

SIMPÓSIO 43

MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA NÃO-MATERNA:
ENTRE ORIENTES E OCIDENTES

COORDENADORES

Xu Yixing

(Universidade de Estudos Internacionais de Xangai)

Roberval Teixeira e Silva

(Universidade de Macau & AILP)

PLANEJAMENTO DIDÁTICO E PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: A NECESSIDADE DE EQUILÍBRIO ENTRE FOCO NA FORMA, USO DE TAREFAS E O ENSINO BASEADO EM CONTEÚDOS

Marcelo CONCÁRIO¹

RESUMO

Este trabalho configura um relato de pesquisa-ação na área de ensino-aprendizagem de português para adultos, falantes de outros idiomas, em imersão no contexto universitário. Trata-se de um estudo de caso, baseado na oferta de atividades de extensão para intercambiários em diversos programas de graduação num câmpus universitário do interior do estado de São Paulo, Brasil. Dados o estímulo e a necessidade da internacionalização, o número de estudantes estrangeiros cresceu no referido câmpus, mas as oportunidades para que esses intercambiários possam aprimorar formalmente suas competências em português acadêmico são muito limitadas. Dessa forma, um projeto de extensão foi concebido para realizar cursos e oficinas para proporcionar o contato com a língua-alvo a partir de textos dedicados a conteúdos específicos, preferencialmente na área de estudos dos participantes. Os objetivos do presente texto são: descrever o contexto em que o trabalho é desenvolvido, exemplificar materiais e sequências didáticas, e relatar oportunidades e desafios relacionados à necessidade de equilibrar o ensino baseado em conteúdos, o uso de tarefas comunicativas e atividades priorizando o foco na forma. Apesar de se tratar de um estudo de caso, é possível afirmar que há muito a ser feito na área de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto universitário brasileiro, e que essa lacuna pode configurar um grande entrave para os planos e as expectativas acerca da internacionalização: há carência de materiais didáticos, de profissionais com formação adequada e de ações concretas pautadas em políticas institucionais amadurecidas

PALAVRAS-CHAVE: português para estrangeiros; adultos; ensino baseado em conteúdos; extensão universitária; internacionalização.

Introdução e fundamentos

O relato apresentado no presente texto refere-se a atividades desenvolvidas em um projeto de extensão vinculado a atividades de pesquisa (Concário, 2011; 2013) sobre

¹ Professor Assistente - UNESP - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Departamento de Ciências Humanas - Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01 - 17033-360 - Bauru - SP (BRASIL) – mconcario@faac.unesp.br

o ensino de línguas baseado em conteúdos. Nesse projeto, foram pilotadas e aprimoradas propostas de ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) entre 2013 e 2015. Nesse sentido, os processos de concepção, uso e revisão foram pautados em procedimentos de pesquisa-ação envolvendo bolsistas, graduandos de Jornalismo, que atuaram como mediadores das aulas de PFOL para intercambiários de diferentes países em uma das três unidades (faculdades/escolas) do câmpus da Unesp de Bauru. A Unesp é uma das três universidades públicas mantidas pelo estado de São Paulo (Brasil), com câmpus em mais de 24 cidades (www.unesp.br).

Este relato provém, portanto, de experiências vivenciadas em um caso específico no qual graduandos tiveram contato com abordagens, estratégias e materiais para mediar a aprendizagem de línguas ora como meus alunos em aulas de inglês no curso de Jornalismo, ora como orientandos no estudo dirigido e na supervisão necessária para cumprir os objetivos das atividades desenvolvidas no projeto de extensão. Na condição de orientandos, esses graduandos receberam bolsas para atuar no projeto e participaram de reuniões periódicas para auxiliar no desenvolvimento de suas atividades: o planejamento e a execução de cursos de curta duração de PFOL; a seleção, adaptação e produção de materiais de ensino; e a observação e o registro dos efeitos dos materiais e das aulas nos intercambiários. As orientações pautaram-se nas experiências vivenciadas pelos bolsistas e nos referenciais teóricos Almeida Filho (1997), Almeida Filho; Cunha (2007), Almeida Filho; Lombello (1997), Basturkmen (2010) e Leffa (2003).

Além das leituras e reflexões acerca do planejamento de cursos de línguas e de fatores relevantes para a seleção, adaptação e produção de materiais de ensino, os seguintes conceitos mais específicos fundamentaram os trabalhos: o ensino de línguas baseado em conteúdos (Brinton; Snow; Wesche, 2003) e baseado em tarefas (Nunan, 2004), e uma forma inovadora de pensar sobre o que caracteriza o usuário de línguas de nível avançado (Byrnes, 2006).

Conforme tive a oportunidade de discorrer mais detalhadamente sobre tais conceitos em outros trabalhos relacionados à temática da minha pesquisa e do projeto de extensão (Concário, 2011; 2013), o ensino de línguas baseado em conteúdos configura uma abordagem que propõe a aproximação do aprendiz à língua-alvo por meio de textos (insumo linguístico) acerca de temas (conteúdos) relevantes para as suas atividades fora da sala de aula de idiomas. Isso pressupõe que os conteúdos específicos justificam a necessidade da língua e da linguagem empregadas na sua “transmissão” de conteúdos “não linguísticos”. Assim, não se pretende ensinar a língua pela língua, mas busca-se

propiciar o contato da com a língua para lidar com outros tipos de conceitos, noções e proposições. Portanto, o ponto de partida são conteúdos específicos, e – segundo essa abordagem - a aprendizagem da língua-alvo deveria se dar de modo acidental, não intencional. Ou seja, o foco na forma (Long, 1991) não é premeditado.

São previstos desafios significativos para o aprendiz nesse cenário. Na medida em que o contato com a língua-alvo é menos sistematizado, é necessária uma tolerância por ambiguidades e pela falta de uma organização progressiva que outras abordagens de ensino tradicionalmente reproduzem. Porém, no caso específico do ensino de um idioma estrangeiro para falantes de outras línguas, particularmente adultos em contextos de educação especializada, é importante levar em conta que esse público é constituído de pessoas com competências e habilidades bem desenvolvidas na língua materna. É nesse sentido que a reflexão sobre o que configura um usuário avançado (Byrnes, 2006) de línguas pode ser caracterizado pelas suas vivências linguísticas de modo geral - que incluem a língua materna e, eventualmente, outros idiomas -, e pelas demandas comunicativas com que tem e terá de lidar na língua-alvo. Nesse sentido, o usuário avançado é visto como alguém que esteja preparado para lidar com eventuais ambiguidades e inseguranças, e que tenha condições de assumir responsabilidades necessárias para superar os desafios envolvidos no contato com conteúdos especializados.

Se, por um lado, é esperado que o usuário avançado esteja preparado para lidar com um processo de aprendizagem menos sistematizado, vale ressaltar que essa forma de concebê-lo não parte da premissa, frequentemente equivocada, de que o aprendiz de língua seria um mero receptor de informações fragmentadas e que lhe devam ser apresentadas numa ordem previsível, disponibilizada num ritmo estabelecido a partir do ponto de vista de quem ensina. Ou seja, é preciso valorizar e estimular as escolhas dos alunos.

Exemplos de materiais

As cinco figuras nesta seção foram extraídas de materiais selecionados, adaptados ou produzidos para uso nas aulas do projeto. Apesar das tentativas de localizar as fontes primárias de textos, imagens e exercícios, isso nem sempre foi possível. Por isso, no presente trabalho, alguns elementos foram substituídos por uma

descrição para facilitar a compreensão das características do material sem desprezar direitos autorais e/ou de imagem.

A figura 1 retrata um texto selecionado de um jornal produzido no câmpus para receber os novos alunos. Os conteúdos – apesar de não serem técnicos – têm grande relevância para novos membros da comunidade universitária local: o estilo de comunicação é natural para estudantes e as informações auxiliam o leitor na localização e escolha de como e onde se alimentar. Além disso, o texto gera oportunidades para explorar e expandir vocabulário sobre alimentos, números, valores, siglas usadas no câmpus e possibilidades de transporte público. Nas aulas, a maior parte dos alunos manifestou interesse pelo vocabulário relacionado alimentos, pelos nomes de bairros da cidade e de linhas de ônibus, e por modos de pedir informações a respeito de locais na cidade e no câmpus.

