

Ensinando
e Aprendendo
**LÍNGUAS
NEOLATINAS**

LIVRO DIGITAL

1ª EDIÇÃO

**ANNITA GULLO
LUIZ CARLOS BALGA
(Orgs.)**

Rio de Janeiro
Faculdade de Letras/UFRJ
2016

Annita Gullo
Luiz Carlos Balga
(Orgs.)

**ENSINANDO E APRENDENDO
LÍNGUAS NEOLATINAS**

(Livro digital)

1ª edição

Rio de Janeiro
Faculdade de Letras/UFRJ
2016

**ENSINANDO E APRENDENDO
LÍNGUAS NEOLATINAS**

Annita Gullo
Luiz Carlos Balga
(Organizadores)

Copyright ©2016 dos Autores

Ensinando e aprendendo línguas neolatinas [livro eletrônico]/
E59gu Annita Gullo, Luiz Carlos Balga Rodrigues [orgs.]. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
239 p.

ISBN: 978-85-8363-007-4

Livro eletrônico

Modo de acesso: sele-ufrj.wixsite.com/sele-ufrj

1. Língua e linguagem – Estudo e ensino. 2. Línguas neolatinas – Estudo e ensino. I. Gullo, Annita. II. Rodrigues, Luiz Carlos Balga. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras.

CDD: 407.1

Todos os direitos reservados e protegidos. Proibida a duplicação ou reprodução desta obra ou partes da mesma, sob quaisquer meios, sem autorização expressa dos editores.

Este e-book não pode ser vendido. Os autores autorizaram a publicação das atividades que elaboraram.

Editoração eletrônica/Capa: Antonio Galletti / Ione Nascimento
Setor de Publicações/FL – UFRJ

Rio de Janeiro/2016

SUMÁRIO

7 *Apresentação*

9 *Annita Gullo e Luiz Carlos Balga*

- Rupturas e retomadas: motores constantes da evolução do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

20 *Pedro Armando de Almeida Magalhães*

- As TIC no ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras – autonomia e tutoria

31 *Renato Venancio Henriques de Sousa*

- Os espaços da tradução nas aulas de línguas estrangeiras

40 *Carlos da Silva Sobral*

- Intuição e empatia na dinâmica do ensino da língua estrangeira

50 *William Soares dos Santos*

- O curso de prática de ensino de Italiano na UFRJ e seus desafios

68 *Igor Porsette*

- Curso de leitura em Língua Italiana: estratégias por meio da intercompreensão

89 *Isabella Calafate de Barros*

- Como os alunos veem o erro e o seu gerenciamento no ensino de LE? Uma pesquisa com alunos de Espanhol do projeto CLAC

104 *Jefferson Evaristo do Nascimento Silva*

- Livros didáticos de Italiano para estrangeiros: critérios de avaliação e possíveis impactos para o ensino

121 *Júlia Cheble Puertas*

- A melhor ou pior idade? Uma proposta de aula de Espanhol para a 3ª Idade no CLAC

137 Larissa de Souza Arruda

- O ensino de língua e cultura francesas para uma turma de terceira idade: um relato de experiência

148 Luciana de Genova

- O papel do cinema na transmissão da competência sociolinguística: um relato de experiência

168 Raquel Moraes Ferreira

- O ecletismo metodológico na sequência didática do ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira

194 Rubens Marinho Pedrosa

- A insegurança linguística em professores de Francês Língua Estrangeira (FLE): o caso de jovens professores brasileiros

208 Tainá da Silva Moura Carvalho

- A abordagem intercultural no ensino de literatura numa turma de Francês Língua Estrangeira (FLE): uma proposta de aula

222 Vitor da Cunha Gomes

- As variedades linguísticas da Itália e o preconceito linguístico: uma reflexão para o ensino de Italiano LE

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos este *e-book* – *Ensinando e aprendendo línguas neolatinas* –, fruto da disciplina intitulada "Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira" que, ambos organizadores deste livro, ministramos no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2016. Tivemos inscritos no curso alunos de mestrado e doutorado das três línguas neolatinas do Programa: espanhol, francês e italiano. Nosso objetivo era, a partir de uma revisitação às abordagens metodológicas no ensino de línguas estrangeiras – especialmente aquelas neolatinas –, levar a uma reflexão sobre a prática docente e a uma análise dos materiais didáticos, assim como a elaboração de propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE).

Nosso curso foi dividido em sessões de debates teóricos, sessões práticas e seminários onde os alunos apresentavam propostas de unidades didáticas a partir das pesquisas desenvolvidas. Tivemos oportunidade de debater temas variados que envolvem o ensino-aprendizagem de LE, muitas vezes questões polêmicas, gerando confrontos entre a teoria e a prática do dia a dia da sala de aula de LE. Durante o curso os alunos demonstraram excelente aproveitamento, seja nos debates, apresentação dos seminários e monografia final, já apontando para uma possível publicação.

Este *e-book*, portanto, contém as monografias de conclusão do curso dos mestrandos e doutorandos inscritos, principalmente para dar visibilidade à qualidade das pesquisas desenvolvidas pelos alunos do Programa e, também, com o objetivo de divulgar os debates teóricos e metodológicos que travamos durante o curso.

A disciplina "Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira" ministrada por nós também teve outro desdobramento: organizamos o Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras – SELE-UFRJ, realizado na Faculdade de Letras, auditório G2, nos dias 30 de novembro e 01 de dezembro de 2016. O evento privilegiou as discussões relacionadas à metodologia de ensino de línguas estrangeiras, às políticas linguísticas e aos aspectos da formação de professores. Composto de conferências, mesas-redondas e comunicações, com convidados de diferentes instituições e de relevante importância para a área, o evento realizado mostrou-se um profícuo local de troca e discussão acadêmica.

Portanto, a primeira parte desta publicação é composta de artigos teóricos, temáticas tratadas pelos professores especialistas nas conferências e mesas-redondas durante o Simpósio, por considerarmos que esses artigos constituem relevantes contribuições para a questão do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com este *e-book*, esperamos oferecer uma colaboração significativa para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém nossa pretensão não é mostrar fórmulas prontas de abordagens metodológicas, mas sugerir caminhos para o professor de LE.

Os organizadores

RUPTURAS E RETOMADAS:

Motores constantes da evolução do Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Annita Gullo (UFRJ)¹

Luiz Carlos Balga Rodrigues (UFRJ)²

Este artigo tem como inspiração uma disciplina que ambos ministramos no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2016, intitulada "Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira". Nosso objetivo era, partindo de uma perspectiva histórica, verificar as abordagens metodológicas no ensino de língua estrangeira, analisando os materiais didáticos, a prática do professor e a avaliação, discutindo suas características e contradições e, na medida do possível, propor a produção de material didático para ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE). Tivemos onze alunos inscritos, mestrandos e doutorandos, sendo dois de língua espanhola, quatro de língua italiana e cinco de língua francesa. Dividimos nosso curso em sessões de debates teóricos, sessões práticas (onde a partir de trabalho em grupo os alunos montavam a ementa e o plano de um curso de objetivos específicos) e seminários onde os alunos apresentavam suas pesquisas realizadas para a disciplina em questão. Discutimos diversos tópicos que envolvem o ensino-aprendizagem de LE, como os conceitos e o tratamento do chamado "erro", a avaliação, o intercultural, mas um aspecto pareceu perpassar todos os nossos debates: dentro da perspectiva histórica pela qual optamos, não havia como escapar de uma comparação com os dias atuais. A questão das rupturas que uma nova abordagem possa produzir, e de certas retomadas que uma abordagem subsequente venha a fazer, nos levou a questionar o que hoje chamamos de pós-método, não-método ou ecletismo metodológico.

Historicamente, os dois últimos séculos foram marcados pela multiplicidade de métodos para o ensino de idiomas. Numa sucessão

¹ Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

² Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

ininterrupta, os métodos foram se seguindo, sempre na tentativa de serem uma correção, aperfeiçoamento ou aprofundamento dos seus precedentes. Na busca pelo “método perfeito”, eram comuns as críticas aos métodos vigentes para, em seguida, serem pensados e criados novos métodos. A prerrogativa de “corrigir e melhorar” os métodos existentes foi fundamental não apenas para o desenvolvimento de diferentes métodos, mas também para a consolidação e/ou aprofundamento de diferentes ciências, como a linguística, a linguística aplicada, a neurolinguística, a psicologia, a didática de ensino e até a sociologia e a sociolinguística, em menor escala. Com as novas discussões iniciadas por essas ciências, o ensino de línguas passa a ser confrontado a partir de novas perspectivas, fazendo com que diferentes aspectos seus fossem criticados e questionados, sofrendo frequentemente “*amplas e ferozes críticas*” (VILAÇA, 2008; p. 74). Porém, é importante observar que nem sempre os métodos eram modificados completamente, mas por vezes eles eram apenas “corrigidos e aperfeiçoados”.

Precisamos realmente romper com algo anterior para criarmos o novo? Esse momento atual de ensino-aprendizagem de LE em que os objetivos específicos estão cada vez mais em voga não nos parece dizer que todas as abordagens estão ao nosso alcance e que seu uso depende, sobretudo, dos interesses e desejos de nossos aprendizes?

O ponto de partida de nossas análises é a chamada metodologia ou, mais precisamente, abordagem tradicional, também chamada de clássica ou de gramática-tradução. Esta foi a forma de se estudar LE que dominou o século XIX e os primeiros anos do século XX. Estudava-se LE da mesma forma que se estudavam o grego e o latim, através de exercícios de versão-tradução e da memorização de regras gramaticais e de vocabulário. Os exercícios gramaticais eram basicamente de fixação, já que a gramática era aprendida de forma dedutiva: ensinava-se a regra e o aluno a aplicava. O alvo era a língua escrita e o domínio da língua falada era visto como uma consequência natural desta aprendizagem: quem aprendia a escrever bem, falava bem. Não podemos esquecer, é claro, que o objetivo do aprendizado da LE também era outro: aprendia-se uma LE para conhecer sua cultura, sua literatura. Aquele que a conhecia era valorizado por este saber, que o diferenciava socialmente. O professor, detentor do conhecimento e da autoridade, era o centro da relação ensino-aprendizagem. Ele escolhia os textos, propunha os exercícios, corrigia os erros. A interação sempre se fazia num sentido único: professor-aluno. Uma vez que o domínio da língua culta, escrita, literária era o que se

almejava, a gramática normativa era o norteador desse ensino de LE e o erro, inadmissível, era corrigido sistematicamente pelo professor.

A abordagem é preferencialmente analítica e as ferramentas privilegiadas serão os manuais ou antologias de textos, até mesmo obras na íntegra, a gramática e o dicionário bilíngue. O procedimento didático é, em linhas gerais, o seguinte: um texto literário, seguido de explicações de vocabulário e de gramática, geralmente com recurso à língua fonte do aprendiz; tradução, exercícios e finalmente o tema, que constitui uma retomada da língua aprendida e que, às vezes, dá espaço a um reinvestimento, quando se tenta redigir algo sobre um assunto próximo, e esse é o "tema de imitação". (MARTINEZ, 2009: 50)

Não havendo espaço para a criatividade, o papel do aluno era imitar, reproduzir, memorizar, procurando alcançar um modelo ideal que lhe era exposto através dos textos apresentados pelo professor. Foi preciso esperar até a segunda metade do século XX para que a mudança de foco na sala de aula – a leitura e a escrita dando lugar à língua falada – refletisse o objetivo prático que passava a cercar a aprendizagem da LE. A língua passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação.

A nova orientação para o ensino de LE, que veio a ser chamada de abordagem direta, aparecera na França no final do século XIX e início do século XX, mas encontrou no período do pós-guerra o seu momento de consolidação. É tida por PUREN (1988), como a primeira metodologia específica para o ensino de LE. A língua passa a ser vista como uma ferramenta de comunicação que pode favorecer o desenvolvimento das trocas econômicas, políticas, culturais, seja através do comércio exterior ou do turismo. É nesse momento que surge a ideia ainda tão presente, de que a língua materna deve ser expurgada da sala de aula de LE. Se na abordagem tradicional a LE era ensinada a partir da língua materna (L1), na abordagem direta era preciso levar os alunos a “pensar na LE”. O ensino do vocabulário não deve jamais fazer uso de traduções, mas sim de gestos, explicações que levem o aluno a entender, sem a intermediação da L1.

À l'origine, l'expression de “méthode directe” désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette expression a fini par désigner l'ensemble de la méthodologie, non seulement parce

qu'elle permettait de l'opposer à toutes les formes de la MT³ [...], mais aussi parce que c'est l'interdiction de l'utilisation de la langue maternelle des élèves qui fonde réellement la MD⁴ en tant que méthodologie nouvelle, parce qu'elle l'oblige à inventer de nouveaux procédés et techniques de présentation (la leçon de choses, l'image), d'explication (la méthode intuitive) et d'assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe – la "méthode interrogative") des formes linguistiques. (PUREN, 1988 – p. 82)

Se a língua falada passa a ser o foco da aprendizagem, importância fundamental é dada à pronúncia. O aluno deve imitar ao máximo a pronúncia do professor, que continua corrigindo sistematicamente seus "erros" de fala. A escrita passa para um segundo plano e a gramática, embora persista, passa a ser ensinada de forma indutiva: a partir do uso o aprendiz apreende a regra e passa a incorporá-la. A própria adoção de um ensino indutivo já demonstra uma preocupação com o aprendiz, com sua motivação. O professor já não é mais senhor absoluto da sala de aula. Ele começa a interagir com o aluno. Apela-se a um comportamento mais dinâmico do aluno, a uma leitura mais expressiva, acompanhada de movimentos corporais, capazes de aumentar sua motivação e servirem de elementos facilitadores de uma aprendizagem, que já não conta mais com o auxílio da língua materna.

Não há dúvida de que a não utilização da língua materna em aula de LE foi a grande ruptura entre essas duas abordagens. Muitos professores não se achavam preparados para essa nova abordagem, razão pela qual durante um bom tempo as duas abordagens (tradicional e direta) conviveram. Além disso, na França, por exemplo, a imposição governamental da nova forma de ensinar gerou uma reação negativa por parte de muitos professores, que se recusavam a seguir as novas recomendações. As novas tendências, misturadas às antigas práticas levaram também a um período de ecletismo metodológico que, como podemos ver, não é exclusividade dos dias atuais.

Comme toutes les révolutions politiques du XIX^{ème} siècle, la "révolution directe" sera essentiellement parisienne, non seulement parce que c'est l'inspection générale qui l'imposera, mais aussi parce que la grande majorité des méthodologues

³ MT – Metodologia Tradicional

⁴ MD – Metodologia Direta

directs seront professeurs dans les grands lycées ou les grandes écoles de la capitale. Dans les années 1900, certains adversaires de la méthodologie directe réclameront un référendum qui permette aux “professeurs de province” de s’exprimer librement sur le problème alors très débattu de la “liberté de méthode”. Bien entendu, les instructions de 1901-1902 ne feront pas disparaître du jour au lendemain la MT des salles de classe. Les rééditions constantes et tardives de certains cours traditionnels [...] et les témoignages que l’on peut encore de nos jours recueillir d’anciens élèves des années 1930 et suivantes prouvent l’extraordinaire résistance, tout au moins dans l’enseignement scolaire, de la méthode grammaire/traduction. (PUREN, 1988 – p. 59-60)

Nos idos de 1950, por influência da psicologia behaviorista de Watson e Skinner e do estruturalismo linguístico de Bloomfield, surge a abordagem áudio-oral. É a época dos “*drills*”, famosos exercícios de imitação, repetição e fixação. A visão da língua em seus eixos paradigmáticos e sintagmáticos favorecia a construção de exercícios em que os aprendizes simplesmente substituíam certas estruturas por outras variações, o que supostamente levaria ao reemprego eficaz dessas estruturas, quando necessárias na conversação. O problema é que muitas vezes esses exercícios tornavam-se cansativos, desinteressantes e desestimulavam os alunos. Além do mais, o reemprego dirigido pelo professor não garantia o reemprego espontâneo, quando a situação de comunicação efetiva se fazia presente. Continuava, portanto, a prioridade na expressão oral e o banimento da língua materna.

Nos anos de 1960 e início de 1970 surge a abordagem audiovisual. O uso das tecnologias de então (gravadores, retroprojetores, slides) já se faz presente nas salas de aula e o uso da imagem fixa em conjunto com o som é visto como um elemento motivador do aprendiz e um facilitador da aprendizagem da LE. O foco continua sendo a língua falada, mas o aprendiz já pode imitar a pronúncia do nativo, daquele falante do qual ele consegue se aproximar através do uso sistemático das gravações. A gramática continua sendo aprendida de forma indutiva, ou mais precisamente, “intuitiva”. Ele “capta” as regras através das construções que ouve. Os “*drills*” continuam a ser usados e inspiram a apresentação estruturalista da gramática nas páginas dos manuais, que começam a trazer uma fórmula repetitiva: cada unidade inicia com um diálogo-base que apresenta o vocabulário e as estruturas que serão aprendidas. Os diálogos são criados com intuito pedagógico. Não há

aqui ainda a presença de documentos autênticos, que aparecem no máximo, timidamente, ao final de cada unidade ou ao final do manual, como uma forma de mostrar os aspectos culturais relacionados à língua estudada. Interessante é observar, no entanto, que já há uma preocupação em trabalhar as quatro habilidades: compreensão e expressão escritas e orais, embora com predominância da oralidade. Entendemos como PUREN que a abordagem audiovisual representou mais uma síntese do que uma ruptura.

Malgré l'influence américaine originelle, la MAV⁵ française est de toute évidence une méthodologie originale – plus originale même que la MD française dont des variantes très proches ont été simultanément élaborées dans d'autres pays européens –, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et, du moins pour l'une des deux grandes tendances parmi les cours de la première génération, une psychologie de l'apprentissage spécifique, le "structuro-globalisme". (PUREN, 1988 – p. 194)

Em meados dos anos 70 chegam ao Brasil os primeiros manuais pautados na abordagem comunicativa. E foi efetivamente a partir da influência de outras áreas da ciência e do fortalecimento da linguística – e da linguística aplicada, em especial – que as bases para a Abordagem Comunicativa puderam ser construídas, de forma a, já desde sua criação, ser vista e definida como sendo interdisciplinar, relacionando-se simultaneamente com outras ciências diversas e não apenas aquelas que se ocupavam estritamente com a linguagem. Neste caso não há uma ruptura no objetivo, que continua sendo o de considerar a LE como uma ferramenta para as diversas situações de comunicação e de interação social que se apresentam a todo momento. Do ponto de vista histórico é interessante observar que esta abordagem marca a mudança de um modelo de referência na aprendizagem de LE, já que se observa a decadência do ensino de LE nas escolas e a proliferação de cursos livres, cursos estes que apresentam um número crescente de adultos. Nesta ocasião surgem também muitas propostas de ensino de LE com objetivos específicos. É o momento em que aparecem os cursos de língua instrumental com o objetivo de uma compreensão escrita imediata, o que mostra claramente uma mudança: a de que o foco não pode ser eminentemente na oralidade, mas nas quatro competências já mencionadas. A aprendizagem deixa definitivamente de ser passiva. Os "*jeux de rôle*", por exemplo, em que

⁵ MAV – Metodologia Audiovisual

os alunos em grupo dramatizam certas situações do cotidiano sob a forma de diálogos escritos e/ou orais, tão usados durante o método direto, são retomados com toda força. Abandonam-se, pelo menos teoricamente, os exercícios de fixação, estruturais, mecânicos, descontextualizados que não fazem referência a nenhuma situação concreta do dia-a-dia. O professor precisa questionar constantemente suas práticas, adaptando suas atividades às necessidades de cada público. As exigências de interação social, as mobilidades cada vez mais crescentes transformam o intercultural em algo presente nos manuais de modo mais efetivo e o documento autêntico se torna fundamental como forma de aproximar o aprendiz dessa cultura nova na qual ele procura muitas vezes se inserir com certa rapidez, favorecida pelas novas ferramentas tecnológicas. O modelo das unidades dos manuais muitas vezes se mantém como na época do audiovisual, em que um diálogo inaugural apresenta o vocabulário e as estruturas a serem aprendidas, mas este diálogo didaticamente elaborado vai se transformando aos poucos para dar lugar a diálogos e textos autênticos, retirados da mídia. A gramática continua sendo ensinada de forma indutiva em sala de aula. A relação professor-aluno se transforma definitivamente. O professor perde seu lugar de figura central da relação de ensino-aprendizagem e o foco passa a ser o aluno, estimulado a desenvolver sua autonomia. Esta mudança se reflete na própria organização do espaço em sala de aula. A disposição das cadeiras em círculo, que favorece a comunicação entre os alunos e entre estes e o professor substituem a formação clássica da sala de aula em que cadeiras enfileiradas observam um professor à sua frente.

O aprendiz é posto na situação de ser o agente *autônomo* de sua aprendizagem. Falamos, então, de "conscientização", de um "despertar da atenção para a língua" (Hawkins, 1984). A expressão pessoal e a "experiência", para retomar uma palavra que estava na moda naquela época, vão encontrar lugar em situações que tendem a adotar um sentido social aceitável: representação de jogos de papéis em um quadro frequentemente humorístico, simulações que visam à resolução de um problema etc. [...]

Diante disso, o *papel do professor* só poderia estar profundamente modificado. Não há dúvida de que ele ainda continua a ser a referência linguística, aquele que corrige com moderação e avalia os desempenhos, em um momento ou noutro. Mas ele tem perfeita consciência do "paradigma geral", do pano de fundo de seu ensino: uma teoria linguística fundada na comunicação e uma teoria da aprendizagem baseada na diferença e na autonomia. Ele

define, organiza e faz aceitar, graças a suas intervenções, as tarefas e o modo de funcionamento. Ele instaura um clima de trabalho e permanece à escuta do grupo-classe, dos grupos por ocasião das atividades autônomas, e dos aprendizes que têm seus próprios estilos e seus próprios percursos de aprendizagem. (MARTINEZ, 2009: 71-2)

Desde então a abordagem comunicativa pareceu dominar o cenário das salas de aula de LE até que o ano 2000, com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), vem introduzir a chamada perspectiva acional, que introduz a ideia de “tarefa”.

Uma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de acções tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 30)

O professor se transforma num mediador, num gestor das atividades em sala de aula, alguém que deve ensinar a aprender. Cabe ao aluno desenvolver sua autonomia, para construir o seu aprendizado e, muitas vezes, na sala de aula, agir socialmente na construção de uma aprendizagem coletiva, algo mais criativo do que o “*jeux de rôle*” comunicativo, que também pode parecer artificial, repetitivo, imitativo.

L'approche dite “actionnelle”, issue et fondée en partie sur le *Cadre commun de référence pour les langues (CECR)*, est envisagée comme finalité d'une action conjointe dans un cadre social donné (travail, études, quotidien). La langue, apprise par et pour l'action sociale, devient un moyen d'action. Cette approche garde, par rapport à la description des savoirs, une grille de compétences déclinées autour de la réception et de la production (écrites et orales), mais la communication, les interactions ne sont plus des fins en elles-mêmes; elles visent la réalisation d'un résultat en langue étrangère. Pour apprendre à agir avec d'autres, il faut accomplir des activités en groupe (en co-action); dimension d'enjeu social authentique qui se distingue de la simulation dans les approches précédentes. (BARTHÉLÉMY, 2007: 160)

Fica claro, portanto, que se pretende inaugurar um novo perfil de aprendiz, longe do modelo passivo e acumulador de conhecimentos que lhe são passados. O novo aprendiz é alguém que deve necessariamente ser autônomo, construir o seu próprio conhecimento, sair em busca de seus próprios objetivos.

Ser autônomo - aluno ou docente - na busca de recursos para sua formação contínua significa ser capaz de estabelecer para si um "programa de formação", ou seja, refletir sobre suas dificuldades e lacunas para, em seguida, determinar seus próprios objetivos, selecionar métodos e caminhos para atingi-los, e avaliar procedimentos e resultados. (PIETRARÓIA, 2013:25)

Neste período entre o comunicativo e o acional, cabe observar a difícil situação em que muitos professores se encontraram. A rapidez com que surgem as mudanças e as imposições de um mercado editorial cada vez mais arrojado aliado à falta de formações continuadas, pode gerar no professor uma insegurança metodológica que leva, muitas vezes, a um ecletismo. Cabe então ao professor questionar como se configura esse ecletismo em suas práticas pedagógicas.

Convém destacar que o ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica. [...] o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Os autores e pesquisadores apontam que este ecletismo deve ser guiado por princípios. Ao adotar um método eclético, o professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico. Portanto, ele deve estar atento para que o caminho até seus objetivos seja coerentemente percorrido. Em outras palavras, toda atividade docente deve ser justificável e estar em harmonia com os objetivos de ensino/aprendizagem. (VILAÇA, 2008: 82)

Esse momento em que nos encontramos, chamado por muitos também de pós-método, reflete muitos aspectos que não podem ser negligenciados. É essa a ocasião em que muitas práticas são retomadas e questionadas. A gramática dedutiva ou indutiva, por exemplo, que tanto mencionamos neste artigo parece ser um ponto bem interessante. Por mais indiscutível que possa parecer a eficácia de uma proposta de ensino indutivo da gramática normativa de uma LE, não podemos esquecer, por exemplo, da preferência de alguns alunos pela gramática dedutiva. Isto

fica claro, por exemplo, em cursos de LE para um público adulto, sobretudo de terceira idade, já que entre esses alunos a reminiscência dos tempos escolares, em que aprenderam gramática de forma tradicional, ainda é muito forte e, por conseguinte, sua eficácia muito mais crível entre eles. Podemos observar isto no curso de francês para a terceira idade que ministramos no CLAC, curso de idiomas aberto à comunidade, projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ, onde os alunos solicitam sistematicamente aos professores-monitores que lhes explicitem as regras gramaticais e lhes prescrevam exercícios de fixação.

Foi o crescimento do público adulto que, sem dúvida, trouxe à tona nos últimos tempos, a discussão sobre o uso da língua materna em sala de aula de LE como uma forma de facilitar a aprendizagem, seja através da comparação, da análise contrastiva que venha a elucidar certos aspectos ou da tradução que economiza o tempo precioso que seria gasto num gesto improdutivo e inócuo.

Atualmente, a tradução como suporte pedagógico no ensino de LE ainda parece despertar questionamento em nossa sociedade, já que muitas instituições justificam a qualidade de seu ensino em função de professores nativos e de aulas contemplando apenas o idioma aprendido. Nos centros de aprendizagem de língua, pode-se observar professores de inglês, francês, espanhol e outros idiomas desenhando, fazendo mímicas, utilizando sinônimos para evitar a presença da LM⁶ no ensino. (AZEVEDO, 2014: 6)

É claro que a língua materna não pode ser usada na maior parte do tempo em sala de aula, mas por que expurgá-la, como um mal absoluto, se pensamos necessariamente em nossa língua materna e não podemos abandoná-la senão com uma artificialidade inegável? O que podemos notar é que aspectos tão criticados por sua feição clássica e conservadora estão sendo retomados por professores de hoje.

Os próprios manuais e as muitas avaliações que são postas em prática por escolas ou cursos livres revelam o que pode parecer uma incoerência aos nossos olhos. Apresenta-se a gramática de forma indutiva e os exercícios propostos são pouco criativos, descontextualizados, repetitivos. Haveria então uma crise das metodologias? Podemos falar em crise simplesmente porque não seguimos uma abordagem ou outra? E temos necessariamente de nos filiar a uma escola?

⁶ LM – Língua Materna

Parece-nos que a verdadeira resposta está na lucidez do novo professor de LE. O professor deve ser um profundo conhecedor dos métodos, dos seus objetivos, dos seus propósitos. Cabe a ele refletir constantemente sobre suas práticas e saber exatamente o que fazer, em que momento, para que público, com qual objetivo. O único perigo do ecletismo ou do pós-método parece ser a má-formação do professor, o professor que se serve de várias ferramentas simplesmente por não saber manejá-las como se deve, que transforma seus alunos em meros objetos de suas experiências pedagógicas, sem se preocupar com as consequências de suas práticas. Romper e retomar práticas parece ser o motor de nosso trabalho como professores de LE, que simplesmente reflete o movimento do mundo, como ondas que levam e trazem ideias que nos cabe adaptar e repaginar, segundo os interesses e necessidades dos novos tempos e dos novos aprendizes.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, A. M. *Imagens da língua materna e da tradução no ensino de francês língua estrangeira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BARTHÉLÉMY, F. *Professeur de FLE: historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIETRARÓIA, C.M.C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? In: PIETRARÓIA, C.M.C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). *Ensino de língua francesa em contexto*. São Paulo: Paulistana; CAPES, 2013. (Série Enjeu). Vol. 1, p. 11-35.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

VILAÇA, M.L.C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. UNIGRANRIO/UFF*. ISSN – 1678-3182. vol. VII, n. XXVI, jul.-set. 2008, p.73-88. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/download/43/78>. Acesso em 15/12/2016.

AS TIC NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – Autonomia e tutoria

Pedro Armando de Almeida Magalhães (UERJ/APFERJ)¹

Revolução internet: tecnologias que mudaram nossa maneira de ver o mundo e de interagir

A última década do século XX presenciou uma grande ruptura, uma grande mudança, com a difusão do uso da internet e dos microcomputadores. Desde então as tecnologias da informação e da comunicação estão em constante transformação e aperfeiçoamento. Novas ferramentas são criadas, novos usos são sugeridos, novos costumes são estabelecidos, modificando nossa maneira de pensar, observar e se relacionar. Uma tendência ao imediatismo se faz notar, bem como a prevalência do ritmo acelerado em detrimento da ruminação e da lentidão. Que consequências essa revolução acarreta para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras?

Exemplos de mudanças comportamentais a partir de mudanças tecnológicas

A aparição de novos instrumentos de comunicação associados à alta conectividade proporcionada pela internet estabeleceu a presentificação e o imediatismo como diretrizes comportamentais. Indivíduos presentes mesmo distantes; informação obtida imediatamente, em “tempo real”.

A facilidade de comunicação associa-se a uma democratização de meios. Depois de microcomputadores, a telefonia celular com os smartphones, bem como as redes sociais, sites, blogs e plataformas vão permitir reagrupamentos os mais diversos, a projeção de determinados indivíduos ou grupos sem que para tanto seja necessário uma grande estrutura de marketing ou a veiculação por televisão ou jornal. O virtual permite a dissolução de composições dispendiosas, atravessando o concreto, o material.

A indústria e o comércio se beneficiam largamente, com um grande barateamento de meios. A educação também. O ensino/aprendizagem

¹ Professor do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Presidente da Associação de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ).

incorpora práticas virtuais em maior ou menor grau na relação professor/aprendiz.

De uma maneira geral, no que diz respeito aos comportamentos (o que deve ser levado em conta em toda situação de ensino/aprendizagem), observa-se o desenvolvimento de um movimento em duas direções: de um lado as TIC estimulam a troca, o trabalho colaborativo, a inteligência coletiva; de outro, a individualização, a autonomia.

Ferramentas e seus usos no ensino de LE

- No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, as TIC se tornam TICE, como sabemos. A questão que se coloca é saber qual a ferramenta adequada para determinada situação, em um contexto didático que prioriza a análise das necessidades e o estabelecimento de objetivos claros e precisos.
- A internet revolucionou as modalidades de relacionamento humano, transformando inclusive as relações entre professor e aprendiz. Graças ao avanço tecnológico, temos uma variedade de aparelhos à nossa disposição; grande velocidade de conexão, softwares os mais variados e moderníssimos; plataformas de altíssimo nível.
- Distinguimos uma primeira categoria de ferramentas: computador, quadro interativo, datashow, tablets, smartphones.
- Uma segunda categoria compreenderia softwares “instrumentais” e aplicativos: Word, PowerPoint, Email, MSN, Whatsapp, etc.
- A terceira categoria é formada por espaços virtuais abertos ou fechados na internet: sites, provedores de pesquisa, plataformas, redes sociais, blogs, etc.
- Como professores que somos, devemos sempre nos perguntar então: Qual a ferramenta mais adequada em determinada situação de ensino/aprendizagem de LE? Qual sua aplicação? Tal ferramenta é realmente essencial?

Alguns conceitos que regem o ensino/aprendizagem de LE hoje

• Conceito de ecletismo (Christian Puren)

Christian Puren acredita que o ecletismo rege a didática atualmente. A postura eclética respeita a escolha de abordagens metodológicas variadas, passadas ou atuais, para cada contexto de ensino/aprendizagem. Não existe metodologia ruim. Existe metodologia mais ou menos adequada para cada situação. A proposta é mesclar metodologias se necessário. Tudo *depende* dos objetivos almejados, a partir da detecção das reais necessidades.

[...] l'approche communicative (AC), bien qu'elle ait été en son temps développée par ses théoriciens et diffusée par ses formateurs comme une nouvelle "révolution méthodologique" impliquait en réalité l'abandon à terme de toute prétention à ce type de cohérence et le retour à une configuration éclectique (après celle qu'a connue la didactique scolaire des langues vivantes en France des années 1920 aux années 1960).

Les facteurs qui ont abouti à l'abandon de ce type de cohérence sont multiples, comme toujours dans le cas d'un événement historique aussi important (du moins dans la courte histoire de la didactique du FLE en France). Les facteurs internes les plus prépondérants peuvent tous se caractériser par leur "complexité", celle-ci étant mesurée à l'impossibilité d'appréhender exhaustivement et maîtriser totalement un ensemble dont les éléments sont pluriels, variés, variables, hétérogènes et entrant dans un système d'interactions lui-même complexe [...] (PUREN, 1998: 92)

• Conceito de complexidade (Edgar Morin)

Christian Puren, ao propor a ideia que o ecletismo deve nortear a didática, não esconde que se inspira das ideias de Edgar Morin. Morin propõe o conceito de complexidade para pensar o mundo de uma maneira geral. Trata-se de uma visão que estimula o rompimento da separação entre as disciplinas, uma concepção mais adequada aos desafios atuais, onde a globalização, a interdisciplinaridade, a rapidez do acesso à informação e a flexibilização do trabalho lançam novas perspectivas e novos desafios para o indivíduo em sociedade.

Une hyperspécialisation devait [...] déchirer et morceler le tissu complexe des réalités, et donner à voir comme réel le découpage arbitraire opéré sur le réel. [...] de plus en plus la mathématisation

et la formalisation ont désintégré les êtres et les existants pour ne considérer comme seules réalités que les formules et équations gouvernant les entités quantifiées. Enfin, la pensée simplifiante est incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple (*unitas multiplex*). Ou bien, elle unifie abstraitement en annulant la diversité. Ou au contraire, elle juxtapose la diversité sans concevoir l'unité. [...] La pensée disjonctive isole tous ses objets, non seulement les uns des autres, mais aussi de leur environnement. Elle isole les disciplines les unes des autres et insularise les sciences. Elle ne peut concevoir le lien inséparable entre l'observateur et la chose observée.

La pensée réductrice, elle, unifie ce qui est divers ou multiple, soit à ce qui est élémentaire, soit à ce qui est quantifiable. Ainsi la pensée réductrice accorde la "vraie" réalité non aux totalités, mais aux éléments, non aux quantités, mais aux mesures, non aux êtres et aux existants, mais aux énoncés formalisables et mathématisables. (MORIN, 1994 : 314)

La pensée complexe part des phénomènes à la fois complémentaires, concurrents, antagonistes, respecte les cohérences diverses qui s'unissent en dialogiques et polylogiques, et par là affronte la contradiction par des voies logiques. Dans ce sens, *la pensée complexe est la pensée qui veut penser ensemble les réalités dialogiques/polylogiques tressées ensemble (complexus)*. (MORIN, 1994 : 323)

• **Conceito de tribalização** (Michel Maffesoli)

Já Michel Maffesoli ao pensar as relações políticas contemporâneas, é sensível à crescente tribalização, evidenciada pelas redes sociais. Os agrupamentos de indivíduos se multiplicam constituindo tribos que se formam, se fortalecem, se deformam, se enfraquecem e se esvanecem em movimento constante. Agrupamentos e reagrupamentos contínuos. O trabalho em grupo e/ou a troca em grupo é a tônica do mundo atual. Pertencer a grupos diversos sempre atualizando seu posicionamento é útil para ser atuante no mundo globalizado. Tribos que organizam *flash mobs*; tribos de profissionais que procuram soluções para um problema de trabalho; tribos que seguem uma celebridade; tribos de amigos distantes com um interesse comum; tribos de aprendizes que se comunicam trocando estratégias de aprendizagem, etc.

[...] l'individu n'est plus une entité stable, pourvue d'une identité intangible et capable de faire sa propre histoire, avant de s'associer avec d'autres individus, autonomes, pour faire de l'histoire du monde. Poussé par une pulsion grégaire, il est, lui aussi, le protagoniste d'une ambiance affectuelle, qui le fait adhérer, *participer* magiquement à ces petits ensembles visqueux que j'ai proposé d'appeler *tribus*. (MAFFESOLI, 2002, p. 16-17)

• Conceito de inteligência coletiva (Pierre Lévy)

Decorrente, no nosso entender, da efetiva tribalização, o conceito forjado por Pierre Lévy, de inteligência coletiva, é bastante útil para refletir sobre o impacto que a formação da multiplicidade de tribos geram no compartilhamento de informações. Deveríamos pensar não em inteligências individuais, mas em inteligências coletivas atuantes, associadas aos agrupamentos, tribos, de indivíduos. Estimular a inteligência coletiva seria encorajar a troca no seio dos grupos, o apoio recíproco, o olhar para a particularidade do indivíduo a partir do grupo. Coletividades zelosas de seus integrantes que projetam inteligências coletivas, entendimentos em relação ao mundo, aos indivíduos e as coisas. O elevado grau de conectividade estabelece o predomínio de tribos diversas que possuem inteligências próprias, coletivas, que perpassam ou atravessam as inteligências individuais. Trocas de informações, promoção da interlocução e apoio mútuo, compreensão da especificidade da inteligência coletiva de grupos de aprendizes para o eficaz estímulo intelectual.

O ciberespaço oferece objetos que rolam entre os grupos, memórias compartilhadas, hipertextos comunitários para a constituição de coletivos inteligentes. [...] Um dos orgulhos da comunidade que fez crescer a net é ter inventado, ao mesmo tempo que um novo objeto, uma maneira inédita de fazer sociedade inteligentemente. (LÉVY, 2011, p. 129)

O funcionamento de um objeto como mediador de inteligência coletiva implica sempre um contrato, uma regra do jogo, uma convenção. [...] Então se veria que todo novo tipo de objeto induz um estilo particular de inteligência coletiva e que toda mudança social consequente implica uma invenção de objeto. (LÉVY, 2011, p. 131-132)

Abordagem metodológica no ensino/aprendizagem de línguas/culturas

O ecletismo regendo as práticas metodológicas correspondem a uma visão respeitosa da complexidade do mundo contemporâneo. Pode-se dizer que tanto o ecletismo, quanto a complexidade ou a tribalização ou a inteligência coletiva deveriam nortear os estudos em didática atualmente. De qualquer modo, há um certo consenso de que algumas diretrizes são basilares na concepção de cursos:

- O estabelecimento de tarefas (*task, tâches, etc.*) tem papel importante na concepção das atividades. A tarefa como referência, correspondendo a um ponto de vista pragmático.
- Observância da análise de necessidades para a definição de objetivos
- Centramento no aprendiz
- Observância do contexto de ensino/aprendizagem
- Observância das ferramentas à disposição

Tais diretrizes refletem uma coerência salutar, permitindo uma objetividade maior, bem como um distanciamento crítico em relação a políticas de ensino/aprendizagem arbitrárias. Mesmo que o professor/conceptor se veja impedido de seguir tais diretrizes de forma absoluta, ele terá meios de diagnosticar problemas e buscar alternativas realistas.

As TICE e as modalidades de formação

O uso das TICE revolucionaram as modalidades de formação. Os antigos cursos por correspondência deixaram de ser uma alternativa “pobre” e precária para quem não tinha meios de fazer uma formação convencional, transformando-se em cursos à distância, cuja modernidade das ferramentas à disposição exigem um estudo constante e mais apurado sobre a aplicabilidade de meios. Grosso modo há três categorias de formação atualmente, segundo a maior ou menor presença física de professores e aprendizes num mesmo espaço real:

Formação presencial

Formação semipresencial ou híbrida

Formação à distância

É preciso salientar que atualmente a tendência é que toda formação presencial tenha em maior ou menor grau componentes à distância, com o uso das TICE, tornando-a, no sentido stricto, híbrida. Isso demonstra a urgência em se pensar a gestão dos cursos de uma maneira geral. Quando eu me comunico à distância com um aluno de uma formação presencial (para esclarecer uma dúvida, receber um trabalho em documento *Word*, tratar de assuntos relacionados à avaliação ou até mesmo para incentivá-lo), seja por e-mail, ou *WhatsApp* ou *Facebook*, eu estou agindo como tutor, formador à distância, permitindo assim que a formação se hibridize.

Mas é inegável a especificidade da formação totalmente à distância. A formação à distância demanda muito cuidado no planejamento e na execução, pois ela pressupõe um compromisso, disciplina (rigor no respeito a uma rotina de estudo que prescinde da presença física do professor como “treinador”) e assunção clara da autonomia própria desde cedo. A elevada taxa de desistência que muitas vezes ocorre nas formações à distância prova uma tendência: certa dificuldade em abraçar o desafio de organizar a frequência do próprio estudo sem que haja encontros presenciais com grupos de colegas ou com o professor responsável. Em tal contexto, o desejo de aprender, o empenho, a tenacidade por parte do aprendiz são ainda mais decisivas no processo. Cabe ao professor/tutor e aos outros responsáveis pela formação à distância desenvolver estratégias de estímulo e apoio diferenciadas, peculiares.

De outro lado, o acesso à informação proporcionado pelas TIC também possibilitaram uma concepção mais apurada dos cursos, levando ao aprimoramento de modalidades voltadas para o desenvolvimento de determinadas competências ou à consecução de objetivos mais ou menos precisos, específicos, profissionais, acadêmicos. No âmbito do ensino/aprendizagem de LE, segundo a especificidade dos objetivos, há quatro categorias que devem ser consideradas:

Curso regular de LE

Curso de LE de especialidade

Curso de LE com objetivos específicos

Curso de LE com objetivos universitários

Deve-se salientar que há hoje em dia uma tendência muito forte em se confundir os cursos de LE de especialidade com os cursos de LE com objetivos específicos. Nós adotamos o ponto de vista de que os cursos de LE

de especialidade são concebidos e oferecidos independentemente de uma demanda explícita e precisa, ao passo que os cursos de LE com objetivos específicos são concebidos sob demanda do público-alvo, com elevadíssimo grau de especificidade. Se uma instituição de ensino de idiomas estrangeiros decide oferecer um curso de língua estrangeira no âmbito do direito a um público geral de interessados, por exemplo, trata-se de um curso de LE de especialidade. O curso será voltado para o mundo jurídico, adotando um ponto de vista geral, abarcando os ramos mais importantes do direito, sem deixar de assinalar constantemente as consonâncias e dissonâncias interculturais, bem como questões de ordem textual, lexicais, etc. Ao contrário do curso de LE jurídico generalista, um curso de LE concebido a pedido de um grupo de advogados criminalistas que têm por objetivo dialogar com seus colegas estrangeiros em um Congresso Internacional é um exemplo concreto de curso de LE com objetivos específicos. Em tal curso o formador deverá ter uma noção bem clara das necessidades e objetivos específicos dos aprendizes para traçar as estratégias e escolher os instrumentos. A duração e frequência do curso também é determinante. E é imprescindível refletir sobre sua viabilidade, que depende tanto das ferramentas à disposição, acesso à informação, quanto das competências prévias dos interessados.

Quanto à modalidade de LE com objetivos universitários, ela pode englobar os cursos de LE instrumental ainda existentes, que normalmente privilegiam o desenvolvimento da competência de compreensão escrita. Voltados para um público de estudantes universitários desejosos de desenvolver determinadas competências em língua estrangeira, esses cursos com objetivos universitários se preocupam com as peculiaridades dos textos científicos, das linguagens técnicas, e são pautados pelos crescentes acordos e mobilidades acadêmicos. Em todo caso deve-se considerar que os cursos de LE com objetivos universitários poderá coincidir em maior ou menor grau com cursos de LE de especialidade, se o público-alvo for mais ou menos homogêneo. Por exemplo, se for oferecido numa universidade uma disciplina de LE exclusivamente aos estudantes de direito que desejam concorrer a bolsas ou estágios no exterior, e/ou melhorar a compreensão de textos da área, muito do conteúdo de um curso de LE de especialidade jurídico deverá ser incluído na formação, juntando-se a questões interculturais da vida acadêmica (análise das diferenças e semelhanças de comportamentos, procedimentos, técnicas textuais próprios ao espaço universitário).

Como podemos observar, o acesso à internet possibilita ofertas diferenciadas de modalidades de curso de LE graças à comunicabilidade (via computador) e ao conteúdo informativo atualizado à disposição.

Relação entre professor e aprendiz: características

- Atualmente da relação a verticalidade foi substituída por uma forte tendência à horizontalidade.
- O PAPEL DO APRENDIZ: o aluno que adota uma atitude passiva em sala de aula, ou seja, que escuta, recebe e repete; o aluno que age pouco, que fala pouco e cria pouco é substituído por um ideal de aluno agente curioso que participa, fala muito, observa e interage, trabalha sozinho ou em grupo.
- O PAPEL DO PROFESSOR: desloca-se a imagem do professor detentor de conhecimentos, transmissor de saberes, para a figura do professor-tutor, mediador, moderador, conceptor, guia, animador, avaliador, gestor.

A autonomia e a autoaprendizagem: problemática

A multiplicação vertiginosa de formações híbridas e à distância, os elementos à distância que aderem às formações presenciais, bem como a horizontalidade da relação professor-aprendiz são evidências que destacam a necessidade urgente de se refletir sobre o desenvolvimento da **autonomia**.

Como preservar e estimular a autonomia individual no contexto do ensino/aprendizagem de LE? Como conscientizar o aprendiz de LE da importância de gerenciar o próprio processo de aprendizagem, seja qual for a modalidade de curso?

A questão da autonomia se associa inevitavelmente à questão da auto-aprendizagem. Em maior ou menor grau, mesmo em situação de formação presencial, nós somos gestores de nosso próprio aprendizado. A reflexão sobre auto-aprendizagem trata do auto-empoderamento pelo aprendiz: ele aceita se encarregar de seu processo de aprendizagem, fazendo diagnósticos prévios sobre suas necessidades, objetivos, características pessoais, empecilhos e os instrumentos de que dispõe para se desenvolver em LE. (É sintomático que atualmente muitos manuais para ensino de língua estrangeira proponham fichas de autoavaliação)

O aprendiz como *agente* coloca inevitavelmente a questão do desenvolvimento da autonomia em destaque. Num mundo em que o professor é mais tutor, mediador e guia, espera-se do aprendiz que assuma um **distanciamento como pensador e interventor do próprio processo de aprendizagem**.

A tutoria e o suporte técnico: importância nas formações semipresenciais e à distância

A facilidade de desenvolvimento de plataformas (como a *Moodle*) voltadas para formações semipresenciais e à distância pode levar ao equívoco de se esquecer dois elementos-chave essenciais: a TUTORIA e o SUPORTE TÉCNICO.

A tutoria engloba todas as ações, direitos e deveres do tutor-professor-interventor. Que modalidades de intervenção serão colocadas em prática, de que forma, em que ritmo? Qual a “dosagem” adequada de tutoria? Como enfrentar a tendência ao alto grau de desistência de aprendizes de formação à distância pouco acostumados com a disciplina auto imposta do ser autônomo?

Uma bela plataforma de LE pode se revelar completamente ineficaz sem uma estruturação tutorial adequada. A tutoria é imprescindível. Por isso precisa responder a um conjunto de procedimentos estabelecidos pelos conceptores da formação.

Uma plataforma voltada para uma formação à distância não pode prescindir de suporte técnico, em maior ou menor grau. O suporte técnico adequado dá tranquilidade à consecução das atividades à distância.

Referências bibliográficas:

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005.

GLIKMAN, Viviane. *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris: PUF, 2002.

HOLEC, Henri. "Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage". In: *Education permanente n° 107*, 1991. <http://portail-dufle.info/glossaire/autonomieenseignementaapprentissageholec.pdf>

HOLEC, Henri. "Autonomie et apprentissage auto-dirigé: quelques sujets de réflexion". In: *Les cahiers de l'ASDIFLE, n° 2* "Les auto-apprentissages", septembre 1990.

http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec_.pdf

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

MAFFESOLI, Michel. *La transfiguration du politique: la tribalisation du monde postmoderne*. Paris: La Table Ronde, 2002.

MANGENOT, François & LOUVEAU, Élisabeth. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLÉ, 2006.

MARTINEZ, Hélène. *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis: Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2008.

MORIN, Edgar. *La complexité humaine*. Paris: Flammarion, 1994.

PUREN, Christian. "Éclectisme et complexité em didactique scolaire des langues étrangères". *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janeiro de 1998, p. 13-16.

PUREN, Christian & BERTOCCHINI, Paola & CONSTANZO, Edwige. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 1998.

OS ESPAÇOS DA TRADUÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Renato Venancio Henriques de Sousa (UERJ)¹

Todos já ouvimos inúmeras vezes a seguinte advertência: quando se ensina uma língua estrangeira, deve-se evitar a todo custo traduzir. De forma simétrica, quando se aprende uma segunda língua, o aprendiz deve “pensar na língua” que está aprendendo desde o início, mesmo que ele não saiba muito o que isso quer dizer. No entanto, sabemos que a tendência natural, para muitos dos aprendizes de uma L2, é fazer as palavras e frases ouvidas ou lidas durante as aulas passar pelo filtro da língua materna, o que mostra que a tradução faz parte de sua competência comunicativa. Como professores de língua estrangeira, fazemos tudo para coibir tais práticas tradutórias ainda insipientes, pois sabemos que, durante o processo inicial de aquisição de uma L2, o constante recurso à tradução pode perturbar a capacidade de o aprendiz construir, ao longo do tempo, um estoque expressivo de palavras e frases que, combinados à gramática internalizada por ele, constituem o que se convencionou chamar “pensar diretamente em língua estrangeira” sem passar pela mediação da língua materna.

A tradução, portanto, parece marcada por uma negatividade no espaço da sala de aula quando se trata de ensinar e aprender uma L2. Ela deve ser banida como uma atividade indesejável e inibidora, para não dizer impeditiva, ao “bom funcionamento” da aquisição de uma língua 2. Mas nem sempre foi assim.

Para a “metodologia tradicional” de ensino de línguas estrangeiras, o recurso à tradução era um dos elementos centrais de ensino-aprendizagem, ao lado da ênfase dada à gramática, à escrita e à literatura. No livro *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, lemos o seguinte:

Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire

¹ Professor do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

qui proposait un apprentissage par coeur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.). (CUQ, GRUCA, 2011, p. 255)

Com o advento da “metodologia direta”, assiste-se à utilização da língua estrangeira desde a primeira aula. A importância dada à expressão oral do aprendiz, aliada à “proibição” do recurso à língua materna em sala selam o destino da tradução como instrumento pedagógico de ensino-aprendizagem da L2.

A tradução inverte, em certa medida, a perspectiva usual da classe de L2. Durante a atividade tradutória, não se trata de pensar diretamente numa língua estrangeira, mas de partir desta para construir enunciados idiomáticamente aceitáveis na língua materna. Deve-se, pois, como no processo de aquisição de uma L2, evitar todo tipo de interferências. Precisamos ter em mente de que se trata de traduzir a partir de um par de línguas dado (inglês-português, francês-inglês, etc.) e não de situações de plurilinguismo ou de hibridismo linguístico.

Definido de modo sumário por Marianne Lederer em seu livro *La traduction aujourd'hui*, no qual apresenta as bases de seu modelo interpretativo, “l'acte de traduire consiste à ‘comprendre’ un ‘texte’, puis, en une deuxième étape, à ‘réexprimer’ ce ‘texte’ dans une autre langue” (LEDERER, 1994, p. 13)². De acordo com a terminologia dos Estudos de tradução, designa-se por “Língua fonte” ou “Língua de partida” a língua *a partir da qual* se traduz e “Língua alvo” ou “Língua de chegada” a língua *para a qual* se traduz determinado ‘texto’.

Segundo Jean Delisle, a “traduction pédagogique” consiste na “utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère” (DELISLE apud LEDERER, 1994, p. 129). A tradução pedagógica teria, na visão de Lederer, uma tarefa dupla: mostrar ao aprendiz a correspondência entre os significantes da L2 e os da língua materna e fazê-lo perceber que os significados aos quais eles remetem não coincidem senão de modo bastante aproximado. Essa tradução linguística, pois é disso que se trata, pode ser extremamente proveitosa ao

² Cf. a definição de tradução proposta por Edmond Cary: “la traduction est une opération qui cherche à établir des équivalences entre deux textes exprimés en des langues différentes, ces équivalences étant toujours et nécessairement fonction de la nature des deux textes, de leur destination, des rapports existant entre la culture des deux peuples, leur climat moral, intellectuel, affectif, fonction de toutes les contingences propres à l'époque et au lieu de départ et d'arrivée” (CARY apud LEDERER, 1994, p. 11).

permitir a comparação entre os dois sistemas linguísticos, mas ela deve permanecer como uma preparação para a tradução interpretativa, que se baseia na busca de equivalências, objetivo da pedagogia da tradução. Esta última está voltada para “la formation de traducteurs professionnels s’adressant à des candidats qui sont censés au départ avoir une bonne connaissance des langues” (DELISLE apud LEDERER, 1994, p. 129)³.

O “modelo interpretativo” de Marianne Lederer, surgido da observação do exercício da interpretação de conferência, estabelece que o processo tradutório consiste, num primeiro momento, a compreender o texto original. Em seguida, deve-se proceder à *deverbalização*, isto é, a apreensão do sentido da mensagem desvinculado da forma linguística. Na última etapa, procede-se à reexpressão ou à *reverbalização* das ideias e dos sentimentos experimentados pelo tradutor em outra língua. (Cf. LEDERER, 1994, p. 11). No livro *Tradução*, de Maria Cristina Batalha e Geraldo Pontes Jr, lemos que

para a escola interpretativa da tradução, de que faz parte Lederer, importa considerar os pressupostos da interpretação quando estamos traduzindo. Assim sendo, o texto de origem deixa de ser um universo textual fechado e passa a ser visto como um horizonte de sentido para o qual deve convergir a tradução.

Grosso modo, na perspectiva da escola interpretativa da tradução, o tradutor deveria esquecer as palavras da mensagem original para fixar apenas seu conteúdo, reformulando-o em sua própria língua, de maneira a garantir maior clareza e espontaneidade, já que ele vai expressá-lo nos padrões, regras, usos e costumes da língua de chegada. O tradutor separa a mensagem em curtos blocos de sentido, podendo ir desde a simples palavra até um parágrafo inteiro. (BATALHA, PONTES JR., 2007, p. 48-49)

Vamos nos deter agora em duas técnicas clássicas de tradução pedagógica que, embora tenham sido utilizadas inicialmente na aprendizagem do latim e do grego, ainda são empregadas nas universidades e nos concursos para professores de línguas antigas e modernas na França. Estamos nos referindo à *version* e ao *thème* e aqui cabe uma explicação ou,

³ Cf. o que diz Marianne Lederer: “J’englobe sous l’appellation *traduction linguistique* la traduction de mots et la traduction de phrases hors contexte et je dénomme *traduction interprétative*, ou *traduction tout court*, la traduction des textes” (LEDERER, 1994, p. 15, grifo nosso).

antes, uma tradução. O vocábulo *version* no jargão escolar francês equivale, para nós, à **atividade da tradução**, à passagem de um texto de uma língua estrangeira para a língua materna. Já o termo *thème* refere-se ao que denominamos **versão** em português, isto é, a tradução de um texto da língua materna para uma língua estrangeira. Em francês, diz-se de alguém que é “fort en thème” que ele (ou ela) é “un(e) très bon(ne) élève” (Cf. LE PETIT ROBERT, 2014)⁴.

Os autores do *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* fazem referência a três formas clássicas de *thème*: 1) o *thème grammatical* constitui-se de frases soltas que devem ser vertidas para o L2 com o objetivo de se verificar os pontos de gramática da lição; 2) o *thème d'imitation* propõe um mini texto fabricado visando imitar as construções do texto em língua estrangeira estudadas na lição e 3) o *thème littéraire* apresenta-se como um trecho de texto autêntico em língua materna e destina-se aos alunos avançados, capazes de verter as nuances de estilo da língua alvo. (Cf. CUQ, GRUCA, 2011, p. 401)

No artigo intitulado “Pour un statut de la traduction en didactique des langues” (PUREN, 1995), o especialista em didática de ensino-aprendizagem de FLE Christian Puren mostra como a reabilitação da tradução está ligada à “crise paradigmática” atual, e como a definição de um novo *status* para a tradução vai exigir a referência a um novo paradigma. (Cf. PUREN, 1995, p. 2)

O autor começa fazendo um histórico do que ele denomina o “paradigma indireto” que representa o primeiro paradigma histórico do ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Puren, esse paradigma articula-se de forma coerente com a “metodologia tradicional” correspondente, segundo a qual pensar e falar numa língua estrangeira equivaleria a traduzir mentalmente, de maneira instantânea e inconsciente, da língua materna para a língua estrangeira. Portanto, o método para aprender uma L2 passa, necessariamente, pelo recurso intensivo à tradução.

⁴ Cf. “La traduction pédagogique n’est pas la traduction professionnelle, le thème et la version ne peuvent prétendre être un enseignement de la traduction ‘proprement dite’, c’est-à-dire de celle dont traite cet ouvrage. Le thème et la version s’adressent tout deux à des élèves ou à des étudiants au stade d’apprentissage de la langue étrangère, alors que l’enseignement de la traduction vise à donner une méthode à des étudiants qui sont censés connaître les langues, sur l’enseignement desquelles on ne revient pas. Théoriquement, la distinction est nette: aux uns, il s’agirait d’apprendre les correspondances entre les langues, aux autres les méthodes de création d’équivalences quelles que soient les langues en cause [...]” (LEDERER, 1994, p. 133-134).

