico e mapa do Brasil entre seus países vizinhos.

A perspectiva teórica a que nos filiamos entende uso da linguagem como ação social (Clark, 1996), aprendizagem como um fenômeno social realizado através das interações com o(s) outro(s) (Vygotsky, 1984; Abeledo, 2008), gêneros do discurso como organizadores da participação social (Bakhtin, 1992) e interculturalidade como o entendimento sobre o outro e a cultura do outro através da reflexão sobre a identidade dos aprendizes e de sua própria cultura (Kramsch, 1993; Revuz, 1998; Schlatter, 2000). Desse modo, pensamos esse material dentro de uma perspectiva de ensino de língua adicional<sup>6</sup> cujo objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na língua alvo e, conseqüentemente, a proficiência na língua alvo<sup>7</sup>. Dentro dessa perspectiva, entendemos que as aulas devem proporcionar a mais variada prática de eventos comunicativos contextualizados através de atividades didáticas que visem à participação efetiva desses alunos em comunidades de prática (Wenger, 2007) específicas através do uso da língua aprendida.

O conceito de comunidade de prática permeia nosso entendimento de uso da linguagem e serve como escopo teórico para elaboração e proposta das atividades didáticas do livro *Bate-Papo*. Entendemos comunidade de prática como sendo um grupo de pessoas que se engajam em uma prática social colaborativa em busca de um objetivo em comum, continuamente renegociando sentidos e ações. Desse modo, as comunidades de prática compõem todos os domínios da nossa vida, trabalho, casa, escola, lazer. Durante a interação em qualquer âmbito da vida social, os participantes organizam suas ações de acordo com as ações um dos outros e de acordo com o contexto em que estão situados visando seus interesses. Engajando-se em atividades conjuntas, interagindo uns com os outros, ajudando-se e trocando informações, os participantes constroem relações e passam a compartilhar conhecimento e o modo de fazer as coisas, o que lhes possibilitam aprender uns com os outros. A partir da interação repetida entre os participantes de uma comunidade de prática, são desenvolvidos, ao longo do tempo, recursos em comum, como hábitos, ferramentas, vocabulário, estilos, etc., determinando a singularidade da prática social realizada por aquele grupo. Segundo Wenger (1998),

os membros de uma comunidade estão informalmente ligados pelo que eles fazem juntos – desde conversas na hora do almoço até resolver difíceis problemas juntos – e pelo o que eles aprenderam no engajamento mútuo nessas atividades. Uma comunidade de prática é diferente de uma comunidade de interesse ou uma comunidade geográfica porque nenhuma das duas pressupõe prática compartilhada.

Uma comunidade de prática pode estar relacionada a diferentes domínios da vida social (laboral, escolar, comercial, religioso, etc.) e a práticas sociais (ou fazeres sociais específicos) em que se engajam os membros de uma comunidade, as quais são constituídas não apenas, mas muitas vezes centralmente, por interações linguísticas. Esse uso que se faz da língua na realização de práticas sociais específicas é situado (ou seja, determinado local e socialmente) e depende dos objetivos que os participantes almejam na sua interação e das condições contextuais. Desse modo, para ser membro competente de uma comunidade de prática específica, o indivíduo deve estar atento, dentre outras coisas, para a estabilidade de certas práticas linguísticas previamente (histórico e culturalmente) estabelecidas como aceitáveis e assim poder se adequar às exigências interacionais. Cabe lembrar que as interações linguísticas nessas diferentes comunidades são delimitadas a partir de regras sociais que vão além das regras gramaticais de uma determinada língua.

As perspectivas teóricas acima explicitadas, ao fundamentarem o nosso entendimento de uso de língua e de ensino e aprendizagem, nos encaminham para uma proposta de passos para a elaboração das unidades didáticas que compõem o livro, de acordo com o seguinte esquema (cf. Bortolini, 2006):

- Passos para a elaboração de uma unidade didática:
- 1º) definição de temáticas norteadoras →
  - 2º) delimitação de práticas sociais/contextos de uso →
  - 3º) definição de habilidades e gêneros discursivos envolvidos →
  - 4º) funções comunicativas e recursos linguísticos necessários para realização da tarefa comunicativa

### Quadro 1: Passos para elaboração de unidade didática

O nosso entendimento de temáticas norteadoras e práticas sociais pode ser relacionado aos domínios da vida e às práticas sociais específicas ao qual se refere Wenger na sua definição de comunidades de prática (cf. acima). Nossos primeiros passos, ao propor uma unidade didática, são o de delimitar sobre o que vai tratar e em que lugar social está inserida a língua portuguesa brasileira apresentada nas atividades didáticas. Assim, como não poderia deixar de ser em se tratando de práticas sociais, incorremos em delimitar as habilidades (compreensão oral ou escrita, e produção oral ou escrita) exigidas para a realização da tarefa e os gêneros discursivos que a compõem. Como usuárias experientes da língua portuguesa brasileira, e na tentativa de criar uma atividade didática que, ao mesmo tempo, seja fiel ao uso do português brasileiro em práticas sociais realizadas por outros falantes experientes no idioma e auxilie didaticamente o aprendiz a ser um novo usuário do português brasileiro, fazemos um recorte de funções comunicativas e de recursos linguísticos possíveis de serem atualizados nas situações comunicativas propostas pela atividade. Vale acrescentar que os elementos que aqui estão teoricamente separados em quatro passos dizem respeito a todo e qualquer evento comunicativo; a ordenação dos passos propostos no quadro acima, portanto, deve ser entendida como apenas sugestiva. Acrescenta-se a esse esquema organizacional uma série de outros critérios que permite desenvolver o livro de forma condizente com as metas educacionais acima mencionadas. Assim, além da Tarefa Final no fim de cada unidade didática, a qual requer o uso integrado das funções e recursos linguísticos estudados ao longo das lições (cf. acima), fazemos questão do uso de textos orais e escritos que se aproximem de materiais autênticos; focamos a produção oral através de atividades que enfatizam o propósito comunicativo envolvendo diferentes interlocutores; damos também ênfase em discussões sobre aspectos culturais (o que a língua usada na realização de práticas sociais revela sobre isso) e procuramos apresentar variedades linguísticas orais e escritas do português brasileiro.

5 Com relação à produção de livros didáticos para ensino de português para falantes de outras línguas, Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) afirmam que "apesar dos avanços, muitas lacunas necessitam ser preenchidas." (p.24) Os autores ainda salientam que "a carência de livros para o ensino de português em contextos específicos e para determinados públicos-alvos – assim como as deficiências analisadas no desenvolvimento das diferentes competências –, estão diretamente relacionadas a um critério que, como discutimos no início deste trabalho, não tem sido levado em consideração nas propostas de análises de LDs: a visão de linguagem que os fundamenta." (p.25)

6 Usamos aqui línguas adicionais (em vez de línguas estrangeiras ou segundas línguas) em consonância com a denominação usada por Schlatter e Garcez (2009). Segundo os autores, essa escolha se justifica dado que a nova língua aprendida muitas vezes não é a segunda língua do aluno, mas a terceira, quarta. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam, que o termo língua adicional, em vez de língua estrangeira, "ênfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade" também, como um capital linguístico também seu e não apenas estrangeiro, distante.

7 Proficiência é aqui entendida como ser capaz de participar através do uso da língua em diferentes atividades no mundo, demonstrando adequação a demandas contextuais diversas (Schlatter et. al., 2006: 3).

Quanto à estruturação das unidades didáticas, trazemos como exemplo a Unidade 3, intitulada *Bom apetite!*. Dessa unidade, escolhemos uma atividade para apresentar, na seção 3, uma sugestão de como se pode viabilizar o trabalho com oralidade em sala de aula. Apresentamos nos quadros abaixo os objetivos comunicativos da Unidade 3, os títulos das lições que a compõem, e a proposta de Tarefa Final:

**Quadro 2:** Objetivos Comunicativos e Títulos das lições da Unidade Didática 3

<p>Unidade 3 – Bom Apetite!</p> <p>Nesta unidade vamos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um restaurante, seu cardápio e o anúncio do restaurante</li> <li>• Escolher um restaurante para jantar fora e simular uma visita a esse restaurante</li> </ul> <p>Para isso vamos aprender a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar quantidades</li> <li>• Fazer uma lista de compras de supermercado</li> <li>• Analisar e criar encartes de supermercado</li> <li>• Perguntar e dizer os preços</li> <li>• Expressar opiniões sobre preços e comparar preços</li> <li>• Falar sobre hábitos alimentares</li> <li>• Fazer recomendações sobre alimentação</li> <li>• Fazer generalizações sobre hábitos alimentares</li> <li>• Fazer pedido em um bar</li> <li>• Escolher um restaurante para jantar fora a partir de comentários de clientes</li> <li>• Fazer comentários positivos ou negativos sobre um restaurante</li> <li>• Analisar e criar um anúncio de um restaurante</li> </ul> <p><b>Títulos das lições que compõem a Unidade 3:</b>                  Lição 1: Fazendo compras no supermercado                  Lição 2: Você costuma tomar café da manhã?                  Lição 3: Reunindo amigos: churrasco ou happy-hour?                  Lição 4: Escolhendo um restaurante para jantar fora</p>
--

**Quadro 3:** Enunciado da Tarefa Final Unidade Didática 3

**Tarefa Final - Unidade 3**

Reúnam-se em grupos. Vocês vão abrir um restaurante em sua cidade.