Figura 1: Texto em abertura de unidade de material de ensino. Tema: alimentação

ESTUDANTES NÃO SABEM COZINHAR
Para evitar acidentes, inexperientes apostam em cardápios prontos que têm (quase) o mesmo gosto da comida da mamãe

Bateu a fome e você não sabe cozinhar. E AGORA?

A dica é não se desesperar. Vá até a seção de congelados da sua casa e se delicie com todas as opções. Lasanha vai ser a base da sua dieta, juntamente com aquele miojão de temperos variados.

Já o clube do fast-food é formado pelo Habib's, Ragazzo e pelo McDonald's, todos nas Nações Unidas. Na mesma avenida fica o Burekas, uma padaria bem bacana.

No shopping, a praça de alimentação tem várias opções, mas que podem ser meio caras. Ali perto também fica o Flipper, que faz lanches ótimos, e o Tempero Manero, uma rede de comida por quilo.

Na UNESP, as opções são o Bar da Cida (pratos feitos por R\$ 6,50, mais ou menos), o Ubaiano (almoço por R\$ 4,50) e o J.A., que é o restaurante da FEB e que é por quilo. A FEB também tem uma cantina com salgados, e a FAAC tem o Giga, que fica pertinho das salas de aula e tem a tia mal-humorada.

E por último, onde comer o famoso lanche da cidade? A lanchonete se chama "Skinão" e fica na Praça Portugal. Pra chegar lá da UNESP, você vai ter que pegar o Falcão-ITE.

(Jornal do Bixo - Jornalismo – 2011)



Habib's: 3227-1671
Mc Donald's: 3227-8577
Flipper: 3234-8577
Fiorella Pizza: 3281-5716

A segunda figura, com um foco bem diferente, retrata um exercício claramente dedicado ao estudo de gramática. Nota-se que não foi priorizada a contextualização, e há (excessivo?) uso de nomenclatura especializada nas instruções.

Figura 2: Exemplo de exercício para prática de forma verbal: subjuntivo

(Reprodução de tirinha de quadrinhos, humorística, feminista, sobre os desejos de uma garota de ter muitos vestidos quando crescer, e de outra que prefere ter muita cultura)

- Reescreva as frases abaixo e substitua as formas verbais do futuro do subjuntivo pelo pretérito imperfeito do subjuntivo, e substitua as formas verbais futuro do presente do indicativo pelo futuro do pretérito do indicativo.

a-) Quando fizer sol, iremos à praia.

b-) Se me deixar em paz, serei grato para o resto da vida.

c-) Quando você sentir saudade, saberá o que é o amor.

d-) Se chegar atrasado, será advertido.

O trecho de material retratado na figura 3 exemplifica o foco em informações sobre o Brasil, com linguagem descritiva formal, recorrente em descrições acadêmicas. Na utilização com os alunos, mesmo entre aqueles com a mesma língua materna, demonstrou grande eficiência para promover interação em português. Nota-se, assim, que os alunos demonstraram interesse em descrever e aprender sobre os países de origem de seus colegas, e reconheceram que a prática com esse tipo de texto contribuía para melhorar as interações com os brasileiros em outras situações, quando tinham que explicar características de seus lugares de origem para colegas de classe, pessoas com quem estavam morando, e outros interessados em visitá-los no futuro. De forma semelhante, tal prática tem potencial para facilitar o conhecimento de outras partes do Brasil.

Figura 3: Texto com atividade para incentivar produção textual de aluno



Os estados que compõem o Centro-Oeste são: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. A região Norte abriga os seguintes estados: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. O Nordeste abrange Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe. O Sul é composto por Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A região sudeste abriga os estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Fonte: escoladakids.com

Sua vez

O que você conhece da geografia do Brasil? Como é a divisão no seu país? Comente, em português, com a sala.

O exemplo a seguir (Figura 4) uma biografia com foco em realizações profissionais. Apesar de não ter gerado muito envolvimento dos alunos na produção de textos sobre si mesmos ou sobre seus colegas, foi muito bem recebido pelos falantes de espanhol como um “pretexto” para a prática de transformação de verbos na medida em que vários trechos tiveram os verbos convertidos da terceira para a primeira pessoa. Esse tipo de tarefa com foco em estrutura linguística normalmente gerava resposta rápida e concentrada dos alunos.

Figura 4: Exemplo de biografia/apresentação pessoal com foco em atuação profissional

Marcos César Pontes, o primeiro astronauta brasileiro, nasceu no dia 11 de março de 1963 em Bauru, a 300 km da capital, no interior de São Paulo. Marcos é o filho mais novo da família de Virgílio de Pontes, profissional do Instituto Brasileiro do Café, e Zuleika Navarro Pontes, funcionária da Rede Ferroviária Federal.

Foi na infância que a interesse de Marcos pelo céu começou a surgir. Ainda garoto ele ia ao Aeroclube de Bauru para ver a Esquadrilha da Fumaça. "Na época, voando em elegantes NA T/6", relembra. A paixão crescia também com as visitas à Academia da Força Aérea (AFA) onde seu tio, Oswaldo Canova, servia como sargento da equipe de manutenção de aeronaves.

A infância logo confundiu-se com a vida profissional. Marcos começou a trabalhar aos 14 anos, como aprendiz de electricista, pelas manhãs. Já em 1985, Marcos foi transferido para Natal, no Rio Grande do Norte, para fazer um curso de piloto de caça. Foi nessa época que ele conheceu sua mulher, Fátima. A vida a dois mal começara e já veio o primeiro desafio: trocar o norte pelo sul. Em 1986, os dois mudaram-se para Santa Maria, no Rio Grande do Sul, onde o piloto integraria o "Esquadrão Centauro".

Foram três anos até Marcos voltar ao interior de São Paulo. Em 1989, Marcos, Fátima e Fábio, primeiro filho do casal, foram viver em São José dos Campos, nas dependências do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). O curso de engenharia aeronáutica no ITA durou cinco anos. Para a carreira de Marcos, o diploma foi um ganho e tanto. A família também crescera: no início de 1990 nasceu Ana Carolina, segunda filha do piloto.

A dedicação à Força Aérea Brasileira foi recompensada, e Marcos foi indicado pelo Estado Maior para fazer seu mestrado no Naval Postgraduate School, em Monterey, na Califórnia. "Levei para os EUA tudo que eu tinha: esposa, dois filhos, cinco malas e um cachorro", lembra. O piloto concluiu sua tese e recebeu convite da própria instituição para realizar o doutorado. Marcos voltou dos EUA PhD em engenharia.

Em julho de 1998, a Agência Espacial Brasileira (AEB) selecionou Marcos para ser o primeiro astronauta brasileiro. "Imagine como está se sentindo aquele garoto aprendiz de electricista", diz. Foram mais sete anos de treinamentos na Nasa, a agência espacial norte-americana, até a confirmação da primeira missão, que acontece em março deste ano.

(fonte: <http://noticias.terra.com.br/ciencia/brasilnoespaco/interna/0,,O1868339-E16412,00.html>)



Outro exemplo de tarefa/exercício com foco em aspectos estruturais bem específicos é retratado na figura 5. Nesse caso, é relevante destacar que a intenção era enriquecer o estudo de “pares mínimos” de homófonos, a exemplo de “por que” e “porque”, nos quais a pronúncia não é diferente apesar de a escrita e o sentido serem distintos. Tarefas e explicações envolvendo o contraste de pronúncia e escrita no espanhol e português sempre eram muito bem recebidos pelos alunos.

Figura 5: Exercício com “foco nas formas”: contraste em pares mínimos

2. Complete com “há” ou “a”.

- a. ___ dez anos, nasceu minha irmã.
- b. Daqui ___ chácara, são dois quilômetros.
- c. A Guerra de Canudos ocorreu ___ cem anos.
- d. Já que ela continua ___ irritar os espectadores, não ___ mais o que fazer.
- e. Joana viajou ___ mais ou menos dois anos para ___ Europa.

