



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**PROCURANDO O FIM DO ARCO-ÍRIS: ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PARA
O ENSINO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS**

Francisco Deivison Sousa Carvalho

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Luísa Ortiz Alvarez

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**Brasília – DF
Janeiro de 2012**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

CARVALHO, Francisco Deivison Sousa. Procurando o fim do arco-íris: elaboração de um material para o ensino de línguas próximas. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012, 102 p. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Carvalho, Francisco Deivison Sousa
Procurando o fim do arco-íris: elaboração de um material para o ensino de línguas próximas / Francisco Deivison Sousa Carvalho. Brasília, DF: [s.n.], 2012.

102 p.: il.

Orientador: Maria Luisa Ortíz Alvarez

Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

1. Lingüística Aplicada. 2. PLE. 3. Ensino de Português para Hispanofalantes. 4. Produção de Material Didático. % Gramática Pedagógica



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**PROCURANDO O FIM DO ARCO-ÍRIS: ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PARA
O ENSINO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS**

Francisco Deivison Sousa Carvalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Luísa Ortiz Alvarez

**Brasília – DF
Janeiro de 2012**

Comissão Examinadora:

Presidente: Prof^a Dr^a Maria Luisa Ortiz Alvarez – Orientadora.

Universidade de Brasília

Livia Marcia Tiba Radis Baptista – Examinadora Externa.

Universidade Federal do Ceará

Cynthia Ann Bell dos Santos – Examinadora Interna.

Universidade de Brasília

Enrique Huelva Unternbäumen – Suplente

Universidade de Brasília

A meus ídolos: Rogério Carvalho, meu pai, pela persistência no aprendizado de um novo idioma e Maria Luisa, que sempre foi mais que uma orientadora acadêmica, uma orientadora para a vida.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não seria possível sem a colaboração de pessoas preciosas que Deus colocou em minha vida. Assim, meus mais sinceros agradecimentos a meus companheiros de jornada acadêmica: Annie, Yamilka, Fernanda, Simone e Larissa.

À minha orientadora Maria Luisa Alvarez Ortíz, muito obrigado pelas imensas contribuições que levarei comigo por toda a vida.

Aos amigos mais próximos que sempre me incentivaram, seja com sólidas contribuições acadêmicas ou apenas com aquele precioso apoio moral: Cristhiane, Priscilla, Ailana, Simone Velasco, Felipe, Paulo, Nava, Rafael, André, Gledson, Marilena e muitos outros.

À Narlla, que tão prontamente aceitou revisar esta dissertação em tão pouco tempo.

Aos meus pais e irmãos, agradeço pela paciência, compreensão e suporte em todos os momentos.

Ao amor da minha vida, meu muito obrigado por todo apoio e por acreditar em mim nesses últimos meses.

A todos vocês que me são extremamente caros, meu muito obrigado por existirem na minha vida!

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”
‘Isso depende muito de para onde você quer ir’, respondeu o Gato.
‘Não me importo muito para onde...’, retrucou Alice.
‘Então não importa o caminho que você escolha’, disse o Gato.
‘... contanto que dê em algum lugar’, Alice completou.
‘Oh, você pode ter certeza que vai chegar’, disse o Gato,
‘se você caminhar bastante.’”

Lewis Carroll
Alice no País das Maravilhas

RESUMO

A busca por materiais didáticos e metodologias específicas para o ensino de português para falantes de espanhol tem demandado uma produção científica que não tem acompanhado as necessidades geradas pelo contexto. O material didático disponível no mercado atualmente não contempla as necessidades específicas deste grupo de aprendizes, pois na sua maioria são elaborados para aqueles aprendizes oriundos de idiomas distantes e acabam por tornar as aulas mais lentas seguindo uma progressão gramatical não adequada aos hispanofalantes. Tal gradação leva em consideração aspectos de uma gramática mais normativa e menos descritiva. Mostrar o funcionamento da língua, amparados por uma gramática mais pedagógica e descritiva, nos levaria a resultados mais positivos. Assim, este estudo teve por objetivos fornecer subsídios que possam servir para o desenho de um curso voltado especificamente para este público-alvo; elaborar um material didático que sirva de suporte ao professor e que esteja de acordo com as necessidades dos aprendizes, levando em consideração as dificuldades específicas além de buscar o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. A pesquisa foi realizada num curso, com duração de cinco aulas, elaborado a partir de uma observação prévia de aulas de português para hispanofalantes e oferecido aos estudantes de um programa de português para estrangeiros. Teve a participação efetiva de três estudantes naturais de países hispanofalantes e como foco o modo subjuntivo, este tópico apresentou grandes dificuldades na aquisição por parte do público-alvo observado previamente, por isso optamos por trabalhá-lo neste curso. Dos resultados obtidos podemos inferir que um material didático de português para hispanofalantes precisa partir de uma análise contrastiva dos dois idiomas que sirva como recurso para detectar os usos de formas similares e díspares (como os usos do modo subjuntivo), que devem estar presentes na escolha do conteúdo gramatical para este público-alvo. Já as formas díspares necessitariam de uma maior explicitação e de explicações mais pontuais no material à luz de aspectos da gramática pedagógica, evitando o excesso da metalinguagem gramatical.