1. Façam um anúncio do restaurante para ser publicado no site da comunidade brasileira da sua cidade (se você não mora no Brasil) ou no jornal da sua cidade (se você mora no Brasil). Para isso, decidam sobre:  
 o tipo de restaurante (pizzaria, lanchonete, churrascaria...) e o nome do restaurante.  
 o público para quem o restaurante foi pensado.  
 o cardápio (que comidas que aparecerem nesta unidade fariam parte do cardápio?; que comidas do seu país poderiam ser incluídas?)
2. Façam o cardápio do restaurante de vocês.
3. Escolham um restaurante para comer a partir dos anúncios dos colegas.
4. Visitem o restaurante escolhido e bom apetite!

Até aqui apresentamos o livro Bate-Papo: sua estrutura organizacional, sua meta educacional e os princípios teóricos subjacentes, os critérios utilizados para sua elaboração e a proposta de estruturação das unidades didáticas. Na próxima seção, vamos expor nosso entendimento teórico sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula e propor uma caracterização da produção oral em português brasileiro de aprendizes falantes de línguas próximas e de línguas distantes do português.

**2. O enfoque na oralidade**

Conforme indicamos anteriormente, nosso entendimento de uso de linguagem se baseia nas comunidades de práticas como determinantes da interação entre os participantes, sendo a realização linguística – seja ela através do uso oral ou escrito da língua - uma das possíveis formas de se dar tal processo. O livro Bate-papo procura dar ênfase às práticas sociais que demandam o uso oral da língua; nesse sentido, refletiremos nesta seção sobre o trabalho com oralidade em sala de aula e a problematização do tema produção oral por falantes de línguas próximas *versus* falantes de línguas distantes do português.

Acreditamos ser importante afirmar que nossa abordagem à língua falada, em sala de aula, remete a um trabalho com *oralidade* e não *oralização*<sup>8</sup>. Também, cabe frisar que a produção da língua falada se dá em tempo real e entre participantes fisicamente presentes; daí que prosódia (tom da voz, entonação, velocidade...) e formas não-linguísticas como gestualidade, olhar, movimento corporal são entendidas também como caracterizadoras da fala e têm grande importância em função dos efeitos de sentido que elas criam; ao mesmo tempo, a língua falada (assim como a língua escrita) é atualizada pelos usuários em um *continuum* de situações formais e informais de uso (Marcuschi, 2007).

Nesse sentido, a conversa, um importante foco nas atividades de produção oral propostas em Bate-Papo, é uma das formas possíveis de atualização da língua falada. Nosso entendimento de conversa se baseia na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), segundo a qual, na conversa ou “na fala-em-interação (...) os participantes estão continuamente demonstrando uns para os outros o entendimento do que estão fazendo” (Garcez; Loder, 2005: 282). Essa ideia é intrínseca à noção de *sequencialidade*, um dos aspectos fundamentais para compreender os estudos de fala-em-interação (cf. Silva et al., 2009). Por sequencialidade, entende-se “que quando uma pessoa fala, ela está levando em consideração o que foi dito anteriormente por outra pessoa” (op.cit). Além de os participantes evidenciarem uns para os outros a inteligibilidade da interação, também constitui a sequencialidade as seguintes ideias:

o que se diz a cada turno “tem uma configuração sequencial e não são elementos estanques que têm o mesmo valor e que realizam as mesmas ações onde quer que sejam produzidos” (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008: 42) e os participantes alternam-se nos papéis de falante e ouvinte. (Silva et. al.: 2009: 6-7).

A partir do lugar teórico acima exposto, entendemos que trabalhar com a oralidade em sala de aula de língua portuguesa como língua adicional é propor atividades de compreensão e produção oral de práticas comunicativas de uso situado da linguagem, isto é, com participantes, objetivo e contexto determinados (Andrighetti, 2009); é considerar tanto o papel de falante como o do ouvinte (intercalados em uma conversa) no processo interacional (Garcez; Loder, 2005, Silva et al., 2009); é considerar os efeitos comunicativos e funcionamento de aspectos como a prosódia (tom da voz, entonação, velocidade...), repetições, correções, paráfrases, marcadores conversacionais, elipses e formas não-linguísticas (gestualidade, olhar, movimento corporal), e etc. (Marcuschi, 2007); é fornecer suporte linguístico aos alunos visando o auxílio da produção.

<sup>8</sup> A diferença entre esses dois termos tem consequências muito importantes para o ensino de línguas adicionais e a elaboração de materiais didáticos. Um programa de ensino que busca trabalhar com oralidade tratará de propor atividades de compreensão e produção oral que levem em consideração práticas comunicativas onde o uso da linguagem é situado, isto é, com participantes, objetivo e contexto determinados. Já aquele que se baseia na oralização abordará a língua oral como uma sequência de sons (palavras, frases), fazendo das atividades de audição um lugar para exercício de reconhecimento dos sons e palavras (ou informações isoladas) e das atividades de prática oral, um exercício principalmente da pronúncia, via reprodução e repetição de sons, palavras e frases.

Na esteira desse ponto de vista para a elaboração de atividades de produção oral, refletimos sobre as particularidades de aprendizes falantes de outras línguas (as quais estão mais ou menos distantes do português brasileiro), e traçamos algumas características próprias aos falantes de línguas distantes do português (LD) e aqueles falantes de línguas próximas ao português (LP). O quadro abaixo procura mostrar essas características de maneira sucinta:

**Quadro 4:** Características de falantes de LD e de LP quanto à produção oral

Produção oral por falantes de LD	Produção oral por falantes de LP
<p>Baixo compartilhamento de estruturas e léxico entre a(s) língua(s) falada(s) e a língua aprendida → cada estrutura ou vocabulário apresentado é algo novo a ser conceituado e praticado.</p> <p>Tradição em aulas expositivas em que o aluno memoriza e repete → menor tendência a assumir riscos em atividades de produção oral em pares ou grupos.</p> <p>Espaços de fala<sup>1</sup> culturalmente diversos dos espaços de fala previstos na língua aprendida.</p> <p>A distância linguística dificulta a compreensão oral em casos de estruturas e léxico novos.</p>	<p>Alto compartilhamento de estruturas e léxico entre a(s) língua(s) falada(s) e a língua aprendida → estruturas sintáticas e morfológicas, assim como vocabulário são facilmente reconhecidos pelos aprendizes.</p> <p>Esse reconhecimento leva a uma atitude de arriscar-se mais no uso da língua aprendida.</p> <p>Maior compartilhamento de espaços de fala entre a cultura da língua estudada e a língua do aprendiz.</p> <p>A semelhança sintática, morfológica e lexical podem auxiliar na compreensão oral → entretanto, questões relacionadas a fonologia (fonemas e prosódia), e outros aspectos característicos da fala (marcadores e formas não-linguísticas) podem desempenhar um complicador.</p>

Tendo em vista nosso público-alvo, qual seja, aprendizes adultos sul-coreanos, preparamos a atividade que será apresentada na seção seguinte a fim de viabilizar a produção oral em sala de aula. Na seção 4, discutiremos a possibilidade de usar a mesma atividade para falantes de línguas próximas. Por ora, vejamos a seguir seu contexto dentro da unidade didática e seu desenvolvimento.

### 3. Exemplo de atividade didática

A atividade que apresentaremos encontra-se na Lição Dois (intitulada “Todos os dias tomo café”), da Unidade 3. Na Lição Dois, em que é proposta a atividade que descreveremos a seguir, enfoca-se falar sobre hábitos alimentares e fazer recomendações sobre alimentação.

Dentre os três grandes blocos de atividades propostas nessa lição, escolhemos para descrever e analisar aqui a Atividade 2, intitulada “Como melhorar minha alimentação?”, a qual é composta por 6 etapas. Eis os enunciados e os propósitos de cada uma delas:

1) A primeira etapa se baseia em assuntos tratados em uma das etapas da atividade 1, na qual os alunos escutam Paula e Celso falando<sup>9</sup> sobre seus hábitos alimentares para a nutricionista. A partir das notas tomadas nessa atividade de compreensão oral, os alunos agora imaginam as possíveis indicações da nutricionista para os pacientes e escrevem no livro. O recurso linguístico necessário para se fazer essa prática é explicitado em um quadro localizado ao lado da atividade (neste artigo, ver quadros explicativos gramaticais em anexo).

<sup>9</sup> Para transcrição dos áudios, ver anexo 2.1.

**2. Como melhorar minha alimentação?**

a) Paula e Celso recebem indicações da nutricionista para melhorar os hábitos alimentares. Com seu colega, o que vocês acham que a nutricionista fala para Paula e Celso? Escreva nos balões abaixo.