3. Complete os espaços com **senão** ou **se não**.

- a. _____ limpar o quarto não vai jogar vídeo game;
- b. Vamos logo _____ perderemos o horário da aula;
- c. Como estava precisando de dinheiro não teve outra opção _____ emprestar dinheiro no banco;
- d. Já disse, _____ estudar português dificilmente vai passar.

Finalmente, no último exemplo (Figura 6), ilustra-se um material utilizado com a finalidade de promover debate sobre percepções, estranhamentos, sentimentos compartilhados etc. que podem estar relacionados à condição de estrangeiro em um determinado local. O bolsista que selecionou o material argumentou que pretendia discutir a percepção dos alunos acerca da infraestrutura universitária em diferentes cidades/países.

Figura 6: Exemplo de texto jornalístico para incentivar conversa sobre cultura e generalizações

Nove estrangeiros que vivem em SP listam suas impressões sobre a cidade

REGIANE TEIXEIRA, 26/01/2014

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2014/01/1401763-nove-estrangeiros-que-vivem-em-sp-listam-suas-impressoes-sobre-a-cidade.shtml>

Entrar em um banheiro e notar que é preciso usar um cesto de lixo nunca foi problema para quem vive em São Paulo -ou em qualquer outro canto do país. Mas, para quem passou a vida toda evitando essa fadiga, lidar com o cesto é um choque.

“Isso é muito desconcertante e difícil para muitos estrangeiros. É quase tão impactante quanto ir para a Índia e não ter papel higiênico”, diz o economista irlandês Kieran Gartlan, 46, que vive no Brasil desde 1994.

Ele é o criador do site *Gringoes*, uma comunidade virtual em que pessoas de todo o mundo tiram dúvidas e trocam experiências sobre a vida por aqui.

Embalada pelas listas de estrangeiros que circulam na internet, a **são paulo** convidou nove pessoas de várias nacionalidades que moram em São Paulo -e um paulistano que vive há sete anos em Portugal- para contarem o que há de estranho ou peculiar nos costumes brasileiros.

Uma última observação sobre os exemplos reproduzidos aqui é que eles ilustram a tentativa de explorar conteúdos relacionados à vida universitária local, ou outros aspectos relacionados à cidade ou ao câmpus – incluindo o foco em pessoas e lugares famosos. De modo geral, deve ser destacado que, conforme as unidades de ensino eram planejadas e produzidas no decorrer dos cursos oferecidos, notou-se uma tendência de os textos ficarem cada vez menores, e o uso de exercícios e tarefas com foco gramatical ganharem espaço.

Discussão

É importante lembrar que o presente trabalho se vincula a um caso bastante particular em que foram planejadas e implementadas ações para promover ensino formal de português para universitários estrangeiros em um câmpus do interior do estado de São Paulo, Brasil. O fato de, nesse câmpus específico, não haver cursos de graduação de Letras, dedicados à formação inicial de professores de línguas, constitui um desafio para iniciativas dessa natureza. Apesar da falta de tradição e “vocaçãõ” do local, contou-se com a participação de graduandos de Jornalismo, na condição de bolsistas em um projeto de extensão, que demonstraram interesse e comprometimento com as ações propostas entre março de 2013 e fevereiro de 2015.

A ideia do projeto de extensão surgiu na tentativa de conciliar minhas atividades pedagógicas – ensino de inglês nos cursos de graduação em Comunicação Social –, a meus interesses de pesquisa – ensino de línguas baseado em conteúdos – e a uma necessidade da comunidade universitária local: apoio para estrangeiros participando de intercâmbios oficiais em nosso câmpus. Assim, buscou-se recrutar alunos brasileiros de graduação com interesse na mediação da aprendizagem de português por alunos falantes de outras línguas. A partir das motivações e dos interesses pessoais, e buscando inspiração nas vivências desses brasileiros nas aulas de língua inglesa da graduação, teve início o planejamento de um curso semestral com duração de 20 a 25 horas de duração, com a principal finalidade de facilitar a integração dos estrangeiros na rotina universitária local.

Nesse contexto, foi natural iniciar o planejamento do curso com base em preceitos da abordagem comunicativa, no ensino-aprendizagem de línguas baseado em

conteúdos e no ensino de línguas baseado em tarefas. Um rol de conteúdos foi elencado *a priori* e, na medida em que os grupos de alunos foram constituídos, houve uma definição mais adequada de temas, tarefas e exercícios para uso nos encontros.

Com a experiência do primeiro bolsista do projeto nas aulas realizadas em 2013, foi constatado que havia – de modo geral – dois grupos de alunos interessados no curso. A absoluta maioria, 16 de 21 estrangeiros, tinha espanhol como língua materna e não vivenciava grandes dificuldades para comunicar-se no dia-a-dia no Brasil. O interesse desse grupo majoritário estava no estudo dos aspectos formais do português, sobretudo nas diferenças em relação ao espanhol.

O outro grupo (dois alemães, um francês e um coreano), apesar do menor número, apresentava um perfil menos homogêneo. Um dos alunos alemães havia estudado português na sua instituição de origem, tinha excelente domínio da língua estrangeira e grande interesse em aprimorar suas habilidades para leitura de textos especializados – em português – na área de Psicologia. A outra aluna alemã também havia estudado português antes de vir ao Brasil, mas não apresentava a mesma competência comunicativa do seu conterrâneo. O interesse dela era, principalmente, por oportunidades de praticar e aprimorar o uso do português na oralidade. Finalmente, o aluno coreano não tinha tido qualquer tipo de contato com o português antes de chegar ao Brasil. Suas necessidades relacionavam-se a questões de “sobrevivência”: alimentação, transporte e resolução de necessidades primárias da rotina estudantil. Apesar de este último aluno ter estudado inglês por muitos anos em seu país, havia grande dificuldade para comunicar-se nesse idioma, como língua franca, no câmpus.

Ficou evidente, nessas primeiras experiências, que seria necessário elaborar dois tipos distintos de cursos de português para os estrangeiros em nossa instituição. Todavia, dadas as questões contextuais, os esforços foram concentrados no atendimento das necessidades e dos interesses evidenciados pelos estrangeiros cuja primeira língua era o espanhol. Isso ocorreu, essencialmente, pelo fato de, em 2014, os onze participantes no curso serem falantes nativos de espanhol. Além deles, havia em nossa faculdade um intercambiário de Portugal, duas intercambiárias da Alemanha e um estudante japonês, todos no curso de Jornalismo – nenhum desses estrangeiros inscreveu-se no curso. Por outro lado, o fato de o número de bolsas ter sido reduzido pela universidade, só foi possível recrutar um aluno local da graduação para atuar como instrutor e, portanto, somente uma turma foi oferecida de fato.

As características e restrições mencionadas acima evidenciam uma fragilidade; talvez uma ameaça para os planos de internacionalização em nosso câmpus. Por um lado, o pequeno número de estrangeiros cuja primeira língua não é o espanhol sugere que a falta de familiaridade com o português pode ser um desafio para diversificar o perfil de intercambiários em nossa instituição. Por outro lado, o fato de esse número de alunos ser pequeno, aliado a escassez de recursos, inviabiliza a preparação e oferta de apoio para estimular a recepção e integração dos estrangeiros com necessidades mais básicas para comunicar-se em português. Trata-se, então, de uma questão estratégica que, no meu entendimento, precisa ser avaliada como parte das políticas institucionais.

Uma outra constatação sobre os efeitos do perfil do grupo majoritário dos alunos em nosso câmpus é que, por eles compartilharem a mesma língua materna e da relativamente grande proximidade dessa língua com o português, há forte tendência de as aulas para esses estrangeiros focalizarem aspectos estruturais da língua-alvo. Ou seja, apesar de as propostas iniciais – no caso de que trato neste texto – terem sido concebidas com base em abordagens comprometidas com a língua em uso na comunicação, fica evidente que a absoluta maioria dos alunos que recebemos anseia por aulas dedicadas à “transmissão” de regras descritivas dos aspectos formais da língua-alvo: padrão de conjugação de verbos, aspectos fonológicos do português em oposição ao espanhol, regras de acentuação, ortografia etc. Nos casos dos cursos realizados no câmpus de Bauru, ficou claro que os materiais e procedimentos utilizados nas aulas mudaram, rápida e acertadamente, de propostas conversacionais e textuais, para o foco em aspectos pontuais – no nível oracional – da língua-alvo.