Palavras chave: Material Didático/ Gramática Pedagógica/ Português para Hispanofalantes

ABSTRACT

The search for specific teaching materials and methodologies for teaching Portuguese to Spanish speakers has demanded a scientific production that has not followed the needs of the context. The teaching material available nowadays does not address in details the specific needs of these group of apprentice, because the materials are produced in major for apprentices from originally other languages. By this reason the material that has been used end up making the classes slowly and following a grammatical progression not suitable to Spanish-speakers. The grammatical gradation takes in count the traditional grammar that is less descriptive. To show the workings of Portuguese language based on a Pedagogical Grammar should lead us to more rounded and accurate outcomes. Thus, this study aims to provide subsidies that can be used for the design a course plan catering to this kind of public, and elaborate teaching material that may support the teacher which must be in accordance with generally necessities of the students, taking care of the specific issues in addition to also improving the students' interlanguage. The research was done in a five classes course offered to students of Portuguese language for foreigners, created after a previously observation of classes of Portuguese to Spanish-speakers The course had effective participation of three Spanish-speakers students. The course was focused in the subjunctive mood. This topic shown itself hard for the acquisition by the classes which was observed, by this fact we took it as an subject in this course. From the achievements is possible to infer that a teaching material of Portuguese to Spanish speakers has to starts of a contrastive analyses between the languages that may be function as tools for detecting the similar and different forms of uses(as the uses of subjunctive mode). Both of forms that should be presents in the grammatical contents choice for these target public with communicative means. Now, the different form of use needs a precisely work of explanation in the material based in aspects from the pedagogical grammar avoiding the excess of grammar metalanguage.

Keywords: Teaching Materials/ Pedagogical Grammar/ Portuguese for Spanish Speakers

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Modelo da Pesquisa Ação	43
Figura 2	As Espirais Cíclicas deste Estudo	51
Ilustração 1	MC Unidade 1 sobre o Presente do Subjuntivo, p. 3	65
Ilustração 2	Exemplos de exercícios do LB	66
Ilustração 3	MC Unidade 1 sobre o Presente do Subjuntivo, p. 5	67
Ilustração 4	MC Unidade 1 sobre o Presente do Subjuntivo, p. 6	68
Ilustração 5	MC Unidade 2 sobre o Futuro do Subjuntivo, p. 3	70
Ilustração 6	MC Unidade 2 sobre o Futuro do Subjuntivo, p. 4	71
Ilustração 7	MC Unidade 2 sobre o Futuro do Subjuntivo, Produção Textual	72
Ilustração 8	MC Unidade 3 sobre o Imperfeito do Subjuntivo, p. 2	74
Ilustração 9	MC Unidade 3 sobre o Imperfeito do Subjuntivo, p. 3	75
Ilustração 10	MC Unidade 3 sobre o Imperfeito do Subjuntivo, Produção Textual	76
Ilustração 11	Exemplos de tarefas de Produção Textual	87