E é justamente dessa forma que o “método da tradução” será utilizado pelos melhores cursos para adultos do século XIX (Cf. PUREN, 1995, p. 2).

Puren nos diz que “la méthodologie traditionnelle scolaire d’enseignement des langues vivantes, qui apparaît au début du XIX^e siècle, est dite très justement de ‘grammaire-traduction’ parce qu’à la ‘méthode de la traduction’ venait s’articuler une autre, la “méthode de la grammaire” (PUREN, 1995, p. 3). No contexto dessa metodologia, para além do “objetivo prático” de se adquirir uma língua como instrumento de comunicação, havia ainda dois outros: o “objetivo cultural” e o “objetivo formativo”, que se apoiavam, respectivamente, na tradução e no ensino gramatical.

O “paradigma direto”, por sua vez, se inspira no modelo fornecido pela aquisição da língua materna. Como lemos em Puren:

Ce paradigme a traversé sans encombres toutes les méthodologies successives jusqu’à nos jours, et on voit qu’il invalide tout recours à la L1 et donc à la traduction, que ce soit comme mode d’accès au sens des formes (lexique et structures grammaticales), comme mode d’entraînement ou de réemploi de ces formes, ou encore comme mode de contrôle des différents niveaux de maîtrise de ces formes (mémorisation, compréhension, application, assimilation). (PUREN, 1995, p. 5)

No entanto, o “banimento”, se podemos assim dizer, da tradução da sala de aula de L2 não será total. O autor diz que, no contexto escolar francês, o recurso à tradução no ensino de uma língua estrangeira será usado em alguns casos e com objetivos bastante limitados. Isso se deve pela conjunção de três fatores: 1) “os limites da explicação direta”, que utiliza procedimentos nem sempre eficazes para explicar noções abstratas ou construções complexas, penalizando os aprendizes com mais dificuldades e que mais necessitam de esclarecimentos do professor; 2) “a ausência de procedimento específico na verificação da compreensão”, que se caracteriza pelo uso dos mesmos procedimentos tanto para a explicação quanto para a verificação da compreensão semântica de uma palavra ou de um parágrafo, o mesmo acontecendo com o ensino da gramática. A conjunção desses dois fatores explica por que a tradução será usada tanto para a verificação do léxico, quanto para a do trabalho com os textos (sob forma de tradução parcial ou total ao fim de um comentário oral em L2), ou ainda da gramática (versão gramatical).

Finalmente, temos o último fator 3) “a pregnância dos objetivos formativo e cultural”, que se observa na reintrodução da tradução final

sistemática do conjunto dos textos estudados em sala, conforme instrução oficial de 1908. Essa reintegração da tradução, aparece, na opinião de Puren, como a consequência e, igualmente, como o meio de uma revalorização dos objetivos formativos e culturais com suas exigências de rigor intelectual (que se confunde com o ensino gramatical pautado pela descrição racional da língua) e de introdução aos textos literários e à estilística comparada.

Com o advento do “paradigma construtivista” considera-se com Piaget que “la connaissance est un processus avant d’être résultat, et [qu’]elle ne s’entend que par les interactions du sujet et de l’objet” (PUREN, 1995, p. 8). Enquanto o paradigma tradicional insistia, sistematicamente, em basear-se na L1 para ensinar a L2 e o paradigma direto propunha um ensino autônomo da L2, que ele isolava totalmente da L1, o paradigma construtivista “va considérer qu’il est possible de dépasser une telle alternative en partant du sujet (l’apprenant) construisant progressivement sa compétence aussi bien à partir de la L1 que de la L2 et du contact qui s’établit ainsi chez lui entre les deux langues” (PUREN, 1995, p. 8).

Apoiando-se em H. G. Widdowson⁵, um dos principais teóricos da abordagem comunicativa, Puren afirma que o paradigma construtivista vai revalorizar o papel da língua materna e da tradução na sala de aula, já que considera a língua e a cultura 1 como partes constitutivas do processo de ensino-aprendizagem da L2. É importante dizer que, na esteira dos estudos sobre o “inter-projeto”⁶, fala-se agora em “dois objetos língua (a L1 e a L2)” e “dois objetos cultura (a cultura 1 e a cultura 2)”, o que se afina com a percepção de que o professor de uma língua estrangeira ensina não apenas uma L2, mas também uma cultura 2. De forma simétrica, os tradutores não traduzem apenas o ‘texto’ de uma língua de partida, mas o de uma “língua-cultura de partida” para uma “língua-cultura de chegada”.

⁵ Cf. a referência ao autor no Capítulo 5, intitulado “Langue maternelle-langue étrangère”, do livro *Se former en didactique des langues* (PUREN, BERTOCCHINI, CONSTANZO, 2007, p. 75).

⁶ Cf. “Après l’‘interlangue’ et l’‘interculturel’, ce à quoi doit désormais s’intéresser aussi la didactique des langues (et des cultures), c’est à la conception des dispositifs didactiques qui permettent de gérer concrètement en classe ce qui se trouve au coeur du processus d’enseignement-apprentissage, et que l’on pourrait appeler l’‘inter-projet’, né du contact entre projet d’enseignement et projet d’apprentissage. Cette idée d’‘ingénierie didactique’ n’est pas nouvelle, mais il faut sans doute lui donner plus clairement une dimension épistémologique (en la rattachant au paradigme constructiviste) et une dimension éthique (en la rattachant à l’exigence de co-gestion responsable du processus d’enseignement-apprentissage par l’enseignant et les apprenants)” (PUREN, 1995, p. 11, grifo nosso).

Puren salienta o fato de o paradigma construtivista não se aplicar somente ao objeto língua ou ao objeto cultura, mas à própria didática, o que lhe permite conceber uma “didática complexa” adaptada à complexidade do processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura (Cf. PUREN, 1995, p. 10). A emergência de uma didática complexa, percebida como “ciência do artificial”, permite que se ultrapasse o modelo tradicional e o “método natural” e se repense o *status* da L1 e da tradução na aula de língua estrangeira. Puren acrescenta que

dans la perspective d'une didactique complexe reconstruite sur un paradigme constructiviste, on peut donc affirmer que désormais, *du point de vue méthodologique, tout est permis*. Ce qui ne signifie absolument pas que n'importe qui puisse s'autoriser soi-même à faire n'importe quoi n'importe comment n'importe quand avec n'importe qui, mais au contraire que *tout doit être construit, donc conçu, expliqué, justifié, négocié et contrôlé* comme le fait un ingénieur avec ses projets (PUREN, 1995, p. 11, grifo do autor).

Tal reabilitação da tradução no interior da epistemologia construtivista vai ao encontro da “aprendizagem centrada no aprendiz” e do “respeito de suas estratégias de aprendizagem”, característicos da abordagem comunicativa, além de tornar evidente a exigência ética desse paradigma. Sabe-se, como já foi salientado anteriormente, que são aqueles alunos com mais dificuldades que recorrem com mais frequência à tradução como estratégia individual de aprendizagem, daí que poderíamos nos perguntar se existiria algum argumento pedagógico que justifique a recusa categórica em se lançar mão desse recurso na aula de L2.

Não podemos esquecer que existem argumentos respeitáveis contra a reabilitação clara e explícita da tradução na didática escolar. Segundo o primeiro deles, citado por Puren, haveria o risco de a tradução ser utilizada pelos aprendizes de forma sistemática para solucionar toda e qualquer dificuldade de compreensão. Dois outros argumentos contrários ao uso da tradução na aula de L2 são a necessidade de se conservar o espaço privilegiado da comunicação oral em sala e a de se manter a harmonização entre as práticas dos diferentes docentes. O autor conclui seu artigo com uma declaração que considero lapidar:

Pour moi [...] le seul argument que j'exclue par principe en l'affaire, c'est l'argument d'autorité: *je pense pour ma part que la place qui revient à la traduction, c'est tout simplement les places, multiples et variables, que les acteurs eux-mêmes du*

processus d'enseignement-apprentissage décident en commun, jour après jour, dispositif après dispositif, de lui fixer en toute responsabilité. (PUREN, 1995, p. 12, grifo nosso)

Podemos dizer com Puren, que os “espaços da tradução nas aulas de FLE” (retomando o título desta comunicação) – e nas de outras línguas estrangeiras –, vão depender das demandas imprevisíveis e sempre novas por parte das instituições de ensino, bem como da interação entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor utilizá-la dentro de uma exigência ética que mantenha o equilíbrio entre os diversos dispositivos que balizam o contrato didático. O recurso à tradução aparece, portanto, como um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, desde que usado com moderação, como as bebidas alcoólicas. Além disso, tal recurso participa de uma visão mais eclética do ensino de L2 na atualidade, defendida por didatólogos como Christian Puren.

Antes de concluir, gostaríamos de fazer um pequeno parêntese para dizer que se observa, atualmente, na universidade um crescente interesse dos alunos pela teoria e a prática tradutória, o que tem se refletido numa busca por orientação e formação à qual alguns professores de língua estrangeira tentam responder, reorientando suas pesquisas em função dessas novas demandas. Diante de um quadro no qual a opção pelo magistério parece em franca diminuição, novas demandas surgem, principalmente, em resposta ao desenvolvimento do setor tecnológico, que propõe absorver diversos profissionais envolvidos com as novas maneiras de se ensinar e aprender (ensino à distância, tutorias, etc.), setor esse no qual a tradução de serviços e de produtos – chamada “localização”⁷ – conhece um notável desenvolvimento. Cabe a nós, professores de línguas estrangeiras e pesquisadores em tradução, repensarmos o papel dos Cursos de Letras diante dessa demanda por cursos de tradução e criarmos as condições necessárias para que seu ensino seja cada vez mais difundido e incentivado.

⁷ Cf. “La ‘localisation’, équivalent de l’anglais ‘localization’, désigne la traduction et l’adaptation globale des produits et des services à un ‘locus’ (latin: lieu, région, pays, continent). [...] La localisation d’un site web comprend la traduction et l’adaptation du contenu informationnel, des images, des icônes et des formats dans une culture donnée. Tout le contenu textuel doit être traduit de façon précise dans la langue locale (GUIDÈRE, 2010, p. 125-126).

Concluimos com uma pergunta que é também uma provocação: Por que não fazer da tradução uma aliada em nossa prática de sala de aula, construindo pontes entre as línguas e as culturas que nos habitam e fascinam?

Referências bibliográficas

BATALHA, Maria Cristina, PONTES Jr., Geraldo. *Tradução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2011.

DICTIONNAIRE LE PETIT ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE. Paris: Le Robert, 2014.

GUIDÈRE, Mathieu. *Introduction à la Traductologie*. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain. Bruxelles: De Boeck, 2010.

LEDERER, Marianne. *La traduction aujourd'hui: Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette, 1994.

PUREN, Christian. "Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues". *Les Langues Modernes*. Paris: APLV, n. 1, 1995, p. 7-22.

PUREN, Christian, BERTOCCHINI, Paola, CONSTANZO, Edvige. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses, 2007.

INTUIÇÃO E EMPATIA NA DINÂMICA DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carlos da Silva Sobral (UFRJ)¹

O magistério exige desde o início da carreira do docente um preparo, um conhecimento técnico e humano que nem sempre estão disponíveis nos manuais ou são previstos durante o curso de formação. Por mais que os professores estejam preparados e munidos de todo o instrumental pedagógico, ou mesmo andragógico e psicológico, o trabalho dirigido a indivíduos que possuem características únicas, irrepetíveis, provindos de camadas sociais de características singulares, estará muitas vezes sujeito a resultantes insondáveis. Além do perfil psicológico dos atores envolvidos, há detalhes muitas vezes negligenciados ou imperceptíveis que subjazem na identificação da múltipla gama motivacional determinada por ondas de estímulo e de depressão situacionais carregadas da energia dominante em cada momento; isto é, tanto os professores quanto os alunos estão sujeitos a variantes exógenas e endógenas múltiplas.

As pesquisas no campo do ensino das línguas estrangeiras (LE) têm justificado o investimento voltado à superação dos limites e dos obstáculos ao pleno êxito dessa tarefa ao longo dos tempos. Hoje, porém, exatamente o caráter “multifacetado” dos aspectos que gravitam em torno da prática docente impele ao questionamento do sucesso baseado na aposta em um único método.

Foram feitos grandes e inegáveis avanços desde que começamos a buscar o melhor modo para ensinar uma língua estrangeira, e apenas para refletirmos sobre alguns dos métodos e estratégias propostos nesse longo percurso, lembramos aqueles conhecidos por todo professor de LE.

Os levantamentos e estudos disponíveis revelam que os primeiros professores de língua estrangeira no Brasil surgiram para fins práticos com o objetivo de “capacitar os profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época” (NOGUEIRA, 2007, p.20), uma vez que

¹ Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

companhias inglesas que aqui se estabeleceram, após a vinda de D. João VI, passaram a contratar mão-de-obra local.

A necessidade de inserção no sistema fazia com que os interessados em aumentar as ofertas de emprego procurassem, ao menos, falar o inglês para poder participar dos treinamentos. Para responder a tal demanda era necessário partir, ainda que rudimentarmente, de alguma estratégia ou método de ensino de língua estrangeira.

A palavra **método** que deriva do grego *methodos*, cuja etimologia remete à ideia de “ordenar um trajeto através do qual se possa atingir um objetivo”; é um conjunto de regras e princípios de como fazer alguma coisa. No que tange à atividade didática, hoje, podemos dizer que os métodos delimitam como e o que se deve ensinar, são diretamente influenciados por escopos de ensino e finalidades formuladas por indivíduos que são influenciados pela sociedade e época na qual estão inseridos. Com o tempo, os métodos passam de novidades a importantes ferramentas que perduram nas práticas escolares, através dos próprios professores que, muitas vezes, se inclinam a repetir os métodos de ensino aos quais estavam subordinados como alunos.

As línguas clássicas eram mais prestigiadas do que as modernas, até as primeiras décadas do século XX. Então o ensino dessas línguas estrangeiras se pautou inicialmente pelo modelo de ensino das línguas clássicas, mortas; mas isso exigiu uma adaptação metodológica. Acreditava-se que o conhecimento gramatical garantiria automaticamente o domínio da língua. Por esse motivo, as aulas consistiam em exaustivas lições de gramática seguidas de exercícios de tradução. Daí o nome do método: o de **gramática e tradução - AGT**. As aulas eram ministradas na língua materna do aluno e dava-se ênfase somente à forma escrita da LE.

No Brasil, também no início do século XX, apenas uma elite tinha acesso à educação básica e estudavam-se as línguas sob um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para o nível de polidez e para a formação intelectual do aluno. Por isso, valorizava-se a análise gramatical, a leitura e tradução de textos literários. Entretanto, surgiram críticas relativas aos procedimentos, considerados inadequados para o ensino de uma língua viva e moderna. Os questionamentos foram tão intensos que reivindicaram uma reformulação total do ensino das

línguas estrangeiras. Concluiu-se que falar a língua materna em sala de aula atrapalhava mais do que ajudava na aprendizagem. Então, tornou-se mandatário ensinar a língua estrangeira de maneira direta, sem fazer uma ponte com a língua materna. Assim nascia o novo método que passou a ser chamado de **método direto**.

Na época, essa mudança causou forte impacto. O ensino pró **método direto** teve seu início na Europa, no final do século XIX, mas chegou a ser oficialmente reconhecido no Brasil por ocasião da reforma educacional durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. No entanto, havia carência de material apropriado, de uma carga horária e frequência determinada de aulas semanais, e de professores que possuíssem formação específica para lecionar línguas.

Pelo menos no plano teórico, o **método direto** continuou a ser discutido no País. Até que, em 1935, a professora Maria Junqueira Schmidt publica o livro *“O Ensino Científico das Línguas Modernas”*, trazendo uma nova discussão acerca do ensino de LE. Era uma fase de avanços científicos, e executar uma tarefa de acordo com os preceitos da ciência trazia um selo de qualidade a quem ensinava ou aprendia. Na área da didática das línguas estrangeiras modernas, por exemplo, a escolha do vocabulário a ser trabalhado em sala de aula passou a obedecer à rígidos critérios e tinham a sua relevância averiguada por critérios estatísticos. O culto às ciências exatas se fortaleceu ainda mais nas décadas seguintes e deu início, no ensino de LE, ao surgimento de uma nova proposta: o método **audiolingual - AAL**.

Durante a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos sentiram a necessidade de preparar seus soldados, de forma rápida e eficiente, para entenderem e falar línguas como o japonês e o chinês. Foram então desenvolvidas estratégias de ensino, nas quais os militares tinham que ouvir e repetir exaustivas vezes palavras e frases no idioma estrangeiro. O método **audiolingual** continuou adotando várias estratégias do método direto, como o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula e o foco na oralidade em detrimento da forma escrita.

As principais inovações desse método se basearam no behaviorismo, que enxergava a aprendizagem como um processo de condicionamento, isto é, de imitação e repetição; mecânico. O método apostava no sucesso do aluno em vencer a complexidade gradativa dos exercícios e a distribuição e

progressão dos conteúdos eram profundamente influenciadas pela linguística estruturalista.

Em paralelo ao método **audiolingual**, já na década de 60, houve um *boom* em propostas de métodos para o ensino de idiomas, mas nenhuma despontou a ponto de se manter como a principal referência. Nessa época, os centros de ensino focaram nos alunos e deram a eles a oportunidade de usar a tecnologia ao seu favor. As aulas passaram a ser conduzidas como um trabalho de grupo onde os alunos gravavam suas próprias vozes e, ao final da aula, se ouviam e assim podiam identificar erros e corrigi-los na oralidade. Era o **método de Curran** ou **de aconselhamento** que se apoiava fortemente em materiais de áudio e vídeo. O professor tinha papel de coadjuvante, pois não tinha autonomia para abordar assuntos que não estavam previstos. Juntamente com o método de aconselhamento, havia o **método silencioso de Gattegno**. Nele, o professor também tinha participação tímida. A ele, cabia o silêncio e a destreza de mostrar símbolos coloridos, como bastões e gráficos, levando os alunos a fazerem associação correta entre imagem e som.

Ainda nos anos 60, aparece na seara dos estudos linguísticos, o psiquiatra búlgaro *Georgi Lozânov*, que desenvolveu a **sugestologia**. A também chamada **sugestopedia** foi idealizada inicialmente para o ensino das línguas, mas atualmente é utilizada em diversos campos. Nesse método, é bem-sucedido em sua empreitada, aquele que se torna mais receptivo ao aprendizado, deixando a sua mente relaxada. Preconiza que o ensino seja feito com temas e assuntos do interesse dos alunos, que devem ser ativos na construção de sentidos em sala de aula. Não ficam presos às amarras dos conteúdos propostos pelo material didático, interagem íntima e profundamente por sugestão com a temática em foco, minimizando, através de técnicas de relaxamento, os bloqueios como nervosismo e timidez, alcançando assim com mais celeridade seus objetivos de aprendizagem.

Uma outra alternativa para o ensino das LE é apresentada pelo método de **Asher, ou TPR**, que atribui ao professor um papel de “maestro”, aquele que detém e dá comandos orais aos alunos. Algumas técnicas utilizadas correspondem a alterações de voz que chamem a atenção dos alunos, uso de desenhos e expressão corporal. Requer do estudante um esforço, um trabalho mental para inferir aquilo que seu

professor quer comunicar e segue a linha de estímulos do aprendizado natural da língua materna.

Nos anos 70, grandes mudanças ganharam impulso na Europa com a teoria funcional da linguagem e a pedagogia crítica, temas que ganhavam força nos debates acadêmicos. Com o panorama do crescimento de pesquisas sobre os estudos de métodos de ensino de LE, surge o **método comunicativo**, que, como sugere o próprio nome, visava o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, isto é, capacitar o aluno a interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo, encenando situações do cotidiano em sala de aula. Uma das principais reivindicações do método diz respeito à emancipação do aluno, que deve ser capacitado a projetar e defender seus interesses e necessidades num ambiente onde se fala o idioma estrangeiro. No método **comunicativo** a gramática passa a ser subordinada à dimensão interacional. O erro deixa de ser considerado algo fatal, uma vez que ele faz parte do processo.

Em fins da década de 70, princípio da de 80, os estudos sobre o ensino de LE se intensificaram, trazendo à berlinda a discussão sobre os ideais comunicativistas disseminados na Inglaterra. Questionou-se a sua tendência excessivamente prescritiva, que levaria o professor a executar procedimentos pré-estabelecidos, sem considerar as condições específicas de cada situação de ensino. Nesse contexto ganha força o conceito de **abordagem**, que é mais amplo do que a ideia de método e compreende apenas os princípios gerais que norteiam a prática de ensino.

As pesquisas nesse campo do ensino de LE continuam com todas as controvérsias entre métodos e abordagens, quando pesquisadores, no início da década de 1990 (Prabhu, 1990; Allwright, 1991), questionaram muito a aplicabilidade de um único método como estratégia para o ensino de línguas estrangeiras e, em 1994, Kumaravadivelu publicou no periódico *TESOL Quarterly* um artigo no qual estabelecia as bases do que ele chamou "Condição **Pós-Método**". Ele a define como "um estado que nos impele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (p. 28).

O ensino de LE vem sofrendo continuamente posições pendulares que têm como foco ora o professor, ora o aluno, ora o processo de aprendizagem. É necessária agora uma visão crítica que combine a multiplicidade metodológica disponível às possibilidades interacionais na

dinâmica ativa de cada aula, com análise simultânea dos resultados e imediata readaptação de técnicas e abordagens. Porém vale frisar que o **ecletismo** é entendido como flexibilidade e não como ausência de método. O **ecletismo** metodológico implica maior responsabilidade do professor por suas escolhas e práticas, exigindo dele formação mais completa e autonomia para ensinar e atuar como pesquisador em sua área de conhecimento.

Exatamente neste ponto é de fundamental importância, para a escolha do instrumental disponível adequado, prestar muita atenção no conjunto de informações atinentes a todos os atores e elementos envolvidos no processo de ensino da LE. O projeto do curso e o de cada aula estarão sujeitos a escolhas, a variações metodológicas e a adaptações de abordagens e métodos, determinados pela característica da dinâmica na interação com a turma e com os indivíduos a partir do primeiro contato com os alunos. A mobilização de energia requerida para o êxito do projeto ensino/aprendizagem é intrinsecamente dependente da capacidade de o docente considerar a própria INTUIÇÃO e desenvolver EMPATIA com seus interlocutores em sala de aula.

Elege-se aqui a **intuição**, entendida em sua acepção ampla, tanto sensorial quanto intelectual, como elemento não apenas ligado ao caráter instintivo, mas determinante do “padrão ouro” consciente para a ativação da ação didática pertinente.

A **intuição** é uma forma de conhecimento que está dentro de todos nós, embora nem todas as pessoas saibam tirar proveito dela. De acordo com a psicóloga **Virginia Marchini**, fundadora do Centro de Desenvolvimento do Potencial Intuitivo, de São Paulo, etimologicamente a palavra intuição vem do latim *intueri*, que significa considerar, ver interiormente ou contemplar. Nesse sentimento instantâneo lampeja uma sabedoria biológica, uma habilidade inteligente capaz de imediatamente fazer o *screening* de fatos, ações, pessoas, ameaças, calcular probabilidades e julgar a partir de pequenos indícios.

A Jornalista Valéria Alvim destaca, em matéria publicada na revista *Mente e Cérebro* sob o título “Um poder chamado INTUIÇÃO”, que “por trás da misteriosa capacidade de fornecer respostas diretas, claras e rápidas – que podem até antecipar o futuro – estão os gânglios basais, uma pequena área do cérebro que participa de processos de

aprendizagem e comportamento automáticos”. Lembra que quando nossos ancestrais confrontavam estranhos, os mais hábeis em avaliações rápidas tinham maior chance de sobreviver.

O matemático e filósofo **Blaise Pascal** referia-se à intuição como o produto da capacidade da mente de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, graças às infinitas conexões inconscientes que tornam possível à mente consciente fazer escolhas. Grandes cientistas, entre eles o físico **Albert Einstein**, enfatizaram o valor do potencial intuitivo. O psiquiatra **Carl Jung** dizia sobre o conhecimento intuitivo que “cada um de nós tem a sabedoria e o conhecimento que necessita em seu próprio interior”. Ainda segundo Marchini, a mente intuitiva abre-se a respostas inovadoras e não dogmáticas; mas aprender a confiar na intuição é um grande desafio, pois o senso comum ainda considera a intuição um conhecimento de risco. “Pessoas com baixa autoestima, por exemplo, têm mais dificuldade em acreditar na inteligência intuitiva em função de uma desconfiança em relação a tudo o que venha de seu interior”. A psicóloga afirma que é possível desenvolver a intuição por meio de algumas técnicas, como o treino da habilidade no uso de imagens e símbolos, a aquisição de uma postura mais reflexiva e o desenvolvimento da autoconfiança. Segundo ela “devemos confiar na intuição à medida que a autoconfiança e o autoconhecimento permitam ao indivíduo separar a intuição dos seus medos e desejos”.

Nós usamos a intuição, mas muitas vezes não a percebemos. Faz parte dos catalizadores de ação inconscientes, frequentemente subjugada por preconceitos e desprezada pela falsa ideia de falta de chancela científicante. Para o professor da UFRJ e psicanalista Victor Bento, Freud fracassa no conhecido caso de Dora por não ter usado a intuição. Afirma que a intuição é, em psicanálise, uma espécie de transferência e era considerada algo perturbador, porém o Dr. Bento confirma: “e é mesmo”; mas acrescenta que sem intuição é impossível fazer análise. A respeito da importância do trabalho da transferência no Caso Dora, Bento (1998), citando Freud, escreve: “Vi-me obrigado a falar em transferência, pois somente através deste fator posso elucidar as peculiaridades da análise de Dora. Seu maior mérito, ou seja, a clareza inusitada que a faz parecer tão adequada como uma primeira publicação introdutória, está intimamente ligado a seu grande defeito, que levou à sua prematura interrupção. Não me foi possível dominar a transferência a tempo” (Freud, apud Bento, 1998, p.23).

A citada revista que trata de temas ligados à psicologia, psicanálise e neurociências, *Mente e Cérebro*, de dezembro de 2016, traz como matéria de capa “O poder da intuição” e, fazendo referência a pesquisas sobre o tema, reporta o resultado da pesquisa do professor de psicologia Joel Pearson, da Universidade de Nova Gales do Sul, na Austrália, publicada no periódico científico *Psychological Science*, confirmando que a intuição é muito presente no cotidiano e conclui que a informação subconsciente percebida pelo cérebro pode ser de grande ajuda no processo de tomada de decisões. Reporta também que de acordo com o psicólogo Daniel Kahneman, da Universidade de Princeton, “a mente intuitiva opera “nos bastidores”, de forma associativa e implícita, com alta carga emocional e sem esforço”.

Apropriando-nos dos resultados desses estudos, do uso de múltiplas ferramentas de suporte, de metodologias propostas por pesquisadores de reconhecido empenho, da testagem de abordagens sugeridas por muitos centros de estudos linguísticos, da experimentação das estratégias influenciadas por várias linhas de pesquisa e testemunhando o que a prática docente revela, podemos afirmar que o conhecimento adquirido impele natural e intuitivamente o professor a agir ecleticamente com maior liberdade de escolha da própria dinâmica e técnica de trabalho.

Outro elemento importante a ser observado junto à intuição para um projeto de ensino de línguas, também tem base psicológica ligada à inteligência emocional e depende da intenção autoindutiva de o professor ter disposição para receber os vários sinais emitidos pelos alunos: a empatia. **Empatia** é a capacidade de o indivíduo enxergar o mundo pela visão de outra pessoa. Isso implica a consciência das próprias emoções para poder perceber a alheia. Está ligada ao potencial psicológico para sentir o que sentiria a outra pessoa, caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Consiste em tentar compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo. A capacidade de se colocar no lugar do outro, que se desenvolve através da empatia, ajuda a compreender melhor o comportamento dos indivíduos em determinadas circunstâncias e a forma como o outro toma as decisões. O Professor Vitor Bento acrescenta que, nessa inferência e no reconhecimento do outro, há uma espécie de projeção.

Ser empático é ter afinidades e se identificar com outra pessoa, ou ainda, entender por que ela age, em determinada circunstância, como age. É saber ouvir os outros, compreender os seus problemas e emoções. Quando alguém diz “houve uma empatia imediata entre nós”, isso significa que houve um grande envolvimento, uma identificação imediata. O contato com a outra pessoa gerou prazer, alegria e satisfação. Houve compatibilidade. Nesse contexto, a empatia pode ser considerada o oposto de antipatia.

Com origem no termo em grego *empathia*, que significava "paixão", a empatia pressupõe uma comunicação afetiva com outra pessoa e é um dos fundamentos da identificação e compreensão psicológica entre os indivíduos. No grego moderno a palavra ganhou denotação negativa.

O enfoque humanista de Carl Roger põe no centro das atividades didáticas o homem com suas peculiaridades psicológicas e cognitivas, e a empatia é uma das peças que fazem parte da abordagem humanista afetiva na didática das línguas.

O ensino de LE, hoje, continua sendo objeto de constantes pesquisas, aprimoramentos e reciclagens. O processo de ensino/aprendizagem é focalizado num complexo conjunto dinâmico. Professores e alunos são partes do mesmo sistema e se nutrem reciprocamente de informações sobre o próprio desempenho. As reflexões focalizadas a partir dos pressupostos no pós-método trouxeram à tona questões importantes que frequentavam **intuitivamente** a prática docente e que se confirmaram.

As abordagens, os métodos e as técnicas para o ensino de línguas estrangeiras conhecidas trazem evidente vantagem e frequentemente facilitam o trabalho do professor; são instrumentos de fundamental importância para quem com eles opera, mas não dão absolutamente conta da complexa problemática de característica caleidoscópica das mentes de um mundo polifacetado, includente, de exacerbada sensibilidade plurissubjetiva que faz questão de visibilidade e de participar da própria construção.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (2005). *Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes.

_____ (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes.

ALVIM, V. *Um poder chamado intuição*. Revista *Mente e Cérebro*. Ed. Segmento, Edição 287, dezembro 2016, São Paulo.

BENTO, V. E. S. (1998). *Formulando uma psicopatologia fundamental, justificando-a e ilustrando-a a partir da psicanálise da adolescência de Dora*. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 1 (4): 11-29

BRASIL (1998). Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Vol. 09: Língua Estrangeira, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

Disponível em

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 08 de fevereiro de 2007.

LARSENN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press. 2003

LUFITYANTO, G.; DONKIN, C.; PEARSON, J. *Measuring intuition: nonconscious emotional information. Boosts decision accuracy and confidence*. *Psychological Science*, vol. 27, nº 5, p 622-634; maio 2016.

VILAÇA, M.L.C. *Métodos de ensino de língua estrangeiras: fundamentos críticas e ecletismo*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume VII. Número XXVI, 2008. ISSN 1678-3182.

O CURSO DE PRÁTICA DE ENSINO DE ITALIANO NA UFRJ E SEUS DESAFIOS

William Soares dos Santos (FE-UFRJ)¹

Introdução

Em sua, já clássica, obra de introdução à Linguística Aplicada, *Oficina de Linguística Aplicada*, Moita Lopes (1996:181) nos chama a atenção para a importância de pensarmos a formação do professor de línguas envolvendo, pelo menos, dois tipos de saberes: o sobre a natureza da linguagem e aquele sobre como atuar na produção do conhecimento sobre a linguagem. O conhecimento sobre a natureza da linguagem se refere à compreensão de como a língua ensinada funciona em seu nível estrutural e de como ela é utilizada a partir da ativação de um conhecimento de mundo que possibilite o seu uso efetivo em diferentes gêneros discursivos e em diversos ambientes e situações sociais. Em seu texto, Moita Lopes observa que essa compreensão requer, sobretudo, a consciência crítica de que utilizar a linguagem é atuar no mundo social ou, em suas palavras, "(...) a consciência de que ao interagirmos socialmente, ocupamos papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas do ser social que somos (marcas de gênero, de raça, de classe social, etc.). Essa percepção permite que o professor busque construir com seus estudantes um espaço no qual a aprendizagem de línguas seja focado em seu uso e em suas diversas possibilidades interpretativas.

O segundo saber apontado por Moita Lopes, o de como atuar na produção do conhecimento sobre a linguagem, se refere ao desenvolvimento de uma reflexão e, eu acrescento, de uma ação crítica a respeito de sua própria prática pedagógica. Ou seja, o professor deve desenvolver a capacidade de ser um pesquisador de sua própria prática e de buscar diferentes soluções para os distintos desafios que venha a encontrar nos múltiplos contextos de sua atuação. Essa percepção subjaz uma postura de formação contínua do professor e a necessidade de se conhecer e de se

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

engajar em diferentes perspectivas epistemológicas de produção de pesquisa e do conhecimento a respeito de educação e da atuação em sala de aula.

Paolo Balboni, em seu trabalho *Fare educazione linguistica* (2008:09) observa que os principais estudos de Linguística Aplicada na Itália, já desde a década de setenta do século XX, concebem a educação linguística como devendo estar ancorada a) em uma formação profunda para a existência, não simplesmente como instrução ou treinamento e, b) em uma concepção de educação que inclua todas as línguas em um currículo que contribua para que as pessoas enriqueçam o seu conceito de língua, de competência linguística e comunicativa e a sua capacidade de aprender línguas. Essas concepções sobre ensino de línguas e formação de professores, de uma forma ou de outra, falam a respeito do papel de formação de professores como algo que transcende o estudo estrutural da linguagem para se relacionar com a própria vida social.

Ao abordar a questão da globalização em seu livro *Runaway World*, o Sociólogo inglês Antony Giddens observa, entre outros elementos importantes para a compreensão deste fenômeno, que temos falhado em identificar mudanças fundamentais em instituições e conceitos centrais em nossa sociedade. Para Giddens (2003:18) “continuamos a falar de nação, de família, trabalho, tradição, natureza, como se tudo isso fosse o mesmo como no passado”². Ele observa que, embora muitas destas instituições (e conceitos) possam ter conservado a sua aparência externa, por dentro elas mudaram, sobretudo porque, em suas próprias palavras, “elas são instituições que se tornaram inadequadas para as tarefas as quais são chamadas a empenhar”.

A reflexão trazida por Giddens me levou a inserir a escola na lista que ele elenca e a pensar sobre o papel dessa instituição em uma sociedade que tem sido varrida por uma ordem global de múltiplas influências, muitas delas nocivas ao estabelecimento de ideais e ações democráticas e que, muitas vezes, tem se mostrado incapaz de lidar com os desafios de nossas existências atuais e, sobretudo, de trabalhar em prol da emancipação humana em vários níveis.

² Quando a referência do livro ou artigo não for em língua portuguesa, a tradução é de minha autoria.

Ainda se referindo às instituições descritas por Guiddens, ele nos diz que elas, atualmente, não são mais pólos seguros, mas estão repletas de insegurança e trazem profundas divisões internas e a incapacidade que nós, muitas vezes, experimentamos não é um sinal de fraqueza pessoal, mas reflete as incapacidades de nossas instituições em lidar com as novas exigências e confluências de nosso mundo. Para Guiddens (1999:19), “nós devemos reconstruir aquelas [instituições] que temos ou construirmos outras novas”. Diante desse desafio eu venho me perguntando como poderíamos reconstruir ou redirecionar os caminhos da educação de modo que as instituições de ensino possam ser instrumentos de democratização. Trata-se de um desafio muito amplo. Anísio Teixeira (2006:259) nos lembra que a construção de uma escola democrática não é uma tarefa fácil, “porque a própria escola não surgiu com a democracia, mas com e para a aristocracia, e está (ainda está) muito mais apta a formar aristocratas do que democratas”. Assim devemos ter o cuidado de não cair na armadilha de traçar respostas generalizadoras. Não obstante esta dificuldade, a busca pela democracia deve ser uma agenda constante do trabalho do professor. Para Anísio Teixeira (2006:258) “a sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isso, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse”. Em consonância com essa definição de democracia, Anísio Teixeira (idem) considera que “a escola democrática é, por sua vez, a escola que põe em prática esse ideal democrático e procura torná-lo a atitude fundamental do professor, do aluno e da administração”. Trabalhando em uma instituição que tem historicamente prezado pelos ideais democráticos, que vem reiteradamente afirmando o seu compromisso com uma escola pública de qualidade como a UFRJ e, sobretudo, sendo professor de Prática de Ensino de Português/Italiano em uma produtiva interface de trabalho entre as Faculdade de Educação e Letras, o que me torna responsável por um ano inteiro de acompanhamento na formação de futuros professores, tenho o dever de, constantemente, refletir sobre como posso trabalhar a minha prática educacional de forma a despertar em nossos alunos as potencialidades para que eles, no dia-a-dia de sua prática como professores, possam colaborar no processo de construção de saberes de forma democrática em meio aos desafios do mundo atual. Esse dever, mesmo que assumido localmente, implica a revisão dos propósitos da educação, da escola, bem como de seus modos de atuação na sociedade.

Outra questão relevante no momento atual é a da necessidade de constante reflexão do papel da educação na universidade pública, contexto no qual ainda existe a possibilidade de se construir uma educação democrática, muitas vezes em contraste com outras instituições de ensino. Em trabalho anterior (SANTOS, 2009), no qual realizei uma pesquisa com alunos de uma universidade privada, apontei que, naquele contexto,

“Através das produções discursivas dos alunos percebe-se que o sistema seleciona, abertamente ou implicitamente os destinatários legítimos de sua mensagem (BOURDIEU & PASSERON, 1970:209). A relação entre a origem destes estudantes, a sua chegada a um alto grau de escolarização, a naturalização que fazem desse processo e as expectativas positivas que constroem em relação ao seu futuro de sucesso profissional, evidenciam, entre outros aspectos, o caráter reprodutor do processo educacional”.

Em contraste com o que foi encontrado naquele ambiente, na universidade e em outras instituições educacionais públicas, deve-se ter como um de seus princípios a quebra das correntes que possam ligar estas instituições aos grilhões de uma educação reprodutora, que se aliena dos propósitos reais da educação libertadora, devendo ser direcionada não a alguns poucos escolhidos do sistema, mas ser um instrumento de inclusão de toda a sociedade para a construção de conhecimento sobre o mundo e o exercício pleno da democracia.

Características do curso de Prática de Ensino de Línguas na UFRJ

O curso de graduação em Letras da UFRJ possui duas modalidades, a de bacharelado e a de licenciatura. Para que os alunos tenham licença para ministrar aulas eles devem optar pela segunda modalidade e cursar as disciplinas na Faculdade de Educação da própria UFRJ. De acordo com a grade do curso de Licenciaturas, as disciplinas de Didáticas especiais de Português e línguas estrangeiras, bem como o requisito suplementar do curso, ou a Prática de Ensino de Línguas, estão entre as últimas disciplinas que o aluno do curso de Licenciatura em Letras deverá cumprir (após haver cursado disciplinas como, por exemplo, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Didática) para que possa realizar a sua colação de grau e requerer o seu diploma de licenciado. O diploma em licenciatura é o requerimento legal para que o aluno possa atuar

como professor no ensino fundamental e médio seja em escolas públicas, seja em escolas públicas. O período de estudo das didáticas especiais e do estágio compreende o reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos, principalmente, nos espaços de ensino público, seja no âmbito de escolas municipais, estaduais ou federais; observações e análise de experiências docentes em escolas com respaldo teórico e crítico; e a capacitação do licenciado como profissional do magistério através do desenvolvimento de práticas pedagógicas, criativas, críticas e teoricamente fundamentadas. O curso é dividido em dois ou três semestres nos quais os alunos devem, realizar leituras e discussões de textos previamente selecionados em nossos encontros semanais, realizar atividades de reflexão escrita em sala de aula e, principalmente, realizar o estágio de, minimamente, 400 horas em escolas públicas. Esse estágio inclui o acompanhamento do professor da escola e o professor da universidade, que supervisiona o trabalho do aluno ao longo do ano e o acompanha em sua aula de regência na escola. Em nosso curso propomos, também, que os alunos desenvolvam uma pesquisa relacionada ao estágio ao longo do ano a fim de aprofundarem, através da observação e do estudo direcionado e orientado, o conhecimento do campo em que estão se profissionalizando.

A Faculdade de Educação da UFRJ tem contado com dois tipos de professores de Prática de Ensino de Línguas, um que é especialista em prática de ensino de português e suas literaturas, e outro especialista em prática de ensino de português, uma língua estrangeira e suas literaturas. A respeito desta segunda categoria, atualmente a Faculdade de Educação conta com especialistas em práticas de ensino de línguas inglesa, francesa, espanhola e italiana. A prática de ensino de outras línguas, como, por exemplo árabe, japonês e russo, são dadas em conjunto com professores da Faculdade de Letras.

Tendo feito essas observações devo dizer que focarei as minhas considerações, principalmente em minha experiência como professor de prática de ensino de italiano e, ao final, trazer algumas questões que pontuam alguns dos desafios do curso de português/italiano. O que trago aqui são reflexões de como procurei desenvolver o curso e exemplos práticos de como se deram algumas experiências tais como a discussão dos textos teóricos em sala de aula, o acompanhamento da aula de regência dos alunos na escola em que realizam os estágio e a realização da pesquisa. Essa

reflexão é sempre necessária uma vez que faz parte do constante processo de reformulação do curso, tendo-se em vista o melhor aproveitamento do mesmo por parte do aluno e a sua constituição como profissional independente, pesquisador de sua própria prática e atento às responsabilidades de sua tarefa.

Desenvolvendo um ano de Prática de Ensino

Tendo em vista as reflexões que trouxe na introdução acima, tenho procurado desenvolver o curso de Prática de Ensino sob minha responsabilidade de forma que o mesmo funcione como um espaço de conscientização e (re) descoberta da língua portuguesa, da língua italiana, de suas literaturas e de formas de implementação de seu ensino. Procuo motivar os alunos a desenvolverem propostas de práticas educacionais criativas e libertárias, de forma que as suas práticas pedagógicas sejam constituídas de espaços nos quais a educação possa ser pensada e vivida, sobretudo, como elemento de emancipação humana através do conhecimento e, em particular do conhecimento sobre línguas e culturas.

A fim de proporcionar a construção desses saberes, procuro preparar o curso de forma a trabalhar com integração de três abordagens que se interligam, constituindo um movimento único na formação dos futuros professores. São elas: 1) a leitura e discussão de textos teóricos como um espaço de reflexão e construção coletiva do conhecimento; 2) a experiência no colégio onde realizam o estágio como oportunidade de lidarem com diversas realidades educacionais e; 3) o desenvolvimento de um projeto de pesquisa cuja temática relacione questões de ensino de língua portuguesa ou italiana com elementos evidenciados durante o estágio da prática de ensino. Esta abordagem, que procura lidar com um percurso de pesquisa desde o início do curso, possui, entre outros objetivos, o de conduzir os alunos a apurarem seus olhares para as suas práticas pedagógicas. Formar professores que sejam pesquisadores de sua própria prática é formar professores mais preparados para lidarem com futuros problemas, mais atentos às questões que surjam em seu trabalho futuro. A seguir exploro um pouco cada uma dessas abordagens individualmente.

A leitura e a discussão de textos teóricos: reflexão e construção coletiva do conhecimento

Logo na primeira aula do primeiro semestre os alunos são apresentados ao programa do curso e ao programa de leituras sugeridas para o período. Todos devem ler todos os textos, mas eles devem escolher previamente, e em pequenos grupos, os textos que deverão apresentar ao longo do semestre. A proposta é que cada grupo seja responsável por guiar a leitura do dia em forma de seminários. Os alunos são relativamente livres para escolherem o textos apresentados e, geralmente, o fazem levando em consideração textos que tenham relação com temas de seu interesse. A prática da leitura e discussão de textos é utilizada nos dois semestres de acompanhamento dos alunos. O curso é sempre dividido em módulos de conhecimento tais como “módulo pesquisa e educação”, “módulo concepção social da linguagem”, “módulo escola e sociedade”. Na parte de italiano, além de temas específicos sobre história da educação na Itália e importantes educadores italianos, os estudantes são levados, no segundo semestre de curso a desenvolverem didáticas com materiais específicos. Desse modo, eles elaboram aulas utilizando materiais específicos como o vídeo, figuras, recitas, materiais autênticos como, por exemplo, textos escritos ou em vídeo retirados guias turísticos italianos, programas de rádio e televisão, entre outros materiais.

Trago abaixo um excerto de uma gravação realizada em um dia em que os alunos discutiram a respeito do texto de Michel Thiollent:

1	Professor	aquilo foi uma pesquisa-ação, né? Então isso é interessante, é--, pensar
2		como que você cria essa--, a transformação, ela é local, né? Você vai ter
3		que entrar naquele campo e descobrir como e porque você vai--,
4		transformar. Pode continuar, vai lá (Guilherme)
5	Aluno:	Agora é a Raquel
6	Aluna:	((aluna lê)) “O alcance das transformações. Com a pesquisa-ação
7		pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou
8		mudanças no mundo social” ((aluna passa a comentar o texto)), o
9		Guilherme vem falando no texto--, enfatiza bastante isso, e ele fala no
10		termo transformação da realidade, é um termo muito amplo, usado
11		tanto
11		na pesquisa participante quanto na pesquisa-ação, ((aluna lê)) “é::
12		preciso man--, deixar de manter ilusões acerca de transformações na
13		sociedade global quando se trata de um trabalho localizado, ao
		nível de

14		grupos de pequena discussão, sobretudo quando desprovidos de poder”
15		((aluna comenta)), ele, quando fala sobre a transformação da sociedade,
16		o que que acontece? É::, transformação da realidade, não só-- , que a
17		gente falou aqui, a macrosocial ela não vai alcançar, mas médio e
18		pequenos grupos, na realização da mudança-- , eles falam de
19		transformação da realidade prá tudo, pode ser usado prá o jeito de-- , prá
20		mudança () dos indivíduos, pode ser a mudança de um determinado
21		grupo, pode ser a o comportamento do outro grupo, então transformação
22		da realidade-- , esse termo é muito abrangente, então, ele tem essa
23		preocupação de mostrar isso, esse termo, ele é muito abrangente, e no
24		nosso caso, da pesquisa-ação, ele-- , a gente não pode ter essa ilusão de
25		querer mudar mundo, mas que o nosso alcance não vai ser tão grande
26		assim, né? A gente não pode ter essa pretensão de alcançar o mundo
27		inteiro, mas que o nosso-- , alcance vai ser-- , num pequeno grupo, num
28		grupo médio, razoável-- , principalmente se esse grupo é um grupo
29		desprovido de poder, sem influência
30	Professor:	Também, pensar também que, além da pesquisa, a questão da formação
31		que é-- , que eu acho fundamental que::, porque é o fim último e
32		contínuo do processo educativo é a transformação, e queremos prá
33		melhor-- , o Jerome Bruner, que é um autor::, ele é um autor americano,
34		ele vai dizer que a educação, ela também-- , ela não só () ela não só
35		serve para nos transformar, mas melhorar como nós caminhamos esse
36		processo formativo, né?

O trecho de aula que trouxe acima pode ser representativo do modelo de construção de nossos seminários, nos quais a leitura prévia e preparada por alunos e professor, possibilita trazer para os encontros em sala de aula elementos relevantes do texto para serem relidos e discutidos por todos. O trecho mostra ainda que, além da construção de saberes proporcionada pela leitura do texto sugerido, este momento da aula se constitui de troca de experiências e construção de saberes em uma rede de referências na qual a leitura de um único texto possibilita a retomada de outros textos como, por exemplo, quando o professor se refere ao trabalho de Jerome Bruner.

A aula no estágio: um momento de superação

O estágio nas escolas se constitui de um dos mais importantes elementos do curso de prática de ensino. É durante o estágio, ao longo do ano, que os alunos entram em contato com diversas realidades escolares. É neste contexto que, muitos deles, têm a oportunidade de observar e interagir no trabalho dos professores regentes e com os alunos do colégio. Cada estágio é único, primeiro porque cada estágio pode se dar em uma escola diferente, segundo porque mesmo se dois alunos realizam o estágio em uma mesma escola, as forma de interagir e de processar as informações é única, depende da experiência e do olhar de cada aluno. Embora as minhas orientações e conversas sobre o estágio na escola sejam sempre constantes, devido ao grande número de alunos, geralmente, só tenho a oportunidade de visitá-los nas escolas uma vez para assistir a sua aula, ou prova didática. Esse é sempre um momento importante para os alunos por diversas razões, mas, principalmente porque é aquele no qual o aluno tem a oportunidade de dar aula pela primeira vez. Antes da aula dos licenciados há quantas orientações e conversas sejam necessárias. O número dessas orientações depende da necessidade do aluno. Independente das orientações individuais há conversas e orientações sobre as aulas em nossos encontros semanais.

Eu acompanho as aulas dos alunos nas escolas fazendo anotações sobre a sua condução da aula em vários níveis como, por exemplo, a respeito do conhecimento que demonstram sobre a matéria, de como interagem com os alunos, de sua postura, entonação da voz, etc. De volta à faculdade, em nossos encontros semanais, eu introduzi a prática de comentar as aulas que havia assistido durante a semana com todos os alunos. O objetivo dessas observações é o de tornar coletiva uma experiência prática individual e fazer com que todos cresçam com as experiências de aula de cada um dos alunos.

Assim, elementos que apareciam nas aulas de alguns colegas poderiam ser utilizados ou evitados por outros. Embora o propósito tenha sido o de construção coletiva do conhecimento, alguns alunos resistem a essa abordagem alegando que as observações deveriam ser realizadas apenas individualmente. Esse é um dos momentos que pode trazer tensão na construção do conhecimento. Nossa cultura é, em geral, avessa à críticas e, muitas vezes, os estudantes podem entender comentários com propostas de reconstrução de sua prática pedagógica como críticas pessoais e têm podem ter medo de serem expostos à qualquer forma de constrangimento. Ao longo do ano, mas principalmente do segundo semestre, tenho de construir e reforçar a importância desse momento como sendo de construção coletiva de saberes. Abaixo trago, em uma transcrição de gravação feita em uma das aulas, um exemplo de como os comentários sobre as aulas dos estudantes em formação são realizados. Obviamente, se trata apenas de um exemplo, já que algumas aulas exigem comentários mais elaborados do que outras.

1	Professor:	() a aula dela foi muito interessante, eu vou--, acho--, a coisa que eu
2		mais gostei foi isso--, mas claro que teve outras coisas também muito
3		interessantes--, (3) ((fala enquanto lê anotações)) é::, a::, de observações,
4		assim, eu ia falar sobre aquilo que eu já coloquei --, é::, deixa eu ver
5		aqui--, (4) ah, sim--, eu senti só--, eu vou fazer duas observações, a
6		questão da postura--, que mesmo que a turma estivesse pequena, eu acho
7		que você ficou muito localizada num ponto só, ficou assim ((nesse
8		momento muda de lugar e procura imitar o posicionamento da aluna
9		durante a sua aula)), ficou por aqui o tempo todo--, então quando você
10		for dar uma aula--, né? Principalmente prova de aula--, deve perceber a
11		turma toda, faltou um pouco isso e, e--, cuidado é::, com os enganos--,
12		você cometeu alguns enganos, depois eu descrevo aqui--, acho que não
13		está descrito qual foi--, mas--, aqui eu coloquei aqui--, mas aí você toma
14		cuidado com isso porque quando tiver uma prova de aula lá--, o pessoal,
15		né? Vai marcar--, fora isso, foi muito interessante o seu trabalho gostei
16		muito, e--, é movimentação também, além de você ter ficado só num
17		canto só, você também não se movimentou muito as pessoas têm

18		reparado isso nessas provas de avaliação, então toma cuidado, né? E
19		procura uma movimentação mais ampla que dê conta de todo mundo,
20		que esse é o ideal, muitas vezes isso passa no cotidiano, mas em uma
21		aula ideal você teria que estar dividindo a sua atenção com todo o grupo
22		tá? Mas, muito legal, foi um prazer, prá mim, assistir a sua aula

O exemplo trazido acima mostra, entre outros elementos, que o professor procura ter cuidado ao construir as suas observações de modo que elas sejam apreendidas como construção crítica de conhecimento e não ataques ao modo como os alunos constroem suas aulas. A esse respeito, ele faz questão de enfatizar (linha 17) que em concursos para professor os elementos que ele está apontando são observados e podem ser determinantes na pontuação que os estudantes, como candidatos, receberão.

Pesquisa como uma proposta de formação do professor-pesquisador

Como descrito acima, desde o início do curso, os alunos são levados a utilizar a pesquisa como forma de compreensão de sua própria prática pedagógica. A pesquisa possibilita aos licenciandos, futuros professores, a compreensão do próprio meio de sua atuação pedagógica eles terão possibilidades de agir de forma transformadora, fazendo da educação um processo de conhecimento do mundo, nunca um produto fechado, acabado. Entendo que a pesquisa deva ser um dos pilares de formação do professor. Alinho-me ao que coloca Demo (1999:36) quando diz que

“Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária esta instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas”.

Logo nas primeiras aulas do início do curso, os alunos são solicitados a desenvolverem uma pesquisa durante todo o período de suas práticas. Essa pesquisa é avaliada em dois momentos: no final do primeiro semestre eles entregam um projeto de pesquisa ou parte da pesquisa e no final do segundo semestre eles devem entregar a pesquisa finalizada. No início do primeiro semestre lemos textos e discutimos sobre a importância da pesquisa na formação e na prática do futuro professor. Nesse momento inicial, procuro

construir com os alunos a compreensão sobre o que é pesquisa e os caminhos através dos quais devemos percorrer a fim de utilizarmos a pesquisa de modo a construir conhecimento sobre a prática pedagógica. Ao longo do ano há orientações individuais constantes. No final do primeiro semestre pode ser pedido que alunos entreguem o projeto da pesquisa e, apenas no final do ano eles devem entregar a pesquisa completa. Construir a pesquisa em progressão, com orientação ao longo do ano, tem por objetivo proporcionar o amadurecimento das questões analisadas, o melhor conhecimento dos princípios teóricos e o amadurecimento do texto produzido pelos estudantes ao longo do processo.

A requisição e o desenvolvimento da pesquisa não é algo que ocorre sem tensões³. Já tive de lidar com ocorrências de vários tipos de resistências por parte dos alunos licenciandos. Mesmo alunos dos cursos de Letras podem opor-se ao desafio de uma escrita autoral e formal. No final do curso já houve alunos que resistiram à entrega da pesquisa, houve alunos que por malícia ou ingenuidade entregaram cópias de artigos encontrados na internet. Dessa forma, o pedido de um trabalho de maior consistência pode gerar resistências que podem expor problemas de sua própria formação. Por outro lado, aqueles que abraçaram o projeto e são capazes de superar suas dificuldades, muitas vezes, são testemunhas de seu próprio crescimento acadêmico e profissional, alguns tendo utilizado as suas pesquisas para o desenvolvimento do TCC ou mesmo de um projeto de mestrado. Outra face positiva da realização de uma pesquisa é que, ao escrevê-la, o(a) estudante pode ser levado(a) à compreensão de que a produção escrita de uma pesquisa não é algo isolado no mundo, mas algo profundamente ligado ao mundo social no qual ele se insere.⁴

³ A respeito da relação professor aluno, veja, entre outros, o trabalho de Annita Gullo e Simone Flacshen (2006).

⁴ A esse respeito, veja Santos (2012:255): “La produzione discorsiva è intesa come un atto sociale e interazionale, in cui il flusso di informazioni funziona in due modi: dal testo al lettore e dal lettore al testo scritto (cf. Moita Lopes 1996:138). Comprendere la produzione testuale come un fenomeno sociale implica leggere elaborazioni scritte come qualcosa che è sempre incorporata nel processo dinamico di esistenza e non elementi statici o finiti. Prodotto e ospitato in specifici momenti sociali, il testo scritto, per esempio, è uno strumento che aiuta lo scrittore ad esprimere e dare forma alle aspirazioni di una comunità”.

Desafios do curso de prática de italiano

Gostaria, agora, de apontar três problemas que envolvem especificamente o curso de Prática de Ensino de português e italiano na UFRJ no momento em que escrevo esta pesquisa e, obviamente, segundo a minha experiência⁵. Parece-me que essas reflexões são importantes porque podem apontar ações futuras para o melhor desenvolvimento do curso de Licenciatura em língua portuguesa e italiana, embora eu deva reconhecer que os problemas do curso podem não se limitar às questões apontadas aqui.

1) Precisamos, antes de qualquer trabalho com línguas estrangeiras que se queira ter sucesso no Brasil, ampliar a consciência da necessidade de uma atuação multilinguística na escola. O ensino de línguas estrangeiras na escola não pode ficar reduzido a três ou quatro. Se a educação é algo para a existência, precisamos dar escolhas de vida aos estudantes e uma boa parte dessas escolhas podem se relacionar as quais línguas estrangeiras eles decidam estudar. Se a o estágio curricular de língua portuguesa já acontece nas escolas públicas, o mesmo não acontece com a língua italiana. Por isso, entendo que um dos desafios de nosso curso é o de poder desenvolver a prática de italiano na forma de projetos de cursos extracurriculares de língua italiana, junto às escolas públicas ou ao entorno delas, o que acontece, por exemplo, na cidade de Florianópolis, como aponta pesquisa de Tramonte (2001) onde alunos de Prática de Ensino de italiano da Universidade Federal de Santa Catarina são feitos em cursos oferecidos às escolas e comunidades de seu entorno. O fato de o oferecimento de línguas nas escolas públicas do Rio de Janeiro ser reduzido a duas e, em alguns casos, a três línguas estrangeiras é muito limitador das possibilidades de apreensão do conhecimento dos estudantes da rede pública. Isso, para não dizer da limitação do campo de atuação dos próprios egressos dos cursos de Letras formados em outras línguas que não as, geralmente, oferecidas nas escolas. Nesse sentido, as Faculdades de Letras e de Educação da UFRJ podem ter um papel importante para levar essa percepção a outras instituições de ensino, bem como de tentar influenciar instâncias públicas para que o oferecimento de outras línguas estrangeiras sejam oferecidas nas escolas públicas.