Essa mudança para o “foco nas formas” (Long, 1991) não significa – necessariamente – um retrocesso ou falha no cumprimento dos objetivos para a aprendizagem de línguas pautados em tradições do ensino comunicativo. Entendo, na verdade, que se trata de levantar, analisar e aceitar as necessidades dos aprendizes. Nas experiências em nosso caso, ficou muito claro que os interesses e as necessidades dos estrangeiros tinham a ver com oportunidades para sistematizar o conhecimento formal da língua que eles utilizavam em seus convívios durante o intercâmbio, sem impedimentos graves para a comunicação eficiente. A insistência – de nossa parte – em materiais e tarefas para praticar habilidades comunicativas possivelmente desestimularia os alunos.

Fundamentos da abordagem comunicativa, e princípios do ensino baseado em conteúdos e com tarefas, tiveram grande relevância para o planejamento dos cursos e

para a produção e utilização de materiais nas aulas do projeto de extensão. Devem ser destacados o foco nos interesses (desejo e necessidade) dos alunos; o empenho em selecionar e explorar temas e conteúdos pertinentes a suas rotinas; a explicitação e negociação dos objetivos de aprendizagem – incluindo a justificativa para as eventuais escolhas individuais; e as oportunidades para (auto)avaliação de desempenho, incluindo conversas e orientações para aprendizagem fora das aulas.

Por outro lado, outros aspectos teórico-metodológicos dessas propostas demandaram análise e ponderação mais crítica. Até que ponto, por exemplo, o pouco tempo de contato na sala de aula, com alunos de mesma língua materna, deveria priorizar atividades em grupo e “forçar” interação em português quando os alunos preferiam usar a língua-alvo em situações mais realistas, nas suas atividades rotineiras fora das aulas? Além disso, o recorrente argumento de que – no ensino de línguas baseado em conteúdos – o “foco na forma” deva ser acidental satisfaz a necessidade de sistematizar o estudo de características formais, explícita e intencionalmente, da língua-alvo? Finalmente e – de certa forma, um desdobramento do questionamento precedente – por que não valorizar a importância de tarefas de aprendizagem com foco estrutural e metalinguagem se elas forem de interesse central dos alunos?

Em vista das situações vivenciadas no projeto de extensão e dos questionamentos anteriores, parece justificável a busca por um equilíbrio na operacionalização do ensino de português para falantes de outras línguas, em contexto de imersão, no ambiente universitário, com base no conhecimento linguístico prévio e compartilhado pelo grupo, na observação de quanto eles conseguem, e têm a oportunidade de se comunicar fora das aulas e consideração dos motivos pelos quais procuram tais aulas. Apesar de, aparentemente, não haver nada de realmente novo nessa observação, é importante lembrar que os paradigmas vigentes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (ou, de idiomas para falantes de outras línguas?) preconizam o ensino na comunicação. Claramente, no caso analisado neste trabalho, os alunos demonstraram mais interesse pela mediação do instrutor durante o estudo sistematizado de aspectos formais da língua-alvo (foco nas formas).

Esse paradoxo pode representar um desafio para as propostas de ensino de português para falantes de outras línguas com vistas à internacionalização, sobretudo no caso de falantes de espanhol e outras línguas próximas do português. Por outro lado, é nítida a necessidade de esforços para promover aprendizagem do idioma com uso de outras estratégias e materiais de ensino se – de fato – houver interesse em uma

internacionalização mais abrangente e generosa. Ou seja, é necessário facilitar a chegada de estrangeiros cujas línguas maternas causem maior estranhamento no contato com o português. Certamente isso envolverá mais investimento em pesquisa, formação de professores e desenvolvimento de materiais de ensino. Trata-se, novamente no meu entendimento, de políticas de ensino de português.

Finalmente, outros desafios que foram vivenciados durante o projeto a que se refere este trabalho. Apesar de não estarem diretamente relacionados ao trabalho nas aulas dedicadas ao estudo de português, há grande relação com o planejamento e a execução de iniciativas visando à maior integração dos estrangeiros em nossos programas de intercâmbio: cronograma de aulas e risco de greves, a percepção do Brasil como local para aprimorar habilidades e competências, o tipo de apoio recebido pelos estrangeiros na integração com a comunidade local etc. Dessa forma, mais uma vez, salienta-se que há necessidade de políticas, esforços e estratégias amplas para promover a internacionalização em casa, o que inclui a sistematização da oferta de cursos de português para falantes de outros idiomas.

Agradecimentos

Agradeço a Pró-Reitoria de Extensão da UNESP pelo apoio concedido ao projeto de extensão “Ensino-aprendizagem de línguas com base em conteúdos específicos”. Também agradeço os alunos envolvidos nas aulas de PFOL, particularmente os bolsistas Augusto Junior da Silva Santos e Jonas Lírio Cruz Júnior, estudantes de graduação de Jornalismo, cujas atuações foram indispensáveis no desenvolvimento de materiais e na sua utilização com os estrangeiros no câmpus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Almeida Filho, José Carlos P. de (Org.). 1997. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos P. de; Cunha, Maria Jandyra Cavalcanti. 2007. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos P. de; Lombello, Leonor C. (Org.). 1997. *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes.

Basturkmen, H. 2010. *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Brinton, D. M.; Snow, M. A.; Wesche, M. 2003. *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: University of Michigan.

Byrnes, Heidi. (Ed.). 2006. *Advanced language learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.

Concário, Marcelo. 2011. Content-based English language teaching in Social Communication: the early stages of a research project. *Anais do I fórum internacional sobre prática docente universitária*. Inclusão social e tecnologias de informação e comunicação. Uberlândia: UFU, p. 645-653. Disponível em <<http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2011/pdf/2e/marcelo.PDF>>, acesso em 23/08/2013.

Concário, Marcelo. 2013. Inglês avançado em Comunicação Social: um relato de pesquisa em sala de aula com alunos de graduação da FAAC. *Anais da Semana de Comunicação 2013*. Bauru: UNESP, s/p. Disponível em <<http://semacom.wix.com/secom2013#!comunicacao-oral/cngq>>, acesso em 27/01/2014.

Leffa, Vilson J. (Org.). 2003. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat.

Long, M. H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John-Benjamins.

Nunan, David. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

C'cu'f'q'X'UJO GNR'/'Uko r »ukq'O wpf kcrif'g'Guwf qu'f'g'N'pi vc'Rqt wi wgu

Simpósio 43 - Materiais didáticos de português como língua não-materna: entre orientes e ocidentais, 4031-4048

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p4031

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA APRENDENTES CHINESES – ANÁLISE DE UM CASO NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA DO TEXTO

XU Yixing²

RESUMO

A linguística do texto constitui um elemento fundamental para a compreensão dos processos de compreensão e de produção de textos, podendo ser aplicada também ao ensino de línguas e, no nosso caso concreto, ao ensino de português como língua estrangeira aos aprendentes chineses.

A elaboração/escolha de materiais didáticos de português como língua estrangeira tem sido uma questão que preocupa os docentes chineses de português como língua estrangeira por causa das particularidades do ensino de PLE para chineses, tradicionalmente focalizado na explicação das noções gramaticais e nos métodos tradicionais como tradução. Pretendemos analisar, através deste trabalho, um caso concreto no âmbito da linguística do texto, mais precisamente, uma lição de um material didático elaborado por dois docentes chineses de PLE, focando-se em particular nas questões relacionadas com géneros textuais e análise de textos, para tentar dar a conhecer a lógica da elaboração do material e da problemática do mesmo, assim como fazer algumas propostas para melhorar a situação.

PALAVRAS-CHAVE: material didático; ensino; análise de textos; linguística do texto.