LISTA DE ABREVIações

FS – Futuro do Subjuntivo

GP – Gramática Pedagógica

IS – Imperfeito do Subjuntivo

LB – Livro Base

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

MC – Material Didático Complementar

MD – Material Didático

MS – Modo Subjuntivo

PS – Presente do Subjuntivo

PO1 – Professora Observadora 1

PO2 – Professora Observadora 2

SUMÁRIO

<u>CAPÍTULO 1. DELIMITANDO A PESQUISA.....</u>	13
1.1 JUSTIFICATIVA.....	15
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 OBJETIVOS GERAIS	18
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	19
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	20
<u>CAPÍTULO 2. AS BASES TEÓRICAS</u>	21
2.1 O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL.	21
2.2 GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUAS.....	27
2.3 MATERIAL DIDÁTICO – CONCEITOS, AVALIAÇÃO, COMPLEMENTAÇÃO E PRODUÇÃO	34
<u>CAPÍTULO 3. METODOLOGIA.....</u>	41
3.1 PESQUISA-AÇÃO	43
3.2 TIPO DE PESQUISA AÇÃO	46
3.3 CONTEXTO DE PESQUISA	47
3.4 ADAPTAÇÃO DA METODOLOGIA AO CONTEXTO DE PESQUISA.....	49
3.4.1 PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO PRÉVIA.	52
3.4.2 ESTUDO DE CASO	53
3.5 CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO.....	56
3.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA-AÇÃO.....	58
3.7 CATALOGAÇÃO DOS DADOS	58
3.8 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS CATALOGADOS.....	59
<u>CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS</u>	61
4.1 ANALISANDO O CURSO – A VOZ DO PROFESSOR PESQUISADOR	76
4.2 ANALISANDO O CURSO – A VOZ DAS PROFESSORAS OBSERVADORAS.....	79
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	84
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	91
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	97
<u>ANEXO 1 – RELATÓRIO DA PROFESSORA OBSERVADORA 1</u>	101
<u>ANEXO 2 – RELATÓRIO DA PROFESSORA OBSERVADORA 2</u>	103

CAPÍTULO 1. DELIMITANDO A PESQUISA

A metáfora que intitula este trabalho pode ser analisada sob diversas óticas. A parábola da busca do pote de ouro, guardado por um duende, ao fim do arco-íris, é antiga e pode ser aplicada ao ensino de línguas a partir de vários pontos de vista. Podemos dizer que um deles é a busca, por exemplo, por parte do aluno de língua estrangeira de proficiência na língua-alvo. É um longo e árduo caminho a ser percorrido e o pote de ouro pode, ou não, ser alcançado.

Outro ponto de vista pode ser o do professor de línguas, este “mágico de Oz” que trava verdadeiras batalhas em seu cotidiano, guiando seus alunos por meio da sinuosa estrada de tijolos amarelos. O pote de ouro pode ser visto como a proficiência a ser adquirida por parte de seus alunos. Pode ser, também, uma abordagem, metodologia ou método mais eficaz. Ou mesmo, tudo isso junto.

A verdade é que, ao percorrermos esta longa estrada, seja como professores, seja como alunos, vislumbrar o arco-íris pode ser um forte motivador e o pote de ouro é, na verdade, uma variável que cada um escolhe para si como meta. E como a fábula nem sempre se torna realidade, é bem possível que depois de escolhida a meta, e percorrido o caminho, o “lá” pode já não ser o ponto final: o arco-íris pode não ter fim. Assim, neste estudo, escolhemos como meta um material didático que atenda às necessidades de professores de português para hispanofalantes, que foque seus objetivos e facilite o caminho a ser percorrido.

É claro que não temos, aqui, a pretensão de sanar todos os problemas, visto que são muitos e o tempo é escasso. Contudo, a idéia é trazer algumas contribuições que possam nortear estudos vindouros e levem em consideração as

necessidades que este contexto tão específico demanda: o ensino de línguas próximas.

O ensino de português para falantes de espanhol tem ganhado bastante espaço nos últimos anos na área de Linguística Aplicada no Brasil. O número de interessados em aprender o idioma tanto no Brasil como nos países limítrofes aumentou vertiginosamente. A consolidação do Mercosul como bloco econômico regional foi um dos fatores que impulsionou a procura pelo aprendizado da língua portuguesa por habitantes dos países membros do bloco. Por outro lado, alguns desses países têm implementado o ensino da língua portuguesa em suas escolas, e, em contrapartida, o Brasil adotou o ensino de espanhol nas escolas públicas de ensino regular.

Mas transformações nas relações políticas, econômicas, educativas e culturais não se restringiram aos países do Mercosul. Como reflexo dos bons resultados obtidos, houve uma expansão nas relações entre o Brasil e os outros países do continente sul-americano. Deste modo, a procura pelo aprendizado da língua portuguesa se estendeu aos nossos vizinhos continentais.