*Paula, você deve/tem que fazer todas as refeições.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Celso, você deve/tem que fazer todas as refeições.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) A segunda etapa é uma atividade de compreensão oral de recomendações da nutricionista<sup>10</sup> a Paula e Celso. O objetivo da escuta é verificar se as indicações da nutricionista são as mesmas que os alunos tinham imaginado na atividade anterior.

**b) Escute as indicações da nutricionista e escreva no quadro abaixo. São as mesmas indicações que você pensou?**

Paula	Celso
1) _____	1) _____
2) _____	2) _____
3) _____	3) _____
4) _____	4) _____

3) A terceira etapa trabalha com produção oral. Os alunos comparam suas respostas com os colegas, e para isso, precisam de um recurso linguístico específico – o discurso reportado – que é então explicitado (ver anexo deste artigo).

**c) Compare suas respostas com as do seu colega.**

*A nutricionista falou para Paula que .....*

*A nutricionista falou para Celso que .....*

4) Esta etapa envolve a escuta de formas linguísticas específicas – os marcadores discursivos de acompanhamento - que estão sendo usadas em momentos determinados do diálogo e por um falante cujo papel é também determinado e socialmente condicionado, o de paciente.

**d) Escute novamente o áudio das recomendações e preste atenção no que Celso e Paula falam para a nutricionista. O que eles falam? Escreva no quadro abaixo.**

**Nutricionista recomenda → Paula e Celso falam....**

<sup>10</sup> Para transcrição dos áudios, ver anexo 2.2.

5) A quinta etapa convoca os alunos a ocuparem um lugar de analista da linguagem. A partir das possibilidades abaixo listadas, e retomando a escuta dos diálogos, os alunos são levados a concluir que função as formas anteriormente escutadas/escritas têm nas duas interações.

e) O que eles mostram para a nutricionista ao falar essas palavras e sons? Marque as alternativas corretas.

- Eles estão mostrando que **não estão concordando** com a nutricionista (não-concordância).
- Eles estão mostrando que **estão pensando sobre o que fazer** (indecisão).
- Eles estão mostrando que **estão concordando** com a nutricionista (concordância).
- Eles estão mostrando que **estão com dúvida** sobre o que a nutricionista fala (dúvida).

6) A etapa final desta lição busca oportunizar a aplicação dos assuntos tratados até então em função da necessidade de usar oralmente a língua para fazer coisas no mundo, nomeadamente, fazer recomendações para os colegas sobre seus hábitos alimentares, respondendo, portanto, o título desta lição “ Como posso melhorar minha alimentação?”. Para tanto, os alunos retomam as anotações acerca dos hábitos alimentares dos colegas (etapa d da atividade 1 desta mesma lição, na qual os alunos se entrevistavam uns aos outros para saber como eram os seus hábitos alimentares de forma a fazer comparações entre os hábitos alimentares deles e dos colegas e dos brasileiros Paula e Celso). O uso dos marcadores discursivos de acompanhamento e concordância analisados no exercício anterior agora podem ser usados. Também se propõe dois marcadores para demonstrar discordância. É sugerido aos alunos que conversem com o professor sobre a demonstração de concordância e discordância em diferentes situações.

f) Agora é sua vez! Dê recomendações para seus colegas.

➤ Leia novamente os hábitos alimentares dos seus colegas (atividade 1d) . O que você recomenda para melhorar os hábitos alimentares deles? Escreva no quadro abaixo.

	Colega 1	Colega 2	Colega 3
Recomendações			

➤  Fale para eles! *Eu acho que você deve/ tem que/ precisa... porque...*

**Atenção!**  
 Você pode responder às recomendações com as palavras e sons que demonstram acompanhamento e concordância (*tá, ahã, sim, tá certo, etc.*). Se você não concorda com alguma recomendação, depois de escutar, você pode iniciar sua ideia com *mas...ou só que...*  
 Converse com sua professora sobre mostrar concordância e não-concordância em diferentes situações.

#### 4. Discussão: livro Bate-Papo também para falantes de línguas próximas

Nesta seção final, elencamos argumentos que justificam a nossa afirmação de que o livro Bate-Papo, por causa das noções de língua, oralidade e trabalho com produção oral em sala de aula que a ele subjazem, também será um material didático adequado para o trabalho com aprendizes falantes de línguas próximas ao português.

Apesar das especificidades relativas à produção oral de aprendizes falantes, por um lado, de línguas distantes do português brasileiro, e, por outro, de línguas próximas ao português brasileiro, entendemos que atividades didáticas cujo enfoque é a produção oral, para ambos públicos, devem:

- Delimitar os interlocutores, os propósitos e os cenários sociais de uso;
- Oferecer aos aprendizes quadros com recursos linguísticos explícitos para uso imediato na atividade proposta;
- Considerar e trazer para o debate aspectos culturais que emolduram e constituem o uso da língua nas práticas sociais propostas pela atividade.

Conforme pode ser observado na atividade que apresentamos na seção anterior, tivemos um grande cuidado em explicitar interlocutores, propósitos e cenários sociais de uso, o que pode parecer, à primeira vista, para falantes de LP, uma metodologia excessivamente detalhada; contudo, consideramos que esse passo a passo é produtivo porque tanto aprendizes falantes de línguas próximas, quanto aprendizes falantes de línguas distantes devem dispendir energia no monitoramento da sua produção oral:

por um lado, os FLD em um nível sintático e morfológico, bem como na atualização em tempo real de todo um universo de vocabulário e conceitos culturais novos;

e por outro, os FLP, confiantes e participativos diante das semelhanças entre os idiomas materno e o aprendido e as culturas envolvidas, no trabalho de delimitação das fronteiras entre ambos os idiomas.

A explicitação dos recursos linguísticos através de quadros e frases que podem ser utilizadas na prática comunicativa que está em questão também é, a nosso ver, algo importante para todo e qualquer público de aprendizes. Ao proporcionar o controle das estruturas que devem ser utilizadas, a tarefa mostra aos falantes de línguas distantes o que eles já são capazes de realizar na língua aprendida, ao passo que aos falantes de língua próxima a tarefa induz ao reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira.

Por fim, quanto ao último item, não há dúvidas que todos os aprendizes de um novo idioma passam pela necessidade de reflexão e discussão de aspectos culturais subjacentes às práticas sociais abordadas no material didático.

Desse modo, o livro didático Bate-Papo, assim como foi estruturado, e as atividades de produção e compreensão oral propostas nas unidades didáticas cumprem um papel produtivo na apresentação e desenvolvimento dessas habilidades, assim como no de reflexão sobre a oralidade do português brasileiro, tanto para aprendizes falantes de línguas distantes e de línguas próximas. A diferença no uso do material em sala de aula estará no tempo para compreensão do propósito da atividade (mais curto para os falantes de línguas próximas) e no tempo dispendido pelo professor nas explicações sobre o funcionamento das estruturas linguísticas e sobre o léxico (maior para um público de falantes de línguas distantes).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abeledo, Maria de la O L. 2008. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS.

Andrighetti, Graziela. 2009. A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS.

Bakhtin, Mikhail. 1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Clark, Herbert H. 1996/2000. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre, nº 9, p. 49-71.

Bortolini, Letícia Soares. 2006. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras. Porto Alegre, UFRGS.

Diniz, L. R. A.; Stradiotti, L. M.; Scaramucci, M. V. R. 2009. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: Dias, R.; Cristovão, V. L. L. (Orgs) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p.1-39.

Garcez, Pedro M.; Loder, Letícia Ludwig. 2005. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em Português do Brasil. *D.E.L.T.A.* 21:2, p. 279-312.

Kramsch, Claire. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2007. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi, Luiz Antônio; Dionísio, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

Revuz, Christine. 1998. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I. *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado.

Schlatter, Margarete. 2000. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira. In: Indursky, Freda; Campos, Maria do Carmo (Orgs.). *Discurso, Memória, Identidade*. Porto Alegre, v. 15, p. 517-527.

Schlatter, Margarete; Garcez, Pedro de Moraes. 2009. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1, p. 127-172.

Silva, Caroline R.; Andrade, Daniela N. P.; Ostermann, Ana Cristina. 2009. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em < [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br) > Acesso em: 09 maio 2011.

Surreaux, Luiza Milano. 2006. *Linguagem, sintoma e clínica em clínica de linguagem*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS.

Vygotsky, Lev. S. 1998. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wenger, Etienne .1998. Communities of Practice. Learning as a social system. *Systems Thinker*. Disponível em < <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> > Acesso em: 15 abril 2011.

Wenger, Etienne. 2007. Communities of practice. A brief introduction. *Communities of practice*. Disponível em: < <http://www.ewenger.com/theory/> > Acesso em: 07 jul 2011.