I. Introdução

A linguística do texto constitui um elemento fundamental para a compreensão dos processos de compreensão e de produção de textos, podendo ser aplicada também ao ensino de línguas.

Sendo doutoranda do curso de Linguística do Texto e do Discurso e ao mesmo tempo docente de português como língua estrangeira na China há cerca de 20 anos, venho, através deste trabalho, apresentar algumas reflexões sobre o ensino de português

² SISU, Faculdade de Estudos Europeus e Latim-Americanos, Departamento de Português, R. Da Lian Xi Lu, 550, 200083, Shanghai, China, catarinaxu@shisu.edu.cn.

como língua estrangeira e a elaboração de material didático para aprendentes chineses no âmbito da linguística do texto, visto que a elaboração de materiais didáticos de português como língua estrangeira tem sido uma questão que preocupa os docentes chineses de português por causa das particularidades do ensino de PLE para chineses.

Mais concretamente, pretendo fazer uma análise a um material didático de PLE elaborado por mim e um colega meu, focando-me em particular em questões relacionadas com géneros textuais e análise de textos, para tentar dar a conhecer a problemática do material didático e fazer algumas propostas para melhorar a situação.

II. Géneros Textuais e seu Uso no Ensino de Línguas

1. Uso de géneros textuais no ensino de línguas

A noção do género textual pode-se usar em Etnografia, Sociologia, Antropologia, Retórica e Linguística, entre outras áreas. O estudo remota ao período de Aristóteles, que defende uma teoria sistemática sobre os géneros e sobre a natureza do discurso. Hoje, a visão do estudo já é diferente, tornando-o um empreendimento multidisciplinar, uma vez que engloba análises do texto, do discurso, da língua, da sociedade, da natureza sociocultural, etc. Por isso, muitas vezes, o género pode ser considerado como uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, ou uma ação retórica.

No caso específico do ensino, quando Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1999: 5) se referem aos géneros escolares, destacam que “é o género que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares — mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” Referem três géneros escolares que acham particularmente significativos: o debate, a entrevista radiofónica e o resumo escolar, apresentando os respetivos modelos didáticos, bastante resumidos, que constituem uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores. Esses modelos didáticos evidenciam as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas, e os autores mostram diferentes possibilidades para planificar o ensino, a saber, elaborar sequências, pensar a progressão, conceber possibilidades de diferenciação.

Maria Antónia Coutinho (2005:6) também destaca a importância da noção de género para os professores de Português, afirmando que “a categoria *género* determina o funcionamento e a organização de um texto sob múltiplos aspectos – a incluir a textura micro-linguística.”

Mediante a multiplicidade de géneros existentes, é difícil termos um género ideal para o ensino porque uns géneros são mais adequados para uma situação e outros para outras. Por essa mesma razão, destaca-se a importância dos contributos da Linguística do Texto no ensino de língua, como afirma Luiz Antonio Marcuschi (2009:35): “Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos”.

2. Análise de textos

O ensino de línguas pressupõe ao mesmo tempo uma teoria da linguagem e uma análise dos sistemas linguísticos que se devem ensinar. A linguagem é o sistema através do qual o homem comunica as suas ideias e sentimentos na sociedade, por meio da fala ou da escrita. Por outro lado, a análise dos sistemas linguísticos pode ser considerada tradicionalmente como o ensino da gramática, embora haja diferentes definições de gramática. Mas é preciso irmos além dos elementos gramaticais para chegar aos domínios em que são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Por isso, as regras gramaticais, que definem o funcionamento de uma língua, não são suficientes para constituir o conteúdo pleno do ensino.

Se podemos afirmar que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, essas coisas acontecem apenas em textos. Assim, vale a pena tomar o texto, e não apenas a gramática, como referência para a elaboração de materiais didáticos de língua, porque o texto é considerado como uma unidade de uso da língua em uma situação de interação e como uma unidade semântica, de acordo com Halliday e Hasan (1976). E conforme definido por Weinrich [apud. Marcuschi, 2009: 25], “o texto

é uma sequência significativa de signos entre duas interrupções marcadas da comunicação e essa sequência possui a particularidade de constituir uma totalidade na qual elementos de diferentes graus de complexidade estabelecem relações de interdependência”. Enfim, o texto ajuda a chegar ao objetivo de desenvolvimento das competências interacionais.

III. Ensino de Português como Língua Estrangeira para Aprendentes Chineses

Os docentes chineses de português têm mostrado as suas preocupações relativamente à escolha de material didático para o ensino de português como língua estrangeira. Começaram por escolher alguns materiais didáticos elaborados por docentes portugueses ou brasileiros, e não ficaram satisfeitos, porque os autores desses materiais não conhecem, ou não conhecem suficientemente bem, a língua chinesa e a situação concreta da China, especialmente as diferenças linguísticas entre o chinês e o português assim como as diferentes maneiras de pensar de chineses e de falantes de países de língua oficial portuguesa. Assim, é possível e frequente que esses materiais não se adaptem às necessidades dos aprendentes chineses e não sirvam bem, portanto, para o ensino/a aprendizagem de PLE. Por isso, os docentes começaram a pensar em elaborar materiais didáticos exclusivamente destinados aos aprendentes chineses, e um deles é exatamente o que vamos analisar neste trabalho.

Propomos, assim, analisar o material didático titulado *Curso de Português para Chineses*, elaborado por dois docentes chineses de PLE da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (Xu Yixing e Zhang Weiqi, 2012). O material em causa destina-se ao ensino de português a aprendentes do primeiro ano de licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa dessa Universidade.

Com a análise de textos, considerada como uma prática adequada para nos deixar aliviados (ou preocupados?) com os materiais didáticos escolhidos ou elaborados para o efeito de ensino/aprendizagem, vamos tentar responder a algumas das questões levantadas com o desenvolvimento do trabalho de investigação:

Qual é o princípio de escolha dos textos? O que é o eixo organizador desse material didático? Há lugar para o ensino-aprendizagem de géneros textuais? Se sim, que géneros textuais é que o material pretende ensinar? Será que os aprendentes chineses estão satisfeitos com o material? ...

IV. Análise do Material Didático

1. Dificuldades frequentemente encontradas pelos aprendentes chineses no processo de aprendizagem de português como língua estrangeira

A língua chinesa, língua materna dos nossos aprendentes, e a língua portuguesa são diferentes, como é óbvio. No decorrer do ensino de português como língua estrangeira, foi possível notar que algumas das diferenças entre as duas línguas constituem grandes dificuldades para os aprendentes chineses.

Por exemplo, a noção de pronomes existe em ambas as línguas em questão, mas ela não é interpretada nem percebida da mesma forma, porque em português, o pronome pessoal de sujeito pode estar omitido quando a conjugação do verbo implica bem o sujeito da ação, enquanto que em chinês, geralmente não; não existe em chinês a noção de artigo definido enquanto que em português, sim; os adjetivos em português aparecem talvez mais frequentemente depois das palavras modificadas, mas em chinês o adjetivo precede a palavra modificada, ligando os dois com uma partícula 的 (de, em carácter chinês); a flexão de género em português não existe em chinês e a flexão de número é refletida de maneira diferente nas duas línguas; a noção de flexão verbal existe em ambas as línguas, mas usa-se de forma totalmente diferente; as ordens de palavras para o efeito de construção de um determinado tipo de oração nas duas línguas diferem uma da outra; a oração relativa em português é interpretada de uma maneira especial em chinês, sendo que a oração relativa em chinês não é introduzida pelo pronome relativo, mas sim, por uma partícula 的, equivalente à preposição “de” em português.

Pode-se ver que são essas noções gramaticais que preocupam mais os aprendentes chineses, e os docentes, eventualmente. Por isso, é compreensível que os docentes dêem mais atenção à gramática quando escolhem os textos para o ensino/a aprendizagem de português.

2. Material didático elaborado para ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira para os aprendentes chineses de português em Xangai

Para o ensino/a aprendizagem, é indispensável a escolha/elaboração de materiais didáticos adequados, que envolve uma intensa negociação em relação à estruturação dos

materiais, ao tipo de linguagem a ser empregada e aos conteúdos e competências que devem ser trabalhados com aprendentes de determinado nível.