⁵ Para uma melhor apreensão do estado dos estudos de italianística no Brasil, veja, por exemplo, o trabalho de Maria Cecilia Casini e Sergio Romanelli (2009).

2) Acredito que precisamos retomar, urgentemente, uma cultura de valorização do esforço do estudante no Brasil. Em culturas acadêmicas como a da Itália, por exemplo (sempre segundo a minha experiência), essa valorização por parte dos professores e da instituição parece ser maior, o que tende a levar os estudantes a se esforçarem mais. Porque sabem que, se não obtiverem o resultado esperado, eles terão de realizar o curso novamente. Somente assim, eles terão condições de lidar com as exigências de sua profissão quando estiverem atuando. As propostas desenvolvidas pelas disciplinas de Didática e Prática de Ensino têm o objetivo de fazer com que os estudantes desenvolvam o seu melhor potencial para que eles possam trabalhar com os mais diferentes contextos e realidades envolvendo o ensino e aprendizagem de português, língua estrangeiras (no caso, italiano) e suas respectivas literaturas, para isso, eles precisam se dedicar ao curso para alcançarem o nível de qualidade necessário que se requer de um educador em um mundo altamente complexo no qual o papel dos educadores deve ser revestido da maior importância.

3) A continuidade e o crescimento de nosso curso depende não apenas de divulgação incessante do trabalho realizado na UFRJ, mas da percepção de que a relação entre o Brasil e a Itália pode ser frutífera em diversos âmbitos do saber, o que proporcionaria a expansão do mercado do futuro professor de português e de italiano que poderá atuar em um contexto mais amplo de saberes. Uma percepção importante que pude desenvolver em minha época de estudos na Itália é a de que no Brasil, precisamos urgentemente avançar as nossas relações com a Itália por tudo que uma troca entre ambos os países pode nos oferecer. Quando estudei na cidade de Perugia eu tive a prova da urgência dessa necessidade. Depois de constatar que mais de sessenta por cento dos estudantes, naquela ocasião, eram de origem asiática, fiquei me perguntando porque eles estudavam italiano se (como pude também constatar posteriormente), grande parte deles não seria professor de italiano.

Descobri que eles estudam o italiano para acessarem outros saberes (tecnológicos, agrários, de design, de perfumaria, etc.) que se encontram altamente avançados na Itália. Nesses casos, a língua é só o começo, uma ferramenta importante de acesso a uma ampla variedade de conhecimentos desenvolvidos na Itália. Eu me perguntava porque famílias das classes médias e altas no oriente investiam tanto para que seus filhos estivessem na Itália e descobri que eles estavam na Itália ganhando conhecimento e expertise para

retornar aos seus países com o conhecimento construído na Itália. Mas no Brasil, na maioria das vezes, ainda somos muito deslumbrados com países de matriz anglo-saxã e nos esquecemos o que países de origem latina, como a Itália, pode nos oferecer.

Há também o outro lado, é preciso que a República italiana, invista mais no ensino de italiano no Brasil. No Rio de Janeiro, de 1987 até 2011 funcionava o curso de italiano da ACIB, inicialmente voltado para descendentes de italianos, o curso também oferecia cursos para brasileiros por um preço bem mais em conta do que os cursos tradicionais, uma vez que era, parcialmente, subvencionado pela República italiana. Programas como esse fazem falta no Rio de Janeiro e no Brasil. A República italiana poderia, também, desenvolver programas de ensino de língua italiana nas escolas públicas do Rio de Janeiro e do Brasil como têm feito hoje os governos da França (através de programa de ensino de francês para estudantes e professores, principalmente, na escola Estadual Governado Leonel Brizola em Niterói), da Turquia (através do ensino introdutório de turco na unidade do colégio estadual Infante Don Henrique em Copacabana), da China (através do ensino introdutório de chinês com o apoio da Universidade de Hebei na unidade do colégio estadual Infante Don Henrique em Copacabana) e da Argentina (através de contrato firmado com o Instituto Cultural Brasil Argentina).

Últimas considerações

Como prática discursiva e social, o ato docente é complexo, uma vez que vai além de técnicas, metodologias e abordagens, embora, obviamente, as congregue. Trata-se de um ato no qual é preciso considerar a sua complexidade a partir das escolhas teórico-metodológicas que fazemos ao nos engajarmos no exercício de formação de professores em quaisquer contextos de formação que nos encontremos. O trabalho com a prática de ensino nos possibilita atuarmos em um contexto de formação inicial e em serviço mas que se desdobra na vida de nossos estudantes. Esse contexto poderia nos levar a trabalhar de formas mais simples, poderíamos, por exemplo, considerar a questão de forma técnica, ou seja, trabalhar apenas as técnicas, metodologias e abordagens que nos servem ao modelo do italiano para fins acadêmicos ou específicos. Por sermos, assim, nós mesmos responsáveis por atos complexos com consequências complexas, o caminho, mais curto e simples não nos satisfaz por completo. Se é verdade que

precisamos também dar conta das técnicas, metodologias, abordagens, escolhas de materiais didáticos, estratégias de avaliação, etc., temos de levar em consideração, também, o nosso ato responsável para com os professores e alunos de nossos curso de licenciaturas.

A educação, em um sentido abrangente, não se limita apenas ao programa realizado por instituições como a escola ou a universidade, mas, no momento histórico em que escrevo, essas instituições ainda são aquelas as quais a nossa sociedade tem conferido a responsabilidade de construir o conhecimento necessário a fim de que os indivíduos estejam preparados para atuação no mundo social. Essas instituições, principalmente aquelas de caráter público, ainda congregam ideias e aspirações sociais (cf. TEIXEIRA, 2007:43) e são elas que podem desenvolver mais plenamente a educação democrática, libertadora e que não se restrinja aos desígnios do capital. Para que esse movimento de democratização do saber tenha alguma esperança é necessário que a formação de professores seja orientada de modo democrático e libertador.

As experiências que trouxe aqui apontam ainda para a asserção de Bauman (2011:192) de que que “para ter utilidade em nosso cenário líquido e moderno, a educação e a aprendizagem devem ser contínuas e vitalícias. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível”. A importante colocação de Bauman me leva à reflexão de dois elementos importantes: primeiro, embora, em nosso papel de formadores de professores, possamos e devamos construir criticamente o nosso projeto pedagógico em sentido amplo (por exemplo, refletindo a respeito das teorias que conduzem o nosso trabalho) e em sentido particular (por exemplo, na elaboração de um curso como o que trouxe aqui), devemos sempre ter em mente que não há um modo único e ideal de se construir um curso. Eu tenho construído os cursos de Didática especial de língua (portuguesa e italiana) e de Prática de Ensino com os meus alunos do modo que, brevemente, descrevi aqui, mas há outros modos de construção de um curso de formação de professores. Tudo irá depender do contexto, da recepção e da resposta dos alunos e, sobretudo, dos propósitos definidos. Outra percepção é a de que o conhecimento é algo a ser constantemente (re)construído. Por isso, a importância da formação continuada de professores.

Este texto partilha reflexões advindas de experiências com as disciplinas de Didáticas especiais de português e de italiano e, também, da

prática de Ensino e indica que as escolhas tomadas pelo professor ao planejar o curso buscam resultar em um trabalho mais transparente e consistente. Transparente porque professor e alunos têm a oportunidade de vislumbrar, durante o ano, o caminho que percorrem e consistente porque alunos e professores podem construir conhecimentos sobre a prática através de módulos interrelacionados de conhecimento, em uma progressão lógica que procura dar espaço à criatividade e às experiências de todos os participantes no processo de construção de saberes sobre a prática educativa.

Referências bibliográficas

- BALBONI, Paolo. *Fare Educazione Linguistica*. Navarra: Utet Università, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível nem mundo de consumidores?* Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar editora, 2011.
- BOURDIER, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction*. Les Editions de Minuit, Paris, 1970.
- CASINI, Maria Cecilia e Romanelli, Sergio. “Ensino e pesquisa em italiano nas universidades públicas brasileiras, In: *Synergies Brésil* n7 – 2009 p. 65-74.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa, princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- GUIDDENS, Anthony. *Runaway World – How Globalization is Reshaping our Lives*. New York: Routledge, 1999.
- GULLO, Annita & FLAESCHEN Simone. “A relação professor-aluno em um curso de italiano para fins acadêmicos”. In: *Revista de italianística*, XIII, 2006, p. 39-49.
- GUMPERZ, John. “Convenções de contextualização”. In: RIBEIRO, Branca T. e GARCEZ, Pedro M. (orgs.), *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1982] 2002.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, William Soares dos. “Por que quero ser engenheiro?” – a herança social e expectativas como influências na escolha de uma carreira em textos escritos. In: *Revista Visões*, 6a Edição, n. 6. Volume 1 – Jan/Jun, 2009.

_____. “L’educazione come un sogno: le aspettative di successo in una scuola pubblica brasiliana” In: *Educazione Democratica*, anno II, numero 4, giugno 2012, p. 252-269.

SARBIN, T. R. & KITSUSE, J. L. *Constructing the Social*. London: Sage, 1994.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio “Democracia e Educação”. In: TEIXEIRA, Anísio. *A educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAMONTE, Cristiana. “Desafios metodológicos no ensino de italiano: uma perspectiva para a cidadania”. In: *Fragmentos*, n. 21, Florianópolis, jul-dez, 2001. p. 25-33.

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

CURSO DE LEITURA EM LÍNGUA ITALIANA: Estratégias por meio da intercompreensão

Igor Porsette (UFES)

Introdução

Este artigo tem como objetivo propor exemplos de atividades para criação de um curso de extensão de leitura em língua italiana, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio, principalmente, da metodologia da intercompreensão entre línguas românicas. Tentamos explanar, neste texto, o que nos motivou a desenvolver o tema em questão, sua relevância para a área de italianística, da linguística aplicada e da valorização das línguas “menores”, especialmente, nas universidades brasileiras. A seguir, faremos uma contextualização que leva esta pesquisa a envolver questões acerca do plurilinguismo, multiculturalismo e da escolha pela abordagem da Intercompreensão (IC). Pretendemos, ainda, apresentar a primeira aula do curso, a fim de evidenciar, na prática, a discussão dos aportes teóricos e, com isso, exemplificar tipos de atividades que podem ser utilizadas ao longo do curso.

Contextualização e estratégias de leitura

Conforme consta no site do governo do Espírito Santo, um dos traços mais marcantes deste estado é a sua formação múltipla, multifacetada, originada pelas inúmeras etnias que se encontram na base de sua história e de sua configuração.¹Essa configuração pode ser constatada de modo especial, no interior do estado onde um desenho particular mostra a preservação das marcas identitárias dos povos europeus (italianos, alemães, pomeranos, suíços, holandeses, luxemburgueses, franceses) que no final do século XIX chegaram em terras capixabas para recomeçar suas vidas. Essas marcas de identidade, afirmação e pertencimento a uma população europeia são visíveis tanto na parte linguística, quanto na parte cultural (gastronomia,

¹ Disponível em <<http://www.es.gov.br/EspiritoSanto/paginas/DiversidadeCultural.aspx>>; acesso em 05/12/2015.

festas típicas, modos de vida), conforme atesta Peres² em seu artigo sobre contato linguístico no Espírito Santo.

Essas manifestações culturais se fazem sentir nas festas tradicionais dos municípios, especialmente nas escolas públicas municipais ou estaduais, em que as línguas espanhola, pomerana, italiana e alemã são ensinadas como disciplinas obrigatórias na matriz curricular, além da língua inglesa, socialmente prestigiada, que também marca território no espaço educacional. Vale salientar que, em algumas cidades, a questão da diglossia é bastante forte, já que a utilização da língua mãe (pomerana ou *talian*) se dá no comércio local, em suas negociações e, principalmente, no âmbito familiar.

Considerando o cenário plurilíngue e multicultural como o do Espírito Santo e o advento de novas políticas linguísticas para ensino de línguas estrangeiras no Brasil (Idiomas Sem Fronteiras – IsF do governo federal), aliados à necessidade de dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento fora do país, o eixo da internacionalização surge como um quarto pilar das universidades públicas brasileiras, unindo-se aos eixos já existentes do ensino, da pesquisa e da extensão.

A realidade multicultural e plurilíngue do Espírito Santo é ímpar e, portanto, o cenário perfeito para a prática do plurilinguismo e multiculturalismo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) são claros quando tratam sobre os objetivos daquela área do saber que, em linhas gerais, orientam para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos: o mundo multilíngue e multicultural em que vive; além de reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita [ao aluno] o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo (PCN-LE, 1998:66)³. Seguindo a mesma linha dos PCNs, o Conselho da Europa, baseado no Quadro Europeu Comum de referência para as línguas (QECRL), também faz algumas considerações acerca do plurilinguismo e multilinguismo:

² PERES, Edenize, P. *A análise da vitalidade do vêneto em uma comunidade de imigrantes no Espírito Santo*. Revista (Con)Textos Linguísticos. V.5 n.5 (2011). Disponível em <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5180/3876>>; acesso em 07/12/2015.

³ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Língua Estrangeira. Terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental., MEC, 1998. Brasília.

(...) a finalidade [do estudo das línguas] passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilíngue. (CONSELHO DA EUROPA, 2002:24).⁴

Não há porque haver somente a língua inglesa como única opção para os alunos, se aquela língua não atende às necessidades da comunidade em que a escola está inserida. No caso do Espírito Santo, há cidades em que o bilinguismo existe e esse fenômeno não se dá por meio da língua inglesa. Os moradores não sentem a necessidade no dia a dia de utilizar aquela língua. Portanto, não faz sentido que, especialmente, nessas cidades não haja a oferta de outras línguas estrangeiras diferentes da língua inglesa.

Sabemos que a nossa escola precisa de uma reforma de conteúdos, que a carga horária disponível nos turnos não são suficientes para comportar tantas disciplinas teóricas obrigatórias e que, quase sempre, quem sai prejudicada é a língua estrangeira. Talvez, essa falta de valorização decorra do fato de que a LE tem uma aula por semana com duração de 50 minutos. É natural que se pense que com essa carga horária os alunos não sairão fluentes na LE e, portanto, seria mais “proveitoso” se essa aula fosse de língua portuguesa, matemática ou física, disciplinas tidas como “muito importantes” para o ENEM. Apesar de sabermos da importância da discussão sobre a escola e suas organizações, não entraremos no mérito da questão, porque não se trata do escopo deste trabalho. Há que se ter em mente que ensinar língua estrangeira não é fazer com que nossos alunos tenham fluência nativa na língua alvo, afinal eles não saem da escola como matemáticos, geógrafos, biólogos, etc. Por que, então, exigir que com as LEs a cobrança seja a “fluência nativa”? Com a carga horária que temos à disposição, só nos resta desenvolver a capacidade linguística do aluno em alguma das várias habilidades que pode ser oral ou escrita:

⁴CONSELHO DA EUROPA, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Porto, Edições Asa, 2001.

[...] La finalità dell'educazione linguistica si è profondamente modificata. Non si tratta più semplicemente di acquisire la "padronanza" di una, due, o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il "parlante nativo ideale". La finalità consiste in vece nel sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. (CONSIGLIO D'EUROPA, 2002:5)⁵

Com o desenvolvimento de uma habilidade, poderemos tornar o uso da língua estrangeira mais palpável para nossos alunos. Basta que tenhamos um objetivo claro e específico:

"Il plurilinguismo quindi, a partire dall'integrazione di diversi repertori, diventa una competenza múltipla che può essere parziale e che è funzionale ad un obiettivo specifico limitato (BONVINO apud Consiglio d'Europa, 2002:8)."⁶

De acordo com o cenário escolar que temos, sempre defendemos que a melhor habilidade para se desenvolver em sala de aula, a fim de que os alunos possam perceber efetivamente na prática de suas vidas o valor da língua estrangeira, é a competência de leitura. Existem várias teorias sobre a leitura e qual a melhor maneira de desenvolvê-la. Nossa escolha envolve os gêneros textuais e as tipologias textuais juntas, tal qual propõe (MORDENTE, 2011:118): "[...] um ensino-aprendizagem de leitura através das diversas sequências textuais que são inseridas numa tipologia textual"⁷. Em outras palavras, poder trabalhar a tipologia descritiva dentro do gênero carta/e-mail, por exemplo.

Quando falamos de leitura, referimo-nos ao modelo de interação e pactuação entre autor e leitor. Umberto Eco já propôs em *Seis passeios pelos*

⁵ [...] a finalidade da educação linguística modificou-se profundamente. Não se trata mais simplesmente de adquirir o domínio de uma, duas ou até três línguas, cada uma tomada isoladamente, tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Ao contrário, a finalidade consiste no desenvolver de um repertório linguístico, no qual todas as capacidades linguísticas têm seu lugar. (tradução nossa).

⁶ O plurilinguismo, portanto, a partir da integração de diversos repertórios, torna-se uma competência múltipla que pode ser parcial e que é funcional a um objetivo específico limitado. [Trad. nossa]

⁷ MORDENTE, O.; FERRONI, R. (Orgs.). *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*. São Paulo: Humanitas, 2011.

*bosques da ficção*⁸ que é necessário haver um pacto entre autor e leitor, a fim de que este aceite o “trato” feito pelo autor e, com isso, possa haver um diálogo entre as partes e, portanto, o texto produzir sentido. Outros pesquisadores também acreditam nessa teoria:

“O leitor compartilha com o escritor, através da leitura, o espaço em que se produz o texto, uma vez que o autor sempre tem em mente um tipo de destinatário.” (FALIERI; ALLEN: 2011:19)

Justamente por envolver diferentes indivíduos, cada leitor irá produzir um texto único, ainda que partam de uma mesma base textual:

A construção do significado da leitura acontece de maneira progressiva, porém não linear, e se concretiza de forma pessoal, individual, apesar de a leitura ser uma atividade cultivada socialmente. As alterações no processo de leitura são frequentes e estimulam mudanças cognitivas relevantes para a formação do leitor. Ler é, então, uma atividade complexa, plural, multidirecionada e necessita do engajamento de muitos fatores intelectivos – memória, atenção, percepção e conhecimentos linguísticos, que precisam ser ativados, quando se quer fazer sentido do texto (FALIERI e ALLEN, 2011:25 *apud* KLEIMAN,1996).

Em outras palavras, ler é uma atividade intencional e motivada por escolhas de estratégias feitas pelo leitor, a fim de que se chegue ao objetivo intencionado:

Secondo il modello interattivo del processo di lettura in L1 e in L2 centrato sul lettore, adottato in una visione cognitivista e costruttivista, leggere è “un’attività quotidiana intenzionale e motivata, svolta dal lettore che attiva processi e strategie in funzione del contesto per raggiungere uno scopo” (BONVINO, 2011 *apud* Pozzo, 2006:48).⁹

⁸ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

⁹ Segundo o modelo interativo do processo de leitura em L1 e em L2, centrado no leitor, adotado em uma visão cognitivista e construtivista, ler é uma atividade cotidiana intencional e motivada, desenvolvida pelo leitor que ativa processos e estratégias em função do contexto, para atingir um objetivo. [trad. nossa]

As estratégias de leitura podem ser desenvolvidas de várias maneiras:

In una prima definizione generale, la strategia può essere definita una “linea di azione organizzata, finalizzata e controllata, che un individuo sceglie per portare a termine un compito” (CONSIGLIO D’EUROPA, 2002:12).¹⁰

Por estar diretamente centrada no indivíduo, é muito difícil decifrar o conjunto de estratégias de leituras utilizadas por cada leitor e as ligações mentais feitas por eles, a fim de (re)construir o sentido do texto lido. Há que se levar em consideração as experiências de vida que esse leitor carrega consigo que será imprescindível no processo de leitura, conforme nos atesta FALIERI e ALLEN: 2011:

“O êxito de uma leitura depende também da forma como o leitor e o escritor pactuam sobre os modos de utilização da linguagem, em seus esquemas conceituais e em suas experiências vitais.” (FALIERI e ALLEN, 2011 *apud* GOODMAN, 1967)

Esse contexto, que envolve outras variantes como a sociedade, história e a cultura do indivíduo, faz com que o processo de leitura seja algo híbrido e ao mesmo tempo único:

Qualquer texto que convide a uma interação com o mundo da linguagem é um texto que afirma, confirma e expande a capacidade humana de ler e interpretar o contexto. A linguagem não existe num vazio histórico, social e cultural. Portanto, não se pode subestimar a força da L1 articulada por mecanismos que devemos resgatar para serem valorizados pelos alunos mediante o ensino comparativo entre universos sêmicos. (FALIERI; ALLEN: 2011)

Quando se trata de leitura em língua estrangeira ou L2, destacamos 3 tipos de técnicas a serem utilizadas em nossa proposta: *bottom-up*, *top-down* e *thinkaloud*. Na técnica do *bottom-up*, evidenciamos pequenas estruturas presentes no texto como reconhecimento das letras, das palavras, organização frasal, reconhecimento de classe de palavras enfim, parte-se do micro para o macro formando uma colcha de retalhos

¹⁰ Em uma primeira definição geral a estratégia pode ser definida como uma “linha de ação organizada, finalizada e controlada, que um indivíduo escolhe para levar a um fim uma tarefa”. [trad. Nossa]

que irá propiciar o entendimento do texto. Já a técnica do *top-down*, foca-se no leitor e no seu conhecimento de mundo, do que ele traz consigo quando lê um texto a ponto de criar esquemas mentais, fazer hipóteses e interpretar o texto. Ou seja, parte-se do macro para o micro, do texto como um todo.

“[...] La lettura si presenta come un processo interattivo e dinamico, durante La quale avviene un continuo interscambio tra i processi dal basso o *bottom-up* (riguardantila decodifica del testo, ilrico noscimento delle lettere, La combinazione di lettere in parole, gruppilo gicidi significato e in frasi) e i processi dall’alto o *top-down* (utilizzo delle conoscenze enciclopediche, degli schemimentali Del lettore, com conseguenti formulazione di ipotesi, di verifica e di interpretazione).” (BELOTTI, 2014:139)¹¹

Por último, o *think-aloud* observa as técnicas e estratégias utilizadas pelo leitor quando lê um texto. Por se tratar de um aspecto cognitivo, é necessário que o leitor nos explicita o caminho escolhido para chegar às conclusões de sua leitura. A partir daí, podemos nos utilizar dessas informações para tentar auxiliar aos leitores que, por ventura, não atingem a compreensão do texto desejada.

La técnica de *think-aloud* (o *verbal report*) consiste in un’attenta osservazione delle strategie utilizzate dal lettore durante la lettura, e ha l’obiettivo di mettere in evidenza il processo cognitivo effettuato. Questa técnica è utilizzata per quantificare e descrivere con precisione lestrategie adottate durante La lettura. Al lettore viene chiesto di verbalizzare Il flusso dei suoi pensieri durante una lettura silenziosa. (BONVINO, 2011)¹²

¹¹ A leitura se apresenta como um processo interativo e dinâmico, durante a qual ocorre um contínuo intercâmbio entre os processos *de baixo para cima* ou *bottom-up* (relativos à decodificação do texto, o reconhecimento das letras, a combinação de letras em palavras, grupos lógicos de significado e em frases e os processos *de cima para baixo* ou *top-down* (utilização dos conhecimentos enciclopédicos, dos esquemas mentais do leitor, com consequentes formação de hipóteses, de verificação e de interpretação.) [Trad. nossa].

¹² A técnica do *think-aloud* (ou *verbal report*) consiste em uma atenta observação das estratégias utilizadas pelo leitor durante a leitura e tem como objetivo colocar em evidência o processo cognitivo efetuado. Esta técnica é utilizada para quantificar e descrever com precisão as estratégias adotadas durante a leitura. Pedese ao leitor que verbalize o fluxo dos seus pensamentos durante uma leitura silenciosa. [Trad. nossa]

Intercompreensão e leitura

O objetivo de nosso artigo é dar indicações para a elaboração de um curso de leitura em língua italiana por meio, principalmente, da metodologia da intercompreensão (IC). A intercompreensão surgiu na França, por meio da professora Marie Blanche-Benveniste. Ela acreditava que, da mesma forma em que as línguas da mesma família possuem maior ou menor semelhanças entre si, um indivíduo que tivesse domínio de uma língua românica, por exemplo, seria capaz de entender em maior ou menor grau outras línguas românicas. Por IC, conforme propõe a professora francesa, entende-se o fenômeno que se verifica quando duas pessoas comunicam entre si com sucesso falando cada uma sua própria língua.¹³ O princípio dessa teoria é o desenvolvimento da competência de recepção oral e escrita, com base no parentesco linguístico, conhecimento prévio e uso de estratégias de aprendizagem. Na última década do século XX, algumas universidades europeias, junto com órgãos de fomento à cultura de alguns países europeus¹⁴ começaram a elaborar materiais com o objetivo de ensinar línguas próximas segundo os princípios da intercompreensão, tais como o *EuRom4* e *EuRom5*. Além desses manuais, vários portais e sites foram criados ou abriram espaço para a difusão da IC, como o Galanet e União Latina, entre outros. Essas iniciativas objetivam não só um enriquecimento cultural e uma manutenção do plurilinguismo e multiculturalismo mas, principalmente, o fortalecimento das línguas minoritárias em relação ao domínio da língua inglesa no mundo.

Partindo dessa perspectiva, enxergamos uma possibilidade para incentivar a promoção das línguas ditas “menores” na Ufes e no ES, bem como fomentar a ampliação no domínio de idiomas estrangeiros por parte de discentes, que se submetem a exames de proficiência em leitura em língua estrangeira, a fim de acessar os cursos de mestrado ou doutorado, com vistas a ampliar suas pesquisas em universidades estrangeiras conveniadas com a Ufes. Na contramão desse percurso, constata-se que grande parte dos alunos daquela instituição não possuem o conhecimento de línguas estrangeiras. O

¹³<<http://www.eurom5.com/p/chisiamo-pt/intercomprensione>>; acesso em 07/12/2015.

¹⁴ Algumas universidades que elaboraram material para intercompreensão: *Université de Aix-em-Provence*, *Universidade de Salamanca*, *Universidade de Lisboa*, *Università degli studi di Roma Tre (EuRom4)*; *DGLFLF, OIF, Universitat de Barcelona, Università degli studi di Roma Tre (EuRom5)*.

que nos indica isso são os resultados dos candidatos que se submetem ao exame de proficiência em leitura em línguas românicas, uma vez que grande parte não obtém a aprovação. Todos os resultados dessa avaliação estão disponíveis no site do Centro de Línguas da Ufes.¹⁵

A questão da intercompreensão coloca-se, como reforça Elisabetta Santoro¹⁶, como uma perspectiva não alternativa, mas de integração em relação à aprendizagem global de uma ou mais línguas, em sintonia com as indicações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas que enfatiza a importância das “competências parciais” e uma prática didática para o desenvolvimento do plurilinguismo.

A IC configura-se como uma “alternativa viável na promoção da comunicação interpessoal e intercultural, no estímulo à diversidade linguística e no fomento de uma consciência europeia baseada no respeito à diferença (Adria Martins citada no texto de Maria de Lá 2010:7)

Atrrelado aos princípios da intercompreensão, que utiliza, principalmente, os aspectos lexicais, fonológicos, morfológicos e sintáticos, tem-se a competência pragmática, importante aspecto utilizado nas interações sociais. Para pragmática, usamos o conceito de Crystal (apud SANTORO, 2014, p. 228, tradução do autor)¹⁷ quando afirma que esse elemento visa:

“o estudo da linguagem do ponto de vista de seus usuários, particularmente das escolhas que eles fazem, das restrições que eles encontram ao usar a linguagem em interações sociais, e dos efeitos que o uso da linguagem, por parte desses usuários, tem sobre os outros participantes no ato da comunicação”.

¹⁵ Para os resultados das provas de proficiência em leitura em língua estrangeira, consultar www.clinguas.org.br

¹⁶SANTORO, E. Perché e come insegnare pragmatica a parlanti non nativi: un esempio per l'italiano come lingua seconda. In: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (Orgs.). *Estudos Italianistas. Ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil*. Chapecó: Argos, 2014.

¹⁷SANTORO, E. Perché e come insegnare pragmatica a parlanti non nativi: un esempio per l'italiano come lingua seconda. In: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (Orgs.). *Estudos Italianistas. Ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil*. Chapecó: Argos, 2014.

Trata-se, como afirma Kasper (apud LYRIO, 2012, p. 202)¹⁸, de um elemento fundamental para “compreender o significado transmitido indiretamente, que as estratégias de comunicação variam de acordo com o contexto [...]” de modo a evitar mal-entendidos na comunicação intercultural.

Portanto, as técnicas e estratégias de leitura com uma capacidade pragmática atrelada à metodologia da intercompreensão, podem contribuir para o sucesso na leitura de textos em língua italiana.

Em todo esse processo, não podemos deixar de lado a questão da interlíngua. Entendemos como interlíngua o fenômeno de interferência da língua materna na língua alvo durante o processo de aquisição desse novo idioma. Por meio dela, os alunos buscam criar paradigmas entre as línguas materna e a língua estrangeira. É muito comum que se veja a questão da interlíngua de maneira negativa, como se ela fosse “poluir” e impedir que o aprendiz atinja à “pureza” da língua alvo. Na via contrária a essa visão, tentamos observar tal fenômeno de maneira positiva, ressaltando que, inconscientemente, o aluno faz aproximações da língua materna com a língua alvo, criando paradigmas que podem ser muito úteis para a formulação de hipóteses e, conseqüentemente, para o processo de compreensão do texto.

“[...] os processos de aprendizagem de uma segunda língua também exercem uma influência positiva na compreensão da língua materna. Assim, o conceito de interlíngua tem uma característica dual, isto é, num processo simultâneo, une e diferencia competências.” (ANDRADE, 2012:50 *apud* SELINKER, 1992)

Propostas de atividades de leitura

Iremos exemplificar os tipos de atividades que serão desenvolvidos na primeira aula, como forma de ilustrar a prática das técnicas aqui teorizadas.

¹⁸ LYRIO, A. L. *Linguística Aplicada e Pragmática: A necessidade de instrução pragmática na sala de aula de língua estrangeira*. In: CARMELINO, A. C., MEIRELES, A. R., YACOVENCO, L. C. (Orgs.). *Contextos Linguísticos*. Vitória: PPGEL/Ufes, 2012;

Na primeira aula, iremos aplicar de um questionário¹⁹ com 13 perguntas para tentar traçar um perfil do grupo e, sobretudo, descobrir qual (ou quais) língua(s) estrangeira(s) conhecem.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE LEITURA EM ITALIANO

ATENÇÃO:

Não é necessário identificação. Este questionário foi elaborado por Igor Porsette, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. As respostas às questões serão de uso exclusivo do autor como parte do *corpus* de análise para sua tese de doutoramento.

1. Qual a sua língua materna? _____
2. Quais as línguas que você usa com a sua família? _____
3. Quais as línguas que você utiliza com seus amigos? _____
4. Quais línguas você utiliza em bate-papo na internet? _____
5. Quais línguas você utiliza em troca de e-mails? _____
6. Quais línguas você utiliza em âmbito profissional? _____
7. Qual(is) língua(s) você aprendeu em contexto escolar? A partir de qual idade? _____

8. Qual(is) língua(s) você aprende/aprendeu em contexto extra escolar? A partir de qual idade? Com qual finalidade? Como aprende/aprendeu essas línguas? _____

9. Das línguas que você aprende/aprendeu, qual considera a mais fácil? Por quê? _____

10. Qual lhe pareceu mais difícil? Por quê? _____

11. Assinale, entre as opções abaixo, qual(is) língua(s) você aprende/aprendeu:
() espanhol () francês () catalão () romeno () galego
() pomerano () inglês () alemão () outra.
Qual? _____

¹⁹ Esta é uma adaptação do questionário elaborado por Sara Valente em sua dissertação de mestrado intitulada: *Convergências e divergências no ensino da Intercompreensão e do Francês Línguas Estrangeira (FLE): Concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro. (Vol.1)*, Curitiba. 2015.

12. Você recorre à comparação entre sua língua materna (ou outra de seu domínio) quando está aprendendo uma nova língua estrangeira? _____

13. De acordo com sua língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s) que você domina ou está aprendendo, classifique de 1 a 5, a facilidade que você sente para compreender a língua italiana. (1 - muito fácil; 2 - fácil; 3 - mais ou menos; 4 - difícil; 5 - muito difícil)

Compreensão escrita	
Compreensão oral	
Interação verbal	

A partir daí, apresentam-se os objetivos do curso e o modo como serão desenvolvidas as atividades. Pretende-se trabalhar com o conceito de palavras cognatas, opacas, transparentes e falsos cognatos, classificações indispensáveis para as estratégias de leitura que serão apresentadas no decorrer do curso. Em seguida, dar-se-á a apresentação de dois textos: um em dinamarquês e outro em português com algumas palavras suprimidas e substituídas por outras inventadas.

O trabalho com esses textos irá exemplificar para os alunos os conceitos dos tipos de palavras discutidos na aula, a utilização do contexto para inferência de vocabulário desconhecido, além de noções iniciais acerca de tipologias textuais e suas características. O objetivo desta atividade é mostrar para os alunos que, independente da língua em que o texto se encontra, podemos fazer inferências, utilizar nosso conhecimento enciclopédico, bem como a estrutura do gênero textual apresentada para nos auxiliar no seu entendimento.

Neste primeiro texto, faríamos as atividades com os alunos, de modo a guiá-los no modelo de como devem ser as primeiras leituras de texto em uma língua desconhecida. Ao apresentar o texto em dinamarquês (sem a fonte, porque não queremos dar pistas aos alunos de qual língua se trata), chamaríamos a atenção para as imagens e para a forma do texto. Naturalmente, todos iriam perceber que se trata de uma receita. A estratégia *top-down* é utilizada, de modo que os alunos façam uma leitura global do texto, observando a sua forma e seu gênero. A partir disso, ainda oralmente, induziríamos os alunos a pensarem nas partes em que este gênero textual costuma se dividir e a fazer inferências sobre as palavras. Nesse momento, lançamos mão da estratégia de *bottom-up* em que elementos menores (letras, palavras e frases) são o foco da atenção.

Poderíamos começar pelas palavras cognatas e transparentes. É surpreendente para nós e, especialmente para os alunos, a quantidade de informações que somos capazes de inferir do texto como: rendimento da receita, unidades de medidas, utensílios de cozinha, tempo de preparo, alguns ingredientes, etc. Pediríamos que fossem descritas as descobertas ou hipóteses que levaram aquele palpite, ou seja, a técnica *dothinkaloud* em que há tentativa de verbalização das estratégias cognitivas usadas pelo leitor. Evidentemente que o texto em dinamarquês foi escolhido de propósito por ser tratar de um idioma distante da língua portuguesa. Isso dá segurança aos alunos porque quando se depararem com textos em italiano, a dificuldade será menor. Segue o exemplo da atividade 1.

ATIVIDADE 1²⁰

Antes de começar a leitura, alguns conceitos importantes que iremos utilizar durante todo o nosso curso:

- **Palavras cognatas:** são aquelas que provêm de uma raiz comum. Ex.: *amico* – amigo; *professoressa*–professora.
- **Palavras transparentes:** são aquelas que fazem parte do nosso conhecimento prévio. Ex.: *buongiorno*– bom dia; *grazie*– obrigado.
- **Palavras opacas:** são aquelas palavras obscuras que nos impedem o entendimento. Geralmente, recorreremos ao dicionário quando encontramos esse tipo de palavra. Ex.: *domani*– amanhã; *trovare*– encontrar/achar.
- **Falsos cognatos:** palavras que possuem escrita ou pronúncia similar a da nossa língua materna, mas que têm significados completamente diferentes do que parecem. Ex.: *cercare* – procurar; *avere* – ter

²⁰ Fonte: <http://www.dk-kogebogen.dk/>

Kagefigurer med billede udskrift af opskrift uden kommentar og næringsberegning

04/07/2016

Kagefigurer



Alletiders Kagebog

 Antal: ▼ Portion

Ret : Kager

Indsendt af : Rikke

Indsendt : 2005-11-25



Fotograf: Per © Alletiders Kagebog

Ingredienser:

145	gram	Sirup, mørk
50	gram	Smør
75	gram	Brun farin
1	tsk.	Kanel, stødt
0.5	tsk.	Kardemomme, stødt
0.5	tsk.	Ingefær, stødt
0.5	tsk.	Hjortetaksalt
1		Æg
400	gram	Hvedemel
		Glaser:
1		Æggehvide
150	gram	Flormelis
0.5	tsk.	Eddike

Forklaring:

Smelt sirup - smør og farin i en gryde ved svag varme. Rør krydderierne i og lad blandingen afkøle til lunken. Rør hjortetaksalt - æg og det meste af melet i - rør dejen glat og ensartet.

Ælt mel i - til dejen er smidig og blank. Lægges i køleskab i 4-5 timer el. til næste dag.

Æltes og rules ud på melet bord og skæres i facon el. stikkes ud med kageforme.

Bages på næstnederst rille i forvarmet ovn ved 200 grader C alm. ovn i ca. 10 min. Afkøles på rist. Rør glasuren sammen - den skal være blank og glat. Hæld glasuren i et papirkræmmehus og sprøjt den i mønster på de afkølede kagemænd - koner eller huse. Opbevares i kagedåser.

1. Que tipo de texto é esse? O que te faz perceber isso?
2. O que poderia significar o título do texto?
3. Você seria capaz de deduzir o significado de alguma palavra? Qual(is)? O que te levou a essas conclusões?
4. De uma maneira em geral, tente explicar os procedimentos descritos no texto.
5. Na sua opinião, que idioma é este?

Na segunda parte da aula, iríamos apresentar a atividade 2. Trata-se de um texto em língua portuguesa com a supressão de algumas palavras e substituídas por outras inventadas. O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos consigam fazer inferências por meio do contexto. Mostrá-los que parar a leitura para procurar o significado de uma palavra no dicionário pode prejudicar o entendimento do texto, quebrar o raciocínio e interferir negativamente na interpretação e, conseqüentemente, na formulação de hipóteses sobre o que foi lido.

ATIVIDADE 2

UM BELISKY LEGAL PRA CARAMBA

Ontem fui à Kalapati porque estava precisando de dois kiankies emprestados. Pedi à kalapatista para localizá-los para mim, mas não consegui os dois de que precisava porque um dos kiankies tem sido muito procurado pelos policolos da minha classe. Quando saí da kalapati, encontrei um belisky que me convidou para ir ao tramani assistir a um pinsky de Spielberg. Telefonei, então, para minha matrigóia para avisá-la de que iria chegar mais tarde. Resolvi telefonar para ela não ficar caquistada. Quando eu e meu belisky chegamos ao tramani, descobri que a minha frigolita tinha sido roubada, mas o meu belisky resolveu o problema pagando a traquila para mim. O pinsky foi ótimo e quando saímos do tramani já eram 8h da junga, pensamos em ir a algum lugar para coligar alguma coisa, pois estávamos com fome, mas mudamos de ideia porque já era muito tarde. Decidimos, então, ir direto para dragonita.

SOBRE PIRANDONGAS

Quem descobriu a pirandonga? Ninguém sabe. Sabemos, porém, da sua importância no progresso dos crafuíxos. As grandes civilizações da antiguidade já utilizavam a pirandonga em suas carruagens puxadas pordonguetes. Desde aquela época até os tempos modernos, os únicos tipos decrafuíxos que tivemos consistiam em borombosde duas, três ou quatro pirandongas, puxados por um ou mais animais utilizados pelo canesso para viagens, guerras e para seu lazer. Houve povos, entretanto, que nunca conheceram a pirandonga e, por isso, em suas viagens,

caminhavam ou montavam animais. Não satisfeito, porém, com sua dependência dos animais, o canesso sonhava criar borombos que tivessem movimento próprio. Uma tentativa para isso foi a bicicleta, de apenas duas pirandongas, movida pelo próprio canesso com o auxílio de pedais. Não satisfatória, pois, em sua maioria, tinha lugar para uma só pessoa e não oferecia proteção contra o sol, cajapondra, vento, neve ou frio. Além disso, o motorista ficava bastante cansado, principalmente ao ter que subir uma ladeira. A invenção da locomotiva a vapor, posteriormente, resultou num borombo de muitas pirandongas que se moviam sobre trilhos e podiam transportar centenas de passageiros. Finalmente, o canesso encontrou um crafuíxo ideal para o seu individualismo: o psitacumbo, um borombo de quatro pirandongas movido por um motor a gasolina. Atualmente, uma enorme variedade de borombos desfila em nossas ruas, estradas e pistas de corrida: ônibus grandes e confortáveis, com até três portas, psitacumbos de luxo com quatro portas (e até ar condicionado para dias de calor), barrigatos enormes para o crafuíxo de carga, e os velozes psitacumbos de corrida que ultrapassam 200 metaxineutos por hora. Tudo graças à descoberta da pirandonga. Se não fosse a pirandonga, você hoje estaria indo para casa montado em algum animal.

Adaptado de <http://docslide.com.br/documents/ingles-apostila-ingles-instrumental-edificacoes1.html>, acesso em 01/07/2016.

1. O que significam as palavras inventadas presentes no texto?
2. Que características lhe ajudaram nessa tarefa?
3. Que tipo de conhecimento você utilizou?

Feitas essas duas atividades, os alunos já estão menos ingênuos à leitura de textos, uma vez que fomos de um extremo ao outro, ou seja, partimos de um texto praticamente opaco para um texto praticamente transparente.

Para a terceira atividade, apresentaríamos um texto pequeno, de fácil leitura e de um assunto atual. Decidimos por um assunto político muito debatido e comentado no mundo inteiro, de modo que os alunos pudessem usar seu conhecimento prévio no momento da leitura.

Entregaríamos a atividade e faríamos a apresentação do gênero textual notícia, com destaque para os elementos infográficos desse texto e pressuposições acerca do assunto somente com a leitura do título da notícia. Em seguida, faríamos uma primeira leitura para confirmar o assunto tratado e refletiríamos sobre quais palavras ajudaram no processo

de dedução do tema do texto e o por quê dessa facilidade. A partir daí, eles responderão a questões de compreensão, quando destacaremos as palavras-chaves do texto, os falsos cognatos e as palavras opacas. Igual relevância será dada às estratégias de inferência lexical, a fim de que esse processo seja automatizado. Além disso, refletiremos sobre alguns aspectos gramaticais a partir do texto. Aspectos esses que são importantes para apresentar o mecanismo de funcionamento da língua italiana e que divergem da língua portuguesa: artigos, flexão de gênero e número e verbos no infinitivo e que serão sistematizados durante a aula. A partir das questões linguísticas destacadas, espera-se que os alunos tenham uma espécie de glossário gramatical que possam consultar sempre que necessário, pelo menos no início do curso.

A intercompreensão nessas atividades está presente a todo momento. É por meio dela que o aluno faz inferência das classes de palavras, da ordem sintática das frases na LE e na língua materna. O aluno constroi, junto com as estratégias de leitura, conhecimento enciclopédico e a metodologia da intercompreensão o sentido do texto para si, que será um produto único.

ATIVIDADE 3

Estero

1

27.6.2016, 20:26

Merkel, Hollande, Renzi: niente colloquio con Londra

5

Angela Merkel, François Hollande e Matteo Renzi, **riuniti** a Berlino, sono d'accordo nel non aprire colloqui formali o informali con Londra sulla Brexit prima che la Gran Bretagna presenti formalmente richieste di attivazione dell'articolo 50 del Trattato.

10

"L'Europa è già fatta e non la rifaremo da capo, deve continuare a consolidarsi", ha sottolineato il presidente Hollande, aggiungendo che ora bisogna concentrarsi sulle priorità e mettere atto iniziative concrete.

"Non bisogna perdere tempo anche per dare un nuovo impulso all'Unione. Niente è peggio dell'incertezza, che può generare comportamenti politici ed economici irrazionali", ha avvertito Hollande.

15

ha

20



Fonte: www.laregione.ch

1. Que tipo de texto é esse? Quais características lhe permitem constatar isso?
2. Quem são as pessoas que aparecem na foto?
3. Leia o título. Em linhas gerais, qual o assunto do texto?
4. Leia o texto. Suas hipóteses foram confirmadas? O que lhe permitiu fazer tal constatação?
5. Onde ocorreu o fato narrado no texto? Quais outros lugares (cidades ou países) são mencionados no texto?
6. Qual o fato narrado? Busque no texto:

5 Artigos (definidos/indefinidos)	Palavra que acompanha o artigo	5 verbos no infinitivo

7. Observe a palavra **riuniti**, na linha 7. O que significa? Você acha que a palavra está no singular ou no plural? Por quê? Qual o seu gênero? O que leva a essas conclusões?
8. Há outras palavras no texto que têm o mesmo gênero e número que a palavra **riuniti**? Quais e o que elas significam?
9. O que pode significar a palavra **estero** na linha 1?

Considerações finais

Sabemos que este trabalho não tem a intenção de esgotar as reflexões iniciadas neste artigo. Pelo contrário, objetivamos abrir discussões sobre o ensino de leitura em língua estrangeira nas universidades brasileiras, área tida como menor por muitos pesquisadores e até colegas.

Como resultado, esperamos que, com estratégias de leitura, aliadas à interlíngua e numa metodologia de intercompreensão, os alunos se tornarão leitores mais competentes e, portanto, menos ingênuos ao ler um texto em língua italiana, independente da língua românica que se tem conhecimento.

Esse aspecto, pressupomos, irá influenciar na rapidez para se ter o domínio da leitura no idioma alvo.

Com este trabalho, pretendemos contribuir para os estudos linguísticos italianos, uma vez que não há qualquer trabalho de IC com enfoque no italiano. Além disso, almejamos colaborar com reflexões acerca das políticas linguísticas voltadas para as línguas estrangeiras no Brasil, em especial no ensino superior, de modo a capacitar os alunos candidatos aos cursos de mestrado e doutorado com a habilidade de leitura em várias línguas estrangeiras. Com isso, iremos reforçar a internacionalização de nossas universidades, além de valorizar todas as línguas estrangeiras, especialmente as minoritárias.

Não menos importante, gostaríamos de criar uma disciplina teórica de intercompreensão como componente curricular dos cursos de letras da Ufes, de modo a oferecer cursos extensionistas, ministrados por graduandos, a toda comunidade acadêmica da Ufes. Com isso, pretendemos diminuir o déficit linguístico em nossa instituição que vem impedindo o acesso de alunos à pós-graduação em nossa universidade.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, R. P. M. *A intercompreensão na aula de PLE*. 2012. f. Dissertação de mestrado – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- BALBONI, P. *Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza*. In CAPUCHO F., ALVES P. MARTINS A., DEGACHE C., TOST M. (eds), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, U.C. Editora, 2007, pp. 447-459 (pp. 511-523 nel CD rom).
- BELOTTI, M. *Plurilinguismo e intercomprensione: un'analisi dei materiali di eurom5 (attraverso il framework dilittlejohn)*. In: Italiano Lingua Due, n. 2, p. 131-172, 2014.
- BLANK, C. A. *A intercompreensão em línguas romanas*. In: Revista Hispéci e Lema. Faculdades Integradas/ Fafibe. Bebedouro/SP.
- BONVINO E., CADDÉO S., PIPPA S., VILAGINES SERRA E. *EuRom5. Leggere e capire5 lingue romanze*, Milano, Hoepli, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Porto, Edições Asa, 2001.

DOCSLIDE. *Sobre Pirandongas*, disponível em:

<http://docslide.com.br/documents/ingles-apostila-ingles-instrumental-edificacoes1.html>, acesso em 01/07/2016.

_____. *Um belisky legal pra caramba*, disponível em:

<http://docslide.com.br/documents/ingles-apostila-ingles-instrumental-edificacoes1.html>, acesso em 01/07/2016.

FIORENZA, E.; BONVINO, E. *L'intercomprensione dall'italiano o verso l'italiano: un percorso fra le lingue romanze*. In: Revista de Italianística XXI-XXII, p. 161-179, 2011.

JAMET, M. C. *Intercomprensione, quadro comune europeu diriferimento per le lingue, Quadro diriferimento per gliapprocci plurilingui e valutazione*. In: Synergies Europe, n.5, p. 75-98, 2010.

KOGEBOGEN. *Kagefigurer*, disponível em: <http://www.dk-kogebogen.dk/>. Acesso em 01/07/2016.

MARTINS, S. A. *A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngua*. In: Revista MOARA, n.42, p.117-126, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Pará.

MORDENTE, O.; FERRONI, R. (Orgs.). *O ensino do italiano instrumental*. São Paulo: Humanitas, 2011.

_____. *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*. São Paulo: Humanitas, 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Língua Estrangeira. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental., MEC,1998. Brasília.

VALENTE, Sara. *Convergências e divergências no ensino da Intercompreensão e do Francês Língua Estrangeira (FLE): Concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro. (Vol.1)*, Curitiba. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos. Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

COMO OS ALUNOS VEEM O ERRO E O SEU GERENCIAMENTO NO ENSINO DE LE?

Uma pesquisa com alunos de Espanhol do Projeto CLAC

Isabella Calafate de Barros (CAPES/PPGLEN-UFRJ)

Este trabalho surgiu da minha experiência como monitora no Curso de línguas aberto à comunidade (CLAC), um projeto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em que os alunos da graduação da universidade atuam no ensino de línguas estrangeiras. No último ano como monitora do projeto CLAC, trabalhei com a mesma turma nos níveis IV e V¹e pude perceber que, apesar de apresentarem um bom desempenho no uso das estruturas novas, de níveis mais avançados, como, por exemplo, o uso dos tempos verbais do Subjuntivo, os alunos cometiam certos erros. A questão é que tais erros, na grande maioria dos casos, envolviam conteúdos iniciais, de níveis básicos. A partir daí, surgiram algumas inquietações... Como os alunos parecem não ter problemas com conteúdos considerados mais complexos, mas mantêm dificuldades de níveis tidos como mais básicos? De que maneira essas dificuldades podem ser resolvidas? Os alunos reconhecem essas dificuldades? Como eles lidam com o erro? Como o monitor²/professor deve lidar e trabalhar com esses erros em sala de aula?

Em vista das indagações acima, este trabalho consiste em um estudo qualitativo e quantitativo cujo objeto é traçar um panorama do entendimento dos alunos de espanhol como língua estrangeira inscritos no projeto CLAC acerca do conceito de erro e do seu gerenciamento em sala de aula. Para isso, neste texto, parto de alguns esclarecimentos teóricos acerca de modelos de estudo da aprendizagem de uma língua estrangeira para tecer algumas considerações em uma análise das respostas dadas por alunos de espanhol do projeto para um questionário sobre a aprendizagem de língua estrangeira, em especial da língua espanhola.

¹ O curso de espanhol oferecido no projeto CLAC é composto por seis níveis, sendo cada nível correspondente a um semestre de curso, totalizando três anos de duração.

²Como o projeto CLAC é um projeto da UFRJ dedicado aos alunos da graduação, se utilizo título “monitor” no lugar de “professor” pelo fato de que os envolvidos são ainda alunos da graduação, que recebem orientação semanal de professores da universidade.

Os estudos da Análise Contrastiva (AC), Análises de Erros (AE) e Interlíngua (IL)

Os estudos de análise do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira têm início por volta dos anos 40 e 50, quando, em virtude da preocupação com os erros que apareciam no processo de aprendizagem, surge o modelo da Análise Contrastiva (doravante AC). De acordo com Fernández López (1995) e Arcos Pavón (2008), apoiado em fundamentos behavioristas, o modelo da AC vê a aquisição de uma língua como uma formação de hábitos, de maneira que, no contexto de uma língua estrangeira, o aluno cria hábitos referentes a essa nova língua, transferindo, muitas vezes, seus hábitos linguísticos da língua materna ao sistema da língua estrangeira. Quando os hábitos da língua materna e da língua estrangeira são similares, há uma facilitação (transferência positiva) da aprendizagem. No entanto, quando há um afastamento entre as línguas em questão, há uma interferência (transferência negativa), que, segundo esse modelo de análise, seria a única explicação para o erro. Dessa forma, os estudos baseados na AC se dedicam ao contraste entre os sistemas linguísticos da língua materna e da língua estrangeira para observar suas diferenças e similaridades e, assim, prever e evitar o erro.

Como uma resposta ao modelo tradicional da AC, se postula, no final dos anos 70, o modelo da Análise de Erros (doravante AE). Baseada nos pressupostos da Linguística Gerativa, pensada por Chomsky na década de 1950, a AE assume que a aquisição de linguagem não se dá por formação de hábitos, mas sim de forma natural, quando um indivíduo recebe *input* da língua e tem o processo de aquisição iniciado em seu dispositivo inato dedicado à linguagem. De acordo com Corder (1967), precursor da AE, esse modelo se detém no estudo e análise dos erros sistemáticos, que seriam erros que refletem o conhecimento linguístico que o aluno tem internalizado da língua estrangeira. Os estudos da AE acreditam que as transferências da língua materna do aluno no processo de aprendizagem da língua estrangeira sejam uma causa para os erros, mas não a única, pois também leva em consideração a generalização de regras da língua estrangeira, por exemplo. De acordo com Farias (2007), enquanto que o ideal da AC é uma aprendizagem sem erros através da sua identificação para posterior abolição, o objetivo da AE é compilar os erros mais frequentes para, de certa forma, valorizá-los e aceitá-los como parte fundamental do processo de aprendizagem.

Posteriormente, surge o conceito de Interlíngua (doravante IL), que, de acordo com Farias (2007), se refere ao sistema linguístico intermediário do aprendiz, que possui idiossincrasias, características que não pertencem nem à sua língua materna, nem à língua estrangeira tida como língua meta. Comparada às nomenclaturas utilizadas pela AE, a IL seria o que Corder (1967) chamou de competência transitória, que se refere justamente aos estágios em que se encontram os alunos ao longo do processo de aprendizagem. Segundo Arcos Pavón (2008), o conceito de IL compreende as seguintes características: 1. possui um sistema interno estruturado; 2. é um sistema que se forma por várias etapas sucessivas; 3. é um sistema que se renova e, dessa forma, é dinâmico; 4. o sistema está conformado por uma série de processos internos; e 5. é um sistema adequado dentro da sua própria idiossincrasia. Tendo em vista essas características, o objetivo do estudo da IL é “descrever o sistema de regras utilizado pelo estudante ao tentar se comunicar numa língua que não é a sua” (FARIAS, 2007:41).

Há estudos que apontam a IL como um novo modelo que responde ao anterior. No entanto, compartilho da opinião de Alba Quiñones (2009) de que a IL não se configura como um modelo de análise em si, como a AC e a AE³, mas sim como um objeto de estudo de diferentes análises. Dessa maneira, a IL poderia ser o escopo de estudos da AE, por exemplo. Cabe esclarecer que, neste trabalho, não me dedico à investigação da IL propriamente dita, mas do que os falantes de português e aprendizes de espanhol, que possuem uma IL, pensam sobre seu processo de aprendizagem.

Metodologia

Para este trabalho, a aplicação de um questionário se mostrou o melhor instrumento para a coleta de dados, levando em consideração o curto espaço de tempo antes do término das aulas do semestre e a possibilidade de ter acesso a mais informantes nesse período de tempo. O questionário utilizado (em anexo) foi elaborado com oito perguntas que envolvem a temática do erro em meio à aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial do espanhol, e foi aplicado para 68 alunos (falantes de português do Brasil) inscritos regularmente em 2016.1 no

³ Nesta seção, introduzo alguns pontos importantes sobre a AC e a AE. No entanto, na seção de análise dos dados e resultados, recupero tais modelos para abordar o conceito de erro de acordo com cada um deles e apresento os passos de análise que cada modelo assume.

curso de espanhol do projeto CLAC, oferecido pela UFRJ. A somatória de 68 alunos corresponde a seis turmas de sexta-feira, sendo cada turma de um dos níveis oferecidos pelo projeto: Espanhol I (14 alunos), Espanhol II (16 alunos), Espanhol III (10 alunos), Espanhol IV (7 alunos), Espanhol V (14 alunos) e Espanhol VI (7 alunos).

Cabe ressaltar que a maioria das perguntas elaboradas para o questionário, como se pode observar, foi de perguntas abertas, porque possibilitariam uma liberdade maior aos alunos para que pudessem dar sua opinião como preferissem e também porque, provavelmente, conduziriam a respostas mais completas, de acordo com a subjetividade e a forma de se expressar de cada aluno.

Análise dos dados e resultados

Tendo em vista as respostas dos alunos para as perguntas do questionário, apresento, abaixo, algumas reflexões que me parecem centrais para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira no que se refere ao conceito de erro e o seu gerenciamento. Tais reflexões retomam alguns fundamentos dos modelos apresentados anteriormente e mostram como esses modelos de estudo podem se encontrar refletidos no posicionamento dos alunos.

Qual é a explicação para os erros tidos como fossilizáveis?

Como havia comentado inicialmente, este trabalho surgiu da minha experiência como monitora de turmas de níveis mais avançados no projeto CLAC, quando observei que os alunos apresentavam dificuldades não com os conteúdos dos níveis avançados, mas sim de níveis básicos. Da mesma maneira, os erros apontados como mais frequentes pelos alunos que responderam ao questionário (e não só os de níveis iniciais, mas também os de níveis avançados) foram justamente os erros referentes a níveis básicos. É possível dizer que tais erros se encontrem entre os chamados erros fossilizáveis e fossilizados, como aponta Fernández López (1995). De acordo com a autora, os erros fossilizáveis são aqueles que se repetem e oferecem uma maior resistência no processo de aprendizagem, enquanto que os erros fossilizados, como o próprio nome diz, constituem um caso, de certa forma, mais extremo, posto que já se cristalizaram e chegaram a um nível de resistência que não permite mais uma evolução.

Embora, neste trabalho, o reconhecimento desses erros não seja um objetivo, enumero, a seguir, alguns dos erros citados pelos alunos como erros mais comuns e, provavelmente, fossilizáveis ou até já fossilizados, com o fim de apenas ilustrar o que estamos falando. Entre as respostas dos alunos estão, por exemplo, erros referentes a formas de tratamento (*tú x usted*), tempos e conjugações verbais (principalmente as irregularidades e os passados), construções com o verbo *gustar* (e outros que seguem a mesma estrutura), colocação pronominal (que compreende a possibilidade de posicionar o pronome antes ou depois do verbo e também o uso de dois pronomes clíticos para um mesmo verbo, por exemplo), diferença entre *haber* e *tener*, artigos (*el x lo*) e outros problemas mais gerais, como preposições, ortografia, acentuação, léxico e pronúncia.