Toda esta demanda resultou numa mudança brusca nos rumos que o ensino de português para estrangeiros vinha tomando no Brasil. Até então os cursos eram, em sua maioria, para fins específicos, estudantes de graduação e pós-graduação que vinham para o Brasil e que necessitavam do idioma para continuarem seus estudos no país. A partir de então, os cursos de língua portuguesa para estrangeiros ganharam um caráter mais amplo, pois passaram a ser ofertados na rede de ensino público de países do Mercosul, além de serem criadas licenciaturas em língua portuguesa.

Assim, a busca por materiais didáticos e metodologias específicas para o ensino de português para falantes de espanhol tem demandado uma produção

científica que, infelizmente, não tem acompanhado as necessidades geradas pelo contexto socioeconômico vivido pelos professores e aprendizes da língua. Ainda nesse sentido, a criação do exame de proficiência em português para estrangeiros (CELPE-Bras) e sua subsequente exigência por parte de alguns órgãos de classe – como o Conselho de Medicina – e por universidades para validação de diplomas e autorização de trabalho em território brasileiro contribuiu, também, para o aumento do número de interessados em instruções formais para o aprendizado de língua portuguesa.

1.1 Justificativa

O ensino de línguas próximas tem suas peculiaridades, principalmente o caso do português e do espanhol. É possível encontrar no Brasil inúmeros falantes de espanhol que mantêm suas relações cotidianas utilizando apenas a língua espanhola para a comunicação, ou uma interlíngua pouco desenvolvida. A respeito disto Santos (mimeo, p.1) sublinha que

Nessa interlíngua que se desenvolve, a qual chamamos anedoticamente de “portunhol”, encontramos itens fossilizados que se estabeleceram muitas vezes antes do início da aprendizagem formal do português. Isso normalmente acontece quando o aprendiz procura primeiro adquirir a língua por imersão, tentando se comunicar em português com as pessoas que estão a sua volta como vizinhos, colegas de trabalho ou de estudo, entre outros.

A proximidade entre os dois idiomas permite que nos aproveitemos de seus benefícios, sem tirar a atenção daqueles pontos específicos que costumam ser mais

problemáticos. Desta forma, as primeiras aulas de língua portuguesa para falantes de espanhol não precisariam ser focadas em aspectos básicos da língua – tais como a diferença de sentido entre os verbos ser e estar ou a ordem sintática dos elementos de uma oração – se partimos do pressuposto de que a maior parte deles é compartilhada pelos dois idiomas, com algumas diferenças. Sendo, o português e o espanhol, oriundos do mesmo tronco linguístico apresentam uma miríade de fatores em comum que poderiam ser deixados para uma aprendizagem mais implícita, como as diferenças de uso entre ser e estar ou a formação de gênero e de número, mantendo o foco da instrução, principalmente, nos pontos mais divergentes entre os dois idiomas.

Destarte, o ensino da língua portuguesa para falantes de espanhol não deve seguir a linearidade que comumente há nos materiais hoje disponíveis¹ – a que segue os pressupostos de gradação gramatical – já que é possível estabelecer uma comunicação entre falantes nativos do português e do espanhol, ainda que precária. O entendimento recíproco deve ser levado em consideração no desenho do curso para estes aprendizes e deve ser orientado muito mais para as formas específicas da língua portuguesa e para as diferenças entre os idiomas.

O material didático disponível no mercado atualmente não contempla as necessidades específicas deste enorme grupo de aprendizes, pois na sua maioria são elaborados para aprendizes oriundos de idiomas distantes tais como o inglês e o alemão, por exemplo, e acabam por tornar as aulas mais lentas e seguindo uma progressão gramatical não adequada aos falantes de espanhol. Sua organização e a sua gradação gramatical acaba por levar tais aprendizes a um desinteresse pelos cursos de língua portuguesa.

¹ A respeito da da ordem natural de aquisição e aprendizagem cf. Krashen (1982).

Dita gradação leva em consideração, também, aspectos de uma gramática mais normativa e menos descritiva. A descrição das regras gramaticais por meio das formas mais usuais e comuns a cada contexto social seria a forma mais adequada de se trabalhar as regras gramaticais: fazer com que os alunos memorizem formas e regras não é muito produtivo, entretanto, se mostramos o funcionamento da língua, amparados por uma gramática mais pedagógica e descritiva, nos levaria a resultados mais positivos. Trataremos mais aprofundadamente e adiante, no capítulo teórico, a respeito do tema da gramática pedagógica e suas implicações para o ensino de línguas.