Na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, uma das universidades chinesas que têm o curso de licenciatura em português desde há vários anos, usam-se dois volumes de material didático de português elaborado por docentes chineses³, destinado aos aprendentes do primeiro ano de licenciatura.

A maioria dos textos contidos nos 2 livros foram escolhidos pelos autores principalmente na Internet (apresentações sobre países ou locais de interesse, anúncios, notícias, entrevistas, comentários, etc.), mas reescritos com um vocabulário mais adequado ao nível dos aprendentes e em torno das noções gramaticais que possam preocupá-los mais, e ao mesmo tempo, tomaram em consideração dos temas que pudessem interessar mais os aprendentes, quer dizer, que estivessem intimamente ligados às realidades sociais e culturais de Portugal e da China. Os outros textos foram elaborados de propósito para o ensino de determinada noção de gramática, com a respetiva consideração de temas e vocabulário adequados.

Segue-se uma parte (7 lições) do índice do volume 1 para ser analisada depois:

LIÇÃO	TEXTO	LÉXICO E ESTRUTURA	GRAMÁTICA
10	DIÁLOGO Que horas são? TEXTO A minha filha Ana	- Estrutura para indicar as horas - Preposições <i>a, de, para, com, sem</i> - Locução <i>ter de</i> - Verbos <i>chegar, levantar-se, deitar-se</i>	- Presente do indicativo dos verbos terminados em –er (regular) - Presente do indicativo dos verbos terminados em –er (irregular) (1) - Pronome interrogativo <i>quando</i>
11	DIÁLOGO O que estás a fazer? TEXTO Estou a pensar	- Pronome indefinido <i>algum</i> - Verbos <i>rever, ver, saber, ler, preparar, pensar, sair, conseguir, melhorar</i>	- Presente progressivo do indicativo - Presente do indicativo dos verbos terminados em –er (irregular) (2) - Presente do indicativo dos verbos terminados em –ir - Advérbio interrogativo <i>porque</i> e conjunção <i>porque</i> - Frase exclamativa
12	DIÁLOGO	- Verbos <i>querer, deixar,</i>	- Ir + verbo

3 Material bilingue de dois volumes, até este momento, com livro do aluno e livro do professor, de co-autoria de Xu Yixing (a autora da presente proposta) e Zhang weiqi, ambos docentes de português na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai e com cerca de vinte anos de experiência no ensino de PLE a aprendentes chineses.

	Ao telefone TEXTO Um cliente importantíssimo	<i>ligar, achar, discutir, criar, pôr, conhecer</i>	- Oração subordinada substantiva objetiva direta (1) - Superlativo absoluto
13	DIÁLOGO Fique descansada TEXTO Não perca a oportunidade	- Locuções <i>por isso, depois de, antes de, não só... mas também...</i> - Verbos <i>desculpar, esquecer, perder, enviar, dirigir</i>	- Imperativo - Oração subordinada substantiva objetiva directa (2)
14	DIÁLOGO Não é fácil aprender bem o chinês TEXTO Aprenda chinês	- Pronome indefinido <i>nenhum</i> - Preposições <i>durante, excepto, por</i> - Advérbio <i>tão</i> - Verbos <i>aprender, começar, ajudar, vir, aumentar, hesitar</i>	- Oração subordinada substantiva subjetiva - Pronomes pessoais oblíquos diretos
15	DIÁLOGO Onde é que moram os alunos? TEXTO Aprender português em Portugal	- Estrutura <i>É a primeira vez que...</i> - Preposição <i>com</i> - Verbos <i>existir, faltar, terminar, estabelecer, obedecer, dizer, acreditar, acabar</i>	- Ordinais - Pronomes pessoais oblíquos tónicos - Oração subordinada adjetiva (1) - Conjunção <i>quando</i>
16	DIÁLOGO Onde é que vais passar as férias? TEXTO Nos tempos livres	- Pronomes indefinidos <i>algo, nada, alguém, ninguém</i> - Locuções <i>a maior parte, estar cheio de</i> - Verbos <i>passar, aproximar, viajar, preferir, tornar</i>	- Oração subordinada adjetiva (2) - Comparativo
REVISÃO 2			
APÊNDICE Vocabulário			

3. Análise e problemática do material didático

Com a análise de textos, conforme afirmado por Irandé Antunes (2010:51), “pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que

envolve a produção e a circulação de todos os tipos de “textos-em-função”. Embora um texto pertença a um determinado gênero textual, o conjunto de textos possíveis numa língua é praticamente imprevisível, há sempre novos textos a surgir devido a diferentes contextos. Além disso, não há um modelo fixo para a análise de textos.

A análise de textos não pretende, obviamente, incidir apenas sobre um texto de um material didático, mas com o espaço limitado do trabalho, vamos fazer a análise concreta a apenas um texto do material (texto da lição 15) para tentar dar uma ideia sobre o material didático que os aprendentes chineses de PLE estão a usar.

APRENDER PORTUGUÊS EM PORTUGAL

Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, eles têm de aprender português para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para eles, não é nada fácil aprender português.

Por exemplo, a Zhang Ling, uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa. Para ela, é muito difícil falar português, porque acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna, o chinês, e a gramática também é muito complicada. Neste momento, "muito trabalho" é a única frase que sabe dizer em português, apesar de já estar em Lisboa há um ano. Mas ela acredita que com o tempo vai acabar por aprender bem.

É um texto selecionado e simplificado em função do nível dos destinatários – aprendentes chineses de PLE do nível básico, já com aproximadamente 150 horas de estudo e que já têm noções gramaticais como flexão de gênero e de número, uso de artigos definidos e indefinidos, oração subordinada substantiva subjetiva, entre outras.

➤ Universo de referência

Muitas vezes, logo no título ou no início do texto vê-se o universo em que a seleção dos sentidos deve ser estabelecida. No nosso caso, o título “Aprender Português em Portugal” apresenta-nos o universo de referência relacionado com o mundo real, com o assunto concreto das pessoas – “aprender português” e fazê-lo “em Portugal”.

➤ Tema

No aspeto de análise do tema por unidades, nota-se que o tema do texto – “aprender português em Portugal” – é apercebido no título e encontra-se ao longo de todo o texto, tanto mais que se trata de um texto bastante curto. Desde o início, expõe-se a razão pela qual as pessoas aprendem português – “não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”; a seguir, a finalidade de aprender português – “para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal”; depois, o obstáculo que experimentam essas pessoas – “não é nada fácil aprender português”; em seguida, o tema avança com a apresentação de um exemplo concreto de aprender português – “por exemplo”, o caso de “Zhang Ling”, apresentando desta maneira uma progressão do tema no texto.

➤ Propósito comunicativo

Enquanto elaborado para um manual, o texto apresenta o seu propósito comunicativo de exemplificar um texto idealmente construído em português para os efeitos de ensino. No caso de não se verificar com facilidade o género textual do texto, se é uma notícia, ou um trecho de uma carta, pode-se afirmar que o propósito comunicativo do texto não está explicitamente manifestado.

➤ Género textual e relevância informativa

O texto em análise parece uma notícia mas, na verdade, é difícil definir o género em causa. Não é de negar que o texto tem alguma informatividade, que pode ser destinado a certo grupo de destinatários – leitores (no caso da imprensa escrita como jornal, revista, etc.), ouvintes (no caso da rádio) ou espectadores (no caso da televisão). Oferece informações sobre eventos, como a situação dos chineses que aprendem português em Portugal, no texto em análise. Para quem não conhece bem este tipo de situações, é uma novidade saber que “não é nada fácil aprender português”. No entanto, uma notícia é um género com a qual o autor/locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de natureza social, política, económica, cultural, etc. e é evidente que o texto em análise não satisfaz, na sua totalidade, as condições.

➤ **Relações com outros textos**

O texto revela intertextualidade, conformando-se às regularidades das notícias, um dos gêneros que pertencem ao discurso jornalístico. No texto pressupõem-se alguns conhecimentos que já fazem parte do nosso repertório de saberes. Ou melhor, os destinatários já devem conhecer o que diz a notícia de acordo com as experiências anteriores. Por exemplo, supõe-se que não é comum aprender português na China e por isso, “os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”.