Quando indagados sobre os motivos pelos quais os estudantes de espanhol como língua estrangeira cometem os erros citados, os alunos, como comentado anteriormente, tinham certa liberdade para responder, já que o questionário não foi estruturado com perguntas objetivas, mas sim de maneira mais ampla e aberta para que o aluno pudesse dar a sua opinião livremente, sem a limitação de apenas marcar a opção que lhe parecesse mais conveniente. Considerando as diferentes respostas dadas, foi possível chegar ao seguinte gráfico.

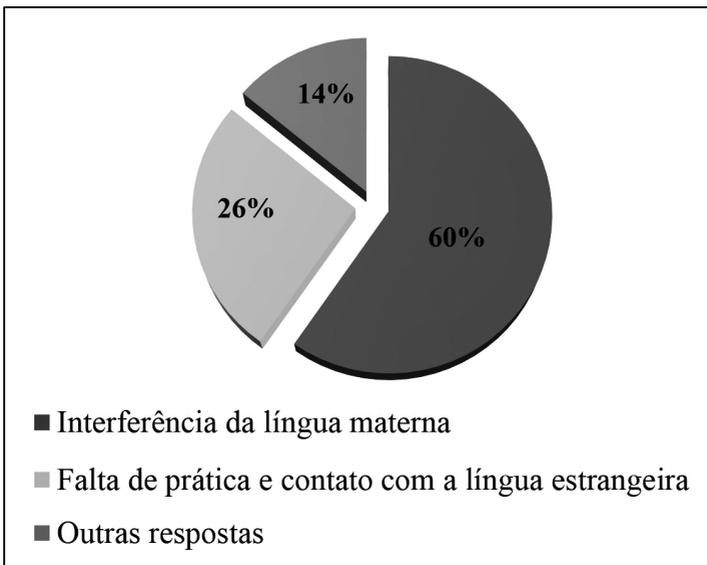


Gráfico 1. Qual é a explicação para os erros tidos como fossilizáveis?

A maioria dos alunos que participou da pesquisa se reportou à proximidade entre a língua estrangeira (espanhol) e a língua materna (português), e não apenas no momento em que lhes foi perguntado sobre a motivação por trás dos erros que podem ser considerados fossilizáveis, mas também ao longo do questionário.

No que se refere à falta de prática e contato com a língua estrangeira – resposta que apareceu em 26% dos questionários respondidos – é importante salientar que grande parte dos alunos que se encontra entre os 26% em questão foi de alunos que estavam nos níveis de espanhol considerados básicos. Quanto à minoria desses alunos, que era de níveis de espanhol intermediário ou avançado, alguns mencionaram que a falta de prática se devia ao fato de que não faziam tarefas de casa e outros apontaram que não tinham como dar continuidade ao contato com a língua estrangeira fora das aulas ou que havia uma dificuldade maior em aprender uma língua em um contexto que não fosse de imersão.

Entres os 14% referentes a outras respostas, é possível encontrar respostas como “dificuldade de gravar o conteúdo”, “o aprendizado de outra língua sempre traz dificuldades”, “embora haja pessoas que considerem o espanhol uma língua fácil de estudar, vejo de modo diferente” e até a influência de uma língua estrangeira que já vinha sendo estudada anteriormente, geralmente o inglês.

O erro possui uma carga negativa ou positiva?

Retomando os modelos de estudo e análise mencionados anteriormente, é possível observar diferentes pontos de vista no que se refere ao conceito de erro. A AC, por um lado, considera o erro algo intolerável, porque pode criar hábitos linguísticos inadequados. Isto é, como se baseia em uma teoria linguística segundo a qual a aquisição de linguagem é uma formação de hábitos, a AC vê o ensino da língua estrangeira como um processo em que o erro não pode existir. Segundo Fernández López (1995), para que os erros sejam completamente evitados, esse modelo se baseia em uma análise que segue os seguintes passos: 1. descrição formal da língua materna e da língua estrangeira; 2. seleção das áreas que vão ser comparadas; 3. comparação das diferenças e semelhanças; e 4. previsão dos possíveis erros. Desse modo, ainda de acordo com Fernández López (1995), os alunos devem trabalhar em cima dos problemas detectados na análise

mencionada acima, através da repetição de inúmeras frases, para, assim, fixar a forma correta da estrutura em questão e aprender a língua estrangeira.

Por outro lado, a AE vê o erro como algo obrigatório para que o aluno se aproprie de uma nova língua, ou seja, contesta a visão de erro como um pecado para que ele passe a ser valorizado. Assim como a AC, a AE também tem um método de trabalho. No entanto, a AE não parte da comparação com a língua materna⁴, já que vê outras possíveis causas e explicações para os erros que os aprendizes de uma língua estrangeira cometem. A análise feita pelo modelo em questão segue, conforme Fernández López (1995), as seguintes etapas: 1. identificação dos erros em seu contexto; 2. classificação e descrição; 3. explicação, buscando mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro; e 4. se a análise tiver pretensões didáticas, a gravidade do erro é avaliada para buscar uma possível terapia.

No que diz respeito aos dados da pesquisa, quando perguntados sobre a carga que possui o erro, 48% dos alunos responderam que o erro tem uma carga positiva, 31% acreditam ter uma carga negativa e 21% não definiram o erro como positivo ou negativo, como é possível observar no seguinte gráfico.

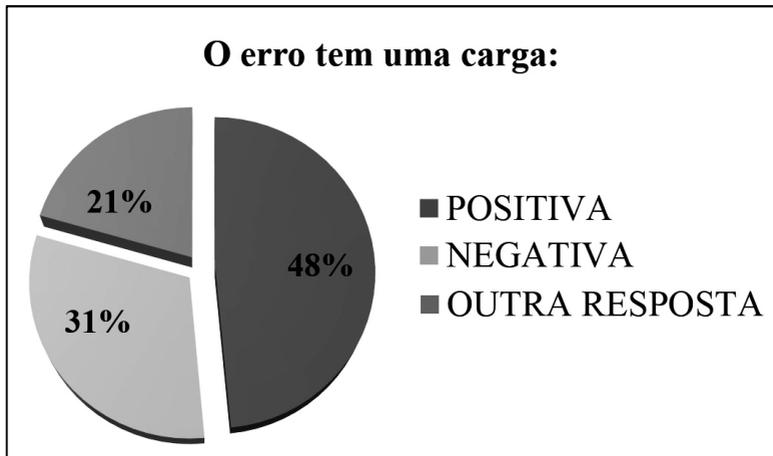


Gráfico 2. O erro tem uma carga negativa ou positiva?

⁴ Cabe ressaltar que, apesar das críticas à AC, a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira tem sua relevância e pode ser bastante produtiva para a aprendizagem de uma nova língua, especialmente do espanhol. O que se critica, entretanto, é que esta seja a única explicação para os erros dos aprendizes.

Entre as respostas dos alunos que atribuem uma carga positiva ao erro (48% dos informantes), a grande maioria aponta que o erro faz parte do processo de aprender uma nova língua, o que nos remete justamente ao que postula a AE. No entanto, há alguns comentários que mostram que errar ajuda simplesmente a fixar e memorizar a matéria, já que os erros ficam “marcados” e, assim, o aluno não os repete. Por mais que sejam de alunos que atribuíram um valor positivo ao erro, esses comentários mostram que ainda pode haver uma visão negativa do erro, de certa forma, enraizada no ponto de vista do aluno, levando em consideração que, por ficar “marcado”, o erro pode ser parte de uma experiência traumatizante, por exemplo. Esse tipo de pensamento, por outro lado, nos remete aos fundamentos da AC.

Em seguida, recupero as respostas de alguns alunos para justificar a atribuição de carga positiva ao erro.

- *Porque ao errarmos o professor corrige e temos a oportunidade de aprender e não cometê-los novamente, especialmente quando a atitude do professor é positiva.*
- *Porque o erro nos leva ao acerto, é importante saber lidar com ele como uma coisa importante no processo de aprendizagem.*
- *Porque é só errando que se aprende.*
- *Porque nos põe pra repensar a língua.*
- *O erro marca a palavra, o que me faz lembrar.*

Através da análise das justificativas dos alunos que consideram o erro como algo negativo (31% dos informantes), é possível chegar à conclusão de que tais alunos veem o erro como parte de uma experiência frustrante, como pode ser observado nos comentários apresentados abaixo, em que os alunos explicam por que atribuem carga negativa ao erro. Além disso, pelas respostas, é possível notar que, muitas vezes, os alunos têm essa visão ao comparar a sua produção na língua estrangeira com a de um falante nativo da língua em questão.

- *Porque é ruim errar.*
- *Embora o erro permita também o aprendizado, através de um estudo mais voltado para as áreas mais sensíveis, errar ainda tem um peso negativo devido ao sistema de avaliação feito por notas e o peso do julgamento social.*

- *Não é muito bom para o ego errar.*
- *Porque atrasa o aprendizado.*
- *Parece que não estamos avançando no aprendizado do idioma.*
- *Porque não me permite um diálogo correto com um nativo.*
- *Porque as pessoas que são fluentes na língua percebem os erros e ficamos mal vistos.*
- *Porque os nativos percebem que você não é fluente.*
- *Se eu conjugar verbos do português que não existem em espanhol, não conseguirei me comunicar com alguém que fale espanhol.*
- *Conta negativamente para minha fluência.*

Apesar de a pergunta do questionário voltada para a carga que o erro possui ter apresenta apenas duas opções ([] NEGATIVA [] POSITIVA), 21% dos alunos não marcaram nenhuma das duas ou simplesmente criaram uma terceira alternativa. Entre essas respostas, há alunos que pensam que a carga do erro depende de como ele é tratado, enquanto que a maioria acaba reconhecendo um peso negativo no erro, mas também a possibilidade de aprender mais. Abaixo se encontram algumas das justificativas dadas pelos alunos que não marcaram nenhuma das opções disponíveis.

- *Depende da forma como é tratado. Pois se há uma cobrança excessiva pelo erro, este pode ser visto como negativo. Entretanto, o erro pode ser visto também como forma de aprendizado e superação, tendo uma carga positiva.*
- *As duas coisas, negativa porque nos faz sentir burro, incapazes de aprender, e positiva porque mostra, sinaliza o que está precisando melhorar.*
- *Negativa, porque ninguém gosta de errar e positiva porque é como aprendemos (com os erros).*
- *Pode ter uma carga positiva ou negativa dependendo de como é tratado.*
- *Os dois. Porque apesar de dificultar um pouco a comunicação estimula a aprender mais.*
- *Entendo que o erro é inevitável e necessário para a melhora, mas, do ponto de vista do estudante, acho que é bem frustrante. Já do*

ponto de vista da professora, pode ser bom para que se saibam os pontos que devem ser trabalhados.

- *Não sei dizer. Negativa porque significa desatenção ou falta de conhecimento, mas também positiva por oferecer uma oportunidade de aprendizado.*
- *Inicialmente, fico “braba” comigo e às vezes com a prof se não tiver sido corrigida durante as aulas. Uma semana depois já melhorei e retorno tentando verificar onde e porque estou errando. Arregaço as mangas e sigo em frente.*

O professor deve corrigir sempre? Como lidar com o erro?

Considerando as respostas dadas de uma maneira geral, fica evidente que os alunos querem ser corrigidos e parece, inclusive, que esse retorno que o aluno recebe do professor sobre o erro é visto como uma solução definitiva, já que muitos deles dizem que, se forem corrigidos, não voltarão a cometer o mesmo erro. Entretanto, tendo em vista a diferença entre os conceitos de correção, tratamento e gerenciamento estabelecida por Cavalari (2008), ao retomar estudos anteriores, é possível observar que há também alunos, mesmo que em menor quantidade, que, em suas respostas, mostram que esperam não apenas uma correção.

De acordo com Cardoso (2002 *apud* CAVALARI, 2008), a correção do erro seria somente uma maneira de alertar o aluno sobre o problema na sua produção linguística e apresentar a forma que se considera correta. Por outro lado, o tratamento do erro, ainda conforme a mesma autora, consistiria em conferir ao aluno ferramentas para que o problema possa ser corrigido. O gerenciamento, por sua vez, seria algo mais amplo, pois, segundo Bartram & Walton (1991 *apud* CAVALARI, 2008), abarca todas as atitudes do professor no que se refere ao erro, ou seja, desde as suas reações ao perceber o erro até as ações que promove em momentos posteriores para tentar auxiliar o aluno.

Alguns alunos mencionam, ao responder as últimas perguntas do questionário, que é bom que o professor dê ao aluno ferramentas para que ele mesmo solucione o problema e outros enfatizam a importância de exercícios e atividades para trabalhar em cima dos erros. Desse modo, é interessante observar que a diferença entre os conceitos retomados por Cavalari (2008), principalmente a diferença que se estabelece entre a correção, por um lado, e o tratamento e o gerenciamento, de outro, também aparece nas respostas do questionário, mesmo sem as nomenclaturas. Isso mostra que há alunos cujo ponto de vista condiz com a AE não só na visão

positiva acerca do erro, mas também na maneira de lidar com ele, já que vai além de uma correção e busca entendê-lo, explicá-lo e compreendê-lo como parte importante do processo de aprendizagem.

Apesar do exposto até então, devido à visão tradicional de erro como fracasso, muitas vezes os alunos se veem passando por algum tipo de constrangimento se são chamados a atenção por conta de um erro. Esse momento pode, inclusive, fazer com que o aluno se sinta mais receoso ou cauteloso sobre se expressar em sala, como os próprios alunos ressaltaram. Ainda mais se considerarmos que a própria aprendizagem de uma língua estrangeira já se configura como uma dificuldade por si só pelo fato de o aluno ter que se expressar em uma língua que não é a sua língua materna. Sendo assim, de acordo com a opinião dos alunos que responderam o questionário, para que situações de constrangimento não aconteçam, é imprescindível que o professor tenha uma abordagem construtiva, bom senso e sensibilidade para lidar com o erro do aluno. De maneira nenhuma o professor pode ser rude, arrogante ou agir de forma superior, porque é preciso que ele, como professor, não apenas diga, mas mostre também, através das suas reações e ações, que os erros são realmente algo natural e que qualquer um está sujeito a cometê-los, como bem ilustra o seguinte comentário retirado dos dados analisados.

Os erros devem ser abordados com naturalidade, enfatizando que os erros acontecem quando se tenta. O posicionamento do professor não deve ser de superioridade. Embora seja autoridade em classe, a relação com os alunos deve ser horizontal.

Muitos alunos se voltaram para a maneira como o professor deve abordar o erro em sala de aula no sentido mais prático da situação, se assim posso dizer. Interromper o aluno durante sua fala, por exemplo, definitivamente não é uma boa opção para os alunos, por mais que queiram ser corrigidos. De acordo com algumas respostas, no caso da produção oral, cabe ao professor tomar nota dos problemas e, após a fala dos alunos, apontar os erros e, junto dos alunos, pensar em soluções e trabalhar com atividades e exercícios. Além disso, para os alunos, é interessante que os erros sejam apresentados em sala pensando no coletivo, isto é, comentados de forma geral, sem focalizar em um aluno específico, já que isso pode ser constrangedor e também porque a dúvida de um, com certeza pode ser a de outros.

Cabe acrescentar que não só os erros fazem parte do processo de aprendizagem, mas também os acertos. Para os alunos, os erros devem ser comentados sim, entretanto, os acertos não devem ser “apagados”. Isso mostra como a autoestima é uma condição importante para aqueles que aprendem uma nova língua. Apontar acertos e evoluções dos alunos é um estímulo tão importante quanto o gerenciamento dos erros, pois pode torná-los mais confiantes e, conseqüentemente, mais bem-sucedidos na aprendizagem da língua estrangeira.

As questões acima, todas referentes a como o professor deve atuar em sala de aula, remetem, a meu ver, a um ponto de fundamental importância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira: a relação professor-aluno. Não só para lidar com os erros, mas para o processo como um todo, é crucial que se construa um clima de afeto, harmonia e respeito em sala de aula. Para concluir esta seção, relaciono à importância da relação professor-aluno a hipótese do Filtro Afetivo, de Krashen (1985), posto que, considerando as opiniões dos alunos, o processo de aprendizagem de uma língua vai muito além de uma situação formal e está diretamente relacionado a fatores afetivos, que são primordiais para a relação que se constrói entre professor e alunos.

De acordo com Krashen (1985), o filtro afetivo é um bloqueio mental que pode atrapalhar um aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, dado que os fatores afetivos podem ser decisivos para que o aluno aprenda ou não a língua em questão. Segundo o autor, o filtro afetivo alto conduz a um processo de aprendizagem, de certa forma, insatisfatório e problemático, pois o aluno se encontra na defensiva por ver a sala de aula como um espaço em que suas fraquezas serão expostas. Por outro lado, o filtro afetivo baixo proporciona uma aprendizagem mais bem-sucedida, porque o aluno não tem a preocupação com a possibilidade de falhar, o que, provavelmente, resulta de um ambiente em que ele não se sente pressionado, nem inferiorizado, mas sim motivado, ou seja, um ambiente em que as condições afetivas são favoráveis e geram uma boa relação professor-aluno.

Tendo em vista, então, a hipótese do Filtro Afetivo, de Krashen (1985), é importante que se evitem situações que gerem um bloqueio afetivo alto. Embora a relação professor-aluno dependa de ambas as partes, cabe ao professor apresentar uma postura aberta ao diálogo e sempre motivar o aluno para que, de sua parte, o ambiente em sala de aula seja sempre agradável e de condições afetivas oportunas. Considerando os dados e as

reflexões apresentadas, penso que trabalhar em uma conscientização dos alunos sobre a naturalidade com a qual se deve lidar com o erro e mostrar tal naturalidade também através das suas reações e ações para gerenciá-lo é um papel fundamental do professor para manter as, acima mencionadas, boas condições afetivas, que, como bem aponta a hipótese do Filtro Afetivo, são decisivas para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Considerações finais

Com este trabalho, fica evidente que, de alguma maneira, há uma desconstrução da visão tradicional de erro como algo inaceitável e é muito interessante observar que a maioria dos alunos informantes parece aceitar o erro como parte natural do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o que condiz com os fundamentos da AE. No entanto, cabe ressaltar que, quando perguntados sobre como o professor deve lidar com o erro e sobre possíveis constrangimentos em sala de aula, parece que a perspectiva tradicional da AC ainda se faz, de certa forma, presente, já que a maioria dos alunos ressalta a importância de se evitar constrangimentos ao se lidar com um erro. Entretanto, se a maioria tem a concepção de erro como algo natural e fundamental para a aprendizagem da nova língua, por que haveria constrangimentos? Evidentemente, se o próprio professor não vê o erro de modo natural, o constrangimento pode partir dele mesmo, mas, considerando o trabalho que se desenvolve entre os monitores do projeto CLAC, seja nas próprias orientações, como nas aulas da graduação, há uma grande possibilidade de que a preocupação que os alunos demonstraram com os constrangimentos possa vir do seu próprio pensamento, que ainda remete, de certa forma, ao pensamento tradicional, que, apesar de séculos passados, pode continuar bastante vigente.

Além disso, prova dos reflexos ainda presentes da perspectiva tradicional da AC é que ainda há alunos que simplesmente têm uma visão do erro como uma indicação de fracasso e não o entendem como parte fundamental do processo de aprender uma língua estrangeira, o que, na verdade, ficou claro em algumas respostas que justificavam a atribuição de carga negativa ao erro. Dessa forma, é muito importante que o professor, junto com seus alunos, trabalhe sempre de maneira a reproduzir e validar o discurso de que o erro é algo natural e ao qual qualquer pessoa está sujeita quando se encontra no processo de aprendizagem.

Para concluir, ainda que esta pesquisa apresente algumas limitações, como o uso apenas do questionário como instrumento de coleta de dados, acredito que pode contribuir, de alguma maneira, para melhorar a prática pedagógica de professores de línguas estrangeiras em geral, tendo em vista que entender como os alunos veem o erro e o seu gerenciamento pode beneficiar os professores à medida que os ajuda a pensar e repensar sua prática e, conseqüentemente, pode contribuir para um processo de aprendizagem mais bem-sucedido.

Referências bibliográficas

ALBA QUIÑONES, V. El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 2009.

ARCOS PAVÓN, M. E. *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. 2008. 361 f. Tese de doutorado – Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.2008.

CAVALARI, S. M. S. O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. *Trab.linguist. apl.*, v. 47, nº. 1, p. 45-63, 2008.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *IRAL*, v. 4, p. 161-170, 1967.

FARIAS, M. S. *Estudo da Interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros*. 2007. 131 f. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará, Ceará. 2007.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. Errores e interlengua e ne laprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, n. 7, p. 203-216, 1995.

KRASHEN, S. The Input Hypothesis. In: _____. *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York: Longman, 1985. p. 1-32.

Anexo

Ano e semestre de ingresso no curso de Espanhol: __/__ Nível atual: _____
Área de estudo/trabalho: _____

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE ESPANHOL DO CLAC**Elaborado por Isabella Calafate de Barros**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ

1. Você acha que comete erros?
2. Que tipo de erros você comete? Quais são os que acontecem com mais frequência?
3. Considerando as suas próprias produções, mencione exemplos de erros comuns. Por que você acha que cometeu tais erros?
4. Você acha que os erros que você comete são os mesmos de outros estudantes de espanhol? () SIM () NÃO
Em caso de resposta afirmativa, qual seria o motivo em sua opinião?
5. Segundo o seu ponto de vista, o erro tem uma carga: ()NEGATIVA() POSITIVA
Por quê?
6. Você acha que, em sala de aula, o professor deve corrigir todos os erros que aparecem nas produções dos alunos? () SIM () NÃO
Por quê?
7. Você acha que a correção de um erro em sala de aula causa constrangimento ou algum tipo de bloqueio? Por quê?
8. Como os erros devem ser tratados e abordados em sala de aula? Como o professor deve corrigi-los?

LIVROS DIDÁTICOS DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS:

Critérios de avaliação e possíveis impactos para o ensino

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UFRJ/CNPq/IFF)

Introdução

O presente texto surge a partir de uma inquietação enquanto professores de língua italiana para estrangeiros no Brasil em relação ao uso dos livros didáticos existentes para apoiar a prática docente.

Desde 2010, atuamos como professor de língua italiana no âmbito do Rio de Janeiro – em cursos livres, aulas particulares e projetos de extensão, dentre outros –, utilizando diferentes livros didáticos, elaborados por autores e editoras diferentes, em anos e cidades diferentes. Apesar disso, em todos os livros persistia um “elemento de inquietação”: as atividades que eram propostas pelos livros não eram, efetivamente, “aquilo que o livro dizia que elas seriam”. Em outras palavras, as atividades propostas pelo livro possuíam pouca adequação à proposta que o livro apresentava como sendo “sua proposta”.

Assim, entre adequação, inadequação, pertinência e coerência, persistia também um professor em processo de formação, que não conseguia encontrar um eco das discussões teóricas que travava na faculdade nos materiais de ensino que utilizava – e, em certa medida, de sua própria prática enquanto professor.

Sendo assim, ao utilizar os livros para o ensino de italiano, algumas observações iniciais começaram a ser realizadas e questões começaram a ser levantadas. Assim, a partir da exposição de nossa questão de pesquisa – a saber, a atual configuração de alguns livros didáticos de ensino de italiano para estrangeiros –, pudemos elencar algumas perguntas que nos propusemos no decorrer das investigações, de forma a colaborar no entendimento do ensino de italiano como LE. Dentre as possíveis perguntas, interessaremos-nos por investigar de que maneira se constroem os livros didáticos de língua italiana para estrangeiros que se auto intitulam comunicativos, observando ainda de que modo a língua se constrói e é representada e entendida nesses livros. Percebemos que é possível identificar uma espécie de nova “teoria

comunicativa” sendo utilizada e difundida. Dessa forma, interessa a nós saber de que forma essa resignificação teórica modifica o processo de ensino-aprendizagem de Italiano língua estrangeira (ILE). Todas essas são perguntas relevantes para o entendimento do ensino de ILE, bem como para a análise, crítica e criação de livros didáticos e cursos.

Tais discussões, absolutamente pertinentes à formação de professores e à didática de ensino de línguas estrangeiras, necessitam de maior destaque, uma vez que é também função do professor refletir acerca de suas práticas de ensino, de forma a aperfeiçoá-las.

Ao mesmo tempo, ao passo em que somos “professores” que se utilizam dos materiais de *corpus* apresentados, somos também os “pesquisadores” que investigam cientificamente esse mesmo *corpus* de pesquisa. Somos, por assim dizer, “professores pesquisadores”. Isso se dá porque

O professor pesquisador não se vê apenas [ou não deveria se ver] como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivo e superar as próprias deficiências. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Das inquietações iniciais como “professor-pesquisador”, preocupava-nos ainda compreender de que maneira se construíam alguns livros didáticos de língua italiana para estrangeiros que se intitulam comunicativos - a saber Chiaro! A e NuovoEspresso 1 -, bem como compreender de que modo a língua é representada e entendida nesses livros didáticos.

Naturalmente, por conta do espaço de que dispomos, não abordaremos todas as questões iniciais que motivaram esse texto, assim como, escolhido o recorte, não o esgotaremos analisando todos os seus muitos aspectos. Indicamos, portanto, apenas algum(ns) possível(is) percurso(s) que possa ser percorrido por outros pesquisadores, em diferentes contextos e vivências. Nosso desafio, ainda inicial, é o de levantar a temática, abordando com uma complexidade um pouco maior apenas um de seus aspectos.

Para tanto, estruturaremos o texto da seguinte maneira: de início, trataremos uma contextualização do tema, indicando diferentes indagações

que poderiam ser feitas – e que, efetivamente, foram feitas – por um professor de língua estrangeira em formação. Em seguida, abordaremos alguns pressupostos teóricos para embasar a discussão, de maneira a orientá-la e situá-la em relação a outras pesquisas da área. Por fim, exporemos brevemente algumas análises realizadas por nós, de forma a oferecer aos leitores uma aproximação teórico-prática (e crítica) que seja capaz de auxiliar na prática didática em sala de aula. Por fim, algumas considerações finais, apontando a discussão para além.

Fundamentação teórica

A seguir, faremos uma breve exposição dos principais pontos do aporte teórico que fundamenta as discussões aqui expostas, de forma a explicitar o posicionamento teórico-crítico que norteia o texto.

• Uma contextualização “justificada”

Historicamente, o livro didático (LD) tem papel centralizador no ensino de língua estrangeira (LE), sendo fundamental, configurando-se como o principal recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem de línguas (VILAÇA, 2012; PAIVA, 2009; TILIO, 2006) e sendo “*muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores*” (CRISTÓVÃO e DIAS, 2009, p. 11). Por ter um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, ele afirma-se como um *corpus* de pesquisa importante (TILIO, 2006). É ainda o produto de uma concepção, de pressupostos, contendo em si muitas representações e significações. Ainda assim, em sua elaboração, “*os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais*” (TILIO, 2006, p. 108).

Têm em si, portanto, um discurso orientado “*em função de uma perspectiva assumida pelo locutor*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 52) e dirigida a uma outra pessoa – que será entendida aqui como um coenunciador (MAINGUENEAU, 2004) –, que (re)constrói o sentido dos discursos junto ao locutor, o enunciador. Considerando que “*a atividade verbal é, na realidade, uma inter-atividade entre dois parceiros*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 53) e que “*toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário [coenunciador], é de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (fala-se também de dialogismo)*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 54), podemos afirmar que os autores dos LD – os enunciadores – colocam-se na posição de produção de

um discurso que “*ao mesmo tempo indica que atitude está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu coenunciador*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 55). Não são, portanto, produtos “neutros”, “isentos” do posicionamento de um sujeito concreto “*que se coloca como fonte de referências*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 55). Apesar disso, “*cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal*” (TILIO, 2006, p. 108).

Mesmo considerando a importância do LD, são reduzidos os trabalhos – de uma forma geral – que se ocupam em oferecer aos professores uma avaliação destes materiais¹. Quando essas pesquisas são realizadas, elas (quase) sempre têm a intenção de estabelecer critérios para a avaliação e/ou elaboração de livros. Dentre os trabalhos realizados, um número considerável aborda os livros a partir do PNL², que não se aplica à língua italiana³. No caso da língua italiana, esse número se reduz quase à inexistência, como observam Casini e Romanelli (2011) – em parte, pelo número reduzido de programas de pós-graduação em língua italiana no Brasil⁴. Surge desse argumento a necessidade de que tais discussões sejam realizadas, bem como e o seu caráter de originalidade no contexto da língua italiana e, em certa medida, das demais línguas estrangeiras de forma geral.

• Uma teoria para o entendimento da língua – breves considerações

Façamos então uma delimitação daquilo que entendemos por língua. Dentro da perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e a partir das perspectivas de Bakhtin (2011) e de Maingueneau (2004, 2010), adotamos uma visão discursiva e enunciativa da linguagem. Aqui, entendemos que o discurso não representa sentidos, mas os constrói na própria enunciação.

Assumimos, portanto, que toda a linguagem tem seus sentidos construídos na própria cena enunciativa (e não previamente) pelos seus

¹ Destacamos a obra de Cristóvão e Dias (2009) e as propostas de avaliação de Biral (2000), Dias (2009) e Tilio (2012).

² Programa Nacional do Livro Didático. Mais informações em <http://bit.ly/1FxlZok> - acesso em 22/06/15

³ Citamos as propostas de Freitas, Daher e Sant’Anna (2013) e algumas daquelas contidas em Cristóvão e Dias (2009).

⁴ Apenas dois, um no Rio de Janeiro (UFRJ) e outro em São Paulo (USP)

participantes: o enunciador – aquele que enuncia – e um seu “outro”, o coenunciador – aquele que estabelece uma ação de diálogo com o enunciador. Para o ensino de línguas, isso se torna ainda mais evidente, uma vez que a característica dialógica da linguagem favorece a modificação do paradigma do “professor-transmissor” e do “aluno-receptor” – na condição de coenunciador, o aluno também se caracteriza como um “segundo eu”, que enuncia e constrói os sentidos, não apenas os adotando e aceitando, mas interferindo neles.

De maneira similar, a Abordagem Comunicativa (RICHARDS e RODGERS, 2003; MARTINEZ, 2009; MELERO ABADIA, 2000; RICHARDS 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; ALMEIDA FILHO, 2007; BORNETTO, 1998) defende a “construção” do sentido por enunciador e coenunciador (para manter a terminologia de Maingueneau) na própria interação entre os falantes. Ou seja, como afirmamos, não cabe ao professor “transmitir” algo – o conhecimento em uma língua – ao alunos, mas sim, de maneira contextualizada, construir os sentidos com esse aluno. Isto posto, assumimos que

Quando nos comunicamos, nós usamos a língua para cumprir algumas funções, como as de arguir, persuadir ou prometer. Além disso, nós executamos essas funções dentro de um contexto social. Um falante escolherá uma forma particular para expressar seu argumento não apenas baseado na sua intenção e no seu nível de emoção, mas também em para quem ele está se dirigindo e qual o seu nível de relacionamento com essa pessoa.⁵ (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 123)

Adotamos, portanto, uma visão dialógica da língua, que nos indica que os sentidos são construídos em conjunto, a partir da própria interação entre os indivíduos, nos contextos específicos de produção. Em nosso caso, quase sempre, esse contexto vai coincidir com a sala de aula de língua estrangeira – embora enunciador e coenunciador tenham papéis mutáveis. Isso se dá porque

a Abordagem Comunicativa pressupõe a multilinearidade para o ensino; isto é, pressupõe que a oferta do ensino não se foque no

⁵ “When we communicate, we use the language to accomplish some function, such as arguing, persuading, or promising. Moreover, we carry out these functions within a social context. A speaker will choose a particular way to express his argument not only based upon his intent and his level of emotion, but also on whom he is addressing and what his relationship with that person is.” (tradução nossa)

professor apenas, mas possa partir dos alunos, do livro, do professor, das experiências anteriores, dos variados recursos utilizados em sala e, por que não, da própria abordagem em si (SILVA, 2016, p. 49).

Em outras palavras, a “posição de enunciador” pode ser assumida até mesmo pelos livros, que constroem um discurso acerca dos elementos que já apontamos, cooperando para a construção de estereótipos. Ora, se a aula de língua estrangeira é também uma aula de cultura estrangeira – e a formação docente tem de abarcar as duas faces dessa moeda –, então é possível visualizar de maneira mais clara a necessidade de uma discussão da formação docente que compreenda o fenômeno, bem como uma capacitação teórico-crítica aos professores que lhes permita identificar, analisar, criticar, escolher e opinar acerca da escolha dos livros didáticos.

Ao mesmo tempo, as “vozes” de cada um dos participantes do discurso se inter-relacionam e interpenetram, de forma a estabelecer entre si um elo, uma ligação, que as torna, em última instância, uma fala “única”. Para Bakhtin, é exatamente a partir da inter-relação que se cria entre as vozes dos sujeitos – ou seja, nas relações dialógicas – que se estabelece o sentido. Ele não é anterior, não é prévio e não é unilateral. Se adotamos essa visão de língua, temos a possibilidade de entender a correlação estabelecida entre os autores dos materiais e os seus usuários, entre o enunciador e os seus coenunciadores.

• Um olhar sobre o Livro Didático (LD)

Como dito anteriormente, o ensino de línguas estrangeiras sempre esteve, historicamente, apoiado no livro didático (LD). Com papel centralizador, dogmático e por vezes inibidor, o LD é uma realidade no ensino de qualquer LE.

O LD é a ferramenta pedagógica mais utilizada no ensino de LE (CRISTOVÃO e DIAS, 2009) e está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem” (TILIO, 2008). Nesse sentido, afirma Dias (2009):

O professor, via de regra, acaba lançando mão do livro didático como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula, assim como para a sua própria formação acadêmico-profissional. Com isso, o LD exerce uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE (p.199)

Como ferramenta pedagógica, é necessário pontuar algumas das vantagens e desvantagens do LD. Por promoverem um “percurso de ensino” aos professores e alunos e materializarem as opções teórico-metodológicas do método/abordagem escolhido, o LD atua como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que apenas “materializar o conteúdo”, o LD seleciona, ordena, organiza, aproxima e apresenta os conteúdos a serem trabalhados.

Por outro lado, justamente por ordenar e organizar, o LD assume papel excessivamente centralizador e inibidor, colocando-se como a “receita” infalível e absoluta a ser seguida. Uma vez que se apresenta como verdade absoluta, contendo conteúdos e saberes indiscutíveis, o LD é visto também como uma ferramenta autoritária (TILIO, 2012), já que “*ao invés de auxiliar o leitor a refletir, o livro didático acaba levando o leitor a internalizar um fato como absoluto, já que as informações contidas nos livros didáticos são concebidas como verdades absolutas e incontestáveis*” (TILIO, 2006, p. 108). Entender esse caráter homogeneizante do livro é importante para entendermos a motivação desta pesquisa quanto às representações feitas nele.

Ao utilizar um LD, há o encontro de diversas vozes, que cooperam e se interpenetram para a construção dos sentidos e das representações. Bakhtin (1929 [2011]) vai afirmar que por trás do discurso de cada enunciador há outros discursos, outras vozes, acumuladas através dos séculos, que se encontram ainda com as vozes dos coenunciadores presentes na cena discursiva. Todas elas trabalham juntas para a construção da significação, em constante negociação. Pelo lado dos autores, o discurso apresentado é uma tentativa de consolidar uma visão específica, uma voz específica, de forma a “reproduzir uma realidade” – ou o que se entende como sendo uma realidade. Mas, afinal, que tipo de realidade(s) é(são) construída(s) no ensino de línguas estrangeiras a partir do uso de um LD?

Para responder, é preciso afirmar ainda que entendemos o LD de LE, em concordância com Tilio (2006, 2008, 2012), Cristóvão e Dias (2009), Daher, Freitas e Sant’Anna (2013) e Dias (2009), bem como um produto inserido em um contexto sócio-histórico específico, produzido sob influência diversas: escolhas dos autores, objetivos mercadológicos da editora, premissas da editora, público-alvo e políticas linguísticas⁶.

⁶ Naturalmente, pela extensão do texto, não abordaremos todas as influências ou fatores que intervêm no LD. Por um lado, deixamos a indicação da necessidade da discussão, na

“Entendemos o LD, ainda, como uma produção vinculada a valores, a posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola” (Sob praticamente qualquer ângulo, a ação de análise e crítica de livros didáticos de LE é característica fundamental da ação docente, uma vez que

Ao avaliar, com base nos critérios fornecidos, o professor pode julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem de LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas (...) em contextos reais de interações. (DIAS, 2009).

Desta maneira, o LD de LE coloca-se como importante *corpus* a ser analisado, dado o seu papel para o ensino. Com essência centralizadora e frequentemente autoritária, o LD continua sendo ferramenta indispensável para a programação e efetivação dos cursos de LE, figura que, embora muito utilizada e prestigiada, continua sendo pouco criticada. Nas palavras de Dias (2009),

Cabe enfatizar que é ainda reduzido o número de trabalhos acadêmicos que se concentram em oferecer parâmetros que possam fornecer ao professor o suporte necessário para a árdua tarefa de tomar decisões em relação à escolha do LD mais adequado ao contexto de atuação. (p.201)

A construção do *corpus*

Elegemos para a realização desta pesquisa os seguintes livros, que serão nosso *corpus*: *Chiaro! A1*, editado pela Alma Edizioni no ano de 2010 e *Nuovo Espresso 1*, editado pela mesma editora em 2014.

A escolha dos materiais não se deu de forma aleatória, mas tem um critério definido: a relevância da editora no cenário de livros didáticos de língua italiana para estrangeiros. O material, portanto, é pertencente a uma das editoras mais importantes e representativas do mercado, possuindo alcance mundial e tendo em seu catálogo dezenas de livros. Outro fator de justificativa é que esse material é um dos mais comercializados no âmbito do Rio de Janeiro, sendo utilizado nas universidades públicas e em cursos livres.

expectativa de que outros autores interessem-se; por outro, indicamos a retomada dos argumentos em textos futuros.

Entendemos que há outras editoras⁷ e outros livros que poderiam igualmente ser objetos de estudo neste caso. Por necessidade de escolha, porém, precisamos nos ater a apenas um deles.

Ainda assim, para cada um dos livros escolhidos, procederemos ainda a outro recorte: o das atividades escolhidas. Para tanto, optamos por indicar atividades pertencentes à primeira unidade do livro, por entendermos que elas são a “porta de entrada” dos alunos na utilização dos materiais.

Análise de algumas atividades

Por adequação ao espaço de que dispomos, optamos por indicar apenas algumas das atividades propostas nas unidades, de forma a oferecer um recorte que possa ser demonstrativo de nossas observações.

a) *Chiaro A1!*

A primeira atividade de *Chiaro A1!* (figura1), *Per iniziare* (para iniciar), convida o estudante a dizer o que a Itália significa para ele, buscando evocar nele recordações sobre o país. Uma atividade que possibilita abordar conhecimentos prévios dos alunos, numa premissa coerente com a AC (MELERO ABADIA, 2000, p. 86). Ao mesmo tempo, motiva os alunos a interagir em sala de aula, a estabelecerem algum contato inicial entre si que possa ajudar a aproximá-los. Por ser a primeira atividade, da primeira unidade do livro, a atividade ajuda na criação de laços entre os alunos – ainda que seja, no momento, algo superficial e introdutório, que deve ser aprofundado em outras oportunidades.



Figura 1

⁷ Citamos as seguintes, por sua representatividade: *Guerra Edizioni* (<http://www.guerra-edizioni.com/>) e *Loescher* (<http://www.loescher.it/>) – todos os acessos foram realizados em 18 de junho de 2015

Para a atividade 2, há uma subdivisão em três partes. Na primeira parte – indicada na figura 2 –, encontramos uma informação de que ela seria uma atividade para “trabalhar com o léxico”. Propõe-se que os alunos associem palavras a imagens, identificando “coisas da Itália”, como vinho, massa, ópera e museu – áreas em que, de fato, a Itália se destaca e é reconhecida mundialmente: cultura e culinária. É apresentada ainda a imagem de um mercado, de um trem e de uma estação – elementos facilmente encontráveis em qualquer outro país e que não representam, necessariamente, “coisas da Itália” – como o nome da atividade sugere.

2

Cose d'Italia

LAVORARE CON IL LESSICO

a Associa le parole alle immagini.
Poi verifica i tuoi risultati con alcuni compagni.

<input type="checkbox"/> pasta	<input type="checkbox"/> museo	<input type="checkbox"/> mercato	<input type="checkbox"/> mare
<input type="checkbox"/> gelato	<input type="checkbox"/> stazione	<input type="checkbox"/> macchina	<input type="checkbox"/> opera
<input type="checkbox"/> vino	<input type="checkbox"/> piazza	<input type="checkbox"/> treno	<input type="checkbox"/> albergo

Figura 2

Na segunda parte – indicada na figura 3 –, pede-se que se divida as palavras em colunas, representando comida e bebida, transportes, tempo livre e férias. Para os alunos, diferenciar o que é possível fazer no tempo livre e nas férias pode ser uma tarefa difícil, uma vez que “ir à praia” pode ser uma tarefa a ser realizada tanto nas férias como em um tempo livre, bem como visitar um museu, por exemplo.

b Ordina le parole del punto **a** nelle categorie qui sotto.

cibo e bevande	trasporti	tempo libero	vacanze
----------------	-----------	--------------	---------

Figura 3

Por fim, na quarta parte – indicada na figura 4 –, os alunos devem escolher um colega de classe e discutir entre si quais outras palavras italianas conhecem, fazendo uma lista e organizando-as por categoria.

iii

c Lavora con alcuni compagni. Quali altre parole italiane conoscete? Fate una lista di parole, poi provate a ordinarle per categoria.

e

1

Figura 4

Identificamos aqui que as atividades propostas não podem ser ditas como sendo pertencentes a uma AC, já que elas representariam apenas uma recordação de palavras de forma descontextualizada, com uma posterior divisão delas em grupos. Da forma como é exposta, a atividade se assemelha ao Método Gramática e Tradução (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 13-16). Ainda que, aqui, ele não seja aplicado à língua latina, mantém ainda as ações que eram esperadas naquela situação de aprendizado. Em seção anterior desse texto, vimos a partir de Martinez (2009, p. 68) o seguinte:

Isso nos leva a evocar o exemplo do léxico. Sem simplificar em excesso, digamos que o aprendiz geralmente trabalhe a partir de listas de palavras que ele tem de memorizar. O reagrupamento dessas palavras por temas e em uma apresentação adequada constituiria um progresso. A partir disso, passou-se a uma abordagem mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos (noções, funções) sempre inscritos no jogo das atividades discursivas.

A atividade descrita termina exatamente antes de onde deveria começar: uma abordagem que integrasse os alunos e as habilidades necessárias para utilizar a língua de forma nocial em uma cena enunciativa (MAINGUENEAU, 2002).

Para a atividade 11 (figura 5), a proposta (a) é que os alunos repitam as frases que podem ser utilizadas para se comunicar em sala de aula, com um espaço ao lado para que o aluno escreva a tradução dessas frases. Em seguida, precisam ler as frases para o professor (b).

11 Per comunicare in classe LEGGERE E ANALIZZARE

a *Che cosa si dice in classe per chiedere aiuto?*
Scrivi la traduzione delle domande in italiano nella tua lingua.

A che pagina?

Come si dice?

Come si scrive?

Che cosa significa?

Come, scusi?

Come si pronuncia questa parola?

Pu ripetere, per favore?

Figura 5

Conforme observam Richards e Rodgers (2003, p. 15-16), uma das características do método Gramática e Tradução era a elaboração de listas bilíngues de palavras e expressões, que depois poderiam ser utilizadas. Aqui, como no método do século XIX, não há um contexto, não há uma explicação e nem há um exemplo de quando seria possível utilizar cada frase. Nenhum contexto é apresentado⁸ e nenhum trabalho com a funcionalidade da língua é feito, cabendo ao aluno apenas memorizar a frase e sua tradução para utilizar em outro momento – que, entretanto, não é exemplificado. De maneira contrária, na AC, os alunos são estimulados a entenderem o sentido das palavras e expressões e a sua utilização no próprio contexto, já que em situações diferentes as mesmas podem ter sentidos diferentes.

Nem mesmo a proposta da alínea (b) (figura 6) de pedir que os alunos façam quatro perguntas ao professor pode ser vista como sendo coerente com a AC. Não se recria nenhuma situação-modelo de uso da língua, nem são indicados possíveis contextos em que as perguntas teriam sentido. Apenas há a necessidade de leitura das frases – o que, *a priori*, não pressupõe nenhuma interação oral entre os falantes.

SCRIVERE E PARLARE

b *Lavora con un compagno.
Fate quattro domande all'insegnante con le formule indicate al punto 11a.*

Figura 6

Em suma, as atividades aqui expressas ajudam o leitor a identificar como, de certa forma, as atividades oferecidas pelo referido livro didático não podem ser identificadas como sendo pertencentes a uma noção de Abordagem Comunicativa. Com fortes características de outros métodos e pouca adequação à abordagem que afirmam afiliar-se, as atividades apresentam pouca coerência e pertinência à ideia de uma Abordagem Comunicativa.

⁸ Entretanto, para alguns autores, a própria sala de aula pode ser definida como o contexto da atividade

b) NuovoEspresso 1

A unidade 1, *primi contatti* (primeiros contatos), inicia-se com a indicação daquilo que, em termos de *grammatica* e de *comunicazione* (figura 51), será visto na unidade. Assim, dão exemplos factíveis das ações linguísticas, sendo essa uma das características que possibilitam o desenvolvimento de uma competência comunicativa (HYMES, 1972). Entretanto, é necessário que esses exemplos sejam ancorados em um contexto, com enunciadores e coenunciadores (MAINGUENEAU, 2002) definidos, já que ser capaz de falar uma língua depende de muitos outros elementos que não apenas aqueles estritamente linguísticos (RICHARDS, 2006, p.3).



Figura 7

Em seguida, há um *vocabulario espresso* (vocabulário expresso) (figura 8) com algumas das principais palavras que serão aprendidas. A opção por estabelecer listas de palavras, traduções e glossários era vista, originalmente, no Método Gramática e Tradução, do final do século XIX, como nos mostram Richards e Rodgers (2003), Bornetto (1998) e Melero Abadia (2000). Ações incompatíveis com a AC e pertencentes ainda a uma dimensão didática de métodos, não de abordagens.

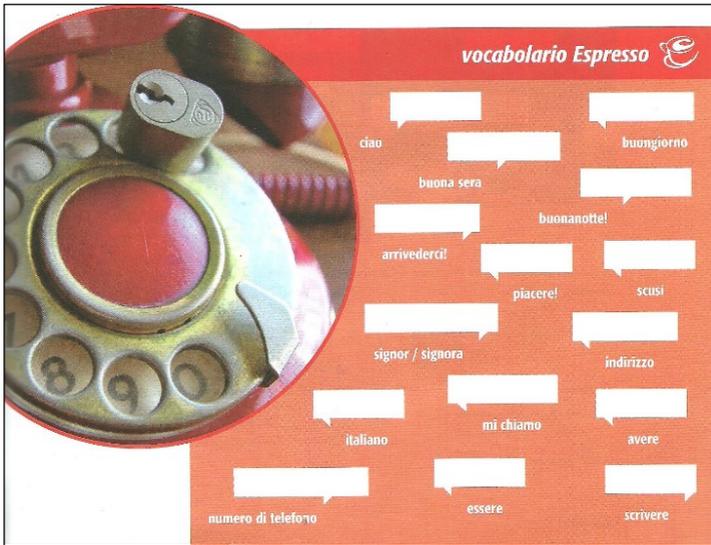


Figura 8

Para a quinta atividade (figura 9), é proposto apenas que ouçam o som das letras do alfabeto. Não há aqui nenhuma ação a ser desenvolvida com ele.

Ou seja, é apenas uma informação de ordem gramatical, não comunicativa, apresentada sem nenhum contexto e sem ter como reflexo nenhuma ação. É, apenas, uma informação para os alunos obterem, desconectada das demais atividades da unidade.

5 L'alfabeto
Ascolta e ripeti.

4

A	E	I	O	U	lettere straniere
B bi	F effe	L elle	P pi	V vi/vu	J i lunga
C ci	G gi	M emme	Q cu	Z zeta	K kappa
D di	H acca	N enne	R erre		W doppia vu
			S esse		X ics
			T ti		Y ipsilon

Figura 9

Uma vez mais, de maneira geral, as atividades apresentadas não podem ser conceituadas como sendo “atividades comunicativas”. Por não se configurarem como as atividades da Abordagem Comunicativa devem ser configuradas, as atividades não podem ser ditas como sendo, efetivamente, “comunicativas”.

Em *Chiaro! A1*, pudemos perceber um número significativamente maior de falhas teóricas, metodológicas e terminológicas – ainda que tenhamos abordado apenas uma parte delas. Falhas essas que refletem no ensino-aprendizagem da língua italiana para estrangeiros e que podem ocasionar maiores dificuldades para o referido processo. A diferença de entendimento do que seja a AC interfere, portanto, diretamente no ensino, de maneira a dificultá-lo e prejudicá-lo, desviando o objetivo das atividades, interferindo no trabalho do professor e no entendimento e aprendizagem dos alunos. Em *Nuovo Espresso 1*, ainda que a quantidade de falhas seja menor, ainda é possível encontrá-las. De fato, dizer que *Chiaro! A1* é um material comunicativo é tarefa difícil, dada a configuração e efetivação de suas atividades. *Nuovo Espresso 1*, por sua vez, apresenta uma maior coerência nesse sentido do que o livro anterior. Com uma proposta mais interativa e multimídia, o manual consegue ter maior eficácia em suas atividades, demonstrando ter coerência maior com os princípios de uma Abordagem Comunicativa.

Considerações finais

Findas as análises, percebemos que, apesar de utilizarem a terminologia “comunicativo” para a definição dos materiais, eles não o são exatamente comunicativos. Decorre disso que, a princípio, os materiais se definem de uma forma que não são. Um exemplo disso são as constantes atividades com base teórica pertencente a outros métodos históricos, como o Direto e o Natural, assim como o Gramática e Tradução.

Cabe observar ainda que as análises iniciais que fizemos dizem respeito apenas a um recorte dos livros – que pode, naturalmente, não representar efetivamente os materiais. Quer assim pensemos ou não, de fato, as primeiras unidades dos livros representam a porta de entrada dos alunos no estudo da língua, seu primeiro contato (presumido) com a nova língua que devem aprender.

Esperamos que, a partir desse texto, outros professores-pesquisadores sejam motivados a aprofundar ainda mais as discussões que tivemos. Acreditamos que não propomos aqui um caminho único, exato e perfeito a ser trilhado, mas um dentre os possíveis caminhos, uma dentre as possíveis formas de entender o percurso que se coloca para nós.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6^o edição. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. *Linguística Aplicada - ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CASINI, M. C.; Sergio Romanelli. Italianistica in Brasile: ricerca di prospettive e prospettive di ricerca. In:It, v. 27, p. 16-21, 2011.

DIAS, Reinildes. *Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE)*. In: CRISTOVÃO, Vera L. L.; DIAS, Reinildes. (Org.). *O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FREITAS, L.M.A.; DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V.L.A. *Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD*. Eutomia (Recife), v. 1, p. 407-426, 2013.

HYMES, D. H. *On communicative competence*. In: Pride, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics selected readings*. Harmondsworth: Penguin. Philadelphia, 1972. Disponível em <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> (acesso em 16 de junho de 2015).

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post method*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. New Jersey, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. - 3^o Ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques em la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

RICHARDS, Jack C. *O ensino comunicativo de línguas*. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos em la enseñanza de idiomas*. 2ª edição Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

TILIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

_____. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VII, p. 117-144, 2008

_____. *The role of course books in language teaching*. In: IARTEM BRASIL 2012 - International Association for Research on Textbooks and Educational Media, 2013, Curitiba. Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. Curitiba: NPPD, UFPR, 2012. v. 1. p. 462-470.

TORRESAN, Paolo. *L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS*; págs. 266 – 277; in: DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola. *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci Editore, 2000

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *A Elaboração de Livros didáticos de Línguas Estrangeiras: Autoria, Princípios e Abordagens*. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XVI, p. 51-60, 2012.

_____. *Livros didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, VIII, número XXXII, jan-mar 2010.

_____. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, VIII, número XXX, jul-set 2009.

_____. *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, VIII, número XXVI, jul-set 2008.

A MELHOR OU PIOR IDADE?

Uma proposta de aula de Espanhol para a 3ª idade no CLAC

Júlia Cheble Puertas (PPGLEN-UFRJ/ BOLSISTA CAPES)

Introdução

Este trabalho tem como objetivo propor uma aula de espanhol para a terceira idade dentro do Curso de Línguas aberto à Comunidade (CLAC), projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A vontade de propor um curso de espanhol para a terceira idade dentro do CLAC surgiu quando fui por um ano e meio monitora de espanhol e por ter convivido com três turmas, na qual estavam alunos de 15 até 70 anos e por ter observado um ritmo diferente entre os mais jovens e os mais velhos da sala. Deixo claro aqui, que o objetivo não é segregar os idosos, mas sim criar um ambiente mais confortável para a aprendizagem de uma língua estrangeira, já que em muitas aulas presenciei um constrangimento dos idosos em dizer que não estavam acompanhando ou que não se sentiam no mesmo nível do restante da turma. Por este motivo, acredito que seria interessante a criação de um curso de espanhol voltado para a terceira idade, trazendo materiais e aulas que possam trazer um maior interesse na hora de aprender uma nova língua. Para isso, o maior objetivo deste trabalho é trazer uma proposta de aula para esse “possível” curso. Procurei nesta proposta um tema que, ao meu ver, fariam os idosos se sentir atraídos em discutir e, assim, trabalhariam a oralidade, a argumentação e o conteúdo gramatical de uma maneira mais lúdica e interessante.

Quando comecei a pesquisar sobre o ensino da terceira idade, achei que seria fácil achar materiais, mas foi, ao contrário, muito difícil, principalmente quando se tratava de línguas estrangeiras. Nesse momento, percebi o quando o ensino da terceira idade é muitas vezes silenciado. Nessa procura, encontrei o artigo de Rodrigues (2011) que conta um relato de experiência do autor com uma turma de francês que era inicialmente de idosos, mas que teve que receber três alunos jovens. Ao ler esse artigo, pude perceber que a junção dessas duas gerações foi um sucesso e nesse momento comecei a me perguntar se a minha proposta teria sentido. Afinal, se uma turma mista tinha dado tão certo, por que eu queria criar um curso

voltado para a terceira idade? Seria interessante privar os jovens da convivência com os idosos e vice e versa? Nesse momento, percebi que seria interessante sim uma proposta de curso voltado para o ensino do espanhol na terceira idade, porque muitos idosos gostam e se sentem a vontade com o contato com os jovens, mas muitos não se sentem assim. Portanto, essa proposta de curso não seria uma obrigatoriedade para os idosos que quisessem se inscrever no curso, mas sim mais uma possibilidade para que eles pudessem escolher o curso que os faria se sentir mais à vontade para a aprendizagem de uma nova língua.

A Terceira Idade

Diariamente temos contato com pessoas da terceira idade. É impossível, portanto, pensar no mundo sem os idosos. Porém, muitas vezes essas pessoas passam despercebidas no nosso cotidiano, como se elas não pudessem acrescentar mais nada, como se fossem invisíveis. Muitas vezes, os idosos são afastados de seus afazeres por serem considerados incapazes de exercer suas funções e com isso, muitas vezes se sentem inúteis e sem ocupação. Pesquisas recentes confirmam que o mundo está envelhecendo, mas será que estamos preparados para isso?

Percebemos tal fato, quando pensamos no número de oferta de cursos voltados para a terceira idade. Por que poucos cursos que eu conheço de línguas estrangeiras oferece turmas voltadas para a terceira idade? Seria lucrativo a oferta de tais turmas? O mundo funciona em função de lucro e os idosos “não seriam uma boa nesse quesito”. Afinal, ser “velho” significa estar excluído desse processo capitalista. Como podemos perceber, a maioria das propagandas de cursos de línguas, foca no quanto é importante saber uma língua para o currículo profissional, para viagens e relacionamentos com pessoas de outras nacionalidades. E por que um idoso estaria interessado nesses objetivos? Idosos têm de ficar em casa. Não é isto que o senso comum parece afirmar a todo momento? Parece que a sociedade quer e pretende manter os idosos afastados, pois esse seria o caminho mais fácil. Mas será?

Nos estudos sobre terceira idade, pude constatar que na maioria das vezes a invisibilidade do idoso começa na própria família e isso passa para a aprendizagem, já que em grande parte das vezes a família não apoia que o idoso volte ou comece a estudar, seja línguas ou até mesmo o ensino regular, como podemos ver na fala de Preti (1993 apud. Conceição,

2005: 196): “O velho é uma não-pessoa até no seio familiar.” E sem esse apoio, o idoso, já nervoso e inseguro com essa nova situação não se sente bem em começar um curso de línguas. Como vemos na citação a seguir:

A moral oficial prega o respeito ao velho, mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicada mas firmemente dos postos de direção. Que ele nos poupe de seus conselhos e se resigne a um papel passivo. Veja-se no interior das famílias a cumplicidade dos adultos em manejar os velhos, em imobilizá-los com cuidados para ‘seu próprio bem’. Em privá-los da liberdade de escolha, em torná-los cada vez mais dependentes ‘administrando’ sua aposentadoria, obrigando-os a sair de seu canto, a mudar de casa (experiência terrível para o velho) e, por fim submetendo-os à internação hospitalar. Se o idoso não cede à persuasão, à mentira, não se hesitará em usar a força. Quantos anciãos não pensam estar provisoriamente no asilo em que foram abandonados pelos seus. (BOSI, 2010: 78)

O idoso já tem que conviver com muitas mudanças e transformações físicas, biológicas e psicológicas que se configuram na forma como eles convivem com o mundo ao seu redor. Preti (1991) em seu livro *A linguagem dos idosos*, destaca que o idoso usa a memória, através da linguagem, como instrumento socializador. Ainda de acordo com o autor, são muitos os fatores que fazem com que os idosos se afastem do convívio social, como a diminuição da audição e visão e a perda da autoestima. No entanto, apesar dessas “dificuldades” físicas e psicológicas, muitas pesquisas têm mostrado que os indivíduos dessa faixa etária têm plenas condições de se manterem ativos. Um exemplo disso, são idosos relatados no artigo de Rodrigues (2011) que foram capazes de acompanhar um curso de língua francesa com jovens, sem se mostrarem inferiores a nenhum deles.