Contribuindo, ainda, para a necessidade de um material específico está o efeito retroativo que o Exame de Proficiência em Português do Brasil traz aos cursos. Conforme Gottheim (2007, p.22) “a sua tendência é a de incentivar a composição de materiais que disponibilizem preparação efetiva às linhas de abordagem consoante ao exame, ou seja, um ensino na comunicação”.

Assim, o desenvolvimento de uma metodologia específica é premissa necessária, embora pouco se tenha avançado neste sentido. De acordo com o exposto até aqui, traçamos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

1.2 Objetivos

O ensino de português para falantes de espanhol tem, em si, aspectos peculiares, pois a aparente facilidade em aprender/adquirir a língua portuguesa que estes aprendizes têm em níveis mais iniciais acaba por trazer consigo grandes dificuldades em estágios mais avançados do aprendizado/aquisição. Apesar de compartilharmos de uma grande parte do léxico e das estruturas morfossintáticas de

nossas línguas, o grande foco na aquisição da língua portuguesa por falantes de espanhol não deve estar centrado nas similaridades – que podem tanto ajudar como atrapalhar o processo de aprendizado/aquisição – nem nas diferenças de uso, mas sim na convergências entre ambos. Assim, um curso desenhado para este público-alvo específico pode acabar caindo num viés não tão interessante: o excesso de contrastividade entre as línguas pode gerar um uso extremo de metalinguagem gramatical. Portanto, os objetivos de nossa pesquisa são:

1.2.1 Objetivos Gerais

Dentro do paradigma atual de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa, variante brasileira, em níveis intermediários e avançados de aprendizes falantes de espanhol, pretende-se: (1) fornecer subsídios que possam servir para o desenho de um material voltado especificamente para este público-alvo; (2) elaborar uma proposta de tarefas para o material que sirva de suporte ao professor brasileiro que ensina português para alunos falantes de espanhol no Brasil e que esteja de acordo com as necessidades dos aprendizes, levando em consideração as dificuldades apontadas pela proximidade linguística entre os dois idiomas e buscando, também, o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar que aspectos gramaticais podem provocar dificuldades no processo de aquisição/aprendizagem .

- Produzir material didático específico para o ensino de português para falantes de espanhol baseado nos aspectos anteriormente detectados.

1.3 Perguntas de Pesquisa

A pergunta que norteia este trabalho é:

- I. Que tipo de material didático específico poderia ser elaborado para hispanofalantes aprendizes de português em contexto de imersão levando em consideração as dificuldades detectadas com relação aos aspectos gramaticais da língua-alvo?

Para responder adequadamente a esta questão, traçamos algumas subperguntas a fim de orientar melhor nosso trabalho:

- i. Quais critérios fundamentariam a escolha de conteúdo (insumo) gramatical para este público-alvo?
- ii. Quais aspectos abordados num curso de português para falantes de espanhol precisariam de explicitação no material didático?
- iii. Como abordar de uma maneira mais produtiva esses aspectos gramaticais sem o uso de uma metalinguagem gramatical?

Esperamos com este trabalho apresentar alternativas para a elaboração de um material didático para o ensino de português, baseado nas especificidades e necessidades do público-alvo.

1.4 Organização da Dissertação

Este trabalho está dividido da seguinte forma: (1) este primeiro capítulo, onde apresentamos as motivações e objetivos deste estudo; (2) o segundo capítulo, onde apresentamos a fundamentação teórica que norteia nosso trabalho; (3) um terceiro capítulo onde se encontram a metodologia e os instrumentos da pesquisa; (4) no quarto capítulo apresentamos e discutimos os dados coletados e (5) por último, o quinto capítulo desta dissertação, onde apresentamos as considerações finais deste estudo e possíveis desdobramentos.

CAPÍTULO 2. AS BASES TEÓRICAS

2.1 O Ensino de Português para Falantes de Espanhol.

A questão do ensino/aprendizagem de línguas próximas sempre foi alvo de pesquisas, dentre as quais podemos citar Cunha & Santos (1999), Almeida Filho (2001), Cunha & Santos (2002), Almeida Filho (2004), Grannier (2004), Fialho (2005), Blanco (2006), Bruzzone (2006), Graffunder (2006). O caso específico da aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por hispanofalantes tem suas peculiaridades e é comum dar-se maior atenção a este aspecto.