Anexo 1 - Quadros explicativos gramaticais

Quadro Explicação das formas para recomendar (Atividade a)

**INDICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

Quando queremos indicar ou recomendar alguma coisa para outra pessoa, usamos:

**Dever/ter que/precisar + verbo**

**Afirmação**  
 Você **deve** tomar café da manhã todos os dias.  
 Você **tem que** tomar café da manhã todos os dias.  
 Você **precisa** tomar café da manhã todos os dias.

**Negação**  
 Você **não deve** tomar muito refrigerante.

<p><b>Atenção!</b>                  Você <b>não precisa/ não tem que</b> tomar muito refrigerante. = <b>Não é necessário</b> tomar muito refrigerante.</p>	<p><b>Atenção!</b>                  Claro que existem outras formas mais indiretas de recomendar. Aqui vamos estudar as formas mais diretas.</p>
--	--

Verbo no **imperativo**.

**Imperativo afirmativo falado**

Nas regiões do Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, em geral se fala:	Na região Nordeste do Brasil, em geral se fala:
Toma água todos os dias. Come mais frutas. Define um horário para comer. <b>Faz</b> todas as refeições.	Tome água todos os dias. Coma mais frutas. Defina um horário para comer. <b>Faça</b> todas as refeições.

<p>Os verbos no imperativo tem a mesma conjugação do verbo no <b>presente (você)</b> =</p> <p>tomar → você toma.                  comer → você come.                  definir → você define.                  (irregular) fazer → você faz.</p>	<p>Os verbos no imperativo tem a conjugação assim:</p> <p>tomar → eu tom<u>o</u> + e = tome                  comer → eu com<u>e</u> + a = coma                  definir → eu defin<u>o</u> + a = defina                  fazer → eu faç<u>o</u> + a = faça</p>
---	--

**Imperativo negativo falado**

Nas regiões do Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, em geral se fala:	Na região Nordeste do Brasil, em geral se fala:
---	---

Quadro de explicações sobre a construção do discurso reportado (atividade c)

**DISCURSO REPORTADO**

Formação do discurso reportado:

A nutricionista falou para João que ele deve tomar mais água.

Complete a tabela:

DISCURSO DIRETO	DISCURSO REPORTADO
A nutricionista falou:	A nutricionista falou que...
Você deve	ele/ela deve
Você precisa	
Não toma refrigerante.	
Come frutas.	

**Anexo 2 - Transcrição dos áudios**

Transcrição da atividade de compreensão oral da Lição 2, atividade 1.1\_a.

**Paula**

**Paula:** Normalmente, no café da manhã, eu como pão com manteiga e uma salada de fruta com cereal. Eu sempre tomo uma xícara de café com leite e às vezes também tomo um copo de suco de laranja. Eu acho o café da manhã uma refeição muito importante porque geralmente não tenho tempo para almoçar.

**Nutricionista:** Você nunca almoça?

**Paula:** Quase nunca. Mas quando tenho 15 minutos para almoçar, geralmente como pizza ou xis-búrguer – é mais rápido.

**Nutricionista:** Ahã. E a janta?

**Paula:** Normalmente janto depois das 10 da noite. Raramente antes. Sempre como carne, arroz, feijão, salada e tomo refrigerante.

**Nutricionista:** Você costuma comer sobremesa depois da janta?

**Paula:** Às vezes como um chocolatinho.

**Celso**

**Nutricionista:** Celso, ã... me fala um pouco dos teus hábitos alimentares.

**Celso:** Bom, eu não como carne. Por isso geralmente almoço em restaurantes vegetarianos.

**Nutricionista:** Uhu.

**Celso:** Às vezes vou a outro restaurante mas nunca como carne!

**Nutricionista:** Uhu.

**Celso:** Ah, e raramente tomo refrigerante também. Não gosto. Geralmente, então, eu como massas, saladas, feijão – muito feijão -eu adoro- e arroz. Ah, e eu costumo tomar suco ou água sem gás. E é isso.

**Nutricionista:** Ahã. Alguma sobremesa depois do almoço?

**Celso:** Não... Só tomo cafezinho.

**Nutricionista:** Ahã. Sim. E você costuma tomar café da manhã?

**Celso:** Raramente. Mas faço um lanche às 10 da manhã. Normalmente como um iogurte.

**Nutricionista:** Sim...ãh...e à noite?

**Celso:** Geralmente como coisas leves, tipo pão com mel ou cereal com leite. à noite, nunca como muito.

**Nutricionista:** uhu...

Transcrição da atividade de compreensão oral da Lição 2, atividade 2\_b.

Recomendações da nutricionista:

**Para Paula:**

**Nutricionista:** Paula, o seu café da manhã está ótimo.

**Paula:** Ah, que bom.

**Nutricionista:** Mas, você tem que almoçar todos os dias para ter energia para a tarde.

**Paula:** Tá.

**Nutricionista:** Então...Você deve substituir a pizza e o xis-burguer por sanduíche natural.

**Paula:** Ahn han.

**Nutricionista:** Continua com carne, arroz, feijão e salada à noite, mas não é bom jantar depois das 10 da noite, é muito tarde, não é bom para a saúde.

**Paula:** Sim...

**Nutricionista:** E você também deve evitar comer chocolate, principalmente à noite. Além disso, você precisa parar de

tomar refrigerante, também faz mal para a saúde.

**Paula:** Tá....

**Para Celso:**

**Nutricionista:** Olha, Celso, ã... você se alimenta bem. Só que você tem que comer alimentos com proteínas para substituir a carne.

**Celso:** uhm. Sei.

**Nutricionista:** E.. e você não come frutas, né? ã. Isso não é saudável.

**Celso:** Sim...

**Nutricionista:** ã. Você precisa comer frutas durante o dia – no café da manhã ou no lanche ou na janta. Se você não tem tempo de comer uma- alguma fruta durante o dia, toma uma vitamina de leite com frutas.

**Celso:** Sim, sim. Tá certo.

## CELPE-BRAS NA CHINA: DIFICULDADES DOS CANDIDATOS CHINESES E SUGESTÕES PARA MELHORAR

Qiaorong YAN<sup>11</sup>

**RESUMO:** O CELPE-Bras é um exame comunicativo baseado numa visão pragmática de linguagem. As tarefas do exame muitas vezes envolvem conhecimentos sobre a cultura brasileira que podem trazer dificuldades para os candidatos chineses, cuja língua e cultura são distantes da língua alvo, o português brasileiro. O presente trabalho tem como objetivo explorar, na visão dos candidatos e dos aplicadores do exame, quais são as dificuldades dos candidatos na Parte Coletiva e na Parte Individual do exame e a que eles atribuem essas dificuldades. Para tal, utilizamos questionários estruturados para os candidatos participantes e fizemos entrevistas com os aplicadores da única instituição credenciada para a aplicação do CELPE-Bras no continente chinês, a Universidade de Comunicação da China. Os resultados da pesquisa contribuem com orientações para a preparação de candidatos chineses ao exame e também para as práticas de ensino de português na China.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de PLE, avaliação, CELPE-Bras, efeito retroativo, aprendizagem

### Introdução

O CELPE-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). É também o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Segundo a lista de instituições credenciadas para aplicar o exame exposta no Manual do Aplicador(2010/2), totaliza 69 postos aplicadores dentro e fora do Brasil. Este exame foi criado em 1993, no entanto, chegou à China somente no ano 2009 com a primeira aplicação no Posto Pequim da Universidade de Comunicação da China, a instituição que teve o primeiro curso de português em 1960 e a primeira universidade chinesa que tem convênio com universidade brasileira (UFRGS) na área de ensino de PLE. A aplicação do CELPE-Bras na China somente nos anos recentes tem uma razão fundamentalmente ligada ao contexto atual do ensino de português neste país.

Com a intensificação da cooperação nas diversas áreas entre a China e os países de língua portuguesa, vê-se uma crescente demanda de falantes bilíngues em chinês-português. Esse fato traz uma grande evolução para o ensino e a aprendizagem de português na China, resultando não só o aumento notável do número de cursos de licenciatura e número total dos alunos matriculados em universidades<sup>12</sup>, mas também as preocupações e esforços para melhorar a qualidade de ensino e a eficiência de aprendizagem tanto nas universidades que têm a tradição de ensino de português como nos cursos recém-abertos. O objetivo do ensino ou aprendizagem, mesmo que possa ter algumas diferença em diferentes instituições, é principalmente formar os quadros que possam usar esta língua nos contextos profissionais e nas situações de comunicação do dia a dia.

Além disso, há cada vez mais jovens ou adultos que, por motivo de interesse pessoal ou profissional, querem aprender português. Alguns deles aprendem esta língua de maneira autodidática, e outros nas aulas particulares, nas escolas vocacionais ou escola de línguas.

A partir daí, surgiu a necessidade de haver um exame de português que possa servir como uma ferramenta para os cursos avaliarem periodicamente a proficiência dos alunos ou para servir aos aprendizes como uma ferramenta de

<sup>11</sup> UCC, Faculdade de Línguas Estrangeiras, Departamento de português, Dingfuzhuang East Stree, N. 1, Chaoyang district, 100024, Beijing, China. Doutoranda da Universidade de Macau, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Português, silviadebj@yahoo.com.cn.