A aprendizagem de uma língua estrangeira funciona para os idosos como uma forma de socialização: arrumar-se, sair de casa, conhecer gente nova, aprender uma língua, ouvir e ser ouvido. Em muitos casos, o curso será o único compromisso dos idosos na semana e isso faz com que ele espere e dê muito valor a essas aulas¹. Como podemos ver na seguinte citação:

Além de ver a sala de aula como um lugar propício para o contato social, para a formação de novas amizades, os alunos-sujeitos também apresentam fortes indícios de que necessitam

¹ Esse é um dos motivos para a minha proposta de criação de uma turma de idosos no CLAC

da empatia do professor, ou seja, eles esperam que o professor compreenda os seus problemas, as suas necessidades e seja solidário com eles. Não é por acaso que em ambos os contextos de ensino aqui tratados, constantemente os alunos expõem os seus problemas pessoais, as suas emoções em sala de aula. (RODRIGUES, 2011: 305)

Como já foi retratado acima, o professor muitas vezes tem que ser um psicólogo, pois os idosos costumam trazer seus problemas, inquietações e conquistas para a sala de aula. Muitas vezes enxergam o âmbito da sala de aula como um divã, onde eles podem se sentir à vontade para se expressar, fato que muitas vezes não ocorre na sua casa. Cabe ao docente saber manejar o lado “psicólogo”, amigo e professor dentro de um mesmo papel na sala de aula.

Estes são alguns assuntos que no que tange os estudos da terceira idade são bem recorrentes e que incitaram à produção deste artigo e da possível criação de um curso de espanhol dentro do CLAC voltado para a terceira idade. Na próxima seção deste artigo, vamos trazer um panorama geral do que é o CLAC e, também, a importância de trabalhar com essa faixa etária.

O CLAC

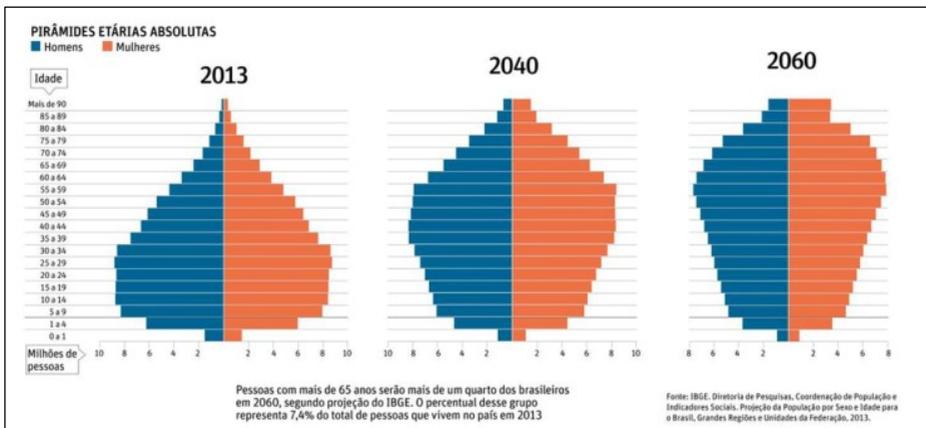
É um projeto desenvolvido pela Diretoria Adjunta de Extensão para auxiliar na formação de alunos de graduação da Faculdade de Letras da UFRJ, funcionando há mais de quinze anos e atendendo à comunidade do Rio de Janeiro. As aulas são ministradas pelos alunos dos cursos de graduação em Letras da UFRJ, que são selecionados previamente por meio de uma avaliação e depois são orientados por professores dos respectivos setores de línguas dos Departamentos da Faculdade.

O CLAC, atualmente, conta com vinte e seis² cursos, dentre eles o curso de Francês para a terceira idade. Sendo este o único idioma que oferece o curso para essa faixa etária. Ou seja, de vinte e seis cursos

² Espanhol, Francês, Hebraico, Inglês, Inglês para Leitura, Italiano, Japonês, Português, Russo, Latim, Árabe, Grego, Português Língua Estrangeira, Alemão Conversação, Francês Conversação, Francês para Leitura, Inglês Conversação, Italiano Conversação, Japonês Conversação, Árabe Conversação, Oficina de Língua Portuguesa, Redação, Inglês para graduandos, Libras, Alemão e Francês para Terceira Idade.

somente um é voltado para este público específico. Por isso, surgiu a ideia de propor uma aula de espanhol voltada para a terceira idade que poderá, futuramente, inspirar a criação de um curso de espanhol do CLAC para a terceira idade.

Mas por que trabalhar com a terceira idade? De acordo com Guimarães (2011), desde 1999 (Ano Internacional do Idoso) tem crescido a preocupação da sociedade com os idosos. Uma das razões para esta preocupação é o fato de que o número de idosos no mundo está aumentando significativamente, como demonstram muitos estudos do IBGE. Além disso, ao pesquisar gráficos do número de idosos no Brasil, pude perceber que o número só tende a aumentar. Como podemos ver nas Pirâmides Etárias elaboradas pelo IBGE (2004):



Pirâmide Etária

Fonte: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2010/12/16/piramide-etaria-brasileira/>

Então, por que não fazer um curso de espanhol para a terceira idade?³

³ Deixo claro aqui, que seria impossível propor um curso completo com todos os níveis nesse trabalho. Por isso, proponho neste artigo, uma aula (nível B2) para esse possível curso. Porém, acho importante manter o diálogo e incitar a criação deste curso não só de espanhol mas de outras línguas, como o inglês por exemplo.

• PROPOSTA DE AULA

1. Tema

Como já foi dito anteriormente, o nosso objetivo é propor uma aula de espanhol voltada para um público específico: a terceira idade. O tema da aula é sempre muito significativo para qualquer tipo de aluno, porém para alunos da terceira idade é ainda mais importante. Afinal, o tema ajuda a prender ou não a atenção do aluno, facilitando assim o seu aprendizado, como podemos confirmar na citação abaixo:

Se o assunto for de grande interesse, a aprendizagem será mais rápida, assim como ocorre com qualquer aprendiz. A dificuldade do idoso pode ser facilitada pelo uso de técnicas adequadas. Nas atividades que executam, os idosos devem usar seus conhecimentos, suas habilidades, sua sabedoria e experiência. (GUIMARÃES, 2006: 40)

Portanto, para esta aula de nível B2 de 70 minutos, escolhi um tema muito atual que, na minha opinião, vai trazer à tona os relatos de experiência dos alunos e também vai ajudar na realização de um debate. O tema escolhido foi o papel da mulher na sociedade antiga e atual. Acredito que esse tema terá como resultado um debate bem saudável e rico, já que os idosos viveram no passado e no presente, e por este motivo poderão comparar a situação da mulher atual e da mulher de antigamente. Além disso, é um tema que pode ser discutido tanto por homens quanto por mulheres, podendo assim tornar o debate mais rico. O debate acerca desse tema vai girar em torno de um guia⁴ chamado *Guía de la buena esposa*⁵, um guia supostamente publicado no ano de 1953 por uma espanhola, Pilar Primo de Rivera⁶.

⁴ Pesquisando mais sobre o guia, descobri que há uma dúvida de quem realmente escreveu esse guia. Alguns sites confirmam que o guia foi escrito por Pilar, porém outros dizem que o guia foi feito de forma anônima e publicado na internet. É importante deixar claro que para este trabalho assumimos a primeira hipótese, já que é a que nos traz mais informações e uma contextualização histórica e contundente sobre a criação do guia.

⁵ Guia disponível em anexo na última página.

⁶ Pilar era irmã de José Antonio Primo de Rivera componente da Falange Espanhola (partido político de extrema direita) e filha de Miguel Primo de Rivera (ditador espanhol da década de 1920). Além disso, Pilar foi líder da Seção Feminina da Falange.

O guia se apresenta de forma extremamente sexista, no qual ensina as mulheres a serem uma boa esposa, a cuidar do marido, dos filhos e da casa. Hoje, 63 anos após a publicação, a realidade da maioria das mulheres é outra, as mulheres trabalham tanto fora quanto dentro de casa. Mas qual será a opinião de mulheres e homens que viveram há 63 anos?

2. Conteúdo

Além de trabalhar a temática do papel da mulher na sociedade, vamos utilizar o gênero guia/manual e explicar quais são as características principais desse gênero. Atrelado a isso, trabalharemos os verbos no imperativo, já que é uma das características de um guia. Além de mostrar este guia, vou pedir aos alunos que me digam qual outro texto que usamos no nosso dia a dia possuem essas características.

Para trabalhar com o gênero textual, vamos nos fundamentar nos estudos de Marcuschi (2002). Segundo este autor, gêneros textuais se referem a fenômenos históricos vinculados à vida social e cultural. Os gêneros contribuem para organizar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia e se materializam nas práticas sociais que apresentam traços característicos de acordo com a sua composição, suas propriedades e funções.

3. Etapas do processo

Primeiramente, será apresentada aos alunos a temática da aula e será perguntado o que eles pensam sobre esse tema. Logo após essa breve apresentação, eles irão receber um *Guía de la buena esposa*. Esse momento levará um tempo maior, já que os idosos gostam de dialogar e expressar sua opinião. Visto que, como já vimos, muitas vezes em suas casas os idosos são anulados e se sentem sem voz e veem essa como uma boa oportunidade de trazer a sua voz e a sua opinião. Acho que essa é a parte que teria a maior participação dos alunos, pois como afirma Preti:

Os idosos têm, quase sempre, uma tendência muito grande para se tornarem contadores de histórias. Explica-se facilmente esse fato: há um destino educativo no seu papel social e para cumpri-lo existe uma exemplificação farta acumulada ao longo de sua vida. Além disso, há um interesse em relembrar esse passado, valorizando-o em relação ao

presente. O “seu tempo” para o idoso, isto é, o tempo de sua juventude, parece-lhe sempre melhor do que a realidade presente em que vive. Por outro lado, na conversação, quando se lhe dá a oportunidade de interagir naturalmente com outros falantes, o idoso tem a tendência de falar muito, relembrando nas narrativas a sua experiência e revelando muita habilidade em montar o seu discurso [...] (PRETI, 1991:106 apud. RODRIGUES, 2011:304)

Com relação a essa citação, dois pontos me incitaram e gostaria de observá-los após dar essa aula. O primeiro é quando o autor diz que os idosos vão exaltar o passado, falar que naquela época era melhor do que hoje em dia. Acredito que, por conta do assunto da aula, isso não acontecerá, pois acredito que ocorrerá o contrário. Ou seja, os idosos irão falar que a situação da mulher antigamente (época do guia) era muito pior que hoje em dia. Claro que acredito que essa será uma opinião da turma no geral, mas não descarto que esse pensamento descrito pelo autor seja a realidade de alguns alunos. O segundo ponto que eu gostaria de destacar na citação acima é o de que os idosos irão falar muito, pois relembram narrativas e experiências passadas. Acredito que este ponto, diferentemente do primeiro, irá acontecer, pois tanto as mulheres quanto os homens da turma vão apresentar relatos de sua vida que podem contribuir para a discussão do tema.

A comunicação, discussão e o debate serão feitos em espanhol, já que se trata de uma turma de nível B2⁷. É importante ressaltar que se trata de uma turma de idosos, então muitas vezes a vontade de falar sobre o assunto fará com que o aluno acesse à língua materna, como já foi descrito no artigo de Rodrigues (2001:304):

Muitas vezes, o Francês era esquecido e a língua materna vinha à tona. Os mais velhos tendem a focar mais no conteúdo que na forma, ou seja, opinar, defender um ponto de vista sobre determinado assunto é mais importante do que o desempenho na língua estrangeira.

Portanto, o mais importante não será necessariamente o uso do espanhol, mas sim o engajamento dos alunos com o tema e com o poder de discussão e argumentação.

⁷ O que equivale mais ou menos ao nível Espanhol 3 do CLAC.

É importante ressaltar que nossa aula partirá, em grande parte⁸, da abordagem comunicativa, visto que a mesma centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Essa abordagem visa à comunicação de acordo com a situação de comunicação e de acordo com a intenção de comunicação. Não é excluída dessa abordagem a gramática da língua estrangeira, já que as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Essa abordagem funcionará melhor para esta faixa etária pois os idosos a todo momento querem se comunicar e participar da aula, como já constatamos anteriormente.

Após a discussão da temática do papel da mulher na sociedade, a partir da apresentação do *Guía de la buena esposa*, iremos observar os verbos do guia e a partir da resposta dos alunos irei separar, no quadro negro, os verbos que estão no imperativo (“*Ten, Luce, Se, Arregla, Hazlo, Prepara, Minimiza, Procura, Escúchalo, Ponte...*”) dos outros verbos. Após separar, vou utilizar a explicação de modos verbais da *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010: 797) da RAE (*Real Academia Española*). Segundo esta gramática, um enunciado no imperativo, é um ato verbal no qual se solicita algo. Além dessa explicação inicial, será apresentado aos alunos os usos do imperativo, ou seja, em quais situações usamos o imperativo no espanhol (dar conselhos e sugestões; formular pedidos; dar ordens e dar instruções). Vamos utilizar a participação dos alunos, perguntando-os qual é o caso, desses apresentados, que se aplicam ao *Guía de la buena esposa*. Além disso, é importante ressaltar para os alunos que os verbos no imperativo são muito utilizados em guias e manuais, para isso será apresentado um manual do usuário de uma máquina fotográfica que será entregue aos alunos.⁹

Depois dessa contextualização e explicação sobre o imperativo nos guias e manuais, irei colocar o seguinte quadro de conjugação dos verbos regulares¹⁰ no imperativo, para que eu possa explicar aos alunos:

⁸ Não descartamos, aqui, outra abordagem. O intuito é agradar e fazer com que o aluno se sinta a vontade com o conteúdo e com o material utilizado.

⁹ Ver anexo 2

¹⁰ É importante ressaltar que como se trata de uma aula de 70 minutos, vamos, inicialmente, nessa aula, apresentar somente os verbos regulares. E na próxima aula seria apresentado os verbos irregulares e como funciona essa conjugação.

	1ª. conjugación	2ª. conjugación	3ª. conjugación
	-AR	-ER	-IR
Tú	-a	-e	-e
Usted	-e	-a	-a
Nosotros/as	-emos	-amos	-amos
Vosotros/as	-ad	-ed	-id
Ustedes	-en	-an	-an

Após a explicação da conjugação dos verbos, os alunos estarão aptos a resolver dois exercícios¹¹ sobre os verbos regulares no imperativo que os alunos deverão fazer durante a aula. Ao final da aula, será proposto um trabalho que será apresentado na Feira CLAC¹², essa sugestão será mais bem explicada na seção 4.4.

Do ponto de vista metodológico, os exercícios e discussões propostos, a meu ver, vão interessar aos alunos da terceira idade, pois além de ter dedicado um bom tempo para a discussão, o que interessa aos alunos dessa faixa etária, como já pudemos observar, também há uma contextualização do conteúdo gramatical, ou seja, eles vão perceber a aplicabilidade daquele conteúdo no cotidiano deles, ou seja a intenção e a situação comunicativa em que vão usar os verbos no imperativo. Por este motivo, a abordagem comunicativa será priorizada nesta aula. Além disso, o tema acho que será de grande aceitação.

• TRABALHO: elaboração de manuais

Como sugestão de trabalho, irei propor a produção de um *Guía de la buena esposa* dos tempos atuais. A ideia é, de certa forma, satirizar o guia apresentado aos alunos anteriormente. Este trabalho será elaborado em grupo e deverá conter onze páginas, assim como o guia apresentado em sala de aula. Além disso, deverá ser escrito em espanhol, deverá conter

¹¹ Ver anexo 3

¹² Trata-se de uma feira cultural que abarca todos os curso do CLAC. Nesta feira as turmas apresentam trabalhos e gincanas sobre alguns assuntos relacionados com a língua estudada durante o curso ou qualquer tema que tenha sido trabalhado durante o curso.

imagens ou desenhos e ser em formato de um livrinho que, ao final da produção, será entregue na Feira CLAC.

O intuito é que eles tragam ideias de casa e materiais e façam em aula, já que o trabalho será em grupo, e assim creio que o encontro entre eles será mais fácil. Além disso, eles poderão ter o meu auxílio para a produção do material e também poderão tirar dúvidas de espanhol. Para essas aulas de produção do material, levarei notícias que falem sobre o papel da mulher hoje em dia, ou seja, de mulheres que trabalham e cuidam dos filhos. O intuito do trabalho é conscientizar também os alunos, que hoje em dia, diferentemente de outrora, a mulher não precisa casar, ter filhos, cuidar da casa, etc.

Além da apresentação na feira CLAC, pretendo criar um blog junto com os alunos e, assim, inseri-los também no meio digital. Os trabalhos serão apresentados nesse blog e os alunos vão poder postar sobre vários assuntos e sobre o que aprenderam durante as aulas¹³.

Considerações finais

Após fazer as leituras que serviram de base para este trabalho, podemos perceber que os idosos no Brasil são silenciados e passam invisíveis pela sociedade. Esse ponto é ainda maior no âmbito da educação. Muitas vezes temos a impressão de que a educação parece ter se tornado uma indústria interessada no lucro e, como já foi dito, os idosos não trariam esse lucro.

Ao propor uma aula voltada para esse público específico, trazemos à tona esse assunto e também fazemos com que as pessoas pensem e repensem na situação do idoso na sociedade. Além disso, meu intuito num primeiro momento é abrir os olhos do CLAC para que outras línguas além do francês possam oferecer os cursos para terceira idade, já que ao participar do projeto CLAC tive muitos alunos da terceira idade, que muitas vezes se sentiam acuados dentro de sala de aula e também se sentiam muito abaixo do restante da turma. Situação esta que resultava em muitas reprovações dos idosos.

¹³ Deixamos claro que essa atividade de produção do guia não será feita na aula de 70 minutos, ao qual me refiro neste artigo, mas sim nas aulas seguintes.

Esta proposta de aula irá ajudar outros professores que trabalham com esse público ou até mesmo aqueles que tem turma mista, ou seja, alunos de diversas faixas etárias. A proposta de aula é voltada para uma turma de espanhol com conteúdos que condizem com a língua ministrada, porém não anula o interesse de professores de outros idiomas, visto que podem ser retiradas ideias da aula de espanhol para outros idiomas.

O tema retratado neste artigo, ensino na terceira idade, é essencial para o âmbito da educação, já que, como vimos, o Brasil está envelhecendo e cada vez mais professores de línguas estrangeiras irão conviver com esses alunos. Portanto, este artigo trouxe à tona um público silenciado e a sua dificuldade em muitas vezes acompanhar uma aula de língua estrangeira em um curso convencional.

Referências bibliográficas

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CESTARO, Selma Alas Martins. O ensino de língua estrangeira: História e Metodologia. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 31 out. 2016.

CONCEIÇÃO, M. P. Estratégias de aprendizagem e o desafio de aprender uma língua estrangeira na terceira idade. *Letras & Letras, Uberlândia* 21. 2005, p. 195-218.

GUIMARÃES, Giselle Lima. O ensino/ aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade – um estudo etnográfico de caso. Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília. 2006, 226 f.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PRETI, D. *A linguagem dos Idosos: um Estudo de Análise da Conversação*. São Paulo: Contexto, 1991.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva Gramática de la lengua española*. Manual/ Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. – 1ª Ed. Buenos Aires: Espasa, 2010, p. 474- 798.

RODRIGUES, L. C. B. Jovens e Idosos juntos numa turma de Francês Língua Estrangeira: Isto é possível? *Signum: Estud. Ling.* no. 14/2. Londrina. 2011, p. 297-309.

ANEXOS:

Anexo 1

 <p>Guía de la buena esposa</p> <p>11 reglas para mantener a tu marido feliz</p> <p><i>Se lo esposo que el siempre sonó</i></p>	<p>1 Ten lista la cena</p> <p>Planea con tiempo una deliciosa cena para su llegada.</p> <p>Esta es una forma de dejarle saber que has estado pensando en él y que te preocupas sus necesidades. La mayoría de los hombres están hambrientos cuando llegan a casa.</p> <p><i>Prepara su plato favorito</i></p>	<p>¡Luce hermosa!</p> <p>Descansa 5 minutos antes de su llegada para que te encuentre fresca y reluciente.</p> <p><i>Retira tu maquillaje, ponte un listón en el cabello y luce lo mejor posible para él. Recuerda que ha trabajado en día duro y sólo ha estado con compañero de trabajo.</i></p>
<p>2 Se dulce e interesante</p> <p>Su aburrido día de trabajo quisiera que mejor. Tú debes hacer todo lo posible por hacerlo.</p> <p><i>Una de sus obligaciones es distraerlo.</i></p>	<p>Arregla tu casa</p> <p>Debe lucir impecable</p> <p><i>Cuando</i></p> <p>Haz una última pasada por las principales áreas de la casa, justo antes de que tu marido llegue. Lava los platos, aspira, etc. Limpia con un perfume que le guste.</p>	<p>3 Hazlo sentir en el paraíso</p> <p>Durante las meses más frías del año debes presentar la chimenea antes de su llegada. Tu marido sentirá que ha llegado a un paraíso de descanso y orden, esto te ayudará a dormirte también.</p> <p><i>Durante de todo, cuidar de tu comodidad le brindará una enorme satisfacción personal.</i></p>
<p>6 Prepara a los niños</p> <p>Cepíllate el cabello, lava tus manos y cambia la ropa en caso de un accidente. Son esos pequeños tesoros y él los quiere ver relucientes.</p> <p><i>Como tu marido, salúdalo para mantener a los niños.</i></p>	<p>7 Minimiza el ruido</p> <p>A la hora de su llegada apaga lavadora, secadora y aspiradora e intenta que los niños estén callados.</p> <p><i>Puede en todo el mundo que él ha tenido que soportar durante su pasado día de oficina.</i></p>	<p>8 Procura verte feliz</p> <p>Regálale una gran sonrisa y muestra sinceridad en su deseo de complacerlo.</p> <p><i>Tu felicidad es la recompensa por su esfuerzo diario.</i></p>
<p>9 Escúchalo</p> <p>Puede que tengas una docena de cosas importantes que decirle, pero a su llegada no es el mejor momento para hablarlas.</p> <p><i>Dejalo hablar antes, recuerda que sus temas son más importantes que los tuyos.</i></p>	<p>10 Ponte en sus zapatos</p> <p>No te quejes si llega tarde, si va a divertirse sin ti o si no llega en toda la noche. Trata de entender su mundo de compromisos.</p> <p><i>Trata de entender su mundo de presión y compromisos, y su verdadera necesidad de estar relajado en casa.</i></p>	<p>11 No te quejes!</p> <p>No lo satures con problemas insignificantes.</p> <p><i>Cualquier problema tuyos es un pequeño detalle comparado con lo que él tuvo que pasar.</i></p>
<p><i>Una buena esposa siempre sabe cual es su lugar</i></p>	<p>12 Hazlo sentir a sus anchas</p> <p><i>Extra!</i></p> <p><i>Deja que se acomode en un sillón o se recostado en la habitación.</i></p> <p>Ten una bebida caliente lista para él. Arregla su almohada y ofrece que te quite sus zapatos.</p> <p><i>Habla con voz suave y discreta</i></p>	<p>Guía de la buena esposa</p> <p>11 reglas para mantener a tu marido feliz</p> <p><i>Se lo esposo que el siempre sonó</i></p>

Fonte: <https://rebeccabender.wordpress.com/2014/02/05/la-perfecta-casada-21st-century/>

Anexo 2:



Precauciones de seguridad

Asegúrese de observar las siguientes precauciones de seguridad cuando use y guarde su cámara.



No mire directamente al sol a través del visor

Visualizar el sol o cualquier otra fuente potente de luz a través del visor podría causarle perjuicios visuales permanentes.



Quite las pilas inmediatamente si ocurre un desperfecto

Si notara cualquier olor, calentamiento o humo poco habitual proveniente de la cámara, quite las pilas inmediatamente teniendo cuidado de no recibir una quemadura. Después de quitar las pilas, lleve a reparar su cámara a un técnico especializado.



No use la cámara en presencia de gases inflamables

No use equipos electrónicos en presencia de gases inflamables, esto podría originar una explosión o un incendio.



No se ponga la correa de mano alrededor del cuello

Poniéndose la correa de mano alrededor de su cuello podría llegar a estrangularse. Especialmente, debe evitar colgar la correa al cuello de los niños.



No desmonte la cámara

Tocando las partes internas de la cámara puede herirse. En el caso de un desperfecto, la cámara debe ser reparada solamente por un técnico cualificado. Si la máquina se abriera como consecuencia de una caída u otro accidente, quitele las pilas y lleve a reparar la cámara a un técnico cualificado.



Use solamente pilas alcalinas tipo AA

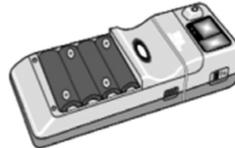
Empleando otras pilas podría causarse fuego.



Tenga precaución al manipular las pilas

Las pilas podrían tener fugas o explotar si se manejan imprudentemente. Observe las siguientes precauciones cuando manipule las pilas de su cámara.

- Cuando inserte las pilas, asegúrese de alinear las marcas de positivo (+) y negativo (-) como se muestra debajo.



- Reemplace todas las pilas al mismo tiempo usando un único tipo de pila. No mezcle pilas de diferente tipo ni use pilas viejas y nuevas al mismo tiempo.
- No intente recargar, cortocircuitar, o desarmar las pilas.
- No exponga las pilas al fuego, calor excesivo o a la humedad.
- Las pilas son propensas a las fugas una vez agotadas totalmente. Para evitar daños a su cámara, asegúrese de quitarlas cuando estén totalmente descargadas.

Anexo 3¹⁴:**Exercício 1:**

Completa cada hueco con una forma de imperativo correspondiente a la obligación descrita entre parêntesis.

Modelo: Si vas a la playa, ____ lleva ____ una toalla. (tienes que llevar).

- a. Si vamos a preparar una torta, _____ azúcar. (tenemos que comprar).
- b. Si ama otra persona, _____ cada dia como si fuera el último. (tiene que vivir).
- c. Antes de comprar los pantalones, _____ los precios. (tenéis que preguntar)
- d. Si vamos a un concierto, _____ las canciones (tenemos que cantar).

Exercício 2:

La siguiente lista de consejos para una persona que terminó un relacionamiento debe redactarse toda en la 2^a persona del singular.

¹⁴ Estes exercícos foram elaborados por mim.

O ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA FRANCESAS PARA UMA TURMA DE TERCEIRA IDADE:

Um relato de experiência

Larissa de Souza Arruda (PPGLEN-UFRJ)/ Capes)

Introdução

Desde 2013 existe o Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o curso de Francês para a Terceira Idade. O CLAC é um projeto de extensão que visa a consolidar a formação dos licenciandos em Letras da UFRJ através da oportunidade de eles serem os professores dos cursos de línguas ali oferecidos. A partir do acompanhamento de um orientador da língua estrangeira (LE) – professor da Faculdade de Letras – os monitores do CLAC recebem todo um suporte para aprimorar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação universitária.

O curso de Francês para a Terceira Idade fazia parte do projeto de pesquisa Terceira Idade e Ensino de Língua Estrangeira, idealizado e criado por um professor da mesma instituição. E foi nesse curso que tive a oportunidade de atuar como professora, no período de março a julho de 2015. O objetivo do projeto era buscar novas abordagens de ensino de LE para os estudantes de terceira idade, público que, apesar de buscar cada vez mais cursos de LE, é frequentemente esquecido pela sociedade. Não há, por exemplo, uma metodologia de ensino ou um método voltado especificamente para tal público (quando existem para outros públicos, como crianças, adolescentes, executivos, etc.). Os professores de LE também não recebem uma formação própria para lidar com os alunos de terceira idade e acabam esquecendo que normalmente é mais importante para esses alunos a socialização do que a aquisição de conhecimentos linguísticos, por exemplo.

É essencial e cada dia mais se faz mais necessário atentarmos para esse público, afinal, são pessoas ativas e com desejo de aprender e de socializar. De acordo com projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de idosos (a partir dos 65 anos de idade) deve quadruplicar até 2060 e a expectativa de vida deve aumentar dos atuais 75 anos para 81 anos. Ou seja, isso significa dizer que durante um

maior período de tempo, e de forma mais numerosa, o público idoso estará presente em nossa sociedade. Parece bastante contraditório o que acontece atualmente com eles: além de já terem adversidades físicas da própria idade (redução da visão e audição, por exemplo), ainda contam com o preconceito por parte do público mais jovem. Se existissem mais cursos voltados para tal público e se os professores recebessem uma formação adequada para compreender as necessidades e peculiaridades desse público, talvez servisse de incentivo para que os idosos se sentissem mais aptos, produtivos e incluídos na sociedade.

Falando especificamente da turma que tive a oportunidade de trabalhar, ela já estudava francês nesse curso fazia um ano, ou seja, já havia uma sensibilização da turma com a língua e os alunos já se conheciam entre si. No total, éramos 10 participantes do projeto ao longo do período em que nele trabalhei, nove alunos (de 57 a 70 anos), eu como professora e o meu orientador. O curso foi composto de 60h/aula. Havia dois encontros semanais de 2h cada. Para a realização deste relato, baseei-me na auto-observação crítica das aulas que dei, nas interações entre alunos-alunos e alunos-professora-alunos. Além disso, apliquei um questionário aberto com a turma, o qual era composto das seguintes perguntas: 1. Qual a sua idade?; 2. Por que você resolveu se matricular no curso de Francês para a Terceira Idade e não num curso regular de francês? ; 3. O que o motiva a aprender francês?; 4. Você já havia estudado francês antes de começar o curso de Francês para a Terceira Idade? Se sim, poderia narrar um pouco a sua experiência anterior?; 5. Você já estudou alguma outra língua estrangeira? Se sim, qual?; 6. No geral, você poderia fazer uma breve avaliação do curso no semestre 2015.1? (Quais foram os pontos mais positivos e os mais negativos? O que poderia ter sido diferente? Quais temáticas trabalhadas você mais gostou?); 7. Você gostaria de continuar o curso no semestre que vem? Quais temáticas você gostaria que fossem abordadas?

Curiosamente, apenas três alunos responderam a 2ª pergunta, dizendo que se interessavam pelo curso pela proposta diferenciada específica para o público da terceira idade. A maioria relatou ter se matriculado nessa turma por não ter conseguido se matricular no curso regular. Para a 3ª pergunta, sobre a motivação dos alunos, muitos já haviam

estudado francês durante o período ginasial e, assim, desenvolveram alguma afetividade pela língua. Eis a resposta da aluna G¹ para a 3^a pergunta:

“O fato que, já tendo 61 anos, eu possa me desenvolver mais intelectualmente, melhorando a nossa/minha autoestima e abrindo até novas possibilidades para interagir com pessoas de culturas diferentes, viajar com mais desenvoltura e até trabalhar com o que foi ensinado”.

A declaração dessa aluna mostra a importância de estar participando do curso para o crescimento pessoal. Quando perguntados se já haviam estudado alguma outra LE, 6 alunos afirmaram que sim (italiano, inglês, espanhol e alemão) e 2 disseram que não. O fato de a maioria dos alunos já ter estudado outra LE fora muito útil, pois diversas vezes as explicações de conteúdos linguísticos de língua francesa podiam ser feitas comparativamente com outras línguas.

Ao longo do texto, veremos as outras respostas para o restante das perguntas do questionário. Vejamos agora como o curso foi elaborado para o primeiro semestre de 2015.

A construção do curso & a metodologia de ensino

Nos primeiros dias de aula, fui para o curso com o objetivo principal de conhecer de fato a turma. Queria entender qual era o público com o qual estava lidando e o que ele queria aprender para poder, então, montar um semestre de curso pensado e criado especificamente para as demandas daquele grupo. Compreendi que os alunos haviam passado o ano anterior estudando aspectos gramaticais e queriam que houvesse um foco maior nos conhecimentos culturais ligados ao mundo francês.

Curiosamente, em dezembro de 2014, eu havia feito uma formação para professores, na França, de atualização de conhecimentos sobre a civilização francesa. O curso, realizado no CAVILAM (Aliança Francesa – Vichy) fora dividido em alguns módulos, como política, educação, família, trabalho, vida cotidiana, cinema, literatura, música, etc. Sugerí algumas dessas temáticas para os alunos do curso de Terceira Idade e selecionamos os seguintes três temas para trabalharmos: representações da França e dos

¹ Optamos por “nomear” os alunos com letras alfabéticas, a fim de deixar suas identidades anônimas.

franceses; os franceses e suas regiões; e evolução da vida cotidiana dos franceses.

Após haver identificado a demanda e analisado as necessidades dos alunos, pude coletar e elaborar o material didático que seria utilizado ao longo do semestre. Visto que não utilizávamos nenhum método de francês já existente, coube a mim a organização e produção desse material. Gostaria de destacar aqui a importância de se ter uma formação específica em licenciatura em Letras-Francês que valorize a autonomia profissional do professor em formação. Na faculdade, eu posso não ter aprendido a lidar especificamente com o público idoso, mas aprendi a ser autônoma e a buscar soluções para os desafios de ensino que podem aparecer ao longo da trajetória profissional.

Nesse sentido, Pietraróia (2013) destaca que não existe uma formação 100% completa, pois sempre há mudanças e novas demandas no contexto de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor, assim, ser capaz de gerenciar sua própria formação contínua, de maneira reflexiva, isto é, “[...] refletir sobre suas dificuldades e lacunas para, em seguida, determinar seus próprios objetivos, selecionar métodos e caminhos para atingi-los, e avaliar procedimentos e resultados” (PIETRARÓIA, 2013, p.25). Foi o que aconteceu comigo: tive que refletir e estudar para poder dar conta daquele novo desafio profissional que me fora apresentado, afinal, nunca havia dado aula para uma turma específica de idosos. Sabia que seria diferente de dar aula em cursos regulares de francês, que normalmente possuem turmas ecléticas, mas a maioria composta de jovens adultos e adolescentes.

Segundo Paulo Freire (1995), o professor deve ter humildade e compreender que sua formação é eternamente contínua, nunca ele estará “pronto” e isso não deve ser motivo de insegurança, afinal, não tem por que ter vergonha em desconhecer algo:

“Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus defeitos, são saberes necessários à prática educativa. [...] Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso **natural** da incompletude” (FREIRE, 1995, p.135-136, grifo nosso).

O trabalho docente é bem mais complexo do que pode parecer num primeiro olhar. Requer, por exemplo, uma prática atenta e reflexiva, aliada a teorias de diversas áreas (pedagogia, linguística, didática, psicologia da educação, etc.). Para Medrado (2004), formar um aluno para ser professor é também motivá-lo a compreender o seu próprio agir, a fim de que “[...] seja capaz de (re)formular propostas, pensar soluções, construindo sua identidade de professor, ou seja, atribuindo sentidos à sua atividade profissional” (Ibidem, p.158). Graças a leituras teóricas, orientações com o coordenador do projeto e a conversas informais com a antiga professora da turma, pude assumir a função que me fora concedida de maneira responsável e tranquila, sem inseguranças ou medo.

Também foi durante a faculdade que pude estudar minuciosamente as diferentes metodologias e abordagens de ensino de francês (PUREN, 1988; CUQ e GRUCA, 2008) e, graças a tal conhecimento, pude realizar um planejamento de ensino para essa turma de idosos calcado em teorias, de maneira clara e consciente. A metodologia usada ao longo no curso foi eclética, visto que houve uso da metodologia tradicional, da abordagem comunicativa, da abordagem acional, bem como da intercultural. Em virtude da minha formação, pude realizar atividades como o ditado, a tradução e o ensino da gramática normativa sem achar que estava sendo “tradicionalista”, sem achar que tinha algo de negativo nisso. Ao compreender as necessidades e características daquele grupo, entendi que tais atividades seriam profficuas para sanar, por exemplo, a grande dificuldade que os alunos possuíam em compreender como a língua francesa é diferente em sua versão oral da escrita. Além disso, os alunos gostavam de tais atividades, sentiam prazer em fazer ditados, por exemplo, e chegavam a se queixar nas aulas que não fazíamos tal tipo de atividade, pois provavelmente esse gosto era oriundo das memórias escolares deles, embebidas de nostalgia e afetividade.

Em relação às competências trabalhas com a turma, houve muita dificuldade na compreensão oral. Na primeira aula, quando tentamos fazer uma atividade de escuta e interpretação de um áudio, após escutar mais de cinco vezes a faixa, tive que desistir da atividade e refletir sobre o que faria dali para frente para aprimorar tal competência neles. Inclusive, provavelmente por terem essa dificuldade, não se sentiam confortáveis com atividades de compreensão oral, mesmo que eu me esforçasse ao máximo para falar o tempo todo em língua francesa, evitando o uso do português, fato que deveria deixá-los mais à vontade para compreender e

falar em língua francesa. No entanto, eles adoravam realizar atividades de produção oral. Sempre realizávamos debates e apresentações orais. Também gostavam muito de atividades de compreensão escrita, talvez essa tenha sido a competência mais bem explorada ao longo do curso. Eles possuíam bastante facilidade para interpretar os textos (em sua maioria documentos autênticos) e se sentiam motivados para debater e interpretar os temas trazidos nos textos. Havia também o trabalho de produção escrita e de gramática; normalmente tais atividades eram realizadas em casa e corrigidas em grupo ou individualmente. Dessa forma os alunos podiam continuar os estudos fora da sala de aula.

A interculturalidade (DE CARLO, 1998; MÉZIANI, 2009) estava imersa nos diversos trabalhos, normalmente documentos autênticos, como jornais, revistas, sites, livros francófonos. Além de trabalharmos com canções e filmes franceses, os quais muitas vezes eram sugeridos pelos próprios alunos. O valor do intercultural na aula de FLE foi notadamente reconhecido com a chegada da abordagem comunicativa, em 1980, quando houve uma mudança epistemológica na forma que o aprendiz recebia a cultura estrangeira. Ao contrário do que alguns didáticos destacam, não se trata de fornecer ao estrangeiro a competência cultural do nativo. Ensinar cultura é diferente de promover uma formação intercultural. Como bem caracteriza De Carlo (1998), o ponto de partida da abordagem intercultural deve ser a própria identidade do aprendiz. Através da (re)descoberta de sua cultura materna ele será levado a entender melhor o funcionamento de outras culturas:

“Quanto mais ele tiver consciência dos critérios implícitos de classificação de sua própria cultura, mais ele será capaz de objetivar os princípios implícitos de divisão de mundo da cultura estrangeira. O objetivo não é, pois, unicamente pragmático [...], ele é também e sobretudo formativo, ou seja, desenvolver um senso de relatividade de suas próprias certezas, que ajuda o aluno a aceitar a ambiguidade de situações e de conceitos pertencentes a uma cultura diferente.” (DE CARLO, 1998, p.44) (tradução nossa)

Portanto, podemos afirmar que a educação intercultural pressupõe dois sujeitos e o reconhecimento do outro como sujeito e, conseqüentemente, a existência da interação, da intersubjetividade, da comparação, da reciprocidade, mas sem cair na estereotipação. Segundo Méziani (2009), a abordagem intercultural aspira à propagação da cultura de paz, além de levar o

aprendiz a adotar uma atitude mais sensata diante do outro ao enxergá-lo não como seu completo oposto, mas como seu complemento: outro às vezes diferente e às vezes semelhante.

Ao compreender o outro, o aprendiz passa a compreender melhor a si mesmo. A constituição da coletividade se dá na interseção entre o “eu” e o “outro”. Ao descentralizar e/ou ao se distanciar de sua própria cultura, é possível ao aprendiz olhar objetivamente para sua cultura e compreender que a diversidade é uma condição intrínseca ao diálogo entre culturas. A educação intercultural é inegavelmente um caminho para se chegar à alteridade. É o que defende Tagliante (2006) na citação seguinte:

“A descoberta da cultura alvo será objeto de um trabalho de reflexão apreciativa e explicada, onde o ‘eu’ autêntico vai intervir sem parar, nas tomadas de palavras que não terão ligação apenas com os conhecimentos sobre a cultura estrangeira, mas permitirão ao aprendiz comunicar aquilo que ele pensa dessa nova cultura e em que ela difere ou se aproxima da sua.” (TAGLIANTE, 2006, p.166) (tradução nossa)

Educar no caminho do intercultural é, pois, construir o alicerce do binário identidade-alteridade. De acordo com Méziani (2009), a competência do intercultural pode ser resumida a uma atitude espiritual e comportamental que começa pelo respeito às diferenças do próprio aprendiz para depois partir para o respeito às diferenças dos outros. A formação intercultural advoga pelo descobrimento da cultura do outro e pela revalorização da cultura materna: eis o verdadeiro diálogo entre culturas. Ao trabalharmos com os documentos autênticos, tentávamos sempre realizar esse diálogo intercultural, rompendo com os estereótipos tanto da nossa cultura como da cultura francesa.

O que também serviu de apoio para a sensibilização do intercultural foi que vimos filmes francófonos que traziam temas ligados à vida cotidiana dos alunos, como família, sexo na terceira idade, amizade. Eis os filmes trabalhados com a turma: *Et si on vivait tous ensemble*; *Le Petit Nicolas* e *La Famille Bélier*. Este último vimos no cinema: para os alunos era muito importante a socialização e a interação fora e dentro da sala de aula. O depoimento a seguir da aluna C, em resposta à pergunta 6 do questionário, exemplifica isso bem: “Achei excelente. O filme na sala trouxe muita interação no grupo, discussões do tema. Vi também tabu em colegas, no tocante ao sexo na 3ª idade. [...]”. Na cultura brasileira, não

temos o hábito de debater, nem ver ninguém falando abertamente sobre a sexualidade dos idosos. O filme tocava em tal questão e sensibilizou os alunos pois, apesar de ser um assunto negligenciado socialmente, o sexo entre idosos acontece.

Um outro fato curioso e peculiar dessa turma é que quase todos os alunos tinham problemas em ser avaliados. Talvez se trate de um resquício de quando eram colegiais e as avaliações deviam ser bastante rígidas, podendo ter causado algum tipo de trauma neles. Pediam para não fazerem provas, nem exercícios avaliativos. Uma forma de avaliá-los sem dor foi avaliá-los continuamente. A avaliação se deu, portanto, ao longo de todo o curso, afinal, pude acompanhar o desenvolvimento e superação de todos os alunos durante aqueles meses. No final do curso, cada um realizou uma apresentação sobre uma região da França. Como naquele ano houve uma redivisão de tais regiões, sempre havia notícias nos jornais on-line; era um tema bastante atual, o que também serviu de motivação para a turma.

Aliás, o ânimo estava permanentemente presente nos nossos encontros e servia de combustível para que eu aprimorasse cada dia mais o trabalho com o grupo. Sempre nos comunicávamos por e-mail, trocando dicas de sites, filmes, músicas, peças, exposições, eventos, notícias ligadas ao mundo francês, etc. Parecia muito mais importante para os alunos essas interações e trocas, as conversas sobre as famílias deles, do que de fato os conteúdos ensinados em sala, por exemplo. Por isso, tentávamos constantemente relacionar o que ali aprendíamos com as vidas pessoais dos alunos, momentos em que eles compartilhavam suas experiências e vivências.

Dessa forma, podemos afirmar que a questão da afetividade estava presente diariamente nas aulas, tentávamos focar nos aspectos e metodologias que mais motivavam os alunos para a aprendizagem da língua e da cultura francesa e não valorizávamos questões que causavam bloqueios para os alunos, como as tradicionais avaliações, por exemplo. Concordo com Arnold e Brown (1999) quando afirmam que a aprendizagem deveria ser mais holística e humanística, e deveria fazer com que os alunos superassem emoções negativas, por exemplo, que dificultam a aprendizagem e sim valorizar emoções positivas que levam à aprendizagem de maneira mais prazerosa e efetiva. Nesse sentido, cabe a nós, professores, estarmos atentos para criarmos um ambiente que não

gere estresse aos alunos. Ao contrário, deve ser nossa função propiciar uma atmosfera amena que deixe que o processo de aquisição de língua ocorra sem dificuldades (KRASHEN, 1985). Inclusive, de acordo com esse autor, alunos motivados, confiantes e pouco ansiosos normalmente têm sucesso na aquisição de uma segunda língua.

Na experiência com essa turma, vi como a motivação é importante, até mesmo como a minha própria motivação, como professora, já estimulava bastante os alunos. E o inverso também ocorria. Creio que ter levantado discussões com temáticas relevantes para o grupo, ter deixado que eles escolhessem músicas a serem trabalhadas e até o fato de o planejamento do curso ter sido feito em conjunto os fez sentir confiantes e motivados para aprender.



Turma 2015/1

Abaixo trago alguns depoimentos dos alunos em resposta à pergunta de número 6 do questionário, uma avaliação sobre o curso que realizamos, o saldo parece ter sido bastante positivo:

“Achei o curso ótimo, e na verdade não vejo ponto negativo nenhum. Os pontos positivos foram vários: fazer novas amizades, interagir o tempo todo; a professora sempre motivava todos a participarem; gostei muito dos vídeos e das músicas; nunca fiquei entediada.” (aluna B)

“O curso foi excelente, principalmente pelo comprometimento da professora, que nos fez (motivou) a pesquisa e manter vivo o interesse pela língua. [...]” (aluna D)

“Gostei muito deste período do curso, a professora tem um bom conhecimento da língua e boa didática, as aulas eram sempre estimulantes com variedades de tarefas [...]” (aluna F)

“Todos os pontos foram positivos. Nesse semestre os assuntos abordados e como eles foram abordados, foram feitos com bastante motivação por parte da monitora, o francês como língua desabrochou, renasceu em mim [...]” (aluna G)

Tenho plena consciência de que o sucesso do semestre com esse grupo foi também por eu ter aprendido a escutar muito mais do que falar. Aprendi muito com eles. Desde assuntos ligados à cultura, língua, história e civilização francesa até sobre o que significa envelhecer, sobre o valor da família, a importância do trabalho e de se sentir produtivo socialmente. Nesse caminho, Paulo Freire (1996, p.113) ressalta que “ensinar exige saber escutar” e que é “[...] *escutando* que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele [...]. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”.

Considerações finais

Minha experiência nesse projeto foi uma oportunidade única de lidar com um público tão diferenciado e muitas vezes esquecido pelos didatas de LE. Minha afetividade também foi trabalhada, aprendi a ser mais paciente, a respeitar o tempo de cada aluno, aprendi a lidar com as individualidades de cada aluno. Vivenciei, na prática, o real significado da palavra *educador*, vinda do latim, quer dizer *dirigir, conduzir, guiar*. Naquele grupo, eu servia de ponte para os alunos, mas era a motivação e desejo deles que os conduziam à aprendizagem. Inclusive todos os alunos responderam que pretendiam continuar o curso no semestre seguinte, o que confirma o interesse deles.

Pude vivenciar, na prática, como a pesquisa sobre ensino de LE para o público de terceira idade é precária. Consequentemente, não encontrei metodologias e métodos de ensino de francês pensados especificamente para esse público. No entanto, mostramos aqui que é possível, sim, planejar e pôr em prática um curso para o público da terceira idade. Também pudemos entender que uma formação profissional autônoma e responsável se faz essencial para essa função. Chamamos a atenção, portanto, para a necessidade de propostas de metodologias de ensino e de cursos de LE voltados para o público da terceira idade.

Referências bibliográficas

ARNOLD, J. & BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.

CUQ, Jean-Pierre; Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG, 2008.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*. London: Longman. 1985.

MEDRADO, B. P.. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional IN: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.151-169.

MÉZIANI, Amina. Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergies Algérie*, n. 4, p.265-272, 2009.

PIETRARÓIA, C. M. C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? In.: PIETRARÓIA, C. M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org). *Ensino de língua francesa em contexto(s)*. São Paulo: Paulistana; Capes, 2013. (Série Enjeu). Vol. 1.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.

O PAPEL DO CINEMA NA TRANSMISSÃO DA COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA:

Um relato de experiência

Luciana de Genova (UFRJ/ CAPES)

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo fazer um relato de experiência de uma aula ministrada por nós, juntamente com a nossa orientadora, Annita Gullo, para graduandos da UFRJ da disciplina Língua Italiana 7.

Para essa aula utilizamos um dos três filmes do *corpus* da nossa Dissertação de Mestrado, intitulada *A presença do romanesco no cinema italiano do pós-guerra*, em que trabalhamos com três filmes italianos de períodos diferentes, com foco no *romanesco*, a variedade dialetal urbana de Roma. O objetivo principal foi analisar os diálogos dos atores, procurando identificar o grau de formalidade e informalidade através da maior ou menor frequência dos traços fonéticos do *romanesco*. Quanto maior a frequência desses traços, mais a situação tende a ser informal.

Para tanto, fizemos um estudo sobre a história linguística de Roma, como também um estudo cronológico sobre o uso dos dialetos no cinema, fundamentais para o entendimento da relação existente entre cinema, língua italiana e dialetos, haja vista a complexa realidade linguística italiana. Tais estudos foram muito esclarecedores, no sentido que nos mostrou como o uso dos dialetos no cinema sempre esteve diretamente ligado ao desejo dos diretores que, por sua vez, respondia às solicitações do mercado. Acreditamos, portanto, interessante explorar um pouco mais esse aspecto sociolinguístico e tentar colocar em prática o que fizemos no mestrado.

Em especial, o objetivo da aula ministrada foi trabalhar a percepção nos alunos, através da visão de três trechos do filme italiano *Il sorpasso* (no Brasil, *Aquele que sabe viver*), de Dino Risi (1962). Os alunos tiveram que identificar as situações formais e informais nas três cenas em questão, bem como os registros (italiano formal, italiano coloquial, variedade dialetal) utilizados pelos personagens nessas situações. Além

disso, abordamos outros elementos importantes como, por exemplo, o contexto histórico no qual se insere o filme, aspectos relacionados à cultura e à identidade italiana, bem como a importância do cinema no cenário sociolinguístico italiano.

Para atingirmos o objetivo acima exposto, procedemos em duas etapas: 1) apresentamos o filme *Il sorpasso*; 2) propusemos, na aula seguinte, três cenas do filme que ilustravam a passagem de uma situação formal/informal e vice-versa, pedindo para que os alunos respondessem um questionário identificando os registros e variedades linguísticas (italiano padrão ou formal, italiano coloquial ou informal, variedade dialetal) utilizados nas falas filmicas selecionadas.

Antes de passarmos à descrição das cenas selecionadas e da metodologia utilizada neste trabalho, apresentaremos alguns conceitos sobre a realidade linguística italiana. Sucessivamente, o conceito de competência sociolinguística e sua importância na abordagem das atividades didáticas dos filmes didatizados, uma vez que, a nosso ver, podem ser um ótimo material de complemento, por proporcionar elementos linguísticos e culturais de forma lúdica e prazerosa, além de apresentar uma fala muito mais coloquial e, portanto, mais próxima da realidade linguística italiana. Para finalizar, introduziremos a relação do cinema com a língua italiana e os dialetos, destacando a sua importância para a unificação linguística pós-unitária.

Pressupostos Teóricos

Tendo em vista o objetivo principal explicitado anteriormente, esse trabalho consistiu, portanto, em verificar se os alunos de Língua Italiana 7 da graduação da UFRJ possuem a competência sociolinguística, que auxiliaria na capacidade de perceber se as situações são formais ou informais e quais os registros utilizados nas cenas analisadas. Para tanto, acreditamos que seja relevante traçar um estudo sobre os conceitos de registro formal e registro informal, além de outros conceitos que auxiliarão no entendimento da complexa realidade linguística italiana.

Para o Gaetano Berruto (2005), o assunto fundamental que levou ao desenvolvimento da perspectiva sociolinguística sobre os fatos da língua foi a constatação de que a linguagem verbal, além de ser uma das capacidades inatas dos seres humanos, formada por uma estruturação autônoma, ao

mesmo tempo é inerente à vida social e aos comportamentos interacionais dos indivíduos.

Portanto, segundo o supracitado estudioso, torna-se necessário, para uma melhor compreensão global dos fenômenos linguísticos, levar em conta as inter-relações entre a língua e o ambiente social em que esta é empregada. Sendo assim, a língua é considerada pela sociolinguística

[...] um sistema construído segundo os próprios princípios, mas é afetado também pelas características dos usuários e das situações de uso. De alguma maneira, a língua reflete dentro de si também os seus falantes, se assim quisermos dizer (BERRUTO, 2005, p. 37).¹

Ainda para *língua*, podemos usar três definições de Berruto (1995, p. 215): uma linguística – “é todo sistema linguístico, organizado em paradigmas e regras, com suas peculiaridades em termos de características estruturais”² –; uma variacionista – “é a soma de variedades de língua, que formam um diassistema”³ –; e uma tipicamente sociolinguística:

é todo sistema linguístico socialmente desenvolvido, que seja uma língua oficial ou nacional em qualquer país, que desenvolva muitas funções na sociedade, que seja padronizado e que esteja em um nível superior com relação a outros sistemas linguísticos subordinados presentes no uso da comunidade (que se são aparentados com esta serão os seus dialetos).⁴

A partir dessa definição, faz-se necessário, antes de tudo, a distinção entre dois conceitos: o de *língua* e o de *dialeto*. Isso porque, ao

¹ [...] la lingua è un sistema costruito secondo i propri principi, ma risente anche delle caratteristiche degli utenti e delle situazioni d'uso. In qualche modo, la lingua riflette dentro di sé anche i parlanti, se vogliamo dire così.

² è grosso modo ogni sistema linguistico (insieme di forme, paradigmi, regole, organizzato in numerosi sottosistemi a diversi livelli d'analisi) con una sua peculiarità in termini di caratteristiche strutturali.

³ è una somma di varietà di lingua, formanti un diassistema.

⁴ una lingua é ogni sistema linguistico socialmente sviluppato, che sia lingua ufficiale o nazionale in qualche paese, che svolga un'ampia gamma di funzioni nella società, che sia standardizzato e sia sovraordinato ad altri sistemi linguistici subordinati eventualmente presenti nell'uso della comunità (che se sono imparentati geneticamente con essa saranno i suoi dialetti).

pensarmos na realidade linguística italiana, deparamo-nos com outras línguas que se diferenciam da língua oficial nos planos morfológico, sintático, lexical e fonológico, porém não são reconhecidas como línguas, sendo chamadas de dialetos.

Para Berruto (1995, p. 222-23), os dialetos são:

as variedades linguísticas definidas na dimensão diatópica (geográfica), típicas e tradicionais de uma região, área ou localidade. Como tais, os dialetos não são nunca uma variedade *standard* (embora possam gozar de certo grau de padronização e codificação), mas são subordinados a uma língua *standard*. Para estabelecer se um sistema linguístico X é um dialeto da língua Y, são necessárias três condições: a) que X tenha uma estrutura próxima da Y; b) que X tenha Y como língua-teto; c) que X tenha parentesco genético com Y ⁵.

Partindo do fato de que os dialetos são sempre subordinados a uma língua *standard* ou padrão, apresentamos a definição a seguir, também de Berruto (1995, p. 215-16), segundo o qual língua *standard* é "uma variedade de língua sujeita à codificação normativa e que vale como modelo de referência para o uso correto da língua e para o ensino escolar. Toda língua que tiver uma reconhecida variedade *standard* é uma língua *standard*." ⁶

O autor (BERRUTO, 1995, p. 220) utiliza ainda as definições de Ammon (1986), que qualificam uma língua ou variedade de língua *standard*: "a) deve ser codificada, b) "supra regional (sic)", c) elaborada, d) própria das classes médio-altas, e) invariante, f) escrita".⁷

⁵sono le varietà linguistiche definite nella dimensione diatopica (geografica), tipiche e tradizionali di una certa regione, area o località. In quanto tali, i dialetti non sono mai una varietà standard (anche se possono godere di un certo grado di standardizzazione e codificazione); ma sono subordinati ad una lingua standard. Per stabilire che un certo sistema linguistico X è un dialetto della lingua Y sono quindi necessarie tre condizioni: a) che X abbia una buona vicinanza strutturale con Y; b) che X abbia Y come lingua tetto; c) che X abbia parentela genetica con Y.

⁶ varietà di lingua soggetta a codificazione normativa e che vale come modello di riferimento per l'uso corretto della lingua e per l'insegnamento scolastico. Ogni lingua che abbia una riconosciuta varietà standard è una lingua standard. [...].

⁷ lo standard è tale in quanto è: (a) codificato, (b) sovraregionale, (c) elaborato, (d) proprio dei ceti alti, (e) invariante, (f) scritto.

Levando-se em conta as noções de *língua*, *dialeto* e *língua standard* ou padrão, podemos afirmar que estas e outras variedades compõem um *repertório linguístico*, definido por Berruto (1995, p. 72) como “o conjunto dos recursos linguísticos possuídos pelos membros de uma comunidade linguística, ou seja, a soma de variedades de uma língua ou de mais línguas empregadas em uma certa comunidade social”⁸. A este propósito, Berruto (1995, p. 73) afirma que tal soma de variedades não deve ser entendida como uma soma linear, mas como uma relação de hierarquia e normas de emprego, que, nas palavras de Coseriu (1981b), será chamada de “arquitetura da língua”.

Partindo, então, da ideia de que o repertório linguístico é uma soma de variedades, Berruto, em *Fondamenti della sociolinguistica* (1995, p. 75-76), define o termo *variedade* como “um conjunto de traços congruentes de um sistema linguístico que co-ocorrem com um certo conjunto de traços sociais, caracterizando os falantes ou as situações de uso”⁹.