Simões et. al. (2004, p. 20) assinalam que a literatura sugere que a combinação, no mesmo ambiente de aprendizagem, entre aprendizes hispanofalantes e de línguas maternas que estão menos relacionadas ao português deve ser evitada, pois há um alto grau de compreensão da língua-alvo por hispanofalantes mesmo nos estágios iniciais de aprendizado. Os autores ressaltam, ainda, que tal separação também deve ser motivada: (a) pela facilidade de fossilização² prematura de uma interlíngua³; (b) por causa da alta capacidade de comunicação que estes aprendizes apresentam; (c) pela maior velocidade na aprendizagem, se comparados aos outros aprendizes de línguas maternas distintas e; (d) pela necessidade de que os aprendizes desenvolvam uma consciência em

² Ferreira (2009, p. 144) define fossilização “como o nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo, e não distingue entre os dois sistemas linguísticos, o da sua língua-materna e o da nova língua”. Esta definição é semelhante à proposta por Selinker (1972).

³ “O termo interlíngua, em princípio, foi utilizado por Selinker (1972) para referir-se ao tipo de linguagem mental que o aprendiz adulto “elabora” no processo de aprendizagem da L2. Este processo mental, na realidade, consiste de uma sobreposição de “gramáticas”, ou seja, cada gramática partilha algumas regras da gramática previamente construída (L1), mas também contém algumas regras revisadas ou novas (Corder, 1977, apud Ellis, 1999). Em outras palavras, não é a L1 em sua totalidade que é substituída pelas regras da L2, mas sim um sistema reduzido e simples da L1, propiciando a “formação” de uma interlíngua” (MARTINS, 2001, p.23).

relação às diferenças entre sua língua materna, no caso o espanhol, e a nova língua, o português (SIMÕES, CARVALHO e WIEDEMANN, loc. cit.).

Nas palavras de Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 166):

É importante salientar que a especificidade do processo de ensino/aprendizagem do hispanofalante, embora já há tempos conhecida, ainda carece de maiores explicitações e aprofundamentos. A característica mais frequentemente mencionada é a aparente facilidade na aprendizagem, gerada pelo fato de se tratarem de línguas tipologicamente próximas. Entretanto, essa facilidade tem sido reconhecida como ilusória, na medida em que a falta de conscientização do falante em relação às suas interferências e o fato de não necessariamente causarem rupturas na comunicação podem levar à acomodação e à eventual fossilização. (SCARAMUCCI & RODRIGUES, 2004, p. 166)

Santos (mimeo, p. 7) afirma que mais de 85% da língua portuguesa tem cognatos na língua espanhola, entretanto, cerca de 20% deles são falsos. Nesse sentido, o ensino de português para falantes de espanhol tem características muito próprias, pois, se num primeiro momento, a semelhança entre os dois idiomas facilita o entendimento, posteriormente, a comunicação destes estudantes, falantes de espanhol, ocorre com a interferência⁴ de sua língua materna (SANTOS, mimeo, p.1).

Seguindo esta mesma linha, Ferreira (2009, p. 141) discute que o aprendizado do português por hispanofalantes traz consigo a idéia de facilidade por conta das similaridades, entretanto, se isto beneficia, a priori, também não permite que o aprendiz se comunique na língua-alvo sem as constantes interferências da sua língua materna.

⁴ De acordo com Ellis (1997, p. 51-52) a transferência de estruturas da gramática da língua materna de um indivíduo para a língua-alvo pode ser positiva, quando pode facilitar a aquisição da língua-alvo, e negativa, quando é motivo de erros. À transferência negativa de estruturas, nós chamamos de interferência.

Essas interferências, segundo a autora, geram nos professores duas posturas: a primeira, é a de que se devem aceitá-las, já que são inevitáveis e, a segunda, é a de que se deve dar uma maior atenção a elas e exigir uma maior precisão por parte dos aprendizes para evitar a fossilização (FERREIRA, op. cit., p. 144). Sugere ainda que há casos em que esta fossilização acontece porque o aprendiz não distingue o sistema linguístico do português do sistema do espanhol, achando, assim, que está falando apenas em português (IBID. p. 145).