<sup>12</sup> Em 2000, somente 3 universidades no continente chinês tinham o curso de licenciatura de português, mas, em 2011, o número total passou a ser de 17. O número total dos alunos matriculados chegou a cerca de 800 pessoas.

auto-avaliação. Ao mesmo tempo, com o aumento de número de aprendizes e a concorrência no mercado de trabalho, é necessário haver um certificado amplamente reconhecido para provar a proficiência de um aprendiz. Foi justamente por estes motivos que trouxemos o CELPE-Bras para continente chinês.

Depois de cerca de três anos de negociações entre três partes<sup>13</sup>, nomeadamente, o Centro Nacional de exames educacionais<sup>14</sup> do Ministério da China, o Ministério da Educação do Brasil e a Universidade de Comunicação da China (UCC), foi assinado um acordo sobre aplicação do CELPE-Bras na China, tendo como o primeiro posto do continente chinês em Pequim na UCC<sup>15</sup>. A primeira aplicação no posto Pequim ocorreu em Abril de 2009. Até Abril de 2011, já tivemos 05 aplicações, totalizando 131 avaliados. A maior parte dos candidatos são alunos ou ex-alunos do curso de graduação de português das universidades chinesas. O número dos candidatos autodidáticos ou de cursos vacacionais está aumentando e participaram também alguns aprendizes estrangeiros.

Fora estes fenômenos positivos, acompanhamos também as dúvidas dos professores e candidatos sobre este exame e também as dificuldades que os candidatos demonstraram na sua realização. Para muitos professores e candidatos, este exame de língua estrangeira se diferencia muito de outros que existem na China ou dos que experimentam na sala de aula de português no decorrer da sua aprendizagem.

Através da nossa experiência de aplicação, vemos que o CELPE-Bras, pelo formato, características, construto e a orientação teórica, é muito diferente e inovador comparando com os exames tradicionais que priorizam o conhecimento mais formal sobre a língua. Este fato pode trazer um choque para os candidatos chineses que têm uma cultura de aprendizagem e uma experiência com a avaliação diferentes dos exigidos pelo exame brasileiro. Assim, o efeito retroativo deste exame no contexto chinês tem o seu valor para ser estudado.

Estamos entendendo efeito retroativo como o impacto ou a influência que mecanismos de avaliação podem exercer no processo de ensino-aprendizagem, bem como nos seus participantes e no produto desse processo (cf. SCARAMUCCI, 2004). Scaramucci (2004) prioriza a importância do efeito retroativo nos participantes, ela afirma:

os participantes são os professores, os alunos, diretores, elaboradores de materiais didáticos, editores e demais pessoas cujas atitudes e percepções podem ser alteradas em função de um exame ou avaliação. O processo envolve as ações tomadas pelos participantes que podem contribuir para o processo de aprendizagem, o que inclui o desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo, mudança na metodologia, uso de estratégias de aprendizagem e de como se sair bem nos testes dentre outros. O produto, por sua vez, refere-se ao que é aprendido e à qualidade da aprendizagem. Assim, a natureza do teste ou exame pode, primeiramente, afetar as percepções e atitudes dos participantes em relação às tarefas de ensino e de aprendizagem, o que, por sua vez, afeta os resultados, ou o produto.

A partir destas considerações, surgiu o interesse da presente pesquisa que é o de explorar as percepções dos candidatos e professores chineses sobre as dificuldades que surgiram no momento do exame e as suas reconsiderações sobre o ensino e aprendizagem.

Assim, na seção 1, expomos o nosso entendimento sobre as características do CELPE-Bras; na seção 2, colocamos as perguntas da presente pesquisa e a metodologia; na seção 3, analisamos os dados gerados; na seção 4, levantamos algumas sugestões para a aprendizagem e ensino de português na China.

## 1. As características do CELPE-Bras

Tendo a natureza comunicativa, o CELPE-Bras não busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. A competência do candidato é avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real.

O CELPE-Bras foi fundamentado em uma visão de uso de linguagem que é considerado como “uma ação conjunta de participantes com um propósito social” (Brasil, 2003:04). “É um exame de proficiência que tem objetivo de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo” (Manual de aplicador, 2010/2). Conforme Scaramucci (1999<sup>a</sup>), ser proficiente em uma língua é usá-la adequadamente para desempenhar ações no mundo. Conforme Widdowson (1991, apud, Gomes, 2009), ser proficiente em uma língua estrangeira significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações, e sim saber utilizar essas orações de modo a conseguir o efeito comunicativo desejado. É justamente com base nestas visões teóricas que foram elaboradas as tarefas de CELPE-Bras. Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separados as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o CELPE-Bras avalia os candidatos com textos orais e escritos, integrando compreensão e produção oral e escrita.

Para entender melhor estas características do CELPE-Bras, colocamos alguns exemplos das tarefas da parte coletiva e da parte individual

De acordo com o manual do aplicador (2011:01), o exame é dividido em duas partes. A primeira é parte coletiva, a prova escrita que consiste em quatro tarefas de produção textual integradas à compreensão, sendo duas de leitura, uma de áudio e uma de vídeo. Com base no que ouviu e/ou leu, o candidato produz, para cada uma das tarefas, um texto com determinado propósito dirigido a interlocutores específicos.

Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. Por exemplo, a primeira tarefa do exame CELPE-bras de 2011 é a seguinte :

Assistir a uma reportagem sobre cuidados com a alimentação infantil (ação) a fim de escrever um texto (ação) para ser afixado no mural de seu local de trabalho (*interlocutor*). No texto, deve-se chamar a atenção para o problema exposto no vídeo, bem como divulgar o trabalho que vem sendo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (*Propósito*).

A segunda é a parte individual, a prova oral, que consiste em uma conversa de 20 minutos, entre candidato e entrevistador, sobre atividades e interesses do candidato, a partir dos tópicos que constam no questionário de inscrição (família, *hobbies*, profissão, entre outros) e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, entre outros), com base em três elementos provocadores diferentes (fotos, *cartoons*, quadrinhos, textos curtos etc.) Por isso, nesta parte, estão em jogo a compreensão oral e escrita mais a produção oral

Além das visões teóricas, o uso de textos autênticos e a integração de habilidades nas tarefas, outras características importantes do exame são: avaliação de desempenho de forma direta; foco na leitura como construção de sentido; correção qualitativa, com critérios que levam em conta não apenas a adequação linguística, mas principalmente a discursiva (coesão e coerência) e contextual (gênero, interlocutor e propósito); cultura vista de forma não estereotipada, dentro outros (Scaramucci, 2004).

<sup>13</sup> Segundo o Departamento de Políticas e Regulamentos, não é permitido para as universidades chinesas aplicar os exames estrangeiros sem a autorização do Centro Nacional de Exames Educacionais.

<sup>14</sup> O nome inglês desta instituição é National Education Examinations Authority (NEEA)

<sup>15</sup> Na China tem dois postos de aplicação do CELPE-Bras, um na Universidade de Macau, outro na UCC, que é o único do continente chinês.

## 2. Perguntas da pesquisa e a Metodologia

### 2.1. Perguntas de pesquisa

Este trabalho orienta-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Na visão dos candidatos e dos aplicadores do exame, quais são as dificuldades dos candidatos na • Parte Coletiva e na Parte Individual do exame?
- A que os professores e candidatos atribuem para estas dificuldades?
- Há alguma sugestão para ultrapassar estas dificuldades no decorrer do ensino e aprendizagem de português e na preparação do CELPE-Bras?

### 2.2 Metodologia

Para a coleta de dados, foi utilizado, quanto aos candidatos, um questionário semi-estruturado com questões fechadas e abertas sobre as dificuldades do exame e os seus possíveis fatores e foi feita uma entrevista com os aplicadores com perguntas abertas sobre as dificuldades dos candidatos no processo de exame e as suas visões sobre os fatores que causaram as dificuldades. Os questionários foram distribuídos e recolhidos logo depois do encerramento da parte individual e a entrevista foi feita no mesmo dia da prova oral.

O questionário se divide em 3 partes. A primeira parte com as perguntas sobre informações dos candidatos para ter um perfil geral deles; a segunda parte explora as dificuldades da parte coletiva, e a terceira parte tem as perguntas sobre as dificuldades da parte individual.

### 2.3. Participantes da pesquisa

Através das informações coletadas da primeira parte, podemos ver que, dentre os 40 avaliados, 35 responderam ao questionário, a maioria (23 a 35) estudaram português durante 1 a 2 anos, 8 estudaram durante 3 a 4 anos. 3 estudaram esta língua menos de 1 ano. A maioria (30/35) são alunos universitários de curso de português, e outros são auto-didatas ou alunos de escolas de língua. 28 candidatos participaram no curso preparatório<sup>16</sup> e 32 afirmaram que já sabiam a estrutura e o componente do CELPE-Bras antes do exame. Coletamos as informações gerais sobre os candidatos, especialmente o tempo em que estudaram o português, o tipo de formação, e a participação do curso preparatório porque consideramos que estes dados têm a ver com a sensação de dificuldade dos alunos.