Nesse sentido, as variedades de uma língua podem ser divididas em cinco dimensões: diacronia, diatopia, diastratia, diamesia e diafasia. Aqui levaremos em consideração somente a variação diafásica, uma vez que é a que vai estabelecer o grau de formalidade/informalidade de uma fala.

Sendo assim, para a dimensão diafásica – do grego *phásis*: expressão, modo de falar – temos as variedades que se manifestam através das diferentes situações comunicativas, que consistem nos diferentes modos pelos quais são realizadas as mensagens linguísticas em relação ao contexto presente na situação. O falante faz um uso diferenciado da língua de acordo com o grau de monitoramento, formalidade, que será necessário no ato da comunicação oral.

Dentro da dimensão diafásica, existem dois tipos de variedade: a primeira é ligada à finalidade do ato comunicativo, gerando as línguas especiais (língua da matemática, dos meios de comunicação etc.); a segunda vai depender do maior ou menor grau de intimidade entre os

⁸ l'insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguistica, vale a dire la somma di varietà di una lingua o di più lingue impiegate presso una certa comunità sociale.

⁹ un insieme di tratti congruenti di un sistema linguistico che co-occorrono con un certo insieme di tratti sociali, caratterizzanti i parlanti o le situazioni d'uso.

falantes e do nível de formalidade estabelecido entre eles, os chamados registros formal e informal.

Segundo Berruto (2015, p. 171), o registro formal coincide com o italiano padrão, sendo usado pelos falantes quando não se conhecem, ou quando não têm intimidade, ou, ainda, quando há a necessidade de expressar respeito ou posição hierárquica.

Ainda de acordo com Berruto (2015), a formalidade é um caráter extrínseco de uma situação comunicativa, determinado por fatores sociais e culturais: uma situação é mais formal quando é mais baseada no respeito e nas normas de comportamento vigentes na comunidade; e é mais informal quando, ao contrário, essas normas de comportamento são menos respeitadas.

Nesse sentido, o grau de formalidade de cada ocasião se situa em um *continuum* que vai do máximo formal ao máximo informal e depende também de como a situação é “construída” pelos participantes. Isso vai se refletir no comportamento linguístico através do controle e do cuidado ao se falar e escrever.

Já no que diz respeito ao registro informal, Berruto (2015, p. 173) afirma que ele é usado quando há familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou em situações descontraídas, ou quando o grau de planificação é mínimo. Também é usado em situações em que há um forte envolvimento emocional ou quando quem está falando está cansado; enfim, em todas as situações em que há um menor monitoramento linguístico.

Para Berruto (2015, p. 175), nos registros informais a velocidade de elocução é normalmente mais alta do que nos registros formais e vai se realizar em vários níveis (lexical, morfossintático, fonético). Optamos por apresentar somente os fenômenos ligados ao nível fonético, uma vez que este é o recorte utilizado no presente trabalho:

- a) alta tendência a apócofes, especialmente na primeira e terceira pessoa do plural (*sò/sono* ‘sou’; *sò/sono* ‘são’) e no infinitivo dos verbos (*fà/fare* ‘fazer’), com queda da vogal final quando é precedida por uma nasal ou vibrante (*fan/fanno* ‘fazem’);
- b) tendência à simplificação de nexos consonânticos “difíceis”, através da assimilação (*arimmetica/aritmetica* ‘aritmética’), da inserção de vogais de transição epentéticas (*in Isvizzera/ in*

Svizzera ‘na Suíça’) e do cancelamento de consoantes (*propio* para *proprio* ‘mesmo’).

- c) interferência de um substrato dialetal: devido a uma menor atenção e a um menor cuidado no momento da fala, além de um menor controle da enunciação, os falantes bilíngues produzem mais traços dialetais do que os que se exprimem em um registro mais formal; e, no italiano regional de falantes monolíngues, tende-se a eliminar menos elementos e traços localmente marcados.

Já o italiano coloquial constitui, juntamente com o italiano popular, o núcleo principal do italiano *substandard* – todas aquelas formas, construções, realizações que, embora amplamente usados pelos falantes de uma língua, não fazem parte da norma reconhecida e codificada – uma vez que compartilham alguns traços, sendo até confundidos entre si. Segundo Berruto (2015, p. 163), o traço discriminante entre as duas variedades consiste na correlação com a proveniência social dos falantes (dimensão diastrática):

o italiano coloquial pode ser empregado independentemente da classe social, por falantes de todas as classes e com qualquer grau de instrução; tê-lo à disposição depende, em parte, da estratificação social, na medida em que os falantes culturalmente desfavorecidos têm acesso somente ao italiano popular, mas os traços que o caracterizam não o correlacionam com fatores diastráticos.¹⁰

Ainda de acordo com Berruto (2015), a sua manifestação se dá no âmbito oral, mas pode aparecer em usos escritos não formais, como na correspondência familiar ou em diários etc. Trata-se, portanto, de uma variedade situacional, ou diafásica, que se reveza com outras variedades situacionais dependendo do grau de formalidade, do empenho e dos interlocutores, necessários para a situação comunicativa que se deseja instaurar.

¹⁰ l'italiano colloquiale può essere adoperato in maniera indipendente dalla classe sociale di appartenenza, da parlanti di ogni ceto e ogni grado di istruzione; l'averlo a disposizione dipende in parte dalla stratificazione sociale, nella misura in cui parlanti culturalmente sfavoriti hanno accesso solo all'italiano popolare, ma i tratti che lo caratterizzano non correlano con fattori diastratici.

A competência sociolinguística

Uma vez que a nossa pesquisa é centrada na competência sociolinguística dos graduandos que participaram de nosso trabalho, faremos em seguida um breve panorama sobre o nascimento da Sociolinguística. Para tanto, utilizaremos como “norte” as propostas defendidas por William Labov (1966), Gaetano Berruto (1995, 2005, 2015).

De acordo com Berruto (1995, p. 10), o termo *sociolinguística*, entendido como o setor das ciências da linguagem que estuda as dimensões sociais da língua e do comportamento linguístico, foi usado pela primeira vez no início dos anos 1950, mas é nos anos 1960 que os estudos empíricos de William Labov (1966) destacaram como as complexas relações de imitação e de voluntária diferenciação linguística entre os vários grupos sociais que vivem num mesmo ambiente são um fator fundamental de mudança linguística contínua.

Labov (1966) constatou que a linguagem verbal, além de ser uma das capacidades inatas dos seres humanos, ao mesmo tempo é inerente à vida social e aos comportamentos interacionais dos indivíduos. Também de acordo com esta linha, Berruto (1995) enfatiza a necessidade de se levar em conta as inter-relações entre a língua e o ambiente social em que aquela é empregada, uma vez que, para o estudioso, a língua é um fenômeno social que se manifesta nas ações e nos fatores sociais, condicionando vários fenômenos linguísticos.

Berruto (1995) ainda releva que a perspectiva sociolinguística colocou em evidência que fenômenos, como a variação têm um significado social, contribuindo para a compreensão geral da língua, haja vista o caráter mutável das línguas e de suas diferentes manifestações nos comportamentos dos falantes. Desse modo, dado o papel fundamental da variação no momento de se examinar os usos da língua, pode-se afirmar que a sociolinguística se configura como o ramo da linguística que estuda a distribuição social da variação linguística em todos os níveis e em todos os seus aspectos.

Diante dessa nova perspectiva sobre o conceito de competência sociolinguística, outras disciplinas incorporaram essas novas teorias de base, que passaram a levar em consideração o fato de que a língua contemplaria também a dimensão social e a variação a ela inerentes, como ocorreu também no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas.

Pensando nesses pressupostos teóricos relativos ao nascimento da sociolinguística como competência para o ensino/aprendizagem de línguas, destacaremos, brevemente, de que modo tal competência é vista e como é utilizada pelos autores de alguns materiais e nos livros didáticos, mais especificamente no que se refere ao uso dos filmes didatizados.

Neste sentido, partimos do pressuposto de Paolo E. Balboni (2000, p.15) o qual em *La Formazione di Base del Docente di Italiano* afirma que cada estudante é único no processo de ensino-aprendizagem e capaz de uma produção criativa, utilizando sua inteligência múltipla como base para seu desenvolvimento linguístico. Levando em consideração essa ideia, estudiosas como Pierangela Diadori, Paola Micheli e Donatella Troncarelli, professoras da *Università per stranieri di Siena*, utilizam os filmes como subsídio para uma aprendizagem lúdica e multissensorial e também como um modelo operativo para promover o desenvolvimento global do estudante, pois sabe-se que o ambiente lúdico é favorável para a aprendizagem e produção de cada indivíduo.

De acordo com Pierangela Diadori (2010), o emprego dos textos audiovisivos afirmou-se juntamente com as novas teorias de abordagem comunicativas já nos anos 1970 e 1980. Para a autora, os filmes representam um importante recurso voltado à aprendizagem de uma língua viva e suas variedades, visando a facilitar a comunicação do aprendiz, preenchendo uma lacuna típica das ferramentas didáticas tradicionais, além de diminuir o que Krashen (1982) chama *filtro afetivo*, favorecendo, assim, a aprendizagem.

Neste sentido, Convertini (2006) afirma que nos últimos anos demonstrou-se como o uso dos audiovisuais facilite a reflexão tanto sobre a língua, como também sobre aspectos subjetivos e objetivos extralinguísticos. Segundo o autor supracitado, a importância desse material está no fato de ter sido criado para um público vasto. Trata-se, portanto, de uma comunicação mais real, comparada àquela dos materiais produzidos para fins didáticos. E ainda de acordo com o estudioso, esse último ponto aumentará e estimulará a motivação dos estudantes, porque os ajudará a entrar em contato com imagens e sons da vida real, além de oferecer quadros da vida cotidiana, da sociedade e dos costumes contemporâneos.

De acordo com Convertini (2006), esses diferentes códigos presentes no cinema possibilitam e guiam o estudante e o professor a um maior debate e, consequentemente, a uma reflexão intercultural. Sendo assim, o material cinematográfico é útil e eficaz como estímulo para diferentes objetivos: para a discussão, para a produção linguística, para a esfera sociocultural, e também porque favorece uma aproximação emocional, comunicativa e multissensorial para a maior reflexão introspectiva.

Como é possível notar, há unanimidade entre os estudiosos supracitados em constatar a utilidade e eficácia do material cinematográfico para fins didáticos. Sendo assim, acreditamos que há um âmbito de pesquisa a ser explorado para o aproveitamento de material cinematográfico tanto como proposta mais lúdica, mas sobretudo, como instrumento para trabalhar a competência sociolinguística nos alunos, no que tange à identificação das situações formais e informais e os registros utilizados pelos atores do filme selecionado em tais situações.

A relação da língua italiana e dialeto com o cinema italiano

Uma vez que o nosso trabalho é centrado no uso de filmes didatizados para a transmissão da cultura e identidade italiana, não podemos deixar de esclarecer a relação existente entre língua italiana, dialeto e cinema, bem como mostrar a importância do cinema no panorama sociolinguístico italiano. Nesse sentido, Rossi (*Enciclopedia dell'italiano*, 2010) nos mostra que a relação entre cinema e língua italiana percorreu uma via de mão dupla: a língua escrita e oral sempre foram influenciadas, seja no léxico, seja no estilo, pelo cinema, assim como este sempre teve que se confrontar com o italiano escrito e falado para criar uma comunicação funcional e eficaz e, ao mesmo tempo, aceitável e agradável, realista e compreensível para um vasto público cultural e linguisticamente heterogêneo. Isso, nas palavras do estudioso, é um “objetivo nada fácil, dada a história linguística do italiano, caracterizada pela fragmentação dialetal e pela tardia realização de uma fala média nacional”¹¹.

¹¹ Obiettivo tutt'altro che facile, data la storia linguistica dell'italiano, caratterizzata dalla frammentazione dialettale e dal tardivo conseguimento di un parlato medio nazionale. <http://www.treccani.it/enciclopedia/cinema-e-lingua> (*Enciclopedia dell'Italiano*) / (Acesso em 24/08/16).

Completando as observações de Rossi, De Mauro (1995, p. 120) sublinha a relevância do cinema italiano para a unificação linguística italiana no período pós-unitário, uma vez que ele foi responsável pela propagação de modelos linguísticos italianos em ambientes regionais e sociais onde o dialeto dominava. Portanto, o estudioso afirma que o cinema foi, para uma grande parte da população, “a primeira fonte de conhecimento da língua nacional”¹², sobretudo a partir do nascimento do cinema sonoro, em 1930.

No que se refere aos dialetos, segundo Rossi (2007, p. 25), o seu uso também acompanhou o cinema desde as suas origens. Mais especificamente, sobre o *romanesco*, Tullio De Mauro, em *Storia linguistica dell’Italia unita* (1995, p. 124), sustenta que “o *romanesco* do século XX, o que restava do velho dialeto de Roma, fortemente marcado por *meridionalismos*, sempre foi muito usado pelo cinema para dar forma linguística a histórias de conteúdos populares ou popularizantes”¹³.

Partindo destas últimas considerações, Anna Maria Boccafurni (2012, p. 131), em seu ensaio *Il romanesco nella cinematografia*, afirma que o *romanesco* se faz ainda hoje muito presente na cinematografia italiana. Além de destacar sua ampla utilização, a autora chama a atenção para a sua capacidade de exprimir-se de maneira “colorida” e eficaz, tendendo a levar para a tela situações da vida cotidiana, colocando-se numa dimensão realística e fazendo com que os espectadores se identifiquem com as histórias contadas.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento da aula ministrada e a descrição das cenas selecionadas para a avaliação dos graduandos.

¹² il cinema sonoro é stato dunque la prima fonte di conoscenza della lingua nazionale.

¹³ il «romanesco» del Novecento, quello che resta del vecchio dialetto di Roma, fortemente venato di meridionalismi, è stato ed è sempre più largamente adoperato dal cinema per dare forma linguistica a contenuti popolari o popolareggianti.

Metodologia

Como já antecipamos, contamos com a colaboração de um grupo de aprendizes composto por oito alunos de Língua Italiana 7 do curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nossa pesquisa concentrou-se em verificar se esses alunos seriam capazes de identificar uma situação formal/informal e os diferentes registros utilizados em tais situações nos três trechos selecionados do filme *Il sorpasso* (1962), de Dino Risi. Nesse sentido, torna-se necessário esclarecer que levaremos em conta a percepção receptiva dos alunos, pois um discente pode saber distinguir entre os registros da segunda língua, mas não falar utilizando diferentes variedades.

Ressaltamos que nessas atividades foram trabalhadas as quatro habilidades previstas pelo Quadro Comum Europeu ¹⁴: 1) compreensão oral, 2) produção oral, 3) compreensão escrita, 4) produção escrita.

Passemos agora à descrição do filme selecionado para o trabalho proposto. O início da história se passa em Roma, em pleno feriado de agosto (*ferragosto*) e começa com o protagonista Bruno Cortona à procura de um telefone público e cigarro pela cidade. Depois de rodar com o seu carro pelas ruas desertas, depara-se com o tímido estudante de Direito Roberto Mariani na janela de sua casa e lhe pergunta se pode fazer uma ligação para ele. Roberto, contra a vontade, deixa-o entrar. Depois do telefonema, Bruno convida o dono da casa para um passeio, e Roberto logo é persuadido a acompanhá-lo na sua *Lancia* conversível. A partir deste momento, a vida do estudante mudará radicalmente e para sempre.

Como esclarecido anteriormente, a escolha do filme foi motivada pela presença de diversos registros e da variedade dialetal romana, o *romanesco*, que se revezam dependendo da situação. Por exemplo, temos as falas de Bruno, que vão desde um italiano formal quando conhece Roberto, até o *romanesco*, nos momentos mais descontraídos, situações com as quais se defronta Roberto, ao longo de sua viagem com Bruno.

¹⁴ CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto/Lisboa, 2001.

A partir da visão do filme, feita em um primeiro momento em classe, propomos um encontro que teve a duração de duas horas. Como introdução, trabalhamos a compreensão global dos alunos, em que foi pedido para que eles refletissem sobre o que o filme representava para eles. A partir dessa pergunta e das respostas dos alunos, tratamos o aspecto cultural e histórico daquela época como, por exemplo, o *boom* econômico, a sociedade italiana, etc.

Além disso, tratamos as características psicológicas dos dois personagens protagonistas, Bruno e Roberto e, sucessivamente, fizemos um trabalho com o léxico, começando pelo título "*Il sorpasso*", ("a ultrapassagem"), "*ferragosto*" (data comemorativa italiana), a partir de definições de dicionários on line.

Sucessivamente, propomos a visão de três trechos do filme: os alunos tinham que preencher uma ficha identificando se a situação era formal ou informal, ou as duas. Para isso, explicamos antecipadamente que a uma mesma cena poderia corresponder mais de uma alternativa correta e que eles deveriam, após identificar o registro empregado pelos personagens na situação correspondente (italiano formal, italiano coloquial, variedade dialetal), justificar, expondo a razão de sua escolha. Por último, deveriam assinalar o grau de compreensão de cada trecho (perfeito, muito bom, bom, insuficiente, nulo).

Descreveremos a seguir as três cenas selecionadas com a transcrição de cada uma delas ¹⁵, com o objetivo de explicitar o conteúdo das cenas e as respostas esperadas.

No primeiro trecho temos a cena inicial em que Bruno e Roberto se conhecem na frente do prédio onde mora Roberto. Bruno sobe na casa de Roberto para fazer uma ligação. Aqui os alunos deveriam perceber que a

¹⁵ As transcrições das cenas selecionadas para a pesquisa foram baseadas no trabalho de Fabio Rossi (1999), o qual, por sua vez, baseou-se em Halliday (1992). Foram evidenciadas essencialmente as pausas: "//": substitui o ponto-final. Indica o fim de um enunciado concluído com uma entonação de tipo assertivo; "/": substitui a vírgula. A barra simples indica o fim de uma unidade tonal, não necessariamente acompanhada de pausa; "...": indica o fim de um enunciado, ou de parte de um enunciado incompleto, deixado no ar ou pronunciado em tom de hesitação (ascendente), seja por interrupção por parte de um interlocutor, seja por outro motivo. Os três pontos somente assinalam o fim de um enunciado se seguidos pela inicial maiúscula (com exceção dos nomes próprios) ou por outro turno ou por outra cena. Caso contrário, indicam hesitação no âmbito do mesmo enunciado.

cena é formal porque é uma situação típica italiana, quando duas pessoas não se conhecem, através do uso da forma de cortesia *Lei*, e os verbos na 3ª p. do singular. Mas, ao mesmo tempo, eles deveriam perceber que apesar da situação pedir uma formalidade, o personagem Bruno tende para a informalidade, como quando Roberto convida Bruno a subir e telefonar ele mesmo para a sua amiga, Bruno começa a cantar uma música: “*con le pinne il fucile e gli occhiali*”, sinal evidente de informalidade (as palavras em *romanesco* no diálogo a seguir são evidenciadas em negrito):

*Bruno: *Ha già chiamato?*

*Roberto: *No/ pensavo che/ se vuole salire su/ così chiama Lei stesso//*

*Bruno: *Buona idea/ che interno è?*

*Roberto: *Quattro//*

*Bruno: **Arivo**// *Senta/ mi dia ‘n’occhiata alla macchina/ che qui a **feragosto** co tutta ‘sta gente in giro... che ha detto/ interno 4? Vengo/ vengo “con le pinne il fucile e gli occhiali” **Arivo!***

*Bruno: *Scusi tanto// Ma è da mezz’ora che giro/ è tutto chiuso/ Roma sembra ‘n cimitero// Permette/ Bruno Cortona//*

*Roberto: *Roberto Mariani//*

*Bruno: *Guardi che l’ho sporcata/ **sò** tutto zozzo... Faccio in un momento eh/ abbia pazienza... studente eh? “La risoluzione di un atto per eccessiva onerosità”// Ma che **robba** è? Procedura civile// Ai/ un bel mattone... che fa/ studia legge?*

*Roberto: *Si/ sono al 4° anno//*

*Bruno: *Chi è ‘**sta** cicciona?*

*Roberto: *È mia mamma//*

*Bruno: *Ah/ perbacco/ bella donna! Guarda ‘**sta** burina/ è già uscita! Porco giuda/ **sti** cornuti/ l’appuntamento era alle 11 e a mezzogiorno già **sò** andati via! Se lo sapevo restavo ad Amalfi invece di **famme** ‘**sta** scarpinata... Due ore e mezza **de** macchina...*

*Roberto: *Da Amalfi a qui 2 ore e mezza?*

*Bruno: *Eh sì/ mi sono fermato dieci minuti per cambiare le candele/ guarda come **me** **sò** ridotto/ faccio schifo/ mannaggia... Oh scusi/ ho sporcato// Diceva qualcosa?*

Percebemos uma caracterização mais psicológica do que social do uso da língua pelos personagens Bruno e Roberto. Com relação a Bruno, temos uma mistura de italiano coloquial e *romanesco*, que vai refletir bem o seu caráter extrovertido, brincalhão: ele utiliza todos esses códigos de acordo

com a situação, seja formal e/ou informal. Podemos constatar isso já a partir das primeiras falas filmicas: apesar de a situação inicial pedir um diálogo formal (situação típica italiana), uma vez que os personagens em cena não se conhecem, os diálogos de Bruno oscilam na direção de um italiano mais coloquial – embora ele utilize a forma de cortesia *Lei* ‘o Senhor’, combinando-a com os verbos na 3ª pessoa do singular *senta* ‘escute’, *me lo fa un piacere* ‘me faz um favor’, *se lo ricorda* ‘se lembra’, *chiede di* ‘pergunta de’, *mi fa* ‘me faz’, e use também o imperativo *Le dica* ‘Diga-lhe’, notamos a presença de traços fonéticos do *romanesco* (“*sò*”, “*famme ‘sta*”, “*de*”, “*me sò*”).

Tudo isso faz com que essas falas se aproximem de um registro mais informal. Por outro lado, Roberto encarna o rapaz de família tradicional, ingênuo, tímido e, portanto, muito formal, ou seja, o oposto de Bruno. Nesse sentido, os autores contrapõem o italiano formal de Roberto ao italiano mais coloquial, portanto, informal de Bruno, com muitos traços fonéticos regionais locais.

O segundo trecho apresentado se passa no carro de Bruno, onde este conta a Roberto um episódio com a sua professora de quando era adolescente. Logo em seguida os dois dão carona a um senhor. Neste trecho os alunos teriam que perceber a passagem de uma situação séria para uma situação engraçada, logo mais informal, em que Bruno usa muitos traços fonéticos do *romanesco*:

*Bruno: *Anch’io ero timido quand’ero ragazzino! C’era un periodo che andavo a prendere ripetizioni da una maestrina/ Rosa Maltini si chiamava... Maltini eh/ non Maltoni// Una sera le misi una mano dentro la scollatura// Beh/ lei mi diede un’occhiata/ ma un’occhiata tale che diventai tutto rosso... come un peperone/ te lo giuro!*

*Roberto: *Eheheh... Anche Landru da ragazzino era timido//*

*Bruno: **Raccojamo** il rottame? Forza! Guarda com’**aranca** il poraccio!

*Roberto: *Ma/ ma scusa/ ma perché fai così? Si può sapere che gusto ci provi?*

*Bruno: *Beh/ così... **pe ride**/ no? Per vederlo **arancà**! Vuoi che gli diamo un passaggio? **Annamo**/ forza lavoratore **dela tera**! Fallo **sali**/ va// **Nnamo**? Forza! Dai/ fallo **séde** in mezzo//*

*Bruno: *Che vai a **vénde** le ova nonnè?*

*Senhor: *No/ le ho comprate//*

*Bruno: *Ahahaha... È simpatico **er** vecchietto... c’ha **n** bel profilo...*

O terceiro e último trecho mostra quando Bruno e Roberto chegam à casa da ex-esposa (Gianna) de Bruno. Naquele momento chega a filha Lilli com o namorado (Bibì), bem mais velho do que ela. Bruno falará um italiano mais formal com a ex-esposa, a filha e o namorado desta:

*Bruno: *Oh Lilli/ vieni un po' qua/ fatti vedere... ma che hai fatto/ sei cambiata?*

*Lilli: *Mah/ pare che si debba crescere! Buonasera!*

*Bruno: *Permette/ scusi sa/ sono il padre di Lilli//*

*Bibì: *Mi chiamo Danilo Borelli//*

*Bruno: *Tanto piacere//*

*Bibì: *Amico Suo?*

*Bruno: *Hum hum....*

*Roberto: *Roberto Mariani//*

*Bibì: *Mariani? No/ non conosco nessun Mariani// Romani/ vero?*

*Bruno: *Hum hum...*

*Bibì: *Io a Roma ci vado sempre mal volentieri... è triste/ umida e antilavorativa! Scusino eh/ ma io la penso così... Si può andare in qualsiasi città e ognuno resta quello che è... Un genovese un genovese/ un fiorentino un fiorentino... A Roma invece dopo tre giorni/ si diventa tutti romani...*

*Bruno: *Embè/ e allora?*

*Gianna: *Che cosa avete fatto stasera?*

*Lilli: *Abbiamo fatto un bellissimo giro: Punta Ala/ Cecina/ Livorno/ Viareggio/ Forte dei Marmi...*

*Roberto: *Perbacco!! Tutte in una sera?*

*Bruno: *Eggia/ volevano arrivare fino a Taormina ma poi s'è fatto tardi...*

Nesta cena, os alunos teriam que perceber que Bruno fala um italiano próximo do padrão para deixar transparecer uma imagem mais séria de si, além de uma adequada consideração perante a ex-esposa, a filha e o namorado desta – levando-se em conta que, a partir destes e de outros diálogos, percebe-se que a sua figura é de um pai que não assume as próprias responsabilidades.

Resultados da análise

Alguns dos alunos que participaram da pesquisa afirmaram ter tido alguma dificuldade de compreensão das falas dos personagens, o que pode ser consequência de um restrito contato com o italiano falado, limitado provavelmente à sala de aula.

Observando o desempenho dos alunos envolvidos nessa pesquisa, constatamos que, no primeiro trecho apresentado, dos oito alunos, seis responderam que a situação era formal e que utilizavam o italiano formal, com a justificativa de que os dois personagens utilizavam a forma de cortesia “*Lei*” pelo fato de não terem intimidade. Somente um aluno respondeu que a situação era somente informal e que o registro usado era a variedade dialetal, alegando que, como estavam em Roma, Bruno utilizava o *romanesco* em suas falas. Entretanto, nenhum aluno selecionou as duas situações e todos os registros utilizados efetivamente nas falas de Bruno, como esperávamos. Na justificativa, apenas um aprendiz concluiu que Bruno utilizava o registro informal, mas tendia ao italiano formal, enquanto os demais expressaram que a situação era somente formal.

Na segunda cena, Bruno, em um primeiro momento, conta a Roberto um episódio de quando era adolescente vivido com a sua professora, utilizando um italiano formal. Logo após, param o carro para dar carona a um senhor e, nesse momento há a passagem para uma situação engraçada com o senhor e, a partir desse momento, Bruno utiliza tanto um italiano mais coloquial, quanto o *romanesco*. Dois alunos assinalaram que a situação era formal e informal, mas somente um desses dois alunos percebeu que eram utilizadas as três variedades: o italiano padrão, o coloquial e o *romanesco*. Os restantes seis alunos não perceberam a passagem da situação inicial mais séria para a situação mais engraçada, justificando que toda a situação era informal. Nenhum deles percebeu a presença do *romanesco* nas falas de Bruno e do senhor.

O terceiro e último trecho narra quando Bruno e Roberto chegam à casa da ex-esposa de Bruno, Gianna. É o momento em que a filha, Lilli, chega com o namorado bem mais velho do que ela, Bibì. Esperava-se que os alunos assinalassem que a situação era formal, uma vez que Bruno estava acabando de conhecer o namorado de sua filha, como podemos perceber nas falas de Bruno, o qual abandona o *romanesco*, dando lugar a um registro mais formal, sinal típico de uma situação mais séria.

Para esse trecho, as respostas variaram: quatro alunos assinalaram que tanto a situação, quanto o registro utilizado pelos personagens eram formais. Como justificativa para essa resposta, eles atestaram que a cena era muito formal, uma vez que o namorado da filha falava um italiano muito formal, e também pelo fato que Bruno e Bibì não se conheciam; além disso, também o fator da idade de Bibì influenciou essa formalidade. Um desses quatro alunos justificou-se atestando que a cena representa a clássica formalidade de um pai quando conhece o namorado da filha.

Quanto aos outros quatro aprendizes, um deles respondeu que tanto a situação quanto o registros eram informais, uma vez que se tratava de uma situação familiar. Outro respondeu que a situação era tanto formal quanto informal, mas assinalou somente o uso do italiano formal, justificando que havia uma relação informal entre Bruno e a filha, mas entre Bibì e os outros personagens havia uma situação de formalidade, através de expressões como, por exemplo, “*Buonasera*”, “*Scusi*”, “*Signori*”, “*signora*”. Um deles respondeu que a situação era informal somente pelos modos de comportamento de Bruno, embora ele assinalasse que o registro utilizado nas falas fosse formal, dando como justificativa o fato de que a filha usava um italiano muito formal e porque pai e filha não se viam com frequência. Já o último desses quatro alunos não percebe essa situação como formal, justificando que era uma conversação entre conhecidos e que não usavam formas de cortesia.

Conclusões

Os resultados da pesquisa realizada mostraram que, no que se refere à capacidade de reconhecer a variedade dialetal, parece que os alunos tiveram dificuldade em identificar a presença do *romanesco* nas falas do personagem Bruno. A nossa hipótese é de que essa dificuldade se deva ao fato da proximidade do *romanesco* com o italiano padrão, o que faz com que seja pouco reconhecível, sendo até confundido com o italiano mais informal, uma vez que em Roma é praticamente impossível que uma frase seja dita totalmente em dialeto. De fato, tal proximidade é tema de discussão e unanimidade entre vários estudiosos (MARANO, 1984; STEFINLONGO, 1985; VIGNUZZI, 1988; ERNEST, 1989), os quais afirmam que a proximidade estrutural da língua italiana com a variedade dialetal faz com que o *romanesco* não se imponha como código alternativo e, por

esse motivo, não seja considerado um dialeto, mas uma variedade dialetal urbana (STEFINLONGO, 2012).

Os dados obtidos nos permitiram ainda constatar que a percepção dos alunos quanto aos registros formal e informal é direcionada, em muitos casos, pelo uso dos pronomes, como o *Lei/ tu*, que os aprendizes reconhecem como sinais que indicam o registro empregado. Ainda sobre os registros presentes no repertório italiano, ficou evidente que nem todos os aprendizes conseguiram identificar a passagem de uma situação formal para uma situação informal ou vice-versa. Talvez essa não percepção se deva à velocidade das falas, uma vez que deveriam identificar também o/os registros utilizado/s pelos personagens, o que nos faz presumir que tal competência sociolinguística não seja devidamente abordada pelos manuais didáticos, que enfatizam mais a língua escrita.

Finalmente, a partir desses resultados, pudemos verificar a relevância de se desenvolver a competência sociolinguística nos alunos com o uso de materiais didáticos que complementaríamos os livros didáticos como, por exemplo, a didatização dos filmes. Tal constatação traduz-se, portanto, na tentativa de mostrar a esses alunos alguns dos vários aspectos que compõem a complexa realidade linguística italiana, entendida como uma grande riqueza cultural da identidade italiana.

Referências bibliográficas

BALBONI, P.E. *La Formazione di Base del Docente di Italiano per Stranieri*. Roma: Bonacci, 2000.

BERRUTO, G. *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma; Bari: Laterza, 1995.

_____. *Prima lezione di sociolinguistica*. Bari: Laterza, 2005.

_____. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 2015 [1987].

BRUNETTA, G. P. *Storia del cinema italiano*. Segunda edição revista e acresciuta, Roma, Editori Riuniti, 4 voll. (I, *Il cinema muto 1895-1929*; II, *Il cinema del regime 1929-1945*; III, *Dal neorealismo al miracolo economico 1945-1959*; IV, *Dal miracolo economico agli anni novanta 1960-1993*), 1993.

CALVET, L.J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto/Lisboa, 2001.

CONVERTINI T. Insegnare lingua con il cinema: una prospettiva alternativa, in *Italica*, 83, 2006.

CRESTI, E. La lingua del cinema come fattore della trasformazione linguistica nazionale, in *La lingua italiana in movimento*, 1982.

DE MAURO, T. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Bari: Laterza, 1995 [1963].

DIADORI P., MICHELI P. *Cinema e didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra, 2010.

ERNEST, G. Roma; Stato attuale delle ricerche sulla situazione linguistica. In: *La dialettologia italiana oggi*. Studi offerti a M. Cortelazzo, / Org. G. Holtus; M. Metzeltin; M. Pfiste, Tübingen: Narr, 1989.

HALLIDAY, M., A., K. *Lingua parlata e lingua scritta*. (ed. orig. 1985). Trad. Antonella Dionisi. Florença: La Nuova Italia, 1992.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LABOV, W. *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics, Washington DC, 1966.

MARANO, T. Italiano popolare e italiano scolastico nei temi di una prima media. In: *Annali dell'Istituto di Filologia Moderna dell'Università di Roma*, 1-2, 1984.

RAFFAELLI, S. *La lingua filmata. Didascalie e dialoghi nel cinema italiano*. Firenze: Le Lettere, 1992.

ROSSI, F. *Le parole dello schermo. Analisi linguistica del parlato di sei film dal 1948 al 1957*. Roma: Bulzoni, 1999.

SIMONE, R. *Specchio delle mie lingue*, in "Italiano e Oltre", II, 1987.

STEFINLONGO, A.; D'ACHILLE, P.; BOCCAFURNI, A. M.. *Lasciatece parlà. Il romanesco nell'Italia d'oggi*. Roma: Carocci, 2012.

VIGNUZZI, U. Marche, Umbria, Lazio. In: *LRL*, 1988.

[http://www.treccani.it/enciclopedia/cinema-e-lingua_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/cinema-e-lingua_(Enciclopedia_dell'Italiano)/) (Acesso no dia 24/08/16).

O ECLETISMO METODOLÓGICO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Raquel Moraes Ferreira (PPGLEN – UFRJ)

Introdução

“Mesmo em contextos nos quais um método específico seja privilegiado ou adotado, este e os materiais didáticos não conseguirão atender plenamente aos objetivos, às características e às necessidades do contexto de ensino. Cabe, portanto, ao professor, em menor ou maior nível, fazer escolhas e adotar estratégias e procedimentos adequados, sensatos e produtivos.” (VILAÇA, 2008, p. 85).

A história das metodologias do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras é tema de diversos trabalhos acadêmicos, estudos e pesquisas na área da educação. Puren (1988), na Introdução Geral de sua obra, define a palavra metodologia como um conjunto de elementos e de técnicas suscetíveis a variações históricas tais como: objetivos gerais da aprendizagem de uma língua estrangeira, teorias de referência que estão associadas aos conteúdos culturais e linguísticos e situações de ensino que variam de uma época a outra. As diferentes metodologias advêm da ruptura com a metodologia anterior ou da adaptação às novas necessidades da sociedade.

Outro assunto recorrente no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, que será debatido neste artigo, concerne à sequência didática. Segundo Courtyllon (2003), trata-se de uma progressão de aula relacionada a um cronograma de aprendizagem, em que o professor pode adaptá-la segundo suas necessidades e/ou de seu grupo. Muitos manuais didáticos incentivam o uso da sequência didática a fim de que os professores possam encontrar sua própria autonomia, ou seja, a partir das etapas que compõem a sequência, o professor será capaz de escolher diferentes técnicas que servirão como fio condutor na organização de suas aulas.

Os diferentes processos selecionados pelo professor e utilizados na sequência didática são baseados no seu conhecimentos metodológico. Em outras palavras, a sequência é composta por diversas características, técnicas

e abordagens; não necessariamente constituída da mesma metodologia. Desse modo, este artigo visa a analisar o ecletismo metodológico na sequência didática, além de exemplificar essa ocorrência na área do ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira.

Passemos então, num primeiro momento, a observar as características mais marcantes das principais abordagens adotadas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Metodologia tradicional

Durante o século XIX, a metodologia tradicional surge da relação direta entre o ensino de línguas antigas (latim e grego) e línguas modernas. Puren (1988, p.18) afirma que esta metodologia foi baseada na metodologia da gramática-tradução, que surgiu no século XVIII para o ensino escolar de latim, feita em particular pelas gramáticas. O ensino/aprendizagem pela metodologia tradicional, no que se refere ao papel da gramática, utiliza o ensino de forma explícita e privilegiada, ou seja, adota a metalinguagem gramatical. Segundo Cuq & Gruca (2005, p.255), a progressão gramatical é arbitrária ao apoiar-se em partes do discurso: artigo, substantivo, verbo, adjetivo, advérbios, etc. Em outras palavras, os pontos gramaticais são abordados na ordem de aparição dos textos bases. Cada lição organiza-se em torno de um ponto gramatical. O aprendiz memoriza regras e exemplos expostos na lição para aplicar em exercícios, sob a forma de frases, que privilegiam os exercícios de versão. O texto é dividido em partes e a tradução das palavras torna-se o ponto de partida para o estudo teórico da gramática. A instrução da Educação Nacional de 18 de setembro 1840 descreve a metodologia tradicional escolar e sua aplicação na aula de língua estrangeira:

O primeiro ano [...] será consagrado inteiramente à gramática e à pronúncia. Para a gramática, os alunos decorarão a cada dia de aula a lição que terá sido elaborada pelo professor na aula antecedente. Os exercícios consistirão em versões e em temas, em que será respeitada a aplicação das últimas lições. [...] Para a pronúncia, depois de serem expostas as regras, acostumarão o ouvido por ditados frequentes, e fará decorar e recitar convenientemente as partes ditadas. [...] No segundo ano, as versões e os temas consistirão principalmente em partes gregas e latinas que serão traduzidas em inglês e alemão, e reciprocamente. [...] No terceiro ano, o ensino terá

particularmente um caráter mais literário. O professor poderá apresentar uma espécie de quadro da literatura inglesa ou alemã explicando um ou dois trechos de cada autor célebre. [...] As versões serão substituídas por traduções orais de passagens difíceis e os temas, por cartas ou narrações compostas pelos alunos. (PUREN, 1988, p. 35, tradução nossa)

O domínio das regras morfossintáticas e lexicais corresponde ao conhecimento da língua-alvo, embora a língua utilizada em sala de aula seja a língua materna. A oralidade da língua estrangeira se encontra em segundo plano, uma vez que a pronúncia é feita por meio da “oralização” da escrita como a recitação de textos escritos.

Nesta metodologia, priorizam-se a expressão escrita, a compreensão e o conhecimento explícito de regras de língua estrangeira através de textos literários. De acordo com Cuq & Gruca (2005, p.256), posteriormente o texto literário torna-se a base privilegiada da tradução oral e sua explicação se estabelece na aquisição de uma história literária e de uma aprendizagem da sociedade. O objetivo cultural é prioridade. O professor desta metodologia não precisa do manual didático visto que os textos são escolhidos por seu valor literário sem considerar o vocabulário e a gramática, conseqüentemente as atividades se sobrepõem. Na metodologia tradicional, o professor tem papel mais destacado que o próprio aprendiz ao selecionar os textos literários, preparar os exercícios, elaborar perguntas e corrigir sistematicamente as respostas, já que o erro não é permitido. A metodologia tradicional contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio metodológico e para a chegada da metodologia direta.

Metodologia direta

A Revolução Industrial e o seu novo cenário econômico provocaram o surgimento de uma nova metodologia: a direta, que se contrapõe à metodologia tradicional. Essa expressão surge pela primeira vez na França na Circular de 15 de novembro de 1901, que obrigava oficialmente todos os professores de língua estrangeira a utilizar uma metodologia única. No entanto, essa imposição faz com que outras metodologias mistas apareçam e atuem até a Primeira Guerra Mundial como: a semidireta e a semitradicional.

De acordo com Puren (1988), a metodologia tradicional se estabelece num objetivo cultural e formativo, na gramática dedutiva, na passividade do aprendiz, nos textos literários e frases isoladas; enquanto a metodologia

direta se fundamenta num objetivo prático, na gramática indutiva e implícita, em evocar a intuição do aprendiz e em trabalhar com textos não literários. O conhecimento prático se sobrepõe à aquisição da cultura literária. Em outras palavras, a sociedade necessita de um instrumento de comunicação que favoreça o desenvolvimento econômico, cultural, político e turístico face à extensão comercial e industrial da época.

O ensino na metodologia direta consiste em aprender a falar e a escrever uma língua estrangeira. Consequentemente, a língua materna não é empregada. O objetivo é fazer com que o aprendiz pense em língua estrangeira o quanto antes. Para que não haja a utilização da língua materna, a metodologia direta recorre ao uso de elementos não verbais da comunicação como: gestos, mímicas, desenhos e imagens. No ambiente de sala de aula, o aprendiz identifica oralmente os nomes concretos dos objetos e as ações à sua volta.

A influência do método natural da aprendizagem de uma língua estrangeira é comparada à aquisição da língua materna pela criança, isto é, vocabulário adquirido com ajuda de objetos e imagens, pronúncia sem o intermédio da forma escrita e gramática adquirida de forma indutiva. A explicação do vocabulário ocorre por meio do método intuitivo em que o aprendiz adivinha a partir de imagens e de objetos. Inicialmente, o vocabulário concreto é introduzido para designar realidades tangíveis; em seguida, gradativamente, as palavras mais abstratas são explicadas a partir do vocabulário já conhecido.

Nesta metodologia, a aquisição da competência oral é um dos principais objetivos no ensino de língua estrangeira. O aprendiz repete várias vezes de forma mecânica e intensa para assimilar aos poucos os elementos linguísticos. Segundo Cuq & Gruca (2005, p.257), a ginástica dos órgãos vocais e a medida analítica, que começa pelo fonema, em seguida pela sílaba, pela palavra, pelo grupo de palavras, etc. para chegar à entonação e ao ritmo são importantes para o início da aprendizagem. A atividade corporal durante a dramatização de *sketch* e da leitura expressiva também contribuem para a aprendizagem, característica marcante do método ativo. No entanto, a predominância oral acompanhada de movimentos corporais, deixa o ensino da escrita em segundo plano.

O método intuitivo também está presente na compreensão das regras gramaticais. Após a observação dos exemplos, o aprendiz é capaz de

tirar suas próprias conclusões e descobrir as estruturas e as regras a partir de sua intuição e de sua gramática internalizada, sem a intervenção da língua materna. A capacidade e a motivação do aprendiz são levadas em consideração. Em outras palavras, a progressão do simples ao complexo e do conhecido em direção ao desconhecido é empregada em relação às necessidades do aprendiz de língua estrangeira. Os exercícios dirigidos, característica do método interrogativo, fazem com que haja interação entre o professor e o aprendiz quando este responde suas perguntas.

Metodologia áudio-oral

Durante a Segunda Guerra Mundial, houve nos Estados Unidos a necessidade de formar rapidamente soldados e especialistas com competência linguística em língua estrangeira. Dessa forma, ocorreu o surgimento da metodologia áudio-oral inspirada em uma experiência didática usada no exército americano. De acordo com Cuq & Gruca (2005, p.258), antes de fazer com que os aprendizes compreendessem o funcionamento gramatical das frases, *The Army Method* adotava a memorização de diálogos.

A metodologia áudio-oral consiste em dois domínios que se misturam: o estruturalismo linguístico e a psicologia behaviorista. A aquisição das estruturas baseia-se nos trabalhos de análise de Bloomfield que considera a língua em seus dois suportes: paradigmática como a pronominalização; e sintagmática, exemplificado na inserção de elementos no local correto da frase. Os exercícios estruturais (*pattern drills*) realizam a substituição de pequenas unidades nas frases ou a transformação de uma estrutura a outra. Em outras palavras, os exercícios de repetição intensa e de imitação são frequentes. Enquanto a linguagem, segundo a psicologia behaviorista criada por J. B. Waston e desenvolvida por B. F. Skinner, se fundamenta no condicionamento humano e no seu reflexo: estímulo-resposta-reforço. As respostas são associadas automaticamente ao estímulo.

As quatro competências linguísticas: compreensão oral, expressão oral, expressão escrita e compreensão escrita são decisivas para a comunicação cotidiana. Entretanto, a utilização da língua-alvo em sala de aula e a linguagem oral são prioridades. Os exercícios de repetição são numerosos e a pronúncia é auxiliada pela gravação de diversas vozes nativas. As lições da metodologia áudio-oral são centradas em diálogos da língua cotidiana registrados em gravadores que permitem que o aprendiz

construa outras frases por meio de exercícios de substituição e de transformação. O gravador e o laboratório de línguas são novas técnicas que mudam o cenário do ensino de língua estrangeira ao privilegiar a compreensão e a expressão oral.

O ensino de língua estrangeira, no que se refere à gramática, é centrado principalmente na sintaxe da frase, não na morfologia ou no léxico, ou seja, o domínio morfológico deve ser adquirido sem que o professor explique ou solicite a análise reflexiva dos aprendizes. A aquisição da gramática é indutiva e implícita, ou seja, dá-se por meio da memorização e da imitação. O vocabulário se encontra em segundo plano em relação às estruturas sintáticas, isto é, a forma se sobrepõe ao sentido.

Metodologia audiovisual

Após a Segunda Guerra Mundial, o ensino de francês língua estrangeira (FLE) precisou ser intensificado nas colônias visto que a língua inglesa dominava as comunicações internacionais. Desse modo, o Ministério de Educação Nacional francês decide criar, sob a direção do linguista G. Gougenheim, uma equipe que conduza um estudo de estatística lexical e gramatical a partir de uma análise da língua falada, denominada francês elementar e, mais tarde renomeada de francês fundamental, cujo objetivo é facilitar a aprendizagem e a divulgação do francês. Em 1954, duas listas são publicadas com o resultado do estudo: francês fundamental primeiro grau de 1475 palavras e francês fundamental segundo grau com 1609 palavras.

Os novos materiais de ensino da recente metodologia francesa e as pesquisas em didática são favorecidas pela criação do *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (Crédif), que publica em 1962 o primeiro método *Voix et Images de France*, e pelo *Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde* (BEL). Durante os anos 50, Peter Guberina do Instituto de fonética da universidade de Zagreb na Croácia juntamente com o pedagogo Paul Rivene da escola normal de Saint-Cloud e com Raymond Renard da universidade de Mons na Bélgica desenvolvem as primeiras formulações teóricas da metodologia *structuro-globale audio visuelle*.

A metodologia audiovisual se realiza por meio de aspectos não-verbais como: gesto, ritmo, entonação, contexto social e psicológico, etc.; e é especialmente construída em torno da utilização do conjunto do som e da imagem. O suporte sonoro é composto por gravações; enquanto o suporte

visual, por filmes fixos cujas sequências de imagens podem ser divididas em: imagem de transcodificação que traduz o enunciado deixando visível o conteúdo semântico das mensagens ou imagem situacional que privilegia a situação da enunciação e os componentes não linguísticos como os gestos, as atitudes e as emoções. O livro do aprendiz é composto apenas por imagens, sem a transcrição dos diálogos. De acordo com Cuq & Gruca (2005, p.261), as lições dessa metodologia consistem num diálogo que veicula a língua de todos os dias e que se desenvolve na situação de comunicação da vida cotidiana objetivada em imagens que expõem sua realidade. A importância da sincronização na manipulação do gravador no registro de diálogos e da sequência das imagens situacionais faz com que o aprendiz se encontre em uma situação de comunicação global pela via audiovisual. A lição desta metodologia baseia-se em diferentes fases sucessivas denominadas momentos da classe em que cada um explicita um objetivo:

- fase da apresentação do diálogo gravado acompanhado de imagens cujo objetivo é a compreensão global da situação;
- fase da explicação que consiste em retomar sequência por sequência ou imagem por imagem a fim de explicar os novos elementos;
- fase da repetição que concentra-se na correção fonética e na memorização das estruturas e do diálogo;
- fase de exploração ou de reemprego dos elementos que se difere da maneira como foi apresentado, desta vez por memorização;
- fase de transposição que leva a reutilização de forma mais espontânea dos elementos aprendidos como em atividades de dramatização.

O conceito de aprendizagem da língua pela metodologia audiovisual obedece à teoria psicológica da Gestalt, que preconiza a percepção global da forma ou da estrutura e a integração pelo cérebro. A aprendizagem passa pela audição e pela visão. Em outras palavras, a língua é considerada como um conjunto acústico/visual, gramatical e situacional e, o contexto linguístico tem como objetivo facilitar a integração cerebral dos estímulos exteriores.

Nesta metodologia, o mais importante é o uso da língua-alvo, centrada na linguagem familiar. A oralidade se sobrepõe à escrita, ou seja, a percepção global do sentido é essencial na aprendizagem. Os sons, os ritmos

e a entonação da língua são apreendidos de maneira global. Uma das funções do professor da metodologia audiovisual é destacar a pronúncia focando no ritmo e na entonação, interferir quando houver erro gramatical por parte do aprendiz, além de ensinar o sentido da frase ao criar diferentes situações com o auxílio do vocabulário e da gramática. Esta, por sua vez, é transmitida de forma indutiva em situação dialogada favorecendo a reflexão implícita, inspirada no estruturalismo europeu. Os exercícios estruturais permitem o reemprego e a fixação das estruturas do diálogo em diversas situações.

Abordagem comunicativa

“O emprego do termo *abordagem* não é dado ao acaso. Não se usa mais a palavra ‘método’ porque não há mais um modelo rígido de referência, mas uma série de materiais e de instrumentos que é empregada em função do contexto do ensino/aprendizagem” (BERTOCCHINI & COSTANZO, 2008, p.78, tradução nossa).

Nos anos 70, a formação progressiva da União Europeia e o seu desenvolvimento econômico tiveram como consequência a necessidade de se criar um ensino de língua estrangeira que atingisse um público heterogêneo tanto em relação à língua materna quanto culturalmente. Este novo ensino desenvolvido na França denomina-se abordagem comunicativa, cujo objetivo principal é a comunicação do aprendiz na língua-alvo por meio de interações que simulam situações reais. Diferentemente da relação entre a metodologia tradicional e a metodologia direta, que rompem com os objetivos entre os métodos funcionais e estruturais, a abordagem comunicativa difere-se no nível de competência. Para os estruturalistas, o importante é a competência linguística, enquanto que para os funcionalistas é preciso privilegiar a competência comunicativa. Esta competência no que se refere à abordagem comunicativa é distinguida em quatro componentes:

- **linguístico** – que consiste no conhecimento de regras e de estruturas gramaticais, vocabular e fonética;
- **sociolinguístico** – que reconduz ao conhecimento das regras socioculturais da aplicação da língua e que força a compreensão do emprego das formas linguísticas apropriadas em função da situação e da intenção de comunicação;

- **discursivo** – que permite a coesão e a coerência dos diversos tipos de discurso devido aos parâmetros da situação de comunicação na qual estão inseridos;
- **estratégico** – constituído pela capacidade da utilização de estratégias verbais e não verbais a fim de compensar as falhas de comunicação. Esses fenômenos de compensação também podem se exercer no componente linguístico ou no sociolinguístico.

Estes quatro componentes [...] vão constituir o difícil núcleo de todas as unidades didáticas do material pedagógico: quer seja para a oral ou para a escrita, aprende-se a comunicar aprendendo a saber adaptar os enunciados linguísticos em função da situação de comunicação (*status* social dos interlocutores, classe, idade, lugar de troca, canal, etc.) e em função da intenção da comunicação (pedir uma informação, dar uma ordem, convencer, etc.) [...] Em todo caso, saber comunicar-se não se reduz de forma alguma ao simples conhecimento da língua, mas implica de uma maneira ou de outra no conhecimento das regras de emprego dessa língua ressaltada pelos quatro componentes que formam a competência de comunicação. (CUQ & GRUCA, 2005, p. 266, tradução nossa)

Em 1972, o Conselho da Europa reúne um grupo de especialistas a fim de favorecer a integração europeia na aprendizagem de língua e para estimular a aprendizagem de línguas estrangeiras entre os adultos, principalmente entre os imigrantes. As necessidades de um novo público faz com que o ensino de língua estrangeira no ambiente escolar mude o modelo educativo de referência. Na França, a lei criada para o direito da formação contínua permitiu a arrecadação financeira para a elaboração de duas obras comandadas pelos organismos públicos: *Niveau Seuil* pelo Conselho da Europa e, *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel* pela Secretaria do Estado nas Universidades.

A equipe do *Niveau Seuil* ressalta um ponto importante em relação à noção das necessidades. Por muitos anos, as necessidades linguísticas no ensino escolar eram desconhecidas. No entanto, o número de fatores de diversificação das necessidades dos aprendizes era enorme, podendo estar vinculado ao país onde habitam, à relação entre o país onde vivem e o país onde se fala a língua estrangeira, entre outros. Os métodos de ensino do tipo generalista evidenciam as necessidades linguísticas mais objetivas e mais gerais, enquanto o material complementar fica responsável pelas

necessidades mais especializadas ou pela escolha de uma das quatro habilidades que condicionam a aprendizagem de língua estrangeira. O conteúdo do material pedagógico não está mais voltado para a progressão do tipo gramatical, mas sim às necessidades linguísticas que modulam a progressão gramatical e lexical. A flexibilidade do material pedagógico está diretamente relacionada à análise das necessidades, favorecendo o desenvolvimento de um material didático destinado a um público específico e a produção de materiais complementares que podem combinar com outro método de base. Consequentemente, a abordagem comunicativa tende a priorizar a utilização de documentos autênticos, sejam eles orais ou escritos, isto é, produzidos em função dos critérios linguísticos específicos.

A abordagem comunicativa prioriza a reflexão, a produção e a elaboração de hipóteses onde o aprendiz deve observar por si só as regras de funcionamento da língua estrangeira. As atividades de descoberta do funcionamento da língua, a formulação de regras e a assimilação das realizações linguísticas em função das práticas socioculturais desempenham um papel muito importante nesta nova abordagem. O uso da gramática é trabalhado a partir de pontos gramaticais seguidos da formulação do seu funcionamento pelo aprendiz. Por outro lado, os exercícios estruturais permitem o automatismo e a sistematização do funcionamento morfosintático da língua estrangeira.

O papel do aprendiz, comparado às metodologias anteriores, sofre uma grande mudança. Seu pensamento permite a descoberta das regras da língua estrangeira, enquanto sua memória integra as novas informações ao seu conhecimento de mundo. O ensino deixa de ser voltado para o processo repetitivo e passa a concentra-se no processo ativo e criador, cujo ritmo depende do aprendiz. Em outras palavras, o aprendiz é parte fundamental no processo de aprendizagem onde o behaviorismo, que consiste em certo número de hábitos de reflexos, é substituído pela psicologia cognitivista.

Esta abordagem foca no sentido, no significado e na interação entre os aprendizes a partir de atividades de simulação colaborativas em grupo e *jeux de rôle*. Este tipo de produção oral promove uma variedade de realizações linguísticas e, conseqüentemente, integra a aquisição das competências sociocultural e estratégica. Além disso, a apropriação dos atos de fala é acompanhado pela aquisição da gramática centrada na comunicação e na construção do sentido. O professor evita corrigir os erros gramaticais do aprendiz em um primeiro momento, corrigindo apenas a pronúncia, o ritmo

e a entonação. A língua-alvo é bastante utilizada em sala de aula, porém é possível adotar a língua materna e a tradução em alguns momentos. Em relação à escrita, embora a criatividade do aprendiz seja estimulada, os exercícios de produção escrita continuam clássicos.

Perspectiva acional

No final dos anos 90, surge uma nova metodologia, que assume o controle da abordagem comunicativa, denominada Perspectiva Acional. Publicada em 2001, no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, essa abordagem “considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.29). Define-se por tarefa, qualquer prática em que o aprendiz tem como objetivo cumprir um determinado resultado no âmbito de solucionar um problema, como: comprar pão, escrever um e-mail para um amigo, ir a uma entrevista de emprego, arrumar a casa e pedir alguém em casamento. Para que as tarefas sejam alcançadas, é necessário que as competências específicas sejam utilizadas de forma estratégica por um ou mais indivíduos.

[...] como indivíduos e como actores sociais desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências [...] em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes e domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes pareçam mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.29)

O objetivo dessa abordagem consiste no alcance das competências pluricultural, plurilíngue e comunicativa. Segundo Bertocchini & Costanzo (2008, p.85), a perspectiva acional baseia-se na linguística interacional, no cognitivismo socioconstrutivista, na neurociência e na teoria das inteligências múltiplas de Gardner.

A aprendizagem de língua estrangeira realiza-se por meio da conceptualização. Em outras palavras, os aprendizes formalizam as regras de maneira autônoma através da produção de atividades, estas por sua vez

desenvolvem-se em torno de tarefas. A articulação das atividades de produção e de compreensão varia, visto que não há uma ordem específica dessas tarefas. No entanto, há uma progressão, do simples ao complexo, estabelecida pela ideia de módulo organizado em tarefas e composto por unidades, dossiês ou lições. O papel do professor no ensino/aprendizagem também sofre alterações nessa nova abordagem. O professor torna-se o facilitador da aprendizagem e o coordenador das atividades, abandonando o papel de detentor do conhecimento.

Ecletismo metodológico

Ao estudar a metodologia do ensino de língua estrangeira, percebe-se que a busca por uma metodologia perfeita é algo constante. Não há uma metodologia única e universal com a qual todos estejam de acordo. Acreditava-se na possibilidade do desenvolvimento de uma metodologia que atingisse as necessidades de todos os aprendizes. Dessa forma, vários métodos foram desenvolvidos ou aperfeiçoados. Alguns revelam traços da educação dita humanista, enquanto outros se baseiam na corrente psicológica. De acordo com Cuq & Gruca (2005, p.271), é possível citar: o Método Comunicativo, o Método pelo Silêncio, o Método pelo Movimento, a Sugestopédia e a Abordagem Natural. No entanto, essas novas abordagens e métodos propostos não solucionam as dificuldades no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Alguns pesquisadores, autores e professores passam a renunciar ao caráter prescritivo das metodologias de ensino em razão da impossibilidade de realizarem uma prática autônoma. “A busca pelo ‘método perfeito’ se transformou na busca de um ‘método mais adequado’.” (DUQUE, 2004 *apud*. VILAÇA, 2008, p.82). Os professores criticam o fato de reproduzirem as técnicas elaboradas por outras pessoas, com isso deixam de adotar os manuais didáticos, adaptando-o ou contrariando-o. O interesse pelo ecletismo metodológico surge como uma flexibilidade de métodos que estabelece um rompimento com a rigidez imposta. Outra crítica recorrente às metodologias de ensino/aprendizagem de língua estrangeira é a sua não contextualização. Em outras palavras, as prescrições metodológicas desconhecem as necessidades e a diversidade dos aprendizes, considerando que a sala de aula é homogênea.