➤ **Seleção vocabular**

Nota-se que o texto conta com vocábulos em torno do tema “aprender português” e a respetiva área, tais como “conhecimentos”, “aprender”, “comunicar”, “frequentar um curso”, “falar português”, “língua”, “gramática”, “frase”, etc., deixando verificar uma seleção de termos que correspondem ao tema e que ajuda ao desenvolvimento do tema no texto todo. Também é evidente que o texto tem algumas palavras mais repetidas, como “aprender”, “português”, sendo estas consideradas como centro do tema.

➤ **Recursos de constituição dos nexos textuais**

É fácil encontrar exemplos de coesão no texto porque acontecem referências aos mesmos objetos. Por exemplo, a expressão “Portugal” é substituída mais adiante por “o país”, cuja função anafórica dá coesão às duas frases; o mesmo acontece a “a língua portuguesa”, que refere ao mesmo conceito que “português” pode expressar e a “a sua língua materna”, que implica “o chinês”. Também se nota com frequência a utilização de pronomes para substituir uma expressão nominal, quer dizer, a função anafórica dos pronomes. Por exemplo, a expressão nominal “os chineses” aparece substituída por “eles”; as expressões nominais “a Zhang Ling” e “uma chinesa” vêm substituídas por “ela” mais a frente.

O uso de conjunções, de preposições, de advérbios e de respetivas locuções pode ajudar a estabelecer a sequência do texto, o que acontece igualmente ao texto em análise. Por exemplo, a conjunção “quando” expressa uma temporalidade da ação “não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”; o advérbio “assim” implica uma conclusão tirada da afirmação “não têm nenhum ou têm

pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”; a conjunção “ou” especifica uma alternância entre “para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses” e “para ter acesso à vida em Portugal”; a conjunção “mas” indica uma oposição, um contraste, ou melhor, uma restrição para “aprender português” porque “não é fácil”; a locução “por exemplo” implica uma exemplificação de “os chineses que vão estabelecer-se no país”; a conjunção “porque” indica uma causalidade de “é muito difícil falar português”.

➤ **Questões gramaticais**

Há de salientar que as diferenças linguísticas entre o português e o chinês fazem com que a análise nas questões gramaticais ocupe um lugar importante no ensino de PLE. Por isso, além das questões acima analisadas, ainda precisamos de esclarecer, aos nossos aprendentes chineses, alguns pontos gramaticais que apresentam grandes diferenças em chinês e em português, como por exemplo, a oração relativa.

O texto em análise pode ser considerado como um texto adequado para o ensino (neste caso nosso, para o ensino da gramática de PLE, sobretudo), porque como os destinatários previstos do texto em análise, como já se referiu, são aprendentes chineses de PLE do nível básico, o texto é selecionado/elaborado com cuidado, por exemplo, com uma seleção vocabular adequada para o nível dos aprendentes, mas ao mesmo tempo tentando introduzir novos elementos gramaticais que os aprendentes não conheciam antes. No entanto, pode-se definir o género textual do texto? É uma notícia, ou uma narração, ou um texto de outro género? É difícil defini-lo, apesar de não haver incorreções do ponto de vista gramatical. Embora os aprendentes chineses não conhecessem anteriormente o tópico de gramática ensinado (neste caso, a oração relativa) antes de começar a aprender essa lição, podem conseguir compreender bem o texto, ou melhor, a gramática, depois da explicação por parte do professor; podem construir frases com a noção gramatical associada à lição em causa; podem conseguir perceber as diferenças gramaticais entre a língua chinesa e a língua portuguesa; podem fazer tradução das orações relativas de português para chinês e vice-versa. Contudo, se lhes pedirem para escrever um texto semelhante, surge o problema, porque só aprenderam o vocabulário, a noção gramatical do texto, o sentido do texto todo em chinês, e não aprenderam suficientemente sobre o género textual para poderem produzir um texto semelhante, em situação concreta de comunicação. Por isso, vê-se que temos aqui um género “especial” – género de ensino de gramática, um género que serve

exclusivamente para o ensino de gramática, fazendo com que o alvo do ensino de PLE se concentre apenas na compreensão de textos com base na gramática, e nada na produção ou compreensão de textos.

Como referimos antes, a escolha dos textos tomou em consideração as noções gramaticais, com base em textos encontrados na Internet, na sua maioria. Trata-se de uma questão de modificação e simplificação, enfim, adaptação dos textos originais. Os autores elaboraram alguns textos artificiais para poderem corresponder às noções gramaticais das lições. O texto que serviu como exemplo para a análise pode ser adequado para o ensino/a aprendizagem (da gramática) de PLE e é possível que todos os textos sejam adequados para tal efeito se forem analisados isoladamente. No entanto, do ponto de vista sequencial, o material didático tem uma sequência lógica para dar a conhecer os géneros textuais? Para observar mais detalhadamente esta questão, podemos ir além do índice do livro, para ver os géneros textuais principais que se pretende ensinar, em função do texto de cada lição:⁴

LIÇÃO	TEXTO	TEMA	GÉNERO(S) TEXTUAL(IS)
10	TEXTO A minha filha Ana	- Vida quotidiana	- Narração
11	TEXTO Estou a pensar	- Vida familiar - Plano pessoal	- Narração (Monólogo)
12	TEXTO Um cliente importantíssimo	- Negócios (Atendimento ao cliente)	- Notícia (?) /Narração(?)
13	TEXTO Não perca a oportunidade	- Apresentação de instituição	- Anúncio
14	TEXTO Aprenda chinês	- Estudo de língua	- Anúncio
15	TEXTO Aprender português em Portugal	- Estudo de língua	- Notícia (?) /História do dia-a-dia (?)

4 Todas as lições são compostas por um diálogo e um texto mas vamos tomar só os textos como alvo de análise porque se trata de produção escrita. Pelo mesmo motivo, também só vamos associar um género textual principal a cada texto (embora possa estar envolvido mais de um género textual).

16	TEXTO Nos tempos livres	- Lazer	- Notícia (?) / Narração (?)
-----------	-----------------------------------	---------	------------------------------

Do quadro acima exposto, pode ver-se que os temas não estão muito bem organizados, porque se encontra a repetição de temas, como o caso das lições 14 e 15. Há também uma repetição de géneros textuais, como o caso das lições 10, 11, 12, 15. E o mais importante, nota-se que há dúvidas no que diz respeito aos géneros textuais, como é o caso das lições 12, 15 e 16. Portanto, não se vê bem a intenção de ensinar os géneros textuais, que nem se apresentam explicitamente nos textos. A gramática é sempre o foco das lições, quer dizer, a gramática é considerada como uma questão isolada e não se interliga com outros elementos importantes para a construção dos textos, como os géneros textuais, por exemplo.

É evidente que não podemos negar a importância da gramática quando fazemos a análise de textos, embora não possamos concentrar-nos apenas na questão da gramática. No entanto, a análise de textos tem de ter em consideração a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto porque cada um dos elementos que compõem o texto é um elo indispensável do todo. No âmbito do texto, existe uma sequência, uma continuidade, um contexto. Nada se pode separar totalmente e tudo está intimamente entrelaçado e interdependente. O texto ajuda a chegar ao objetivo de desenvolvimento das competências interacionais, como referimos na parte anterior.

No ensino tradicional de chinês, encontra-se o monopólio da gramática, para além da importância de que se reveste a forma de escrita dos caracteres, dá-se sobretudo ênfase à formação das palavras e à organização das frases, entre outros elementos gramaticais. E para isso, têm de se memorizar as regras. Isso também acontece ao ensino de Inglês e de outras línguas estrangeiras, incluindo o de PLE. Não queremos dizer que não se precisa da gramática no processo de ensino. Não há línguas sem gramática e não há textos sem gramática. O problema é que a gramática não constitui condição suficiente para organizar um texto, que não resulta de uma simples junção de palavras ou de frases, ainda que gramaticalmente estruturadas. Simplesmente dito, para um aprendente chinês de PLE, é possível perceber o sentido de todas as palavras de uma frase em português, mas nem é sempre possível para o mesmo perceber o sentido da frase por falta do contexto. Por isso, precisa-se da elaboração/escolha de textos adequados para uma situação de interação, que seja fácil de compreender pelos aprendentes chineses, além de cumprir as normas gramaticais.