Santos (mimeo, p. 7) acredita que a fossilização da interlíngua de aprendizes hispanofalantes de português aconteça logo nos primeiros estágios da aquisição do português, seja através do ensino formal ou não, devido à proximidade entre as duas línguas. Acredita, ainda, que as estratégias de comunicação na segunda língua seriam o principal motivo da fossilização. Os processos responsáveis pela fossilização da interlíngua apontados por Selinker (apud SANTOS, loc. cit.) são: a transferência linguística; a transferência de treinamento (fossilização de pontos que são resultados de itens identificáveis nos procedimentos de treinamento); as estratégias de aprendizagem da L2; as estratégias de comunicação na L2; a supergeneralização do material linguístico da L2.

Com base nestes processos, acreditamos que o maior responsável pela fossilização, no caso do aprendiz falante de espanhol, se deva ao uso do processo proposto por Selinker das estratégias de comunicação na segunda língua. Esse processo é definido como uma tendência do aprendiz em “parar de aprender” ou porque sentiu que já alcançou uma proficiência que julga adequada às suas necessidades, ou porque percebeu que certos elementos da língua-alvo não são cruciais para uma efetiva comunicação.

Outro fator que influencia a fossilização precoce, conforme Santos (idem), é o ritmo demasiado lento das aulas de língua portuguesa para falantes de outras

línguas, já que os programas são elaborados para outro tipo de público-alvo. Por isso, os aprendizes falantes de espanhol sentem-se desencorajados a continuarem as aulas. Há ainda a hipótese de que o desinteresse em prosseguir os estudos em língua portuguesa se dá logo no início dos primeiros contatos com o idioma e que devido à grande semelhança entre ambos “não há necessidade de um rígido controle das estruturas e do vocabulário para os falantes de espanhol” (SANTOS, *idem*).

Durante o processo de aquisição do português para falantes de espanhol, também alguns aspectos referentes à pronúncia podem ser fossilizados de maneira a comprometer o entendimento em uma conversa. Grannier (2004, pp. 178-179) sugere vários exercícios de fonética que devem ser realizados de forma gradual e dosada – como, por exemplo, ditados e exercícios com gravações nos quais os alunos deverão distinguir e analisar fonemas e depois reproduzi-los – o que pode minimizar e, em alguns casos, até mesmo sanar o problema.

A autora também destaca que a produção oral espontânea feita pelo falante de espanhol deve ser adiada até um segundo momento, para que se evite a transferência indiscriminada de fonemas da L1 para o português; outro comportamento ressaltado pela autora é o de que alguns aprendizes em situação de imersão têm a sua distinção fonética comprometida de tal forma que não conseguem avançar na língua.

Grannier (*op. cit.*, p. 181) sugere, também, que a produção oral controlada, numa fase inicial de aprendizagem deva ser incentivada, pois, delimita o vocabulário, fixa a relação entre som/letra e evita a transferência indiscriminada de uma língua para outra.

Santos e Silva (2004, p. 149) põem em xeque as crenças equivocadas com relação ao ensino de português para hispanofalantes, principalmente a de que os

pontos de convergência são facilitadores e, portanto, não necessitam de maior atenção e que os pontos de divergência são problemáticos e necessitam, assim, maior cuidado. Para as autoras, ambos os pontos devem estar em pauta na realização do curso e incorporados ao conteúdo de trabalho.

Já Viana (2009, pp.44-45) argumenta que se deve repensar a forma de se trabalhar estes aspectos contrastivos, os convergentes e os divergentes. Para o autor, tais itens devem ser orientados para fins comunicativos: atualmente, a sistematização dos componentes linguísticos ainda é concebida de maneira estrutural, como objeto de estudo, e não em contexto de uso.

Com relação aos “erros” que os aprendizes em questão apresentam, Ferreira (op. cit., p. 147 et seq.) afirma que os professores apontam que os fonológicos são os mais aceitáveis – já que não interferem na comunicação – ainda que sejam os mais difíceis de serem corrigidos. E quanto ao tratamento de “erros”, a autora afirma, também, que cabe ao professor averiguar a melhor oportunidade de trazê-los à consciência do aluno, para que ele sinta a “necessidade de buscar uma maior acuidade”.