Em termos gerais, o ecletismo metodológico trata da flexibilidade e não da ausência de metodologia. A escolha eclética no ensino/aprendizagem

de língua estrangeira corresponde a uma seleção de técnicas de ensino que se difere do conjunto desordenado de práticas docentes. Essas escolhas precisam atender as necessidades do seu contexto pedagógico. Em outros termos, as atividades docentes precisam ser coerentes com os princípios de ensino/aprendizagem. Os professores de língua estrangeira, com o auxílio de máquinas de Xerox e de impressoras, elaboram seus próprios métodos recorrendo a elementos de diferentes métodos já existentes, isto é, o professor deixa de ser o reproduzidor de um método e passa a desenvolver matérias, exigindo uma formação mais crítica e abrangente. O docente passa a tomar decisões; selecionar, organizar e elaborar materiais; além de avaliar o processo de ensino/aprendizagem.

Sequência didática

A sequência didática é uma unidade pedagógica composta por uma série de atividades docentes. Organizada em etapas pelo professor ou fornecida pelo manual didático, a sequência respeita uma ordem lógica e coerente a fim de contribuir com o alcance dos objetivos de ensino/aprendizagem. Em outras palavras, as atividades não podem se encontrar em ordem aleatória. Essas etapas são utilizadas como um fio condutor que guia o professor na organização das atividades de sua aula em uma época onde há inúmeros produtos direcionados à formação de professores como: manuais de língua, ferramentas de multimídia, cadernos de exercícios e a exploração da internet. As etapas são divididas, respectivamente, em:

- Sensibilização, que consiste na descoberta do aprendiz de forma implícita do tema da lição ou da sequência que será trabalhado. Esta primeira etapa não se encontra em manuais ou em guias pedagógicos, ou seja, cabe ao professor elaborá-la e executá-la;
- Compreensão (global e/ou detalhada): o aprendiz responde questões sobre o documento autêntico seja ele escrito ou oral. O conhecimento de mundo deste aprendiz o auxiliará a desempenhar a compreensão global, enquanto a compreensão detalhada será realizada por meio dos elementos textuais ou através da ajuda do professor;
- Observação e elaboração do aprendiz das novas formas, a fim de descobrir uma regra;

- **Conceptualização:** o aprendiz por meio da reflexão formaliza as novas regras;
- **Reemprego de regras** de maneira sistemática através de exercícios estruturais, normalmente relacionados à gramática ou ao léxico;
- **Produção** (escrita e/ou oral) é a etapa em que o aprendiz utiliza todo seu conhecimento adquirido durante a sequência para uma produção contextualizada.

Embora essas etapas se assemelhem às fases sucessivas da metodologia audiovisual, esse novo encadeamento pedagógico é orientado pelo conceito de comunicação. A língua é vista como um meio de transmitir mensagens, expressar intenções de comunicação, colocando em evidência a escolha da forma linguística que pode ser adaptada à mensagem e ao interlocutor. É o que chamaríamos em francês de *acte de parole*. A língua não é mais vista como um conjunto de estrutura. Além disso, o aprendiz tem papel principal no ensino/aprendizagem da língua ao desempenhar uma função autônoma nessa sequência.

Ecletismo metodológico na sequência didática

O tratamento da aprendizagem não é tão diferente das metodologias anteriores porque o esquema das lições não varia: uma situação de partida que propõe uma primeira abordagem global da língua no qual se realiza um trabalho de análise por meio de exercícios (geralmente estruturais) e termina com um trabalho de síntese e de reintegração através de atividades escritas. Em matéria de aprendizagem, segundo o autor, nota-se um ecletismo de superfície sobre um fundo de classicismo. (VIGNER, 1995 *apud*. SEARA, 2001, p.18, tradução nossa).

As rigorosas metodologias condenam o ecletismo declarando que o método proposto não reconstitui suficientemente uma metodologia original. No entanto, ao descrever algumas características metodológicas, nota-se a presença de vários elementos comuns e de algumas adaptações. Em outras palavras, não há uma metodologia totalmente original na história de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Béacco (1995, *apud*. RODRÍGUEZ SEARA, 2001) acredita que existe uma metodologia circulante na qual as metodologias constituídas se inserem ou se diluem.

A sequência didática, assim como o ecletismo, possui características de diferentes metodologias, mas para que o papel de ensino/aprendizagem seja cumprido de forma clara e coesa, é preciso que o objetivo pedagógico seja alcançado. É necessário que a seleção das técnicas metodológicas seja coerente e coesa para que os aprendizes participem ativamente no processo de ensino/aprendizagem e para que possam compreender as diferentes etapas da sequência didática. Ao unir as práticas docentes de maneira incoerente, essa sequência pode tornar-se longa e apresentar uma coesão repleta de lacunas, conseqüentemente haverá uma má qualidade no ensino de língua estrangeira.

Para ilustrar o ecletismo metodológico na sequência didática no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira, utilizarei como base o material didático *Alter Ego Plus A1*, mais especificamente a lição três do dossiê dois, cujos objetivos da aula são: compreender um cartão postal de férias, identificar remetente e destinatário de uma mensagem, identificar a relação pessoal em um cartão postal, compreender as impressões de um local sugerido, compreender informações simples relacionadas à meteorologia, relatar suas férias como: atividades, lugar, sentimentos e impressões (objetivos pragmáticos) e *Adjectifs Possessifs* e; fórmulas para começar e terminar um cartão postal (objetivos linguísticos). Em uma mesma lição é possível haver mais de uma sequência didática, como: duas conceptualizações e seus respectivos exercícios de reemprego, porém essas duas sequências irão se unir na atividade comunicativa de produção, seja ela escrita, seja oral. As etapas dessa sequência, explicitadas aqui, são: sensibilização, compreensão global, compreensão detalhada, observação, conceptualização, reemprego e produção escrita.

• Sensibilização

A sensibilização, que pode valer-se da gramática, do léxico, da fonética e dos aspectos culturais, baseia-se sempre em um tema que desenvolverá toda a sequência didática. Em vista da total autonomia do professor em criar essa primeira etapa, pode-se dizer que a sensibilização une o maior número de traços e de técnicas das metodologias já existentes como: mímica e gestos característicos da Metodologia Direta; textos literários utilizados com frequência na Metodologia Tradicional; exercícios de repetição através da substituição de elementos nas frases, desenvolvidos na Metodologia Áudio-oral; imagens situacionais pertencentes à Metodologia Audiovisual, entre outros.

O tema da lição três, escolhido para esta sequência, é o cartão postal e as suas características. A fim de antecipar alguns objetivos pragmáticos, como compreender as impressões de um lugar sugerido e compreender informações simples ligadas à meteorologia, adoto como sensibilização a descrição de uma foto cujo documento elaborado é similar a um documento autêntico: a rede social. Opto pela rede social em que o aprendiz comenta e descreve imagens, impressões e sentimentos, em razão do distanciamento do tema cartão postal dos aprendizes, já que muitos deles nunca escreveram ou receberam esse tipo de mensagem.

The image shows a Facebook post by Lucie Dupont. The post text is: "Je suis au Jardin de Luxembourg et je passe des vacances merveilleuses ! C'est un endroit génial ! Il fait froid, mais je suis très contente. #chic #voyage #JardindeLuxembourg #Paris". Below the text are interaction buttons: "Identifier", "Ajouter un lieu", and "Modifier". There are also buttons for "J'aime", "Commenter", and "Partager". The post has 59 reactions. Comments include: "Catherine Roux J'aime Paris ! ❤️", "Lucie Dupont J'adore !!!! ❤️", "Léo Moreau Oh là là ! C'est super !", "Chloé Legrand La photo est magnifique ! C'est un pays extraordinaire.", and "Chloé Legrand Je te téléphone à ton retour." Below the post, there are five blue stars and the following text: "Lisez la description de la photo et les commentaires. Ensuite, trouvez la photo correspondante." The main image in the post shows a person with long hair from behind, looking at a park with a building in the background.

Figura 1 – Exemplo de exercício de sensibilização / Fonte: Elaborada pelo autor

O documento (Figura 1) faz menção à rede social *Facebook* em que o usuário posta uma foto de sua preferência, descreve e comenta; podendo ser comentada também por seus amigos virtuais. A tentativa de recriar um documento autêntico para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é característica marcante da Abordagem Comunicativa. O objetivo deste exercício é introduzir para o aprendiz qual tarefa será

trabalhada nessa lição, ou seja, em uma ou mais sequências didáticas. É fundamental lembrar que as atividades linguísticas e comunicativas propostas tanto pelo professor quanto pelo material didático se reproduzem em torno de tarefas derivadas da Perspectiva Acional.

Inicialmente, o aprendiz, através de seu conhecimento de mundo, reconhecerá o documento utilizado (Figura 1) ao observar: a tipologia, a forma, as cores e os elementos como a *hashtag*. Após ler o texto, o aprendiz terá que achar a foto correspondente à descrição feita por Lucie Dupont do lado direito da imagem. Cada opção de foto encontra-se em uma estrela abaixo do enunciado que será revelada ao aprendiz aos poucos, à proporção que o professor relê a descrição em francês. A explicação de vocábulos, nunca antes vistos pelo aprendiz, pode ser feita por meio de gestos, como no esclarecimento do termo “*Il fait froid*” (Está frio), no qual o professor automaticamente com a ajuda das mãos se abraça e finge tremer. A utilização de gestos na explicação do léxico para não recorrer à língua materna remanesce da Metodologia Direta, enquanto o desenvolvimento da sensibilização se constrói a partir de imagens situacionais que servem de ponto de partida para uma compreensão direta, conceito presente na Metodologia Audiovisual.

• Compreensão global e detalhada

O documento oral ou escrito precisa despertar o interesse do aprendiz. Segundo Courtillon (2003), o documento não deve ser nem muito longo nem muito curto para que a forma ou a gramática não se sobreponha ao conteúdo. A intenção do texto é fazer com que o aprendiz descubra os aspectos culturais que ali estão. De acordo com Bertocchini & Costanzo (2008), a ideia de cultura relacionada à antropologia e à sociologia se sobrepõe à cultura erudita, pertencente à Metodologia Tradicional.

No domínio da compreensão global, a base se constrói pela explicação do professor e pela descoberta do aprendiz por meio de imagens que traduzem o enunciado, deixando claro o conteúdo semântico do documento. A utilização do conjunto de imagens é a característica principal da Metodologia Audiovisual.

Dossier 2 **Leçon 3** **Bons baisers de..**

> Écrire une carte postale

1 

Lisez les trois cartes postales et indiquez pour chacune

1. qui écrit (l'expéditeur) ;
2. à qui (le destinataire) ;
3. le type de relation (amicale, familiale ou professionnelle)

2 

Associez les cartes postales aux photos correspondantes. Justifiez vos réponses.

a

Chère maman,
Je suis aujourd'hui devant les pyramides. C'est extraordinaire ! Mais il fait très chaud dans ce pays : 36 °C ! Demain, je fais du shopping dans un souk.
Je te téléphone à mon retour.
Bisous,
Annie

Mme Pascale ADAM
105 rue du Théâtre
35000 Rennes
France

b

Salut les filles !
J'imaginez l'avenue la plus chic du monde... J'imaginez les restaurants : toutes les cuisines du monde ! J'imaginez l'architecture... J'adore cette ville ! Je marche beaucoup, je visite les musées, je me promène dans Central Park... Tout à l'heure, je visite Chinatown !
À bientôt au bureau, avec les photos.
Bises,
Catherine

Télsa informatique
Service comptabilité
10 rue Diderot
99300 Vincennes
France

c

Cher Max,
Davincine ville dans est immense pays. Hier ! Amazonis, aujourd'hui une magnifique plage. C'est un pays de contrastes ! Et il fait beau... Le carnaval commence demain. Quatre jours de samba non-stop !
Je t'embrasse,
Henrique

M. Max GUERY
20 rue de la Gare
21000 Dijon
France



Figura 2 – Exemplo de exercício de compreensão global e detalhada

Fonte: HUGOT, C. et al., 2015, p.52

A compreensão global é realizada no exato momento em que o aprendiz reconhece os documentos a, b e c que serão trabalhados nos exercícios 1 e 2 (Figura 2). Embora, não tenha o hábito de escrever ou receber cartão postal, é possível distinguir por meio de elementos como:

tamanho da mensagem, selo, endereço, etc. Diferentemente da compreensão global, a compreensão detalhada demanda que o aprendiz leia os três documentos. Além de identificar remetente e destinatário de uma mensagem escrita solicitado no exercício 1 e identificar o local onde as pessoas passam suas férias, associando os cartões postais às imagens, conforme solicitado no exercício 2, o objetivo da aprendizagem é o saber-fazer, característica marcante da Abordagem Comunicativa. Outro aspecto desta abordagem, já mencionado na sensibilização, é a utilização de documentos autênticos.

• Observação e conceptualização

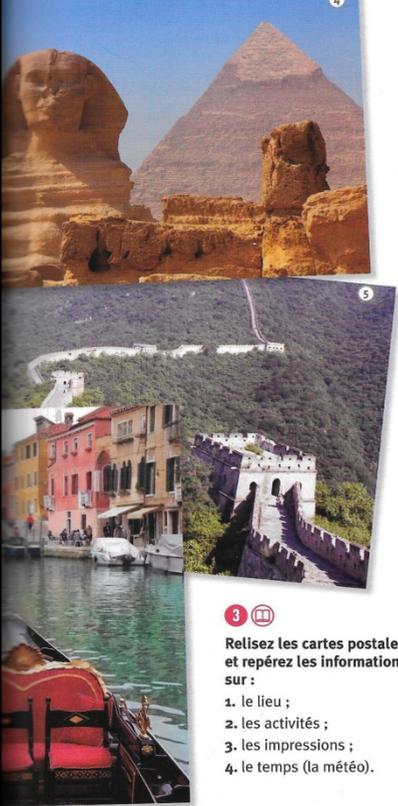
A análise de regras pode ser feita em exercícios de observação nas frases extraídas de documentos ou no próprio documento. Um texto descritivo, por exemplo, permite que o aprendiz observe a gramática de maneira racional através de adjetivos, complemento nominal, forma verbal, sintaxe apropriada, participio passado.

Enquanto a gramática deve ser adquirida a partir da prática do discurso em serviço da comunicação, a gramática indutiva é considerada mais eficaz pelos especialistas do que as formas gramaticais ensinadas fora de contexto. A base gramatical vai da explicação à descoberta pelo aprendiz, passando pela gramática implícita extraída de um documento. O desenvolvimento da autonomia do aprendiz e o interesse no ensino e no aprendizado são característicos da Abordagem Comunicativa. Esta abordagem concentra-se no aprendiz, não na língua.

Os conteúdos gramaticais presentes na maioria dos manuais didáticos utilizados atualmente no ensino de francês língua estrangeira não são explicitados de forma coerente, isto é, os quadros gramaticais combinam processos indutivos e processos dedutivos, utilizando em algumas situações a metalinguagem gramatical e apresentando os pontos gramaticais de maneira parcial e fora de contexto. “Para que essa metalinguagem seja útil na aprendizagem deles, é preciso constituir um conjunto coerente mais igualmente simples, acessível, que terá como objetivo ajudar o aprendiz e não incomodar na aquisição dos fenômenos linguísticos.” (RODRÍGUEZ SEARA, 2001, p.18, tradução nossa).

Figura 3 – Exemplo de exercícios de observação e conceptualização

Fonte: HUGOT, C. et al., 2015, p.53



3

Relisez les cartes postales et repérez les informations sur :

1. le lieu ;
2. les activités ;
3. les impressions ;
4. le temps (la météo).

Bons baisers de... Leçon 3 Dossier 2

4

a) Lisez ces quatre extraits de cartes postales.

1. Je vois ces merveilleuses montagnes de ma fenêtre. Il fait très beau mais il fait froid !
2. Je me baigne tous les jours sur cette belle plage. Je pense à vous.
3. J'habite au centre-ville dans cet hôtel très moderne. Ma chambre est au 33^e étage. La nuit, je vois les lumières de la ville, c'est magnifique !
4. C'est un endroit extraordinaire : ce château est très beau et son parc aussi ! Je passe des vacances merveilleuses !

b) Choisissez le symbole correspondant à chaque carte. Justifiez votre réponse.

1.

2.

3.

4.

POINT Langue → p. 206

Les adjectifs démonstratifs pour désigner quelque chose

Complétez avec les formes présentes dans les cartes postales et dans les textes de l'activité 4.

	Masculin	Féminin
Singulier	ce pays ... hôtel	... plage ... ville
Pluriel	ces châteaux	... montagnes

→ S'exercer n° 15 | p.59

Écrire à ses amis, sa famille

a) Retrouvez dans les trois cartes les formules pour commencer et pour terminer.

b) Complétez votre liste avec les formules suivantes.

Chers amis – Amicalement – Coucou – Ma chère Sonia – Amitiés – Mon cher Paul

→ S'exercer n° 13 et 14 | p.59

AIDE-MÉMOIRE

- **Donner ses impressions sur un lieu**
C'est (un endroit) extraordinaire/magnifique/génial !
C'est un pays de contrastes !
J'adore cette ville !
Je passe des vacances merveilleuses !
- **Parler de ses activités de vacances**
Je marche.
Je visite des musées/la ville.
Je me promène dans les parcs/la ville.
Je fais du shopping.
Je me baigne.
- **Dire le temps qu'il fait**
Il fait beau/mauvais.
Il fait chaud/froid.

cinquante-trois 53

Na Figura 3, há diferentes exercícios de observação, onde um engloba sua respectiva conceptualização, enquanto os outros, não. O exercício 3 requer que o aprendiz releia os cartões postais (Figura 2) e elabore as

informações essenciais sobre o lugar, as atividades, as impressões e o tempo (meteorologia); sem que haja posteriormente alguma atividade de conceptualização relacionada inteiramente com esses objetivos pragmáticos. Do mesmo modo que não há conceptualização no *Point Langue Écrire à ses amis, sa famille* que leva o aprendiz (exercício a) a observar e elaborar diferentes fórmulas que devem ser utilizadas para começar e terminar um cartão postal e, em seguida completar (exercício b) uma lista com os elementos apresentados. Diferentemente, o *Point Langue Les Adjectifs Démonstratifs pour désigner quelque chose* visa a conceptualização gramatical a partir da observação do exercício 4 (Figura 2). Ao analisar as frases retiradas dos cartões postais, o aprendiz poderá descobrir autonomamente as regras de gênero e número dos adjetivos demonstrativos em francês.

• Reemprego

Após a conceptualização, é preciso que o aprendiz exercite as regras assimiladas na etapa anterior da sequência. O material didático Alter Plus A1 dispõe, no final de cada dossiê, duas páginas denominadas “*S’exercer*” onde o aprendiz reemprega sistematicamente as fórmulas adquiridas nas três lições anteriores. Essas atividades podem dividir-se em exercícios de fixação como: preencher lacunas, associar duas colunas, transformar frases baseadas em exemplo, escolher a opção correta, etc.

... ?
 - Non, il est à 200 mètres de la gare.
 - ?
 - 80 euros avec le petit déjeuner.
 ... ?
 - Non, les chambres avec vue sont déjà réservées.
 - ?
 - « L'Hôtel des Alpes ».
 ... ?
 - Nous arrivons le vendredi soir.

> Indiquer un itinéraire
10. Associez les éléments des deux colonnes. (Plusieurs réponses sont possibles.)

Vous tournez	le boulevard Martin.
Vous allez	la place.
Vous traversez	à gauche.
Vous prenez	la rue Dubois.
Vous descendez	la 1 ^{re} à droite.
Vous continuez	tout droit.

11. Observez le plan.

Écrivez l'itinéraire pour aller du point A au point B. Utilisez les verbes *passer, tourner, continuer, traverser, aller et aller au point*.

> Descendre, prendre et aller à l'indicatif présent
12. Complétez avec les verbes descendre, prendre ou aller au présent.

- Pour aller en direction du lac, nous ... la rue d'Alx ?
 - Oui, c'est exact, vous ... la rue jusqu'à l'avenue de la Corniche.
- Tu ... la voiture pour aller en ville ?
 - Non, je ... en ville à pied.
- Ils ... ils demandent l'itinéraire pour arriver à l'auberge de Jeunesse.
 - C'est simple : ils ... le bus n° 5 et ils ... à la station Berchemoz.
- Nicolas ... à Lille pour le week-end, pourquoi tu ne ... pas avec lui ?
 - Parce que je ... à Marseille.
- Vos amis ... à Lyon en voiture ?
 - Oui, ils ... l'autoroute, c'est rapide.

Leçon 3
> Écrire à ses amis, sa famille
13. Continuez la liste des mots pour parler de la correspondance. Un timbre, une carte postale ...

14. Chassez l'intrus.

- Pour commencer une carte postale :
 Ma chère Isabelle - Coucou ! - Bonjour monsieur - Salut ! - Cher Julien
- Pour terminer :
 1 000 baisers - Au revoir ! - Bisous - À bientôt - Amis - Affectueuxment

> Les adjectifs démonstratifs
15. Complétez les commentaires avec cet, cette ou ces.
 Je t'envoie ces huit photos de Nice.
 Photo n° 1 : L'architecture de ... maison est vraiment originale !
 Photo n° 2 : Tu connais ... avenue : c'est la célèbre promenade des Anglais.
 Photo n° 3 : J'aime l'ambiance de ... marchés de Provence !
 Photo n° 4 : Non, je n'habite pas ici, mais les touristes riches descendent dans ... hôtel.
 Photo n° 5 : Tu vois ... ciel bleu, ... soleil, c'est Nice, c'est la Côte d'Azur !
 Photo n° 6 : J'aime ... endroit, ... parc est magnifique !
 Photo n° 7 : Ah ! ... fleurs, ... couleurs, c'est extraordinaire ! Et ça sent bon !
 Photo n° 8 : De ma fenêtre, je vois ... jolie église.

> Les prépositions pour indiquer le pays de provenance, de destination
16. Décrivez le déplacement de ces avions.
 Exemple : L'avion vient d'Italie et va en France.

- Italie → France
- Japon → Grèce
- Allemagne → Brésil
- France → Écosse
- Iran → États-Unis
- Philippines → Portugal

Figura 4

Exemplo de exercício de reemprego

Fonte: HUGOT, C. et al., 2015, p.59

Apesar de a conceptualização valorizar a comunicação, os exercícios estruturais são atividades mecânicas que não consideram a heterogeneidade em sala de aula. Conseqüentemente, não há variação criativa por parte do aprendiz, característica da Abordagem Comunicativa, nem o estímulo da interação, aspecto importante na Perspectiva Acional. Os exercícios estruturais em forma de frases, utilizados na etapa de reemprego pertencem, na verdade, à Metodologia Tradicional.

O exercício 15 (Figura 4) solicita que o aprendiz complete os “comentários” com os adjetivos demonstrativos formalizados na etapa anterior (Figura 3). Embora o manual tente fazer alusão aos comentários de oito imagens, ao introduzir cada item pela palavra “*photo*”, as frases são apenas exercícios estruturais. Em outras palavras, não há nesta atividade, a utilização de fotos relacionadas às frases descritas onde o aprendiz pudesse recorrer a elementos visuais e culturais. Como resultado, o aprendiz concentra-se apenas no gênero e no número da palavra seguinte à lacuna, sem ao menos ler a frase, visto que dessa forma terminará mais rápido o exercício, reforçando seu caráter estrutural.

• Produção escrita

A lição 3, utilizada aqui para explicitar uma sequência didática no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira, apresenta outras atividades cujos objetivos são: identificar/indicar a origem e a destinação de uma mensagem escrita; revelar a relação do código postal na França e seus departamentos; compreender mensagens quotidianas na caixa eletrônica e aprender a conjugar o verbo “*venir*” no Presente do Indicativo. Esses exercícios fazem parte de outra sequência didática que foca na conceptualização de preposições para indicar o país de origem e de destino, na compreensão oral de mensagens quotidianas, na acentuação da última sílaba (fonética) e nos aspectos culturais. Embora haja diferentes sequências em uma mesma lição, os elementos serão reconstituídos na última etapa da sequência: a produção.

Figura 5 – Exemplo de exercício de produção escrita

Fonte: HUGOT, C. et al., 2015, p.55

Bons baisers de... Leçon 3 Dossier 2

POINT Langue

Les prépositions pour indiquer le pays de provenance, de destination

Complétez et justifiez vos réponses.
Pour indiquer le pays de provenance, on utilise *de, d', du, des*.

La lettre vient :
... Portugal.
... Espagne.
... Équateur.
... Pologne.
... Pays-Bas.



→ S'exercer n° 16 | p.59

POINT Culture

Le code postal et les départements

A. Observez les adresses des expéditeurs des lettres recommandées 1 et 2 p. 54. Aidez-vous de la carte p. 11 pour repérer :

- l'adresse en banlieue parisienne ;
- l'adresse en province (dans une autre région de France).

B. Observez le code postal des trois adresses et complétez.
Le code postal est composé de ... chiffres ; les deux premiers chiffres correspondent au numéro du ...

7 Phonétique 00

Écoutez et répétez.

8 Phonétique 01-02

a) Écoutez et observez. À bientôt.

b) Dites quelle syllabe est accentuée.

c) Écoutez et comptez le nombre de syllabes puis répétez en allongeant la dernière syllabe de chaque énoncé.

9 03-04

Écoutez les messages téléphoniques : les personnes rentrent de vacances. Répondez.

- De quel pays viennent-elles ? Justifiez vos réponses.
- Contente ☺ ou triste ☹ ? Dites le sentiment de chaque personne.

10 1

Vous êtes en vacances. Vous écrivez une carte postale à un(e) ami(e) français(e).
Regardez la carte de France p. 11, choisissez où habite votre ami(e) et rédigez l'adresse.
Comme dans les cartes postales p. 52, donnez des informations sur le lieu, indiquez vos activités et donnez vos impressions ou sentiments.

PROJET DOSSIER

2

Pour faire découvrir votre ville, vous allez :

TÂCHE LEÇON 3 Présenter les itinéraires de balade sur un dépliant

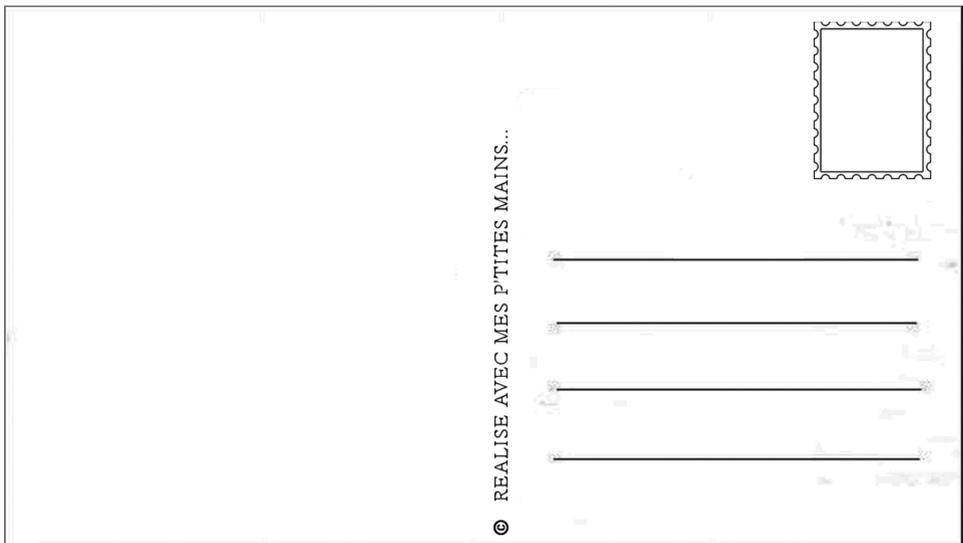
>>> internet - www.hachettefle.fr

A última etapa da sequência didática pode ser dividida em: produção oral e/ou produção escrita, dependendo do objetivo pedagógico. O exercício 10 (Figura 5), demanda a cada aprendiz de se imaginar de férias; em seguida, criar o lugar, as atividades, as impressões e os sentimentos a fim de redigir um cartão postal para um amigo francês fictício, ou seja, trata-se de uma produção escrita que reconstituirá grande parte dos elementos trabalhados, analisados, elaborados, formalizados e exercitados durante toda a sequência.

A Perspectiva Acional se destaca no processo de produção escrita e oral da sequência didática, uma vez que o aprendiz é considerado um ator social, cumprindo tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, no domínio de uma ação particular. Neste caso, a tarefa é escrever um cartão postal. Outra metodologia que pode ser reproduzida é a Abordagem Comunicativa, caso o professor queira utilizar cartões postais reais ou um documento similar onde os alunos poderão colar fotos de paisagens, desenhar, colocar selos, etc. (Figura 6).

Figura 6 - Cartão Postal

Fonte: Elaborada pelo autor



Conclusão

A partir do percurso histórico na evolução das metodologias de ensino de língua estrangeira, tratamos, embora superficialmente, de suas características, abordagens, influências, prioridades e surgimento; vimos os métodos utilizados; as diferentes concepções de língua, de ensino e de aprendizagem; o papel do aprendiz, do professor e da gramática e o método de avaliação. Com isso, foi possível traçar os diversos elementos metodológicos presentes na sequência didática ilustrada neste artigo, embora algumas características se assemelhem ou estejam expostas em mais de uma metodologia como é o caso dos documentos autênticos dominantes na Abordagem Comunicativa e na Perspectiva Acional.

Ainda que a sequência possua vários elementos em uma mesma etapa, como na compreensão detalhada, onde se observa o “saber-fazer” da Abordagem Comunicativa e os recursos de imagem da Metodologia Audiovisual, percebe-se que o ecletismo metodológico não prejudica a progressão na aprendizagem. Pelo contrário, o ecletismo metodológico contribui para que o aprendiz possa alcançar sua competência linguística de forma mais acessível, uma vez que as etapas que compõem a sequência didática são constituídas por princípios que foram utilizados anteriormente em outras metodologias e que, atualmente, se unem de maneira sucessiva e coesa, visando a uma melhor aprendizagem. Este artigo evidencia que não há uma metodologia perfeita a ser executada, mas sim a adaptação ideal centrada nas necessidades do aprendiz.

Referências bibliográficas:

BERTOCCHINI, P; COSTANZO, E. *Manuel de formation pratique pour le professeure de FLE*. CLE International, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASAS, 2001, p. 29-42.

Disponível

em:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 07/07/2016.

COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère, 2003.

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005.

HUGOT, C. et al. *Alter Ego Plus 1: Méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2015

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan; CléInternational, 1988.

RODRÍGUEZ SEARA, A. R. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. UNED. Universidad national de education a distancia. Tudela. Espagne. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de humanidade*, n.1. Data de publicação: 2001/11.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO*. v. VII, n. XXVI, jul-set 2008, p. 73-88. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>> Acesso em: 23/06/2016.

A INSEGURANÇA LINGÜÍSTICA EM PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE):

O caso de jovens professores brasileiros

Rubens Marinho Pedrosa (UFRJ – Bolsista CNPq)

Introdução

A realização deste trabalho em muito se deve ao que observo em colegas, professores de francês como eu, além de determinados anseios e questões relacionados ao ensino de língua estrangeira que apareciam recorrentemente em conversas. Porém, a maior motivação foi, sem dúvida, uma observação de minha própria experiência enquanto professor de língua estrangeira. A começar pelo fato de que, para minha própria surpresa, constato que sou professor de francês há quase três anos. Tal constatação é feita não sem certo grau de embaraço, visto que me considero em formação, apesar de já ter terminado a graduação e atuar profissionalmente.

Comecei no ensino de línguas estrangeiras em um projeto de extensão da Faculdade de Letras de UFRJ, o CLAC (Curso de línguas abertos à comunidade), assim como a totalidade dos colaboradores da presente pesquisa. Lembro-me muito bem que, nessa época, os pensamentos mais recorrentes, para mim, eram: “E se eu não conseguir falar em francês durante uma aula inteira?”, “Se eu não souber uma palavra, como os alunos vão reagir?”, “E se descobrirem que eu não sei tudo da língua?”. Ainda que em sua concepção o CLAC fosse um lugar de formação dos estudantes da Faculdade de Letras e, por isso mesmo, um lugar onde poderíamos aprender cometendo erros, o meu começo foi um pouco difícil, justamente porque eu tentava sempre evitar esse confronto com o fato de eu não saber tudo, ainda que eu estivesse apenas dando os primeiros passos na docência (e os alunos tivessem consciência disso). Advém disso um certo complexo de impostor¹, certamente, que está relacionado com o modo como eu concebia a figura do profissional

¹ A síndrome do impostor, embora não se configure como um fenômeno psicológico reconhecido cientificamente define-se como a impossibilidade de um sujeito, de forma permanente, temporária ou frequente, internalizar os seus feitos na vida.

professor de língua estrangeira. Atualmente, tendo já um razoável tempo de atuação e certa bagagem que permite com que eu enxergue algumas inseguranças comuns à profissão com mais tranquilidade, ainda me deparo regularmente com algumas situações que me colocam à prova.

O termo “insegurança linguística” se configura como uma espécie de guarda-chuva que abriga as inquietações comuns àqueles que ensinam uma língua que não têm como nativa. Para efeito de não confundir com a insegurança profissional, também muito comum em jovens docentes, consideramos aqui apenas os aspectos relacionados à língua e todos os seus desdobramentos, a serem expostos posteriormente.

Considero aqui o modo como Maria Roussi concebe o termo insegurança linguística. Em sua tese de doutoramento, Roussi, uma professora de francês grega, explora, através de um questionário conduzido junto à outros docentes do país, o modo como se dá a insegurança linguística entre esses profissionais. Para Roussi, a insegurança linguística é um sentimento relacionado à consciência normativa, compartilhado entre a língua materna e a língua estrangeira, que eles ensinam com as imperfeições que são inerentes a um falante não nativo e, ao mesmo tempo, à uma visão estereotipada do falante nativo.

Assim como Maria Roussi, conduzo um questionário junto à outros professores de francês língua estrangeira. Faço, porém, um recorte diferente daquele que foi feito em sua pesquisa. O meu foco de interesse se volta para jovens professores, graduados recentemente e com pouco tempo de atividade. Essa escolha se deve ao fato de, a grosso modo, este ser um momento do percurso do profissional no qual, apesar de ter ainda algumas inseguranças em relação à profissão, possui uma certa experiência que lhe permite avaliá-las de maneira mais efetiva. Pretendo, dessa forma, compreender o papel da formação de professores de línguas no desenvolvimento desse profissional, considerando para esse efeito sua própria avaliação da mesma, em que situações ele sente insegurança linguística e com relação à qual aspecto da língua que ele ensina. Para isso, procuro avançar no modo como Maria Roussi conceitua insegurança linguística, associando a este os conceitos de imaginário e representação linguística, oriundos dos trabalhos de Anne-Marie Houdebine-Gravaud, me apoiando igualmente em reflexões de Nicole Gueunier, Peter Lauwers e Pierre Bourdieu. A partir das reflexões efetuadas e dos resultados obtidos, busco compreender as origens das inquietações comuns àqueles

que ensinam uma língua estrangeira e discutir o papel do imaginário em torno da língua francesa na formação daquele que vai ensiná-la e como ele influencia a representação desse profissional.

Insegurança linguística: teorias e hipóteses

O presente trabalho se inspira na tese de doutoramento de Maria Roussi, *L'insecurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français*. Através de um questionário conduzido junto à professores de francês gregos, Roussi investiga em que situações a insegurança linguística ocorre mais frequentemente. As perguntas do questionário abarcam os níveis linguísticos nos quais os professores se sentiam mais desconfortáveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico), além de questões pragmáticas como a situação comunicacional, o tipo de interlocutor, etc. Os resultados obtidos por Maria Roussi mostram que os profissionais, em geral, não sentem insegurança linguística em um contexto de sala de aula. Isso porque, com o passar do tempo e o ganho de experiência, eles foram desenvolvendo estratégias para contornar possíveis situações desconfortáveis, como a preparação exaustiva das aulas, por exemplo. A insegurança linguística apareceria de fato em contextos fora da sala de aula, em interações com falantes nativos. Em muito depende também da relação hierárquica do profissional com o interlocutor.

Em seu trabalho, Maria Roussi coloca a insegurança linguística como um sentimento fortemente ligado às noções da cultura educacional e das representações que dela se originam, da norma a ser ensinada e ao estereótipo do falante nativo. Roussi se baseia em trabalhos de William Labov (1972), nos quais o termo insegurança linguística aparece pela primeira vez. A noção atribuída a ele, porém, apareceu anteriormente, em trabalho de Einar Haugen (1962) sob o termo *shizoglossia*. Labov define insegurança linguística como “número de itens a partir dos quais um falante faz distinções entre a sua própria pronúncia e a pronúncia correta.” (LABOV *apud* ROUSSI, 2009). O trabalho de William Labov tratava da variação fonética encontrada no inglês americano, no qual uma determinada pronúncia considerada correta gozava de prestígio. Essa variante era atribuída a uma determinada classe social considerada “superior” enquanto outras pronúncias eram atribuídas a camadas populares da sociedade e, por isso, eram consideradas inferiores. William

Labov estende então o postulado de Haugen à sociologia, considerando que a insegurança linguística de determinado grupo de falantes se daria em relação a um grupo social que seria o detentor do falar correto.

A noção de insegurança linguística leva a outro conceito, o de imaginário linguístico. O conceito surgiu nos anos 1970, motivado pelo estudo desenvolvido por Anne-Marie Houdebine-Gravaud sobre a fonologia do francês contemporâneo e a sua dinâmica em contexto regional, especificamente na região da Occitânia. Houdebine-Gravaud relata, no artigo *L'imaginaire linguistique: un niveau d'analyse et un point de vue théorique*, que em seu trabalho de campo, no qual conduzia enquetes junto à habitantes da região, testemunhou diversos momentos de inibição entre eles, muitos se recusando a serem entrevistados por causa de seu “francês ruim” (HOUDEBINE-GRAVAUD, 2012). Em uma comunicação realizada em 1997 na Universidade de Suceava, na România, *L'imaginaire linguistique: questions au modèle et applications actuelles*, o imaginário linguístico seria a relação do sujeito com a língua, a partir da qual o próprio pode criar ficções e fantasmas. Tal relação configura-se, desse modo, em uma avaliação por parte do sujeito na qual estão implicados aspectos sociais e ideológicos (HOUBEDINE-GRAVAUD, 1997). Estes seriam forjados pelo discurso da academia, da gramática prescritiva e da ortoépia, sendo identificados em comentários sobre determinados usos da língua, por exemplo.

Convém diferenciar imaginário linguístico de outro conceito, o de representação linguística. Como todos os outros conceitos que vimos acima, o termo representação provém das ciências humanas, sendo este último da sociologia e imaginário, da psicologia. D. Jobelet define representação como “uma forma corrente (e não enciclopédica) de conhecimento compartilhado socialmente que contribui para uma visão da realidade comum em conjuntos sociais e culturais” (JOBELET *apud* GUENIER, 1997, p.246). Tal visão provém, dessa forma, de um tipo de experiência individual que é partilhada socialmente. Para RODRIGUES (2012), a diferença fundamental entre os conceitos representação e imaginação residem nos termos “subjetivo” e “sujeito”, possuindo o primeiro um caráter coletivo enquanto o segundo, é basicamente individual.

No artigo de 2002, Anne-Marie Houdebine-Gravaud estima que o “amor pela ‘bela’ língua está, desse modo, inscrito em uma desvalorização de seu próprio uso, mesmo por uma culpabilização” (HOUDEBINE-

GRAVAUD, 2002, p.9).² Ainda que ela especifique que as línguas regionais (como o occitano) se mantêm resistentes frente ao francês standard, sendo falada e cultivada por seus falantes, como um elemento importante de afirmação identitária, podemos inferir que tal culpabilização se deve à representação que se tem dos falantes daquela variante considerada a mais correta. Trazendo as reflexões apresentadas acima para o domínio das línguas estrangeiras, o imaginário e as representações que se têm sobre uma língua irá determinar, por exemplo, a escolha daquela que o indivíduo vai aprender (RODRIGUES, 2012). No caso da língua francesa, predominam no imaginário das pessoas elementos ligados à sofisticação, à Literatura e ao próprio apreço pela língua em si. Duas coisas podem ser observadas no trabalho de Anne-Marie Houdebine-Gravaud com as línguas minoritárias da França: uma determinada atitude em relação a uma língua e o peso da tradição gramatical francesa. Houdebine-Gravaud sublinha a importância das apreciações que são feitas com relação à determinada língua. Estas estariam intimamente relacionadas com o imaginário linguístico, pois o fato de dizer que uma língua é bonita ou feia, clara ou difícil está implicado em uma avaliação subjetiva por parte do sujeito (HOUDEBINE-GRAVAUD, 1997).

Inúmeras são as anedotas e os clichês concernentes à relação dos franceses com a sua própria língua. Há uma expressão tipicamente francesa que diz muito sobre essa relação, “*parler français comme une vache espagnole*” (falar francês como uma vaca espanhola). Embora a sua origem seja incerta, uma das hipóteses diz que a expressão seria uma deformação de “*parler français comme un Basque (ou Vasque) espagnol*”, se referindo aos habitantes da parte basca da Espanha, que faz fronteira com a França. Estes eram conhecidos por não conseguir articular determinados sons do francês, de onde surgiu a frase para qualificar aqueles que falam mal o francês. Torna-se emblemática na medida em que diz respeito a uma atitude dos franceses em relação àqueles que não falam bem sua língua, notadamente os falantes não-nativos. Muito se fala também da recusa dos franceses em falar inglês, ao interagir com um turista em visita ao país, principalmente em Paris. Não obstante, isso vem mudando substancialmente. Além disso, é preciso considerar a atitude

² “Un amour de la belle langue est ainsi inscrit en même temps qu’une dévalorisation de son propre usage, voire une culpabilisation.”

predominantemente conservadora que eles têm em relação ao francês. Nicole Gueunier ressalta, no domínio linguístico:

As representações majoritariamente conservadoras dos franceses relativas à grafia da língua deles (que) levam-nos à recusar, ao contrário de seus vizinhos espanhóis e italianos, toda ideia de reforma, quando estudos conceituais, argumentados racionalmente, permitem visualizar correções que aperfeiçoariam a língua sem desnaturalizá-la. (GUEUNIER, p. 247)³

Nicole Gueunier se refere à dualidade existente, nos estudos linguísticos consagrados ao francês, entre a tradição gramatical e a modernidade linguística. A primeira, remontando ao século XIX, conceberia o estudo da língua como uma espécie de arte do bem falar e escrever, enquanto a segunda visaria uma descrição do francês moderno, com *status* de ciência (LAUWERS, 2004). Guardadas as devidas proporções, podemos avaliar que a atitude conservadora em relação à língua francesa por parte de seus falantes se reflete, em certo grau, no seu ensino e aprendizado como língua estrangeira.

A partir do que foi exposto até aqui, é possível avaliar que todo sistema linguístico veicula um conjunto de valores que constituem uma espécie de narrativa sobre seus falantes. As línguas constituem, desse modo, sistemas simbólicos. Conforme sintetizado por Pierre Bourdieu (1989), mito, língua, arte e ciência são formas simbólicas, “instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos” (BOURDIEU, p. 8) e, como tais, se convertem em *modus operandi*. O que vai determinar esse último é o poder simbólico de determinado grupo que irá exercer uma relação de poder sobre outro. Dessa forma, um grupo falante de um sistema linguístico prestigioso tenderá à excluir aquele que não o domina. Este último, no entanto, fará considerável esforço para ser aceito. Maria Roussi, retomando uma definição de Michel Francard, diz que a insegurança linguística seria “uma busca fracassada de legitimidade.” Podemos inferir que muito da insegurança linguística dos professores de FLE não nativos advém da relação dos falantes nativos de francês com sua própria língua, que corrobora com uma representação do nativo como o falante ideal.

³ “Dans le domaine linguistique, les représentations majoritairement conservatrices des Français relatives à la graphie de leur langue les conduisent à refuser, contrairement à leurs voisins italiens et espagnols, toute idée de réforme, alors que des études conceptuelles, argumentées rationnellement, permettent d’envisager des corrections qui la perfectionnent sans la dénaturer.”

Alguns resultados de um questionário com jovens professores de francês

Um questionário, que se encontra em anexo, foi respondido por quatro jovens professores de língua francesa. Três do sexo feminino e um do sexo masculino. Para manter suas identidades em sigilo, os chamarei respectivamente de NC, SL, UV, VB. Não será feita uma análise exaustiva de suas respostas. Com a finalidade de se ater apenas ao que interessa para o artigo, uma seleção foi efetuada. A cada questão levantada em relação às respostas dos informantes, está indicado entre parênteses o número da pergunta.

A totalidade dos informantes se graduou em Letras Português-Francês na Universidade Federal do Rio de Janeiro (questão nº1). Excetuando VD, todos tiveram sua primeira experiência no ensino de francês através do projeto de extensão CLAC. Alguns, como NC, UV e VB, tiveram antes de começar a trabalhar com a língua francesa, experiências no ensino de inglês e de português. Considero aqui apenas o período no qual o informante atua como professor de língua francesa. Todos trabalham atualmente em cursos de línguas particulares, sendo que SL atua também em uma igreja, realizando um trabalho voluntário com a língua francesa. Em seus respectivos locais de trabalho, todos relatam possuir uma boa relação com seus superiores (questões nº 20 e 21) e relativa autonomia no preparo de seu material de aula.

Quanto aos modos como a insegurança linguística se manifesta para cada um, as respostas variam substancialmente. NC diz que sua dificuldade maior se encontra em “algumas questões de léxico principalmente”, relatando que, ao preparar uma aula na qual trabalharia um tema específico do livro didático, precisou pesquisar bem o vocabulário para poder transmitir o conteúdo. Situação bastante corriqueira na vida de um professor de língua estrangeira, mas não menos passível de causar sentimentos de inadequação entre jovens profissionais. Quanto ao nível linguístico que NC considera mais difícil (questão 15), foram marcadas as opções ortografia e prosódia, fluidez na fala, fluidez na escrita e vocabulário. Os itens ortografia e prosódia e vocabulário aparecem entre aqueles considerados mais difíceis pelos entrevistados, assim como a fonética e a pronúncia. SL, ao justificar as opções marcadas por ela (ortografia e prosódia, fluidez na fala e vocabulário), avalia que,

A ortografia francesa é rica em acentos e se distancia bastante da manifestação oral da língua. A fluidez na fala, por sua vez, para mim é mais difícil, pois não tenho muitas oportunidades reais de falar francês de maneira espontânea e natural. Por fim, sinto mais dificuldade na seleção vocabular. Acredito que pelo pouco contato que tenho com a língua fora do ambiente de ensino.

O testemunho de SL indica, além da comum visão da ortografia do francês como um obstáculo – devido à riqueza de acentos e a pronúncia compacta de muitos grupos vocálicos e as consoantes mudas – um incômodo bastante corriqueiro entre professores de língua estrangeira: a dificuldade de se comunicar em uma situação fora da sala de aula. Do mesmo modo que nos resultados obtidos por Maria Roussi, é possível perceber que os jovens professores de francês que responderam ao questionário para este trabalho sentem insegurança linguística, na maioria das vezes, em situações fora de sala de aula. Isso porque, com o tempo, o profissional desenvolve certas táticas para contornar possíveis embaraços na comunicação que ele estabelece com seus alunos. Além disso, é preciso considerar que a sala de aula é um terreno seguro em relação a outros, no qual o tipo de comunicação é passível de ser prevista, ainda que surpresas possam sempre ocorrer.

Quanto ao nível de proficiência (questão nº 14), os entrevistados, em geral, acham que possuem um bom nível, porém, algumas deficiências persistem, como o vocabulário (segundo NC, UC, SL, e VB) e alguns tempos verbais mais complexos (segundo UC). Segundo VB, a insegurança aparece “Quando o tema da conversa é algum que eu não domino muito bem”. Para SL, a maior dificuldade reside “na seleção vocabular e na elaboração de textos orais”. UC, no entanto, enxerga suas limitações com um pouco mais de tranquilidade, perguntando abertamente a seu interlocutor se o que disse está correto ou adequado. Um aspecto flagrante nos modos como cada informante busca suprir determinadas deficiências (questões nº 6 e 12), seja em sua formação ou na aquisição da língua francesa, é o uso de recursos da internet, sobretudo das redes sociais. Além dos sites de relacionamento mais conhecidos, existem atualmente muitas plataformas voltadas para a prática de língua estrangeira, como Italki, Conversation Exchange, entre outros. Todos os informantes dizem já ter utilizado essas ferramentas ou fazê-lo regularmente, conversando com francófonos através de ferramentas como o Skype.

O tipo de imaginário em relação à língua francesa e seus falantes (questões nº 8, 9 e 18), seja entre os profissionais em determinado estágio de seu conhecimento do idioma, seja entre os alunos, no entanto, não apresenta grandes surpresas. Antes de começar a estudar francês, as informantes NC, SL e UV tinham uma visão em conformidade com os clichês que predominam sobre esse assunto. NC diz que, antes de começar a estudar o idioma, imaginava que “o francês só era falado na França e que todos os falantes seriam experts em arte e literatura”. A representação do francês como uma língua voltada para as artes e a cultura sobrevive ainda de maneira bastante acentuada e estabelecimentos de ensino como a Aliança Francesa veiculam essa imagem. Entretanto, as publicidades dos centros de ensino de línguas estrangeiras têm proposto ultimamente uma imagem do francês associado ao mundo dos negócios e à academia, ainda que o imaginário ligado ao turismo e a um determinado estilo de vida permaneça. Em outro momento (Questão nº 11), NC diz que “Gostaria de ter um conhecimento maior sobre os países francófonos fora do eixo europeu”. Pois seu conhecimento sobre países africanos de língua francesa seria “muito raso”. Todo o imaginário sobre a língua francesa está predominantemente ligado aos países europeus, em especial à França. Ultimamente, no Brasil, há muito interesse na região do Quebec, no Canadá, devido às possibilidades de imigração. Porém, a quantidade de material consagrado à variante linguística e à cultura do país permanece escassa. Apesar de aspectos relacionados ao intercultural e à própria indústria de materiais didáticos estarem implicados, podemos relacionar o modo como a insegurança linguística se manifesta entre os professores de FLE como algo subjacente à predominância do imaginário sobre a língua ser relacionado à França e, – considerando o purismo em relação ao francês que é atribuído aos seus falantes hexagonais⁴ – a atitude daqueles que o ensinam como língua estrangeira não seria diferente.

A informante NC diz, em uma resposta (questão nº 7), que antes de começar a dar aulas, “Acreditava que o professor de língua estrangeira era um falante “máximo” da língua. Um ser que não tinha dúvidas e saberia sanar todas as dúvidas de um aluno”. Tal representação se mostrou, à medida que se consagrava ao ensino de FLE, um equívoco, pois percebeu que “o professor também aprende com os alunos e através do preparo de

⁴ Referência ao modo como os franceses chamam o território continental correspondente à França metropolitana (l’hexagone), cuja forma lembra um hexágono.

aula exercitamos nosso próprio conhecimento da língua”. O mais comum de ocorrer, de fato, é o profissional desconstruir a noção de que deve ser um exímio falante e um exímio conhecedor da língua para poder ensiná-la, embora ainda se depare com situações que o colocarão em dúvida sobre o seu conhecimento. Porém, essa imagem do professor como detentor absoluto do conhecimento ainda existe no imaginário coletivo, o que se deve muito à tradição escolar. SL, sobre o modo como imagina que os seus alunos a veem como profissional, diz que, apesar de receber elogios, “acredito que os alunos percebem minha insegurança”. Isso se deve talvez à uma atitude de SL perante a língua que ensina. Porém, a representação de como deve ser o profissional de língua estrangeira possui sem dúvida uma forte implicação na insegurança de SL.

Um pressuposto comum em relação à formação de um professor de línguas estrangeiras é que ele deve obrigatoriamente ter morado ou passado um tempo no país onde a língua é falada. Isso varia de uma língua para outra, porém, no caso do francês, tal pressuposto é bastante difundido. Entre os informantes dessa pesquisa, apenas NC já foi à França. SC diz que se sente “cobrada” em relação a isso. Segundo seu testemunho, “Minha profissão e meus alunos me cobram isso, mesmo que de forma indireta”. E completa dizendo, em outras palavras, que só se conhece mesmo uma língua estando imerso nela. Sem dúvida podemos considerar indicado para um profissional de língua estrangeira viajar para o país onde ela é falada, para ter um contato mais autêntico. Porém, é possível pensar tal pressuposto através da cultura de ensino que existe em torno de cada língua. O inglês, desde o início da difusão massiva de seu ensino a partir do pós-Segunda Guerra Mundial, é veiculado como língua de comunicação internacional. O francês, talvez por uma tradição que remonta ao período que vai do século XIX até a primeira metade do XX, é apresentado através de valores culturais associados à França. Dessa forma, aprender a língua *in loco* seria principalmente uma forma de legitimação para o professor de língua estrangeira.

Conclusão

A insegurança linguística pode originar-se de diferentes fatores, sendo grande parte deles oriundos das culturas linguística e educacional e das representações que são feitas dos falantes de uma determinada língua. No caso do francês, que constitui o interesse do presente trabalho,

o imaginário em torno do idioma influencia em determinadas atitudes entre aqueles que, não o tendo como idioma nativo, o ensinam como língua estrangeira. No entanto, é possível avaliar que a própria noção de insegurança linguística carece ainda de ser melhor delimitada, tendo em vista os desdobramentos teóricos a partir dela.

Um sistema linguístico está inversamente vinculado a valores culturais e, a partir deles, criam-se determinadas narrativas que são introjetadas por aqueles que decidem aprendê-lo. A partir da insegurança linguística, podemos arrolar as implicações de diferentes âmbitos do conhecimento humano que estão compreendidos no aprendizado de uma língua estrangeira. A partir deles, é possível discutir a própria cultura educacional e as noções do que é aprender uma língua estrangeira. Trazer à luz questionamentos sobre a relação de ensino e aprendizado com as representações e o imaginário em torno de uma língua estrangeira pode ser benéfico para a formação de professores de língua estrangeira. Dessa forma, ele poderia se colocar como um sujeito capaz de agir sobre aquele sistema linguístico, além de humanizar a figura do professor, superando a visão de que a ele é vetado cometer erros.

Referências bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GUEUNIER, Nicole. Représentations linguistiques. In: MOREAU, Marie-Louise. *Sociolinguistique, concepts de base*. Sprimont: Mardaga, 1997, p. 247-250.

HOUDEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie. L'Imaginaire linguistique, un niveau d'analyse et un point de vue théorique. In: ___. (Org.). *L'Imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan, 2002, p. 9-22.

___. *L'Imaginaire linguistique: Questions au modèle et applications actuelles*. Comunicação feita no IV colóquio internacional de ciências da linguagem da universidade de Suceava, România. 1997, acesso em: https://www.academia.edu/13557350/L_IMAGINAIRE_LINGUISTIQUE_QUESTIONS_AU_MODELE_ET_APPLICATIONS_ACTUELLES_1997 Último acesso: 07/09/2016.

LAWERS, Peter. Tradition grammaticale et modernité linguistique. In : *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique – études*. Paris, Leuven, 2004. p. 675-688.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: Aspectos conceituais. In.: *Anais do XVI CNLF, t. 1*. 2002, p. 362-372.

ROUSSI, Maria. *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français*. Tese de doutorado apresentada à Universidade Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009.

Anexo: Questionário

Pesquisa sobre a insegurança linguística em jovens professores de FLE.

- 1) Poderia falar brevemente de sua formação acadêmica e seu percurso profissional?
- 2) Antes de iniciar os estudos na Faculdade de Letras, havia estudado francês? Se sim, onde estudou?
- 3) Durante a graduação, você participou de alguma formação, complementação ou mesmo curso voltado para a língua francesa fora da faculdade? Se sim, quais?
- 4) Além dos estudos formais, o que você faz para continuar estudando e tendo contato com a língua?
- 5) Como você avalia atualmente a sua formação acadêmica (o quanto ela foi útil para a sua carreira, o quanto te preparou para a atuação profissional, possíveis problemas, etc.)?
- 6) O que você fez/faz para sanar possíveis problemas na sua formação acadêmica?
- 7) Antes de iniciar a sua formação acadêmica, como era a sua visão do profissional professor de línguas estrangeiras? O que mudou desde então?
- 8) Antes de começar a estudar francês, que tipo de ideia você tinha sobre a língua e seus falantes?
- 9) O que te fez querer aprender francês? Na ocasião, qual era a sua ideia sobre a França e os outros países de língua francesa?
- 10) Você já esteve em algum país de língua francesa? Se sim, em qual, quantas vezes esteve lá e por quanto tempo?
- 11) Em poucas palavras, como você definiria a sua relação com os países francófonos?
- 12) Você tem ou já teve contato com falantes nativos? Em que situação?
- 13) Você já se sentiu inseguro (a) com relação ao seu nível de proficiência? Em que situação?
- 14) Você sente atualmente alguma dificuldade com relação à língua em uma situação comunicativa real? Que tipo de dificuldade?

15) Em sua opinião, o que pode ser considerado mais difícil com relação à língua francesa? (Pode marcar uma ou mais opções)

() Fonética e pronúncia

() Morfossintaxe

() Ortografia e prosódia

() Fluidez na fala

() Fluidez na escrita

() Vocabulário

Porque você considera os itens marcados mais difíceis?