A análise de textos poderá, certamente, ajudar a identificar as diferenças linguísticas e culturais entre as duas línguas, para dar a conhecer eventualmente a importância da noção de texto na escolha/elaboração de materiais didáticos para o ensino/a aprendizagem.

Na perspectiva dos géneros, as formas gramaticais poderão ganhar o seu carácter funcional, uma vez que podem ser exploradas de acordo com as particularidades de cada género. O estudo dos géneros textuais poderá permitir perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjugação de fatores internos à língua e de fatores externos a ela, ou seja, de uma situação social que envolva uma prática de linguagem.

4. Propostas no âmbito da Linguística do Texto para melhoria dos problemas levantados

Com o limite do espaço, não foi possível abordar todos os aspetos relacionados com a análise de textos neste trabalho, nem foi possível desenvolver muito as noções mais importantes que conseguimos introduzir aqui. No entanto, o que foi acima exposto é suficiente para demonstrar que por um lado, a análise de textos desempenha um papel fundamental no que diz respeito à seleção de textos adequados para o ensino de PLE e a elaboração de materiais didáticos, e por outro, é indispensável elaborar materiais didáticos com base na organização dos géneros textuais, a fim de ajudar os aprendentes a obter competências nos aspetos de produção escrita/oral, além de compreensão escrita/oral.

Para chegar ao alvo previsto de ensino/aprendizagem, é necessário tomar em consideração a elaboração de materiais didáticos como um trabalho contextualizado sobre tópicos de gramática, assim como a análise da dimensão verbal dos géneros selecionados. É evidente que a elaboração de materiais didático é um processo complexo e cada etapa de produção é seguida de uma outra que impõe novos desafios. E muitas vezes fazem falta as revisões, as substituições, os cortes, etc.

Segundo Anna Christina Bentes (2011), quando se elabora um livro didático, elegem-se alguns eixos articuladores, responsáveis por dar consistência teórica e certa unidade à obra: os temas, os domínios sociais de produção, circulação e receção dos géneros textuais, e os géneros textuais.

O público-alvo também constitui uma parte indispensável do nosso ensino. Portanto, sempre que necessário, pode-se fazer inquéritos para conhecer bem as necessidades dos aprendentes, que possam incluir:

- a. Grau de satisfação com o presente material didático;
- b. Maiores dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem;
- c. Possibilidade de produzir textos semelhantes depois da aprendizagem;
- d. Propostas para melhoria da situação, etc.

No nosso caso concreto da elaboração/escolha de materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira para aprendentes chineses, ainda não se tomaram em consideração, pelo menos não total e prioritariamente, até ao presente momento, as noções acima referidas. Portanto, é importante estudar melhor as teorias relacionadas com isso e melhorar o futuro trabalho de elaboração de materiais didáticos de PLE para determinados grupos de aprendentes chineses.

Se pudermos introduzir os géneros textuais como referência da escolha/elaboração dos materiais didáticos, as regularidades, as normas e as convenções de ocorrência dos textos poderão passar a ser o objeto de estudo das aulas de língua. Poderá ter fim, portanto, o monopólio da gramática e a velha prática de fazer do texto, apenas, o espaço para encontrar as classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar. Além disso, os textos poderão assumir a sua feição concreta, particular, de realização típica, uma vez que serão identificados como sendo, cada um, de determinado género.

Deste modo, sugerir-se-ia a atualização do material didático em questão com a orientação dos princípios da Linguística do Texto, o qual poderia ser reorganizado em termos de géneros, sobretudo, para poder ter uma sequência mais lógica de géneros a ser ensinados, como se mostra no seguinte quadro:

LIÇÃO	TEXTO	TEMA	GÉNERO(S) TEXTUAL(IS)
10	TEXTO A minha filha Ana	- Vida quotidiana	- Narração
11	TEXTO Estou a pensar	- Vida familiar - Plano pessoal	- Narração (Monólogo)
12	TEXTO Um cliente importantíssimo	- Negócios (Atendimento ao cliente)	- Carta

13	TEXTO Não perca a oportunidade	- Apresentação de instituição	- Reportagem
14	TEXTO Aprenda chinês	- Estudo de língua	- Anúncio
15	TEXTO Aprender português em Portugal	- Estudo de língua	- Notícia
16	TEXTO Nos tempos livres	- Lazer	- Entrevista

Assim, poderíamos reelaborar os textos do material didático em questão, para introduzir mais géneros textuais no material.

Com o desenvolvimento do projeto de investigação, mais detalhadamente, sob a orientação do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE), assim como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os quais constituem documentos orientadores para o ensino de línguas, nomeadamente o primeiro, sobre o ensino de PLE, embora não exatamente destinado ao caso concreto nosso da China, poderíamos estabelecer os níveis de língua portuguesa os conteúdos gramaticais, o campo lexical, os géneros textuais, os níveis de proficiência, entre outros elementos, a alcançar para cada nível de aprendentes, antes de começar a elaboração dos materiais didáticos.

V. Considerações Finais

Através da análise acima referida, poderíamos pensar de uma maneira mais eficaz para reelaborar o material didático em questão, ou seja, organizar melhor o material do ponto de vista da linguística do texto, a fim de ensinar aos aprendentes os géneros textuais, além da gramática.

Os autores do material didático poderiam efetuar a modificação, no sentido de alteração dos conteúdos gramaticais de acordo com o respetivo nível linguístico dos

aprendentes, incluindo a simplificação, por exemplo, dos textos com base nos dados encontrados na Internet ou no banco de dados, de modo que se ensine a língua portuguesa aos aprendentes chineses através dos textos, para que estes tenham a capacidade de produzir textos do mesmo género depois da aprendizagem, além de conhecer as noções gramaticais e compreender os textos.

Enfim, eis o nosso objetivo do trabalho: Elaborar materiais didáticos com base na modificação de textos e ensinar os géneros textuais, interligados com as noções gramaticais, para que os aprendentes dominem os géneros textuais, visando prepará-los para a comunicação na vida real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irlandé. 2010. *Análise de Textos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Beaugrande, Robert de & Dressler, Wolfgang. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman Inc.

Coutinho, Maria Antónia et al. 2005. *Géneros de Texto e Contexto Escolar*. Atas do 6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Publicação em CD-Rom.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Karwoski, Acir et al. (Org.); Marcuschi, Luiz Antônio et al. 2011. *Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino*. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2009. *Linguística de Texto: O Que É e Como se Faz?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção Textual, Análise de Géneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Martins, Ana Sousa. *Simplificação Textual: Operações em Sequências Transfrásicas e Léxico e Adaptação Textual na Produção de Material de Leitura Extensiva em PL2* (trabalho realizado no âmbito do projecto de pós-doutoramento).

Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. 1999. *Os Géneros Escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, nº 11.

Silva, Paulo Nunes da. 2012. *Tipologias Textuais – Como Classificar Textos e Sequências*. Coimbra: Almedina.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Antunes, Irlandé. 2009. *Língua, Texto e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, Irlandé. 2007. *Muito Além da Gramática*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Conselho da Europa. 2002. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Alfragide: Edições ASA.
- Dijk, Teun A. Van. 1988. *Texto y Contexto (Semântica y Pragmática del Discurso)*. Madrid: Cátedra.
- Donisio, Ângela Paiva et al. (Org.). 2010. *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Fonseca, Fernanda Irene et al. (Org.). 2001. *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Grosso, Maria José (Coord.). 2011. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Versão PDF.
- Maingueneau, Dominique. 2002. *Análise de Textos de Comunicação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Martinez, Pierre. *Didática de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence. *Second Language Learning Theories*. 2nd edition. London: Hodder Arnold, 2004.