E os avaliadores do posto da UCC que participaram nesta pesquisa são duas professoras chinesas, uma leitora portuguesa e um leitor brasileiro. Fora do leitor brasileiro, as três professoras são mesmo da UCC e acompanharam já várias vezes a aplicação do CELPE-Bras. O leitor brasileiro mandado pelo Itamaraty e trabalha no leitorado na universidade vizinha, já teve formação do posto da UCC para exercer a sua função de aplicador antes do exame.

## 3. Análise de dados

Segundo Gomes (2009), se estamos tratando de avaliação, não podemos analisar apenas as tarefas, procurando nelas onde reside a dificuldade, mas temos que considerar a relação entre tarefa-sujeito-avaliação e explorar os seus componentes. Douglas (2000:92) afirma que o desempenho em um teste é o resultado da interação entre os atributos

do candidato (como habilidade com a língua e conhecimento prévio) e o contexto estabelecido pelas características dos métodos do texto.

Mesmo que tenhamos coletado os dados através de dois instrumentos separados, um questionário e uma entrevista para explorar as perguntas da pesquisa, fazemos agora uma análise em conjunto. Assim, para explorar as dificuldades e os fatores que causaram estas dificuldades, colocamos as tarefas, as visões dos professores e dos alunos para ter um entendimento mais amplo sobre as dificuldades.

### 3.1. As dificuldades e os seus fatores na parte coletiva

Na segunda parte do questionário, exploramos primeiramente o nível de dificuldade do exame na visão dos alunos, entre 4 itens de opções, nomeadamente, muito difícil, difícil, razoável, fácil. Para este ponto, 27, dos 35 candidatos, escolheram difícil; 3 escolheram muito difícil; 5 escolheram razoável, ninguém escolheu fácil.

Como referimos no perfil dos candidatos na parte anterior, é compreensível ter este resultado. Se vemos o perfil dos candidatos que escolheram o item difícil, podemos notar que são os candidatos que têm um a dois anos de estudo de português na universidade. Já os que escolheram o item razoável são os que terminaram o curso ou são alunos do quarto ano.

Na visão dos professores, quanto o grau de dificuldade do exame, este tem a ver com o nível linguístico dos candidatos, com as práticas do uso desta língua no seu dia a dia e com o seu contato com a cultura brasileira. A maioria dos candidatos, universitários que aprenderam português entre um e dois anos nos cursos de licenciatura, já têm certa preparação linguística, no entanto, como as universidades normalmente mandam a maioria dos alunos para Portugal e, em menor número, para o Brasil, e apenas no terceiro ano, o contato dos alunos com a língua portuguesa e a cultura Brasil são na sua maioria provenientes da sala de aula. Nas universidades, ainda são dominantes as aulas tradicionais que focalizam a busca de conhecimentos de recursos linguísticos mas os usos de linguagem nas situações comunicativas são pouco praticados. Mesmo que, em algumas universidades, em algumas disciplinas, a abordagem comunicativa e as novas metodologias sejam mais aceitas e aplicadas, normalmente focalizam em separado as quatro habilidades e o ensino de gêneros do discurso, o uso de materiais autênticos e a prática de tarefas de uso de linguagem no contexto reais ainda não são suficientes. Por isso, é compreensível a dificuldade dos alunos na hora do exame do CELPE.

Para entender a complexidade de sensações com a dificuldade, decompomos as dificuldades em três aspectos: a compreensão da tarefa, a compreensão de texto (oral e escrito) e a produção escrita.

Entre 35 candidatos, 7 escolheram a dificuldade com a compreensão da tarefa, 28 escolheram dificuldades na compreensão dos textos (áudio, vídeo e escrita) e 24 sentiram dificuldades na produção escrita.

As tarefas, na visão dos professores, já tem bem esclarecidos o propósito, o interlocutor e o gênero a ser elaborado, mas para os candidatos, é preciso localizar estes três componentes da tarefa no enunciado, por isso a complexidade da tarefa traz certa dificuldade para os candidatos.

Para quem sentiu dificuldades na compreensão: entre os fatores elaborados no questionário, 7 dos 35 escolheram não conhecer bem o tema que está sendo tratado ou os assuntos ligados à cultura brasileira. 18 de 35 escolheram a velocidade da fala do áudio ou vídeo, 13 dos 35 escolheram vocabulário grande do texto. 4 dos 35 acharam o texto longo, e 6 dos 35 escolheram outros fatores e alguns reclamaram do ruído no material de compreensão oral.

Entre os fatores, salienta-se a velocidade rápida da fala do áudio ou vídeo, no entanto, para os professores, a velocidade de fala do material para compreensão oral é normal, mas a familiaridade com o tópico e a capacidade de organização e

<sup>16</sup> O Departamento de Português da UCC oferece curso preparatório de CELPE-Bras gratuito para os candidatos, normalmente, o curso conta com 8 horas-aulas nas quais se explica o que é o exame e faz a sua simulação.

inferência das informações, a complexidade linguística, a quantidade de informações são os fatores que podem causar a dificuldade na hora de compreensão. Em sala de aula, para os alunos de primeiro ou segundo ano, nas aulas de compreensão, quando se usam os materiais autênticos, os professores em geral podem fazer uma etapa de preparação antes de ouvir ou ler (pode ser a introdução ao tema, estudo de vocabulário etc.) para diminuir o grau de dificuldade. No entanto, na hora de exame, sem esses apoios, os materiais autênticos, com tópicos desconhecidos, provocam mais complexidade de compreensão e informações intensivas podem trazer mais dificuldades para os candidatos. Os candidatos, por não captarem as informações suficientes ou adequadas podem sentir a velocidade de fala “rápida”. Além disso, os professores acharam que a tarefa 2, o áudio, pode ser difícil para compreensão, pela falta de pistas visuais que ajudem a contextualizar o assunto se também pelo tópico desconhecido.

Já nos fatores em que residem as dificuldades de produção escrita, 8 escolheram que não estão familiarizados com o gênero do discurso a ser elaborado, 15 têm dificuldade para estruturar o texto, 18 não conseguiram expressar a ideia por causa da falta do vocabulário ou conhecimento gramático. E 8 candidatos colocaram o tempo limitado para terminar a produção de 4 textos.

Para os professores, a maior dificuldade não é do vocabulário ou gramática, mas a produção do gênero do discurso que a tarefa pede: posicionar-se num papel social para interagir com um interlocutor para um propósito social. Por exemplo, a tarefa 3 pede que os candidatos se posicionem no papel de funcionário do departamento de marketing de uma empresa fabricante de cosméticos que pretende ampliar sua produção. Deve-se escrever um texto para a diretoria da empresa sugerindo a criação de uma linha de produtos para homens. A inexperiência dos candidatos em agir nestas situações de comunicação pode trazer dificuldade em produzir esses gêneros de texto.

Por outro lado, as dificuldades de compreensão também afetam a produção. Quando eram incapazes de captar as informações úteis para servir como uma base na produção de determinado conteúdo, sentiam também a dificuldade em estruturar o texto e escolher o vocabulário.

Ainda o limite de tempo traz um *stress* para os candidatos na hora de exame, o que causou também a sensação de dificuldade. Aos alunos raramente foram dadas quatro tarefas de produção textual nas aulas ou nos exames. A falta de prática de produzir um texto em um tempo limitado é assim um fator de dificuldade.

### 3.2. As dificuldades e os seus fatores na parte individual

Para entender as dificuldades da parte individual, dividimos os itens de opções de três aspectos: dificuldades que vêm de elementos provocadores (compreensão das figuras e os elementos escritos); dificuldades que vêm do professor entrevistador, e dificuldades que vêm dos atributos dos candidatos (habilidades linguísticas e conhecimentos prévios).

Quando falamos dos elementos provocadores, entendemos que estes servem como uma introdução do tema de conversa. A compreensão das figuras e dos elementos escritos não estão sendo avaliados porque a Grade de Avaliação da Interação face a Face não conta com a compreensão escrita, mas somente com a compreensão oral. No entanto, na hora de exame, a clareza de figura, o grau de complexidade dos elementos escritos (a composição de frase, a gramática e o vocabulário que utilizam) podem certamente dificultar a compreensão das informações transmitidas. Mesmo que os aplicadores procurem escolher os elementos provocadores para ter os temas mais relevantes e encorajadores, 5 candidatos escolheram o item de dificuldade na compreensão de elementos provocadores.

Analisamos as dificuldades que vêm de entrevistadores porque entendemos que a atuação de entrevistador pode influenciar o desempenho de candidatos na interação face a face. Nos itens relacionado a este aspecto, somente 2 candidatos escolheram “não se acostuma com o sotaque do entrevistador” e 3 candidatos escolheram “em certos momentos, não compreenderam bem as perguntas do entrevistador”. Como temos um entrevistador brasileiro e uma

entrevistadora portuguesa e temos candidatos de ambas variantes, o sotaque foi, antes do exame, uma preocupação para ambos os entrevistadores e candidatos. No entanto, na hora de exame, isso não parece um grande problema. Poucos candidatos tiveram dificuldades com as perguntas do entrevistador, isso pode significar que os candidatos têm boa habilidade de compreensão oral, mas por outro lado, pode ter a ver com a atitude cooperativa e a atuação adequada dos entrevistadores.