16) Você poderia falar brevemente de como você se vê enquanto profissional?

17) Como você acha que é percebido(a) enquanto professor(a) pelos seus alunos?

19) Em geral, qual é a visão da língua francesa e de sua cultura que predomina entre seus alunos?

20) Em seu local de trabalho, como é a sua relação com seus superiores?

21) Quanto de autonomia você tem no preparo de suas aulas?

22) Em geral, como você reage quando não consegue sanar uma dúvida do aluno (seja uma palavra que você sabe o seu correspondente em francês, uma dúvida gramatical, etc.)?

23) Alguma vez você já se sentiu cobrado (a) em relação ao modo como você ministra suas aulas (seja em relação à postura, o modo de transmitir os conteúdos, etc.)?

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LITERATURA NUMA TURMA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE):

Uma proposta de aula

Tainá da Silva Moura Carvalho (PPGLEN-UFRJ – Bolsista CAPES)

Introdução

O ensino de francês língua estrangeira (FLE) perpassou por diferentes métodos e abordagens, como o método direto, método comunicativo e a abordagem acional. Naquilo que se refere a material didático, uma questão sempre pareceu pertinente: a procura por material verídico. Seguindo este raciocínio, um questionamento frequentemente é colocado em discussão: o porquê de o texto literário não ser utilizado para este fim. Afinal, é um texto verídico, a partir do qual podemos analisar e transmitir os saberes sobre diferentes elementos da língua francesa, como sintaxe, morfologia, semântica e até mesmo fonética, caso se faça uso de *audiobooks*.

A abordagem intercultural foi o meio escolhido para a proposta desta aula, por se tratar de um tema que tangencia a cultura francófona francesa: a representação da mulher no século XIX.

No objetivo de entender de que forma a mulher era percebida, serão utilizados os seguintes materiais didáticos: imagens, trecho literário e uma reportagem. Além disso, será posto em pauta de que forma a etnia da mulher interfere nessa visão da sociedade francesa. De um lado, Baartman, mulher negra que foi animalizada e cujo corpo foi exposto devido a supostos fins científicos. De outro, Nana, mulher branca, percebida como uma mosca dourada que espalha doença e destruição por onde passa.

Este artigo, portanto, tem por objetivo oferecer uma proposta de aula utilizando um texto literário, especificamente do romance *Nana*, publicado em volume em 1880 e escrito pelo romancista naturalista Émile Zola. Este texto tem como trama a vida de uma cortesã que intitula o romance, cujas descrições foram criticadas por serem extensas e desnecessárias para a compreensão do enredo.

A proposta final da aula será uma comparação da percepção que se tem de duas mulheres, uma real e outra fictícia. A primeira é Saartjie Baartman, conhecida como *La Vénus Hottentote*, e a segunda é Nana, protagonista do romance *Nana (1880)*, cujo apelido é *La Blonde Vénus*.

Interculturalidade e abordagem intercultural

Acreditamos que ter uma proposta de estudar a cultura ligada à língua francesa, é uma tarefa que pode e deve perpassar pela interculturalidade.

A interculturalidade na educação aparece como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando dessa forma, preservar as identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de experiências, e o enriquecimento mútuo. (RABOJAC, R. & ROMANI, S., 2011, p.68)

O trecho destacado exemplifica as questões significativas ao tratarmos de interculturalidade na educação. Não se trata, pois, de ao final de uma aula que um aluno conclua que a cultura francófona é uma, ou unicamente a francesa. E sim que, a cultura de uma sociedade pode ser desmembrada em vários outros aspectos, como o da mulher, da etnia, do LGBTQ¹, da religião, da política e da ciência.

Na proposta de aula que será promovida neste artigo, três temas serão os abordados: a mulher, a negritude, e a ciência. Todos esses temas não serão estudados fora de seu contexto histórico. Escolhemos o século XIX, pois apesar de ser muito estudado, há muitas questões relevantes que ainda devem ser discutidas.

O século XIX na França oferece muitos assuntos que podem ser discutidos em sala de aula. Um desses é o *illuminisme*, corrente filosófica neoplatônica que busca o conhecimento através dos sentidos. Esta corrente inspirou novas tendências científicas aparecessem, como a naturalista, que por fins de ciência estudavam seres humanos como objetos, *vide* o caso supracitado de Saartjie Baartman.

¹ LGBTQ – A sigla para definir o grupo interseccional nos quais estão presentes lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e queer.

Saartjie Baartman, nascida em aproximadamente 1789, foi uma mulher exposta como um animal de circo, por causa de suas nádegas e órgãos genitais considerados largos e – segundo alguns estudiosos da época como Georges Cuvier, que descreveu seu corpo – semelhante ao de um orangotango. Em vida, Baartman, conhecida na época como *La Vénus Hottentote*, foi exibida como uma aberração pela França e Inglaterra. Até depois de sua morte, por causa de Cuvier, seus restos mortais continuaram a ser expostos como um artefato de museu. Somente em 2002, seus restos mortais foram levados à sua terra natal, África do Sul, sob o mandato de Nelson Mandela.

Neste mesmo século, uma corrente literária surgiu, o naturalismo. Foram membros expoentes dessa manifestação literária escritores como Émile Zola, Guy de Maupassant e Alphonse Daudet.

Émile Zola fora muitas vezes descrito como o precursor deste movimento artístico. Seu projeto literário foi denominado *Les Rougon-Macquart* (1871-1893), cujo subtítulo é *Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire*. Através do método experimental – o método literário proposto por Zola cuja parte mais importante é a observação – o romancista apresenta em seus romances de que forma uma neurose se manifesta em diferentes ramos de uma única família, *Les Rougon-Macquart*.

O romance *Nana*, publicado neste gênero em 1880, aborda a trama de uma cortesã cujos infortúnios e casos amorosos a conduzem a um declínio social e moral, e por fim à sua morte. Logo no primeiro capítulo do romance é apresentado ao leitor o apelido de Nana, *La Vénus Blonde*. Esta, em outra parte do romance, no capítulo VII², será descrita como uma mosca de ouro: um inseto dourado e reluzente que transmite doenças e infecções por onde passa.

Além do apelido de Vênus, o que une Baartman e Nana são a maneira que seus gêneros são representados e percebidos no século XIX. É claro que Baartman, por ser uma mulher real e negra, sofreu muito mais por causa de seu gênero e raça do que Nana no romance homônimo.

Entretanto este artigo propõe uma aula que comparará as representações de Baartman, por meio de uma reportagem em vídeo e imagens e a representação de Nana, por meio de um trecho literário e também de imagens.

² Este trecho será apresentado no plano de aula à frente.

O tema dessa aula, apesar de ser centrado na cultura francesa do século XIX, ainda se trata de um tema relevante para os dias de hoje, tendo em vista que questões como o feminismo, racismo e objetificação da mulher são temas muito pontuais em discussões atuais. Esse imaginário repercute atualmente, como no ensaio de Kim Kardashian³, que fez uma série de fotos para uma revista, Paper, na qual suas nádegas são colocadas em extrema evidência. Comparado à imagem de Baartman⁴, é similar à forma como as nádegas são evidenciadas.

Uma proposta de aula: *A percepção da mulher pela sociedade francesa no século XIX*

Plano de Aula – Francês Língua Estrangeira

Identificação

Disciplina: **Francês língua estrangeira**

Público alvo: **Alunos de nível B1**

Duração: **Duas aulas de 90 minutos**

Tema: A percepção da mulher pela sociedade francesa do século XIX.

Objetivo Geral: Realizar uma discussão sobre a maneira pela qual a mulher tanto branca quanto a negra, eram representadas pela sociedade francesa no século XIX. Além disso, perceber que apesar da distância de dois séculos de diferença, a mulher enquanto um objeto a ser exibido permanece em nosso imaginário cultural atual.

Metodologia: A aula será realizada de maneira interativa utilizando a abordagem intercultural

Recursos:

Quadro e projetor.

Data Show

Material que será distribuído aos alunos.

³ Vide anexo 6

⁴ Vide anexo 1

SUGESTÃO DO DESENVOLVIMENTO DA AULA 1

ETAPA	PROCEDIMENTO	COMPETÊNCIA DESENVOLVIDA/ OBJETIVO
Sensibilização	<p>Apresentar as imagens 1 e 2 aos alunos. Realizar as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as semelhanças entre as 2 imagens? • Quais são as diferenças? • Comparando as duas imagens, alguma delas ou as duas apresenta um teor preconceituoso? • Qual a parte do corpo feminino que está mais em evidência? O que isso revela sobre essas imagens? 	<p>Nesta parte da aula, os alunos exercitarão a produção oral, além da percepção visual.</p> <p>O objetivo é que eles consigam, através da comparação das imagens, ser sensibilizados para o tema da aula.</p>
Introdução do tema da aula	<p>Perguntar se algum aluno consegue ler a legenda embaixo da figura 1. Caso algum aluno conheça o significado da legenda, pedir para que ele ou ela apresente a história da <i>Vénus Hottentote</i>.</p>	<p>Nesta parte da aula, será exercitada a produção oral. O objetivo é que os alunos tragam seu conhecimento de mundo para a aula.</p>
Apresentação da história de Baartman	<p>Iniciar a reprodução do vídeo "<i>Restitution de la Vénus Hottentote à l'Afrique du Sud par la France</i>"</p>	<p>Nesta parte será exercitada a compreensão oral.</p> <p>O objetivo é que através do vídeo, do som e das imagens ali mostradas, os alunos consigam ser apresentados à história de Sartjie Baartman.</p>
Verificação das informações	<p>Apresentar algumas questões para os alunos e pedir que os alunos as respondam com as informações apresentadas na reportagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do que e de quem se trata a reportagem? • Quando e onde <i>La Vénus Hottentote</i> nasceu? • Quando tempo e onde Baartman ficou exposta? • O que fizeram com seu corpo? E por qual motivo? • Qual é a característica dita como "impressionante" de Baartman? 	<p>Nesta parte será exercitada a produção escrita. O objetivo é que os alunos desenvolvam em uma redação, qual é, segundo a visão deles, a percepção de Sartjie Baartman pela sociedade francesa do século XIX. É importante que os alunos sejam livres para opinar e tirem suas próprias conclusões de acordo com os fatos apresentado em sala de aula.</p>
Correção	<p>Corrigir oralmente as questões respondidas pelos alunos.</p>	
Avaliação	<p>Pedir que os alunos escrevam uma redação com o tema " De que forma Baartman foi representada pela sociedade francesa do século XIX?"</p>	

DESENVOLVIMENTO DA AULA 2

ETAPA	PROCEDIMENTO	COMPETÊNCIA DESENVOLVIDA/ OBJETIVO
Sensibilização	<p>Apresentar as imagens dos anexos 3, 4 e 5. Realizar as perguntas seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos conhecem os quadros expostos? • Que tipo de história cada quadro poderia enunciar? 	<p>Nesta parte da aula, os alunos exercitarão a produção oral, além da percepção visual.</p> <p>O objetivo é que os alunos consigam ler a cena enunciada pelos quadros para o exercício seguinte.</p>
Apresentação do autor dos quadros	<p>Apresentar brevemente o pintor Édouard Manet. Elucidar que os três quadros são dele e apresentar o exercício que será feito com o trecho literário.</p> <p>Os quadros não deverão ser nomeados. A nomeação dos quadros será feita através de um exercício.</p>	Esta parte será expositiva
Apresentação do romance Nana	Apresentar brevemente o autor do trecho literário (anexo 7), Émile Zola e um pouco sobre o naturalismo e o método de observação.	Esta parte será expositiva.
Apresentação do exercício	<p>Pedir que os alunos leiam o trecho literário de Nana, no qual a personagem é descrita se observando em frente a um espelho e ao mesmo tempo é observada por um homem sentado que lê um artigo sobre a personagem intitulado "Mouche d'or".</p> <p>O exercício a ser realizado é:</p> <p>"Após a leitura, qual quadro corresponde ao trecho lido?</p> <p>Os alunos deverão justificar suas respostas com elementos do texto, por exemplo, a presença do espelho. As posturas dos personagens. Os móveis no quarto etc.</p>	<p>Nesta parte da aula, os alunos exercitarão a compreensão de leitura e apreensão do vocabulário.</p> <p>O objetivo é que os alunos atem aos elementos de construção de cena do trecho em destaque, como a postura dos personagens, um está de pé e outro sentado.</p> <p>A descrição dos móveis. E a ação de Nana ao se olhar no espelho.</p>
Apresentação do segundo exercício	Após o primeiro exercício, os alunos deverão ser apresentados aos títulos do quadro e nomeá-los.	O objetivo desta parte é que eles consigam intitular os quadros através de inferências dos títulos com elementos picturais de cada quadro.
Apresentação de atividade a ser feita após a aula 2	Após a aula, os alunos deverão escolher um quadro, Olympia ou Déjeuner sur l'herbe e escrever uma pequena narrativa a partir dos elementos presentes no quadro.	<p>Nesta parte, os alunos exercitarão a produção escrita.</p> <p>O Objetivo é que os alunos escrevam uma narrativa a partir dos elementos presentes no quadro.</p>

Avaliação final:

Após a apresentação dessas duas aulas, os alunos deverão escrever uma redação com o seguinte tema: *A percepção da mulher pela sociedade francesa do século XIX*. O objetivo é os alunos reflitam sobre a posição da mulher na sociedade desta época com os dados que lhe foram apresentados.

Conclusão

O objetivo desta aula é promover a reflexão de como a sociedade percebia a figura da mulher no século XIX. Este processo adotou uma abordagem intercultural a fim de dar fundamento à reflexão sugerida. O propósito desta atividade é, portanto, estar familiarizado com um aspecto social da sociedade parisiense do século XIX.

Acredita-se, então, que o resultado do processo reflexivo da atividade será identificado na participação dos alunos no decorrer das aulas, e também na aplicação do instrumento de avaliação, no qual será verificado o quantitativo de alunos que chegaram à mesma conclusão.

Caso alguém sinta vontade de utilizar esta aula, saiba que adaptações podem ser feitas e são recomendadas. O que apresentamos aqui foi uma proposta de aula cujo tema – a percepção pela sociedade da mulher – repercute em nosso imaginário social até os dias atuais.

Anexos

Anexo 1: HEATH, W. *A Pair of Broad Bottoms*. 1810

Anexo 2: BELLENGER, G. *Nana*. 1882 (retirada da edição ilustrada)

Anexo 3: MANET, É. *Nana*. 1880.

Anexo 4: _____. *Olympia*. 1863

Anexo 5: _____. *Le Déjeuner sur l'herbe*. 1863

Anexo 6: GOUDE, J.P. *NO FILTER: AN AFTERNOON WITH KIM KARDASHIAN*.

Paper: 2014

Anexo 7: ZOLA, É. *Nana*. Paris: Flammarion, 2002. P 221-225

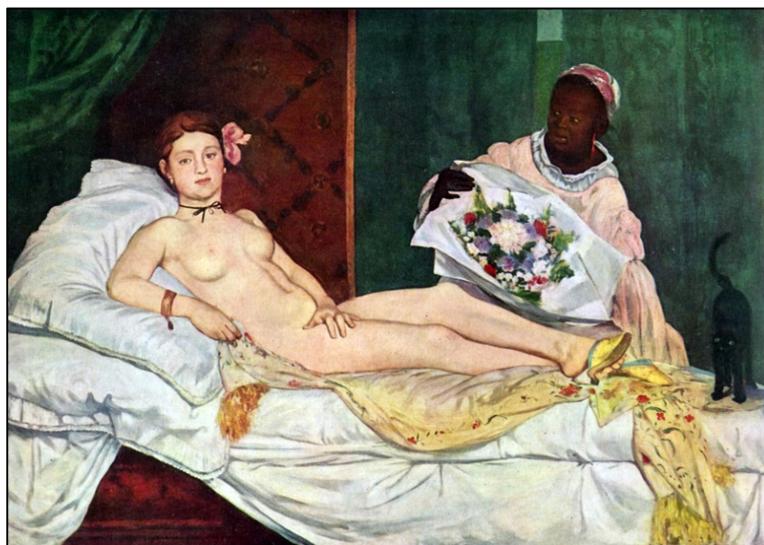


◀ Anexo 1



Anexo 2 ▶

Anexo 3 ►



◀ Anexo 4



◀ Anexo 5

Anexo 6 ▶



Anexo 7

Quand elle entra enfin dans le cabinet, elle aperçut Muffat, assis sur un étroit divan, qui se résignait, la face blanche, les mains nerveuses. Il ne lui fit aucun reproche. Elle, toute remuée, était partagée entre la pitié et le mépris. Ce pauvre homme, qu'une vilaine femme trompait si indignement ! Elle avait envie de se jeter à son cou, pour le consoler. Mais, tout de même, c'était juste, il était idiot avec les femmes ; ça lui apprendrait. Cependant, la pitié l'emporta. Elle ne le lâcha pas, après avoir mangé ses huîtres, comme elle se l'était promis. Ils restèrent à peine un quart d'heure au Café anglais, et rentrèrent ensemble boulevard Haussmann. Il était onze heures ; avant minuit, elle aurait bien trouvé un moyen doux de le congédier.

Par prudence, dans l'antichambre, elle donna un ordre à Zoé.

— Tu le guetteras, tu lui recommanderas de ne pas faire de bruit, si l'autre est encore avec moi.

— Mais où le mettrai-je, madame ?

— Garde-le à la cuisine. C'est plus sûr.

Muffat, dans la chambre, ôtait déjà sa redingote. Un grand feu brûlait. C'était toujours la même chambre, avec ses meubles de palissandre, ses tentures et ses sièges de damas broché, à grandes fleurs bleues sur fond gris. Deux fois, Nana avait rêvé de la refaire, la première tout en velours noir, la seconde en satin blanc, avec des nœuds roses ; mais, dès que Steiner consentait, elle exigeait l'argent que ça coûterait, pour le manger. Elle avait eu seulement le caprice d'une peau de tigre devant la cheminée, et d'une veilleuse de cristal, pendue au plafond.

— Moi, je n'ai pas sommeil, je ne me couche pas, dit-elle, lorsqu'ils se furent enfermés.

Le comte lui obéissait avec une soumission d'homme qui ne craint plus d'être vu. Son unique souci était de ne pas la fâcher.

— Comme tu voudras, murmura-t-il.

Pourtant, il retira encore ses bottines, avant de s'asseoir devant le feu. Un des plaisirs de Nana était de se déshabiller en face de son armoire à glace, où elle se voyait en pied. Elle faisait tomber jusqu'à sa chemise ; puis, toute nue, elle s'oubliait, elle se regardait longuement. C'était une passion de son corps, un ravissement du satin de sa peau et de la ligne souple de sa taille, qui la

tenait sérieuse, attentive, absorbée dans un amour d'elle-même. Souvent, le coiffeur la trouvait ainsi, sans qu'elle tournât la tête. Alors, Muffat se fâchait, et elle restait surprise. Que lui prenait-il ? Ce n'était pas pour les autres, c'était pour elle.

Ce soir-là, voulant se mieux voir, elle alluma les six bougies des appliques. Mais, comme elle laissait glisser sa chemise, elle s'arrêta, préoccupée depuis un moment, ayant une question au bord des lèvres.

— Tu n'as pas lu l'article du Figaro ?... Le journal est sur la table.

Le rire de Daguenet lui revenait à la mémoire, elle était travaillée d'un doute. Si ce Fauchery l'avait débinée, elle se vengerait.

— On prétend qu'il s'agit de moi, là-dedans, reprit-elle en affectant un air d'indifférence. Hein ? chéri, quelle est ton idée ?

Et, lâchant la chemise, attendant que Muffat eût fini sa lecture, elle resta nue. Muffat lisait lentement. La chronique de Fauchery, intitulée " La mouche d'or ", était l'histoire d'une fille, née de quatre ou cinq générations d'ivrognes, le sang gâté par une longue hérédité de misère et de boisson, qui se transformait chez elle en un détraquement nerveux de son sexe de femme. Elle avait poussé dans un faubourg, sur le pavé parisien ; et, grande, belle, de chair superbe ainsi qu'une plante de plein fumier, elle vengeait les gueux et les abandonnés dont elle était le produit. Avec elle, la pourriture qu'on laissait fermenter dans le peuple remontait et pourrissait l'aristocratie. Elle devenait une force de la nature, un ferment de destruction, sans le vouloir elle-même, corrompant et désorganisant Paris entre ses cuisses de neige, le faisant tourner comme des femmes, chaque mois, font tourner le lait. Et c'était à la fin de l'article que se trouvait la comparaison de la mouche, une mouche couleur de soleil, envolée de l'ordure, une mouche qui prenait la mort sur les charognes tolérées le long des chemins, et qui, bourdonnante, dansante, jetant un éclat de pierreries, empoisonnait les hommes rien qu'à se poser sur eux, dans les palais où elle entrait par les fenêtres.

Muffat leva la tête, les yeux fixes, regardant le feu.

— Eh bien ? demanda Nana.

Mais il ne répondit pas. Il parut vouloir relire la chronique. Une sensation de froid coulait de son crâne sur ses épaules. Cette chronique était écrite à la diable, avec des cabrioles de phrases, une outrance de mots imprévus et de rapprochements baroques. Cependant, il restait frappé par sa lecture, qui,

brusquement, venait d'éveiller en lui tout ce qu'il n'aimait point à remuer depuis quelques mois.

Alors, il leva les yeux. Nana s'était absorbée dans son ravissement d'elle-même. Elle pliait le cou, regardant avec attention dans la glace un petit signe brun qu'elle avait au-dessus de la hanche droite ; et elle le touchait du bout du doigt, elle le faisait saillir en se renversant davantage, le trouvant sans doute drôle et joli, à cette place. Puis, elle étudia d'autres parties de son corps, amusée, reprise de ses curiosités vicieuses d'enfant. Ça la surprenait toujours de se voir ; elle avait l'air étonné et séduit d'une jeune fille qui découvre sa puberté. Lentement, elle ouvrit les bras pour développer son torse de Vénus grasse, elle ploya la taille, s'examinant de dos et de face, s'arrêtant au profil de sa gorge, aux rondeurs fuyantes de ses cuisses. Et elle finit par se plaire au singulier jeu de se balancer, à droite, à gauche, les genoux écartés, la taille roulant sur les reins, avec le frémissement continu d'une almée dansant la danse du ventre.

Muffat la contemplait. Elle lui faisait peur. Le journal était tombé de ses mains. Dans cette minute de vision nette, il se méprisait. C'était cela : en trois mois, elle avait corrompu sa vie, il se sentait déjà gâté jusqu'aux moelles par des ordures qu'il n'aurait pas soupçonnées. Tout allait pourrir en lui, à cette heure. Il eut un instant conscience des accidents du mal, il vit la désorganisation apportée par ce ferment, lui empoisonné, sa famille détruite, un coin de société qui craquait et s'effondrait. Et, ne pouvant détourner les yeux, il la regardait fixement, il tâchait de s'emplir du dégoût de sa nudité.

Nana ne bougea plus. Un bras derrière la nuque, une main prise dans l'autre, elle renversait la tête, les coudes écartés. Il voyait en raccourci ses yeux demi-clos, sa bouche entrouverte, son visage noyé d'un rire amoureux ; et, par-derrière, son chignon de cheveux jaunes dénoué lui couvrait le dos d'un poil de lionne. Ployée et le flanc tendu, elle montrait les reins solides, la gorge dure d'une guerrière, aux muscles forts sous le grain satiné de la peau. Une ligne fine, à peine onduée par l'épaule et la hanche, filait d'un de ses coudes à son pied. Muffat suivait ce profil si tendre, ces fuites de chair blonde se noyant dans des lueurs dorées, ces rondeurs où la flamme des bougies mettait des reflets de soie. Il songeait à son ancienne horreur de la femme, au monstre de l'Écriture, lubrique, sentant le fauve. Nana était toute velue, un duvet de rousse faisait de son corps un velours ; tandis que, dans sa croupe et ses cuisses de cavale, dans les renflements charnus creusés de plis profonds, qui donnaient au sexe le voile troublant de leur ombre, il y avait de la bête.

C'était la bête d'or, inconsciente comme une force, et dont l'odeur seule gâtait le monde. Muffat regardait toujours, obsédé, possédé, au point qu'ayant fermé les paupières, pour ne plus voir, l'animal reparut au fond des ténèbres, grandi, terrible, exagérant sa posture. Maintenant, il serait là, devant ses yeux, dans sa chair, à jamais.

Mais Nana se pelotonnait sur elle-même. Un frisson de tendresse semblait avoir passé dans ses membres. Les yeux mouillés, elle se faisait petite, comme pour se mieux sentir. Puis, elle dénoua les mains, les abaissa le long d'elle par un glissement, jusqu'aux seins, qu'elle écrasa d'une étreinte nerveuse. Et rengorgée, se fondant dans une caresse de tout son corps, elle se frotta les joues à droite, à gauche, contre ses épaules, avec câlinerie. Sa bouche goulue soufflait sur elle le désir. Elle allongea les lèvres, elle se baisa longuement près de l'aisselle, en riant à l'autre Nana, qui, elle aussi, se baisait dans la glace.

Alors, Muffat eut un soupir bas et prolongé. Ce plaisir solitaire l'exaspérait. Brusquement, tout fut emporté en lui, comme par un grand vent. Il prit Nana à bras-le-corps, dans un élan de brutalité, et la jeta sur le tapis. (ZOLA, 2000. P.221-225)

Referências Bibliográficas:

BLANCHET, P. *L'approche interculturelle en didactique du FLE. 2004-2005*. Disponível em: http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf/Blanchet_inter.pdf. Acesso em 28/08/2016

RABOJAC, R. & ROMANI, S. *Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação?* Revista Espaço Acadêmico. n127. 2011

Restitution de la Vénus Hottentote à l'Afrique du Sud par la France. Disponível em: <http://www.ina.fr/video/1932274001030>. Acesso em: 02/09/2016

ZOLA, É. *Nana*. Paris: Flammarion, 2002. P 221-225

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS DA ITÁLIA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO:

Uma reflexão para o ensino de Italiano LE

Vitor da Cunha Gomes (UFRJ/CAPES)

Introdução

Este trabalho tem como objetivo propor uma aula cuja temática seja a promoção de reflexões sobre a pluralidade linguística e o preconceito linguístico. Propõe-se discussões através da exibição de cenas cinematográficas para ilustrar a realidade linguística italiana e a brasileira. Para melhor compreender a razão da presente proposta, serão trabalhados conceitos como o preconceito linguístico, a pluralidade linguística e a interculturalidade; assim, será possível entender as escolhas linguísticas realizadas pelos falantes de ambos países, Brasil e Itália, e não atribuir juízos e valores negativos às falas regionais ou de determinado estrato social.

Justificativa

Apesar dos relevantes estudos sobre diversidade linguística, o preconceito contra as minorias linguísticas e as variedades que não representam a norma ou a classe economicamente dominante ainda se faz presente. Trabalhar as variedades linguísticas italianas em uma aula de italiano LE (Língua Estrangeira) pode promover reflexões sobre as diversidades presentes nas sociedades.

A realidade linguística italiana e sua complexidade se construiu por diversos fatores, sendo um deles a tardia unificação. A Itália deu início a um programa de instauração de uma língua nacional após sua unificação, em 1861. Mesmo com a imposição de uma língua nacional e a instauração de uma unidade política, os cidadãos não se sentiam italianos. (TRIFONE, 2010).

O resultado de todos fenômenos sociolinguísticos é a situação plurilíngue presente na Itália. Para combater o preconceito linguístico e diminuir as exclusões sociais resultantes das manifestações de desprezo linguístico, étnico, socioeconômico, etc. cria-se a necessidade de promover reflexões sobre as diferenças que envolvem toda sociedade.

Na língua italiana existem diversas palavras que servem, principalmente, para ofender e ridicularizar pessoas provenientes de determinadas regiões da península. Trifone (2010) ilustra a utilização desses vocábulos em seu estudo e demonstra que o preconceito ainda está presente entre os italianos. Segundo o autor, palavras como *polentone* e *terrone* reproduzem o preconceito regional e social. *Polentone*, é o termo que os italianos meridionais (sul) usam para identificar os setentrionais (norte). *Terrone*, assume o significado oposto, portanto, é o termo usado pelos italianos setentrionais para identificar os meridionais.

As palavras elencadas no parágrafo anterior podem, também, assumir sentidos além do geográfico. *Polentone* pode significar pessoa preguiçosa, lenta, grande comedora de polenta entre outros sentidos e *Terrone* pessoa que trabalha com a terra, camponês. O dicionário Treccani online (<http://www.treccani.it/vocabolario>) elenca os significados dos vocábulos citados:

Polentone (tosc. pop. **pulendóne** e ant. **polendóne**) s. m. (f. -a) [der. di *polenta*]. – **1.** Persona pigra, lenta nell'azione e nei movimenti: *Che fai, gingillone? Polendone! Stai a grattarti le anche?* (Palazzeschi). **2.** Grande mangiatore di polenta (in questo sign. è denominazione scherz. o spreg. data agli italiani del nord dai meridionali).

Terrone s. m. (f. -a) [der. di *terra*, prob. tratto dalle denominazioni di zone meridionali quali *Terra di Lavoro* (in Campania), *Terra di Bari* e *Terra d'Otranto* (in Puglia)]. – Appellativo dato, con intonazione spreg. (talvolta anche scherz.), dagli abitanti dell'Italia settentr. a quelli dell'Italia meridionale. (DICINÁRIO TRECCANI)

Trifone (2010) apresenta, também, locuções como *pariolino* e *lumbard*, tradicionalmente ofensivos, podem ser usados para designar a região de origem ou posicionamento político. *Pariolino* se refere às pessoas provenientes do bairro *Parioli*, considerado por muitos exclusivo, na moda e podendo significar, também, comportamentos burgueses e, politicamente, de direita. *Lumbard*, também assume em seu significado uma conotação política. Como comprovado pelo verbete presente no dicionário Treccani online (<http://www.treccani.it/vocabolario>)

Pariolino agg. e s. m. (f. -a). – Dei Pariòli, quartiere residenziale di Roma (sorto nella zona dei Monti Parioli, piccola altura fra

il Tevere, la via Flaminia e Villa Borghese); soprattutto con riferimento, spesso polemico o iron., al carattere elegante del quartiere e al particolare, ed esclusivo, tono di vita borghese attribuito ai suoi abitanti: *l'ambiente p.; un gruppetto di giovani p., o di pariolini; s'era innamorato di una p. di buona famiglia.*

Lumbard s. m. e f. [voce lomb.]. – Militante, sostenitore della Lega Lombarda, movimento con forte accentuazione localista e antistatale, poi confluito nella Lega Nord (v. lega¹); leghista, spesso con tono ironico. (DICIONÁRIO TRECCANI)

Infelizmente, o preconceito linguístico também é recorrente no Brasil, tanto no nível diatópico, quanto no diastrático. Observar as variedades linguísticas presentes em outra cultura e refletir sobre isso tende a ampliar as considerações sobre a própria sociedade e fomentar a luta contra o preconceito. Por tal motivo, trabalhar-se-á, também, com as variedades linguísticas brasileiras; assim, a reflexão intercultural se dará no campo da sociedade estrangeira e, também, na nacional, abrangendo e desmistificando preceitos negativos relacionados à cultura do outro.

Fundamentação teórica

Este trabalho se fundamenta nos estudos sociolinguísticos de Calvet (2002), Bagno (2011) e Rajagopalan (2005); nos estudos que abordam a temática do uso da língua ligada aos direitos humanos em Hammel (1995); e demais estudiosos relevantes para o desenvolvimento do estudo.

Ao abordar a interculturalidade, gera-se a necessidade de dissertar sobre o conceito de “cultura”, que segundo britânico Eagleton (2011 p. 9). “é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua” É possível que essa fala se reverbere em nossa língua portuguesa, e que seja possível, também, afirmar que “cultura” é uma das palavras com significado mais complexo do português.

No entanto, embora esteja atualmente em moda considerar a natureza como um derivado da cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado da natureza. Um de seus significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”, o cultivo do que cresce naturalmente. O mesmo é verdadeiro, no caso do inglês, a respeito das palavras para lei e justiça, assim como de termos como “capital”, “estoque”, “pecuniário” e “esterlino”. A palavra inglesa *coulter*, que é um cognato de cultura, significa “relha de arado”. Nossa palavra para a mais nobre das

atividades humanas, assim, é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo. Francis Bacon escreve sobre “o cultivo e a adubação de mentes”, numa hesitação sugestiva entre estrume e distinção mental. “Cultura”, aqui, significa uma atividade, e passou-se muito tempo até que a palavra viesse a denotar uma entidade. Mesmo então, provavelmente não foi senão com Matthew Arnold que a palavra desligou-se de adjetivos como “moral” e “intelectual” e tornou-se apenas “cultura”, uma abstração em si mesma. (EAGLETON, 2011, p. 9)

Ainda segundo Eagleton (2011), pode-se afirmar que, apesar de sua origem etimológica, a palavra “cultura” assume através do tempo outros valores ao seu significado e a ressignificação do conceito contribui para a complexidade de seu(s) sentido(s).

Tendo a consciência da complexidade atribuída à cultura, buscou-se ampliar a definição do termo em outros teóricos. Geertz (1989) define cultura como um sistema simbólico, possível pela construção histórica, transformação e evolução das sociedades. O autor afirma que é uma entidade em constante reconstrução.

Diante dessa espécie de difusão teórica, mesmo um conceito de cultura um tanto comprimido e não totalmente padronizado, que pelo menos seja internamente coerente e, o que é mais importante, que tenha um argumento definido a propor, representa um progresso (como, para ser honesto, o próprio Kluckhohn perspicazmente compreendeu). O ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal marrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mais como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989)

A partir da visão de Geertz (1989) sobre a cultura, que se define como uma construção social em constante ressignificação, adquire-se a consciência que dissertar sobre as várias definições do conceito levaria a escrever uma tese sobre o assunto. Inúmeros estudos se propõem a promover discussões sobre a temática; contudo, este trabalho se pautará nas

premissas de Eagleton (2011) e Geertz (1989) para nortear o conceito, na finalidade de introduzir a noção de interculturalidade e poder promover mais amplamente a reflexão sobre os temas aqui propostos.

A compreensão da cultura como uma entidade que se reconstrói devido aos contatos com outras culturas torna possível traçar um paralelo com a língua, pois, ambas possuem esta característica em seu processo de (re)construção:

Algumas características especificam essa perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. (CANDAU, 2008)

Candau (2008) explicita a evolução dinâmica que a cultura tem como característica, não fixando, assim, a um único paradigma. Deve-se observar a cultura como conjuntos de elementos de uma sociedade:

Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. (CANDAU, 2008)

A cultura abriga em si inúmeros elementos que refletem a coletividade de um grupo de indivíduos, tais como os costumes, conhecimentos e diversos fatores. Abbud (1998) destaca a importância de salientar que os indivíduos de uma sociedade estão imersos em diversas culturas. A partir do pensamento de Abbud, pode-se relacionar as diversas sociedades que todos os indivíduos frequentam. Assim, coabitando sociedades, se vive em uma diversidade cultural inerente ao sistema social humano.

Os indivíduos são agentes tanto da língua quanto da cultura, eles as produzem, as elaboram, as manifestam.

...assim como a linguagem, a cultura também deve ser entendida em relação a duas perspectivas: uma funcional, descrevendo a

realidade, e uma construtivista, em que a realidade é construída ou constituída nas interações sociais. (TILIO, 2009)

As interações sociais, tudo o que os seres humanos geram a partir de seus atos motores e cognitivos são partes da cultura e parte de suas identidades. Entender a vasta noção de cultura e a dificuldade de definição de seu conceito ajuda a compreender que os contatos entre as sociedades e entre suas línguas fazem parte inerentemente da formação das culturas.

Compreender que a interculturalidade é um fator presente em nossas culturas, abre espaço para discussões sobre o outro e como se vê a outra cultura, a outra língua. A reflexão sobre as imbricações sociais presentes em toda complexidade coletiva faz com que o outro não se torne tão “estranho” e sim mais um elemento que agregará, nos indivíduos que estão em contato, um acréscimo cultural.

Não se pode ignorar que o “outro” ainda é motivo de piada, e quando é mencionada no presente estudo a palavra “outro” objetiva-se referir à classe não dominante, à fala popular, às classes economicamente inferiores, esses formam o “outro”. O que se deve lutar para que não ocorra é a estigmatização do “outro”, pois não é o poder econômico que tem a prioridade no que chamados de “certo”, não é uma região específica que fala a língua “certa”. Nestes casos é importante frisar que todas as variedades têm seu espaço.

...o ensino multicultural de língua estrangeira, além de ensinar itens lingüísticos específicos, depende de uma relação intercultural paritária entre ‘nós’ e os ‘Outros’. Assim, ensinar língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural pressupõe educar professores e alunos para analisarmos estereótipos culturais e vermos diferenças e conflitos como condições do mundo atual a partir de uma base paritária. (MOTTA-ROTH, 2003).

Motta-Roth (2003) afirma a necessidade de um trabalho em busca da paridade entre “nós” e os “outros” desfazendo alguns mitos que podem conduzir à ratificação de alguns preconceitos lingüísticos. Buscar a paridade através da língua e da cultura também é um dos objetivos deste trabalho, que procura combater o preconceito lingüístico e cultural.

Marcos Bagno (2001) define o menosprezo lingüístico como menosprezo humano, logo toda caracterização relativa à língua está

diretamente ligada ao indivíduo e sua identidade. “Menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano” (BAGNO, 2001, p.36). Assim, com base na citação supracitada, a depreciação de uma língua ou de uma variedade linguística fere os direitos de igualdade dos cidadãos.

Os direitos linguísticos são parte dos direitos humanos. Hamel (1995) afirma em seus estudos que os direitos linguísticos fazem parte dos direitos coletiva e individualmente.

Los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales, tanto individuales como colectivos, y se sustentan en los principios universales de la dignidad de los humanos y de la igualdad formal de todas las lenguas. (HAMEL, 1995).¹

Ao se falar de preconceito e menosprezo de uma variedade linguística, se faz necessário definir o conceito de variedade. Calvet (2002) define como:

“Variedade: sistema de expressão linguística que pode ser identificado pelo cruzamento de variáveis linguísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas etc.) e de variáveis sociais (idade, sexo, região de origem, grau de escolarização etc.)”. (CALVET, 2002)

Apresentar o conceito de variedade é significativo para desmistificar a unidade linguística brasileira. Bagno (1999) afirma que este mito é deveras nocivo à educação.

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 1999)

Mesmo que a língua portuguesa seja falada pela grande maioria da população brasileira, existe uma quantidade incalculável de variedades linguísticas do português no Brasil.

¹ Os direitos linguísticos foram parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas.

É possível inferir com base no conceito de variedade definido por Calvet (2002) que existem inúmeras variedades linguísticas, pois, o cruzamento entre as variáveis propostas por esse autor propõe relações entre o social e o linguístico. Partindo da premissa que “Uma *sociedade* é uma rede de relacionamentos sociais” (CAMARGO, 2016), constituída por um grupo de pessoas e este grupo apresenta características únicas, sociais e linguísticas, cada sociedade possui sua variedade. O fator que causa o preconceito é a diminuição do *status* de uma variedade, comumente ligada à supervalorização da norma culta.

O conceito de norma também deve ser evidenciado, uma vez que a norma gramatical é, infelizmente, ligada à fala da sociedade economicamente superior.

Quanto a uma “maquina social” capaz de defender e conservar automaticamente, como diz Rossi-Landi, a ideologia dominante, a “supergramática” imperante, sabemos muito bem que ela existe no Brasil. A persistência de um preconceito linguístico tão poderoso em nossa cultura demonstra isso claramente. Nossa “máquina social”, que se caracteriza por ser simplesmente a sociedade com a pior distribuição de renda de todo planeta, serve perfeitamente aos propósitos de defesa e conservação da ideologia (e do poder) das classes dominantes. (BAGNO, 2001, p. 39).

A questão relacionada ao poder político ligado à norma é discutida por Rajagopalan (2011) que conduz às reflexões ligadas ao conceito de norma e suas consequências. O linguista afirma que desconhecer a ligação entre política e norma é desconhecer um dos pilares de seu surgimento.

Ignorar a importância, do ponto de vista político, da existência e do cultivo de normas linguísticas é ignorar a razão histórica do seu surgimento. Historicamente, as línguas foram “cultivadas” pelo homem da mesma forma como ele as foi moldando à estados-nações em tempos relativamente recentes. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 127)

Segundo Bagno (2011) a língua quando é normatizada perde sua naturalidade e seu *status* de língua materna, passa-se a um *status* de língua do Estado.

A língua normatizada deixa de ser uma língua materna e, apoiada na lei e servindo de código para escrever a lei, se converte numa língua *paterna*, num padrão linguístico, na língua

da pátria, na língua do patrão (do colonizador, por exemplo). Seus limites são fixados, sua essência é codificada em livros chamados *gramáticas*, que tentam descrevê-la para melhor prescrevê-la, já que agora é uma lei; seu repertório lexical é compilado como um tesouro nos dicionários. (BAGNO, 2011).

A língua deixa de ser um fenômeno sociocultural e passa a ser uma entidade limitada por leis decretadas e escolhidas por um grupo. Este poder de delimitação é uma das expressões do poder político ligado à norma que muitas vezes repetem o trabalho que os alexandrinos fizeram com o grego, ignoram os aspectos da fala, supervalorizam a língua escrita e enxovalham as mudanças linguísticas.

Língua, para mim, está longe de ser um objeto e muito menos um objeto pronto e acabado. Língua é algo que a gente cria e molda à medida que se vai falando. Língua é um abstrato *a posteriori*. Uma questão muito mais importante é a vivência dos cidadãos, pessoas que criam suas línguas. Nesse sentido, conceitos linguísticos não têm nada a ver, isto é, não têm nenhuma validade, a não ser a validade política. (RAJAGOPALAN, 2005, p.176).

Assim, a partir das reflexões apresentadas nesta seção, se propõe ponderações que unam a teoria à prática docente, tornando o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira mais crítico, desenvolvendo ações que combatam o preconceito e incentivem os estudantes a conhecer outras culturas e a própria.

Metodologia

Nesta seção serão elencadas as etapas da aula proposta pelo presente artigo, com o intuito de intensificar as reflexões sugeridas sobre o preconceito linguístico, as variedades linguísticas e a interculturalidade.

A aula proposta abrange os alunos de nível B2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, e sua duração de 120 minutos. Este nível foi escolhido porque é necessária uma determinada competência linguística para se ter segurança, principalmente, na competência oral, para promover a discussão sobre as temáticas propostas e transcórrer da maneira mais satisfatória possível.

• Introdução ao conteúdo

Com o propósito de apresentar a diversidade linguística e cultural presente na Itália, foi escolhido o filme “Benvenuti al Sud”. A obra cinematográfica de 2010 dirigida por Luca Miniero narra a história de Alberto Colombo, um cidadão milanês, diretor de uma agência dos correios que é transferido para uma filial em Nápoles, cidade onde nunca havia estado antes. As diferenças entre a cidade do Sul (Nápoles) e do Norte (Milão) são evidenciadas no filme.

Serão trabalhados, nestes primeiros momentos, a interculturalidade, a compreensão auditiva e, durante a discussão, a produção oral.

Apresenta-se o primeiro trecho do filme “Benvenuti al sud” (Duração: 26 segundos)². Na cena em questão, Alberto, o protagonista, realiza seu primeiro diálogo com a senhora Volpe, mãe de Mattia. A cena em questão fora escolhida com o propósito de demonstrar o uso do registro formal nas duas variedades: a milanesa e a napolitana.

Alberto: *Buongiorno!*

Signora Volpe: *Buongiorno.*

Alberto: *Come sta?*

Signora Volpe: *Eh?*

Alberto: *Dico, Lei come sta?*

Signora Volpe: *Lei?*

Alberto: *...Lei! Come si sente Lei?*

Signora Volpe: *[Olhando Mattia] Ma con chi parla chist'?*

Mattia: *Ma sta parlando con te mamma! Mia mamma è abituata al voi: da queste parti non si usa il lei.*

Alberto: *Scusi. Scusatel!*



² Transcrição do diálogo do filme Benvenuti al Sud (A cena transcorre entre 29 minutos e 57 segundos e 30 minutos e 22 segundos)

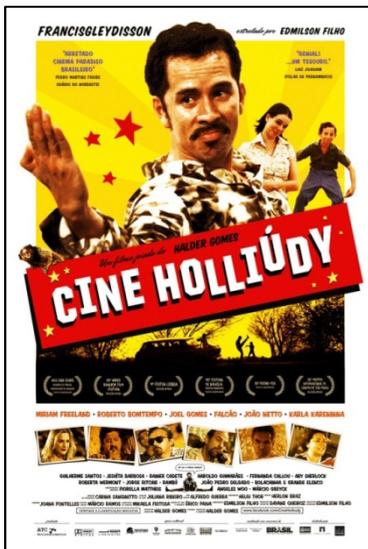
Uma das características exploradas no longa metragem é a pluralidade linguística existente na península itálica. O vernáculo milanês possui aspectos diferentes do vernáculo napolitano. Os mal-entendidos ocasionados pelas diferenças linguísticas são utilizados para evidenciar as situações de comunicação entre cidadãos que utilizam variedades linguísticas diferentes. Assim sendo, o protagonista demonstra, através de suas angústias e preocupações, sua visão prévia da cidade, deixando transparecer seus preconceitos.

• Reflexões sobre o primeiro trecho do filme

Com a finalidade de confrontar a situação observada no trecho apresentado e refletir sobre a realidade dos alunos, após a exibição das cenas de “Benvenuti al sud”, propõe-se questioná-los se conhecem ocorrências semelhantes no Brasil.

Neste momento, inicia-se a promoção das reflexões sobre o “nós” e o “outro”, sobre o distanciamento e estigmatização das variedades.

Através das cenas cinematográficas escolhidas, se propõe um diálogo entre os alunos para suscitar a compreensão que as diferenças são características inerentes à cultura e à língua. Assim como foram apresentadas algumas diferenças que existem no contexto italiano, se apresentará, também, diferenças que são parte da conjuntura linguística brasileira.



A apresentação da cena do filme “Cine Holliúdy” (Duração: 1 min. e 13 seg.) tem o objetivo de ilustrar uma variedade do português do Brasil – a mesma é classificada pelo autor da obra cinematográfica de “cearensês”.

Cine Holliúdy narra a história de Francisglaydisson, um pai de família apaixonado por cinema. O longa metragem é ambientado no interior do Ceará na década de 1970, período do início da popularização das televisões no Brasil, ocasionando a diminuição do público dos cinemas.

A discussão sobre a realidade brasileira e sobre o preconceito linguístico a partir da exibição do trailer de “Cine Holliúdy” permite uma visão do “outro” no contexto brasileiro e demonstra que as variedades também estão presentes no Brasil desmistificando a pretensa unidade linguística brasileira.

Abaixo a transcrição da cena apresentada:³

Francisgleydisson: *Francin, vou lhe contar uma aqui agora, você sabe a relação entre essa fruta, o cinema e hollywood?*

Maria das Graças (Esposa de Francisgleydisson): *Por essa até eu tô curiosa, macho.*

Francisgleydisson: *Já ouviu aquele ditado que macaúba da boca pra falar? Ali não é o cabra que tá com a macaúba na boca que fala enrolado não. E sim o outro que não conseguiu entender, entendeu?*

Francisgleydisson Filho: *Entendi não.*

Francisgleydisson: *Francin, a macaúba, macho, é o segredo pra falar qualquer idioma.*

Maria das Graças: *Ah, é! Eu sempre soube que a macaúba não era só a macaúba.*

Francisgleydisson: *É muito mais do que isso. A macaúba é o segredo da dublagem. O estúdio Walt Disney, Francin, era o maior importador de macaúba do Nordeste. Todo mês eram caixas e mais caixas só pra equipe que dublava o Pato Donald.*

Francisgleydisson Filho: *Égua, pai! Quantos idiomas tu fala?*

Francisgleydisson: *Francin, eu falo quantos idiomas forem precisos pro filme. Agora, eu mesmo só não falo francês.*

Francisgleydisson Filho: *Por que?*

Francisgleydisson: *Porque o francês né? Não cai bem, assim, prum artista invocado. Porque o cabra fica logo com jeitão de baitola. Se o cabra for dublar a mesma cena em alemão, o artista fica com uma potência medonha que bota medo nos bandidos.*

³ Transcrição do diálogo do filme Cine Holliúdy (A cena transcorre entre 20 minutos e 18 segundos e 21 minutos e 55 segundos).

Francisgleydisson Filho: E pra dublar gago?

Francisgleydisson: *daí pra dublar gago, já aí a macaúba não serve. Tem que ser uma alfenim, uma cocada. Porque daí já prega nos dentes... tá entendendo? Agora eu vou lhe mostrar aqui como é que faz a dublagem. Preste atenção! Em chinês, olha! (Vocalizações com a intenção de imitar a prosódia do chinês). Viu aí, como é em chinês? Olha o Francês, como a baitolagem é medronha! Em francês, presta atenção em francês! (Vocalizações com a intenção de imitar a prosódia do francês). Diga aí, que num é uma baitolagem. Agora presta atenção no alemão. Olha a potência! (Vocalizações com a intenção de imitar a prosódia do alemão). Tá vendo como é? Isso aí tudinho quer dizer o que? Preste atenção, respeite a polícia!*

A cena foi escolhida por apresentar reproduções de estereótipos linguísticos. As caracterizações atribuídas à língua através das falas cômicas disfarçam os preconceitos que, mesmo em filmes que exaltam a variedade linguística, ainda permeiam o discurso dos personagens.

Após a apresentação dos trechos de “Benvenuti al sud” e “Cine Holliúdy” o professor dirige o debate sobre o que é variedade, língua, dialeto, cultura e interculturalidade. E a seguir explica alguns pontos sobre as políticas relacionadas à normatização e italianização dos dialetos italianos.

• Leitura - “A caccia di pregiudizi linguistici: sfatiamo qualche mito”

Propósito de trabalhar a competência linguística Com o da compreensão textual, serão propostos exercícios e reflexões do tema preconceito linguístico a partir da leitura do texto “A caccia di pregiudizi linguistici: sfatiamo qualche mito”. O texto escolhido aborda temas relacionados ao processo de ensino/aprendizagem. O autor propõe um pensamento crítico sobre o ensino de línguas estrangeiras, promovendo, desse modo, a diminuição de alguns preconceitos consolidados no saber comum.

Rojo (2004), afirma que o processo de leitura abrange diferentes procedimentos e capacidades, e que existem estratégias diversificadas para cada finalidade.

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas). (ROJO, 2004).

O exercício de leitura neste artigo propõe que o aluno decodifique o texto com o propósito de adquirir mais informações relacionadas ao preconceito linguístico e alguns mitos relacionados à língua e ao aprendizado de línguas estrangeiras.

O texto escolhido para o exercício de leitura aborda temáticas pertinentes sobre o preconceito linguístico, como, por exemplo, menosprezar o jeito de falar do outro, considerá-lo errado e alguns mitos relativos ao ensino de línguas estrangeiras. O texto também favorece a desmistificação do nível de dificuldade que alguns idiomas teriam no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O texto, que originalmente possuía 1.160 palavras, foi adaptado para 407 palavras com o propósito de atender aos objetivos da aula; assim, o aluno poderá ler e discutir a partir de sua leitura na sala de aula e, se o estudante considerar pertinente, poderá acessá-lo, através da internet, em sua casa.

O texto: *A caccia di pregiudizi linguistici: sfatiamo qualche mito*

Esistono lingue primitive e lingue complesse? È corretto parlare di lingue inferiori e superiori, persino di lingue facili e difficili da apprendere? Sono solo **pregiudizi linguistici, sfatiamo qualche mito.**

Il punto è che **un sistema linguistico non può essere considerato “primitivo”** soltanto perché gli elementi che ne compongono il **lessico** sono estremamente ridotti: dovremmo considerare, altrimenti, il latino e il greco delle lingue sottosviluppate rispetto alle loro figlie e ritenere, perciò, che, siccome la nostra non è una società primitiva, pure gli idiomi che parliamo – che comunque sono figli del latino – siano senz’altro superiori alla lingua madre. Niente di più superficiale; anzi: se è vero che un sistema si sviluppa nel tempo tendendo *anche* verso la semplificazione, ed è vero, si arriva a stabilire l’esatto opposto. Ma a parte questo, non è necessario spingersi a chissà quali considerazioni per dimostrare l’inesattezza della conclusione: il latino, per esempio, è una lingua che di primitivo non ha nulla (e lo stesso vale per il greco).

L’idea di attribuire superiorità o inferiorità alla natura di un dato sistema linguistico coinvolge anche la differenza che esiste, ma che non è di tipo strutturale, fra lingua e dialetto; la convinzione che

quest'ultimo non sia una lingua e sia incompleto – ancora una volta: inferiore – rispetto all'italiano non ha fondamenta.

Ma i pregiudizi non consistono solo nell'errata convinzione che un'entità X sia inferiore a un'entità Y: un pregiudizio linguistico legittimo riguarda pure la difficoltà di apprendimento di ogni idioma; per questo, la lingua inglese sarebbe più facile di quella tedesca, così come la lingua cinese sarebbe tra le più difficili da imparare: tali considerazioni sono vere, ma fino a un certo punto; se volessimo individuare **la lingua più difficile del mondo**, infatti, dovremmo cominciare a fissare un punto di partenza.

La difficoltà nell'apprendimento di un idioma dipende proprio da quello che il parlante ha già appreso; in altri termini, un giapponese troverà senz'altro difficoltà a imparare il cinese, ma impiegherà comunque meno tempo rispetto a un italiano, che si troverà dinanzi a una lingua non solo tonale (*mā* ha un significato diverso da *má*, così come è differente l'accezione di *mǎ* e *mà*), bensì pure ideografica (quindi non alfabetica) e isolante (in cui sono assenti declinazioni e flessioni ed è impossibile scomporre le parole in unità più piccole). Per gli stessi motivi, un ragazzo cinese troverà difficoltà nell'apprendimento dell'inglese molto di più rispetto a quelle che incontrerà un ragazzo italiano o, meglio ancora, tedesco.



Adaptado de: <http://www.sulromanzo.it/blog/a-caccia-di-prejudizi-linguistici-sfatiamo-qualche-mito> – Autor: Michele Rainone Dom, 25/08/2013 - 11:30

• Discussão sobre o texto

Posteriormente à leitura do texto, se propõe a realização de discussões promotoras de reflexões sobre o preconceito linguístico e o mito da dificuldade de se aprender determinado idioma. Poderá ser realizado um confronto sobre as opiniões dos alunos a partir da exibição dos trechos dos filmes e da leitura do texto.

• Exercícios de escrita

Com o propósito de trabalhar a produção escrita e otimizar o tempo de sala de aula, onde os alunos podem debater entre eles, a tarefa relacionada à escrita recomenda-se ser realizada em casa. Os temas sugeridos para a redação são:

- 1) A realização de propostas para a promoção de uma maior valorização da diversidade linguística.
- 2) Relatar dificuldades da aprendizagem da língua italiana e comparar com as outras línguas de conhecimento do aluno.

O professor pode, se assim desejar, propor outros temas para a redação, assim contemplando algum aspecto abordado, durante as discussões em sala, que não fora contemplado nos materiais propostos no presente estudo. Assim, em uma aula posterior à entrega das redações dos alunos, poderão ser debatidos novos temas ou aprofundar as temáticas previamente trabalhadas.

Considerações finais

O presente trabalho buscou tratar brevemente do preconceito linguístico, das variedades linguísticas e da interculturalidade no contexto brasileiro de ensino de língua italiana, contribuindo com propostas promovedoras de reflexões acerca dos temas abordados. Sabe-se que ainda há muito trabalho a ser explanado, contudo, acredita-se que o estudo desenvolvido contribuirá para a diminuição do preconceito linguístico e promoção do ensino de línguas estrangeiras.

Assim sendo, o atual desafio é traçar estratégias para que o preconceito linguístico diminua e as variedades linguísticas ganhem espaço nas discussões durante o ensino da língua estrangeira. Desta

forma, a partir das reflexões, almeja-se assegurar os direitos linguísticos de todos os cidadãos.

Referências bibliográficas

ABBUD, S. *Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras*. Revista interfaces, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, p. 45-56, out. 1998.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico. O que é, como se faz*. EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 1999

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BAGNO, M. *O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase...* In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 355-387.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002. (Na ponta da língua, 4).

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Lingüísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 2007

CAMARGO, Orson. "Sociedade"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/sociedade-1.htm>>. Acesso em 16 de agosto de 2016.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. 2º ed. São Paulo. Editora Unesp. 2011

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989

GOMES, Halder. *Cine Holliúdy*. [Filme-Vídeo]. Produção Dayane Queiroz Edmilson Filho e Halder Gomes, direção Halder Gomes. Brasil, Downtown Filmes, RioFilme, ATC Entretenimentos, 2012. 92 minutos. Colorido

HAMEL, Rainer Enrique. *Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas*. Alteridades 10, (Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales), 11-23. 1995.

MINIERO, Luca. *Benvenuti al sud*. [Filme-Vídeo]. Produção Marco Chimenz, Francesca Longardi, Giovanni Stabilini, Riccardo Tozzi, Oliver Berben, Martin Moszkowicz, direção Luca Miniero. Itália, Medusa Film, 2010. 106 minutos. Colorido.

MOTTA-ROTH, D. “Nós” e os “outros”: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Multiculturalismo e ensino de línguas” no Fórum de Línguas Estrangeiras. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 08 e 09 de setembro, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Conversas com linguístas. Virtudes e controvérsias da linguística*. In: XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana (orgs.) 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A norma linguística do ponto de vista da política linguística*. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

TILIO, Rogério. Reflexões acerca do conceito de cultura. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. 2009. In: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/213/502> (Acesso em : 08/03/2016).

TRIFONE, P. *Storia linguistica dell'Italia disunita*. Il mulino, Bologna. 2010.

SITOGRAFIA

Dicionário Treccani: <http://www.treccani.it/vocabolario> Acesso em: 18/11/2016.



 **Faculdade
de Letras**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ISBN 978-853930097-4



9

788583

630074