Quanto às dificuldades que vêm do próprio candidato, 10 escolheram o item “não conheço bem o tema que está sendo discutido”, 25 escolheram o item “não consigo expressar a ideia livremente”, 19 escolheram “a limitação do vocabulário”, 19 escolheram o item “não consigo expressar fluentemente”, 17 escolheram o item “mau uso de gramática”.

Segundo as informações acima referidas, podemos ver que os candidatos tiveram mais dificuldades na produção oral do que na compreensão. Segundo os candidatos, a restrição de habilidade linguística é o maior fator de dificuldade, juntamente com a dificuldade da falta de conhecimentos prévios.

No entanto, na visão dos aplicadores, além da limitação da habilidade linguística, a falta de conhecimento sobre determinado tópico ou o entendimento não profundo dos temas atuais foi um fator notável que pode influenciar o desempenho dos candidatos na interação, levando-os a se limitar a respostas breves.

## 4. Sugestões para melhorar

Quase todos os candidatos, no seu questionário, colocaram a necessidade de ter mais contato com materiais autênticos e ter mais atividades de ler, falar ouvir e escrever em português em contexto de usos reais.

Para os professores e a autora, a partir de observação e discussão sobre as dificuldades que os candidatos tiveram na hora do exame, percebemos que ainda há muito a fazer para melhorar o nosso ensino de português. Colocamos então algumas sugestões:

- Devemos oferecer para os nossos alunos mais materiais autênticos com temas atuais dentro e fora da aula;
- Podemos organizar as nossas aulas baseadas nas tarefas de uso de linguagem que se assemelham a situações reais e levam ao uso das quatro habilidades de forma integrada;
- Devemos oferecer mais diversidades de gêneros do discurso nas aulas, e criar mais oportunidades para que os alunos os analisem e produzam;
- Devemos criar mais oportunidades para os alunos entrarem em contato e exporem as suas opiniões nas discussões sobre os temas atuais.

## 5. Considerações finais

Neste trabalho, o nosso objetivo principal foi tentar analisar as dificuldades dos candidatos chineses nas partes coletivas e individual do exame CELPE-Bras para repensar o ensino de português na China. Um resultado positivo é que os participantes deste exame, ambos os candidatos e aplicadores, conseguem esdar sugestões sobre o que deve ser melhorado.

As visões diferentes dos candidatos e aplicadores sobre os fatores em que residem as dificuldades também contribuem para um entendimento mais amplo sobre o desempenho dos candidatos na hora do exame e ajudam ambos a procurar juntos o caminho para a melhora.

Na parte 4, levantamos algumas sugestões para melhorar a qualidade do ensino do português, no entanto, entendemos que pôr em prática estas sugestões não será fácil e necessitará de ainda mais dedicação dos professores e alunos e de mais cooperação entre professores chineses e professores falantes nativos de português. Baseando-nos nestas sugestões, vários temas interessantes a serem discutidos, por exemplo: a elaboração de materiais didáticos baseados em materiais autênticos, a organização das sequências de aula de português baseadas nos diversos gêneros, a criação de tarefas integrando quatro habilidades etc.

O presente trabalho tem algumas limitações: somente analisar uma aplicação de CELPE-Bras com um número limitado de candidatos; somente se basear no questionário dos candidatos e na entrevista com os aplicadores; a falta de uma análise mais pormenorizada das gravações da parte oral e as respostas de parte escrita. As limitações apontadas levam-nos à necessidade de investigações futuras, nossas e de outros pesquisadores.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

Alderson, J.C., & Hamp-Lyons, L. (1996). *TOEFL preparation courses: a study of washback*. *Language Testing*, 13, 280-297.

BAKHTIN, M.M. (2004) Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes P261-262.

BRASIL (2010). *Manual do Aplicador do Exame CELPE-Bras*. Brasília: INEP, MEC.

CHEN, L. (2002). *Washback of a public exam on English teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 472167)

CHENG, L. (1998). *Impact of a public English examination change on students' perceptions and attitudes toward their English learning*. *Studies in Educational Evaluation*, 24, 279-300

DOUGLAS, D. 2000. *Assessing languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000

GOMES, M. S. (2009). *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame CELPE-Bras*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, UFRGS.

SCARAMUCCI, M. (1999a): CELPE-Bras: um exame comunicativo. In CUNHA, Maria Jandyra e SANTOS, Percília. *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. (2006); *Impacto do exame CELPE-Bras nas percepções e ações de professores de PLE e candidatos ao exame*. *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*. P270-276

SPRATT, M. (2005). *Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams*. *Language Teaching Research*, 9, 5–29.

LI, Y. (2009). *A preparação de candidatos chineses para o exame CELPE-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem"*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, UFRGS.

## TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA NA APRENDIZAGEM DE PLE DESTINADA A ALUNOS CHINESES

Wei Ming<sup>17</sup>

**RESUMO:** O português e o chinês são duas línguas muito distantes, a aprendizagem de PLE de alunos chineses tem suas características e sem dúvida é influenciada pela experiência lingüística já possuída. A transferência de língua materna – chinês acontecerá na sua aprendizagem de PLE. Por outro lado, além de chinês, um aluno chinês tem experiência de vários anos na aprendizagem de inglês, antes de começar o estudo de PLE, por isso a transferência de inglês aparecerá também na sua aprendizagem de português. Como o português e o inglês são duas línguas mais próximas, a sua transferência levará resultados diferentes à de chinês. O trabalho analisa o fenômeno de transferência lingüística de alunos chineses durante a aprendizagem de PLE, sob a influência de aprendizagem lingüística já experimentada, como na aprendizagem de chinês e de inglês. Dá exemplos de várias áreas: no domínio estrutural e de meio de pensar. De acordo com a análise, levanta propostas sobre métodos didáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de português; línguas próximas; línguas distantes; metodologia de ensino

O português vem atraindo cada vez mais alunos, não só por causa da sua dimensão de falantes e da sua cultura rica e variada, mas também pelo aumento do intercâmbio mútuo entre a China e os países de língua portuguesa em várias áreas. Agora no Interior da China, o número das universidades em que se criou o curso de licenciatura de língua e cultura portuguesa vem aumentando. As instituições de ensino têm de elevar o seu nível perante requisitos novos dos alunos e do mercado do pessoal português. Como uma professora de português, sento-me urgente o reforço de estudo sobre as características dos alunos chineses na aprendizagem de PLE.

Como se sabe, o português e o chinês são duas línguas muito distantes. O português é uma língua do ramo indo-europeu, enquanto o chinês pertence ao grupo sino-tibetano. Desde o vocabulário, a estrutura lingüística, até a maneira de pensar, existem diferenças enormes. Por outro lado, ao aprender uma língua nova, o aluno será influenciado pela sua experiência lingüística já possuída. Pois, ao aprender uma língua estrangeira como o português, o aluno chinês será influenciado pela sua experiência na língua chinesa, ou seja aparecerá a transferência de chinês na aprendizagem de português. A seguir, analisarei principalmente a transferência na estrutura gramatical.

### 1. Transferência de chinês na aprendizagem de português

Como é sabido, o chinês é uma língua sintética, baseada na escrita ideográfica, diferente do português que se baseia em sistema de transcrição fonética e é uma língua analítica. O aluno chinês encontrará mais dificuldades do que o europeu, pela diferença estrutural entre as duas línguas.

#### 1.1. Sistema de verbo — Tempo

Em português, existe a mudança de verbos para mostrar tempos variados, constituindo uma marca de tempo. Ao contrário, em chinês, seja qual for o tempo da acção, não aparecerá mudança de verbo e o sentido de tempo expressa-se por advérbios. Na língua chinesa, advérbios constituem uma marca do tempo.

<sup>17</sup> Wei Ming, Beijing International Studies University (BISU), Spanish and Portuguese Department, N° 1 Dingfuzhuang Nanli, Chaoyang District, Beijing, 100024, China, soarwei@yahoo.cn

Por exemplo, veja um parágrafo extraído do texto «Uma notícia» do site Instituto Camões:

*Bem disposto com a iniciativa, aquele responsável recordou que foi nos anos 50 que se deu uma “mudança brusca das locomotivas a vapor para os comboios movidos a electricidade”. Uma modernização que permitiu o desenvolvimento urbano em redor da Linha de Sintra, que movimenta anualmente seis milhões de passageiros.*

Na última oração, emprega-se o presente do indicativo, ao contrário do uso do pretérito perfeito do indicativo nos elementos anteriores. No entanto, ao traduzir para chinês, usam-se advérbios para mostrar a diferença do tempo e é preciso aumentar um advérbio como palavras com sentido de *agora* ou *hoje em dia* para marcar a situação presente.

O aluno poderá compreender assim: “nos anos 50, a linha de Sintra tinha cerca de seis milhões de passageiros por ano. Muitas vezes ele não repara na mudança do tempo (que se mostra através de verbo), porque em chinês, a gente expressa esta mudança com o uso de advérbios. Ele introduz sem consciência o costume de chinês à aprendizagem de português. Ele dá mais atenção ao sentido de palavras, descuidando o significado de mudança de verbo no tempo.

### 1.2. Diferença de emprego entre o pretérito imperfeito e o pret. perfeito.

Estes dois tempos são introduzidos no segundo semestre do primeiro ano lectivo. Os alunos chineses sentem-se difíceis para distinguí-los.

Por exemplo, vamos ver um excerto a seguir:

*Eu já andava nervoso, mas ontem, o dia foi horrível demais.*

...

*Durante o dia, o trabalho não avançava e só havia problemas. Nada dava certo. Foi um dia perdido.*

«Ouvir...falar...ler...escrever», p58

Neste excerto, usam-se o pret. imperfeito e o pret. perfeito simples. Os alunos sempre têm dúvida de porque se usa o imperfeito aqui e se usa o p.p.s. ali, parecendo igual o emprego. Mesmo que tenha feito exercícios na área, eles sentem-se sempre confundidos quando lêem um texto autêntico com uso destes tempos. É natural os alunos terem dúvida porque o modo de expressão em chinês é muito diferente e os alunos não têm experiência semelhante no passado, ou seja, não pode aprender da sua experiência existente. Será conhecimento novo para eles. Portanto, por exemplo, vejamos a tabela seguinte:

tempo	emprego	exemplo
Pretérito imperfeito	Traduz as acções passadas e já concluídas mas não localizadas rigorosamente no tempo. Frequentemente traduz hábitos, pois, acções repetidas muitas vezes. É o tempo dos contos e das descrições.	1. Dantes fazia ginástica. 2. Era uma vez uma rainha que tinha duas filhas...
Pret. perfeito	Traduz uma acção bem acabada no tempo através de várias expressões que localizam quando ela se passou.	1. Ontem, dormi mal. 2. Ele acabou o curso no ano passado. 3. Portugal nasceu no século XII.

Ao expressar as acções passadas já acabadas, usa-se o pret. imperfeito a expressá-las não localizadas rigorosamente no tempo, mas, o pret. perfeito usa-se a expressar as acções sempre localizadas rigorosamente no tempo. Com ajuda da análise do tipo, os alunos poderão perceber melhor o emprego dos tempos no texto referido em cima.

### 1.3. Emprego de artigos

Em chinês não existe artigos. Há pronomes indicativos com sentido semelhante a *este, esse e aquele* em português. Mas em muitos casos, não aparecem marcas evidentes. Como o chinês é uma língua sintética, a gente pode compreender segundo o sentido incluído. Por isso, ao aprenderem português, é bastante difícil distinguir quando se usa o artigo definido, quando se usa o artigo indefinido e quando deve ser sem artigos.

### 1.4. Diferença do comprimento das frases

De acordo com algumas estatísticas, o melhor comprimento da frase do chinês moderno não ultrapassa de 7 até 15 caracteres, pois o chinês prefere a frases curtas. Mas em português, especialmente ao escrito, aparecem mais frases compridas compostas por várias orações.

Ao expressar em português, os alunos continuam a usar frases curtas e sem consciência de empregar frases complexas. Eles podiam expressar assim como o seguinte:

*Ele foi a uma livraria de Ding Fu Zhuang. Ali comprou um livro. O autor deste é ....*

Neste caso, ao escrito, é melhor usar uma frase complexa:

*Ele foi a uma livraria de Ding Fu Zhuang onde comprou um livro, intitulado ....*

O português prefere a aproveitar os relativos, participios passados, gerúndios para organizar uma frase complexa, evitando a repetição não necessária.

### 1.5. Masculino ou feminino

Em português, um substantivo ou um adjectivo pode ser masculino ou feminino, mas em chinês não existe a diferença do tipo.

Os alunos escreveram como o seguinte:

(1) *Elas são professores.*

(2) *Não faça de forma exagerado.*

(3) *A primeiro preocupação*

(4) *Tenho alguns disciplinas ...*

Isso mostrou que eles não tinham a consciência de diferença, porque seguiram a experiência na sua língua materna. Em português, é preciso considerar a correspondência de palavras no sexo e os erros se corrigiram assim:

(1) *Elas são professoras.*

(2) *Não faça de forma exagerada.*

(3) *A primeira preocupação*

(4) *Tenho algumas disciplinas ...*

Já referi a influência de chinês na aprendizagem de PLE dos alunos chineses e à seguida queria falar sobre a influência de inglês na sua aprendizagem.

## 2. Influência de inglês

Hoje em dia, para um aluno chinês, além da língua materna, o estudo de inglês também ocupa muito tempo no seu processo da aprendizagem linguística. Ele aprende inglês desde criança. Ao começar o seu estudo de PLE, ele já possui certo nível em inglês.

O português pertence ao Latim e o inglês pertence ao Germânico. Ambos subordinam ao Indo-europeu. O português fica mais perto do inglês do que o chinês, ou seja, entre o português e o inglês existem mais semelhanças. Às vezes isso também levará confusões aos alunos na sua aprendizagem de português.

### 2.1. Emprego do pretérito perfeito composto do indicativo:

Por exemplo, num exame há seguintes exercícios de opção:

- 1) Você já ( ) esta música?
  - A. tem ouvido
  - B. tinha ouvido
  - C. teve ouvido
  
- 2) Ele ( ) muito ultimamente.
  - A. tem viajado
  - B. tenho viajado
  - C. tinha viajado
- 3) Eu nunca ( ) feijoadada antes.
  - A. tem comido
  - B. tinha comido
  - C. tenho comido

	correcto	errado
1	B	A
2	A	C
3	B	C

Através dos exercícios, avaliar-se-á o conhecimento do aluno sobre o emprego do pretérito perfeito composto e a diferença entre este e o pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Descobri que o inglês exerceu influência sobre a aprendizagem do aluno. Eles estavam confundidos com a diferença entre o pretérito perfeito composto do português e present perfect do inglês.

português		inglês
Pretérito mais-que-perfeito	pretérito perfeito composto	present perfect
Falar de acções passadas que aconteceram antes de outras também passadas Ex: 1. Você já tinha ouvido esta música? 2. Eu nunca tinha comido feijoadada antes.	Falar de acções que começam no passado e se prolongam até ao momento presente Ex: Ele tem viajado muito ultimamente.	1. Falar de acções que começam no passado e se prolongam até ao momento presente ex: <i>John has worked here ever since he can remember.</i> 2. Falar de acções que acontecem no passado, mas não referindo ao tempo detalhante ex: —Have you had your breakfast? —No, I haven't had it yet. 3. Falar de acções passadas já acabadas ex: <i>I have been to Brazil.</i>

Segundo a comparação em cima, vejamos que *present perfect* de inglês corresponde às vezes ao pretérito perfeito composto ou Pretérito mais-que-perfeito de português. Os alunos chineses gostariam de igualar o pretérito perfeito composto ao present perfect de inglês. É preciso ajudá-os discernir o emprego.

### 2.2. Uso do relativo “quem”

Numa frase complexa escrita por aluno:

- (1) *Tenho amigos quem dizem ...*
- (2) *O aluno quem está ...*

Em inglês, o relativo com função semelhante é “who”. Os alunos podem seguir o seu uso ao usar o relativo “quem” em português. Então, é necessário chamar atenção dos alunos do que não se pode usar o relativo “quem” quando antes deste não existe preposição ou quando o relativo se usa como o sujeito na oração subordinada. Em português, o relativo “que” pode indicar a pessoa e na frase como exemplo, deve usar-se “que”:

- (1) *Tenho amigos que dizem ...*
- (2) *O aluno que está ...*

Para concluir, levantei e analisei vários casos da transferência do chinês ou do inglês na aprendizagem do PLE do aluno chinês. O aparecimento da transferência significa que existe diferença entre línguas e o aluno não pode aprender só aproveitando a sua experiência passada, o que constituem pontos difíceis e importantes na sua aprendizagem e devem atrair atenção do professor. Este pode esclarecer a diferença entre duas línguas e ajudam os alunos a distingui-la e a praticar mais nas aulas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lima, Emma. 1987. *Falar... Ler... Escrever... Portugues-Exercicios: Um Curso Para Estrangeiro*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. p58.

Jornal da Região / Lisboa Sul, 14-04-2003, 2003. *Uma Notícia*. Disponível no site do Instituto Camões: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/pequenos-textos.html>>. Acesso em: 26 Agosto. 2011.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Odlin, Terence. 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Domingos Paschoal, Cegalla. 2002. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Miqing, Liu. 2005. 《新编当代翻译理论》 [Teoria de Tradução Moderna, Novo]. 北京：中国对外翻译出版公司 [Beijing: Companhia Editora de Tradução da China].