Outras implicações assinaladas com relação ao ensino de português para hispanofalantes são (cf. FERREIRA, op. cit.):

- A imersão do hispanofalante aprendiz de português, por si só, não é fator necessário para a expansão de sua interlíngua. É preciso que ele interaja com falantes nativos e que evite os círculos fechados das comunidades falantes de língua espanhola;
- Para ajudar a desmitificar a facilidade da língua portuguesa e incentivar o aluno a ir adiante o professor pode atuar sempre fornecendo

informações um pouco além da sua competência, fornecendo insumo na fórmula do I+1 de Krashen⁵;

- Deve-se evitar a lentidão das abordagens de ensino tradicionais, fazendo-se necessário que as especificidades deste contexto de ensino sejam contempladas para evitar a desmotivação com relação ao aprendizado por parte do aluno;
- A abordagem do professor, do material didático e a interação em sala de aula entre professor, aluno e material didático são quesitos importantes que ajudam à expansão da interlíngua.

Deste modo, uma abordagem distinta para o ensino de português para hispanofalantes é uma necessidade que pesquisadores da área buscam suprir de maneira satisfatória (SANTOS, 1999, p. 56). O material didático específico para este grupo deve levar em consideração o alto grau de entendimento que o aprendiz tem da língua portuguesa (IBID, p. 55) e a contrastividade necessária deve ser voltada para o uso e não de forma simplesmente gramatical (VIANA, 2009, p. 45).

Santos (mimeo, p. 1) propõe criar uma metodologia que leve em consideração não somente a proximidade entre as línguas, mas, também as dificuldades deste grupo específico. A autora aponta, ainda, que a Análise Contrastiva aliada à Análise de Erros de aprendizes falantes de espanhol em contexto de imersão têm sido ferramentas adequadas utilizadas como ponto de partida na identificação de lapsos frequentes na aquisição/aprendizagem de tais aprendizes, e trouxe algumas contribuições na classificação dos principais “erros” cometidos. Da mesma forma sugere mais atenção com relação ao léxico divergente entre as duas línguas e uma análise contrastiva dos dois idiomas na hora de preparar um curso para hispanofalantes. A autora afirma ainda que se deve enfatizar, também, certas

⁵ Cf. Krashen, 1982

estruturas da língua (inclusive as fonológicas) e o vocabulário problemático, especificamente os falsos cognatos, que geram situações embaraçosas.

As ponderações colocadas pela autora nos fazem refletir sobre o papel da gramática no ensino de línguas estrangeiras. O tema foi e continua sendo motivo de controvérsias e debates no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

A seguir, trataremos da relação entre a gramática e o ensino de LE.

2.2 Gramática e Ensino de Línguas

O ensino da gramática é por vezes enfatizado como o cerne de algumas metodologias, como na abordagem tradicional, ou relegado a um papel secundário, como na abordagem comunicativa, dependendo do método ou da época em questão (BROWN, 1994, p.361).

De acordo com Brown (loc.cit.), atualmente, é praticamente unânime a visão de que é importante haver alguma instrução com foco na forma, integrada a um contexto de comunicação. Isso deixa, segundo o autor, uma gama de opções para o professor escolher dependendo do contexto, dos alunos e de seus propósitos aprendendo uma nova língua.

O paradigma do foco na forma tem três diferentes vertentes (BURGESS & ETHERINGTON, 2002, p. 434): “*focus on formS, focus on meaning, and focus on form*”⁶. A primeira é uma vertente estruturalista que prioriza exclusivamente a forma linguística. A segunda, representa o outro extremo onde a forma linguística não é importante, mas o que mais importa é transmitir a mensagem. A última é o “meio-

⁶ Foco nas formas, foco no sentido e foco na forma. (Tradução Nossa)

termo”, o professor foca a forma linguística com atenção ao significado que pode produzir no contexto.

Ainda conforme Brown (loc. cit.), dentro da competência comunicativa, a competência gramatical possui um papel de destaque, já que é o seu maior componente⁷. A competência organizacional é um complexo sistema de regras, algumas delas regem as frases (gramática), outras regem como as sentenças se encadeiam. Sem as restrições por ela impostas durante a comunicação, nossa língua seria simplesmente caótica (BROWN, op. cit., p.362).

Larsen-Freeman (2003, p. 34 et. seq.) afirma que a gramática é apenas uma das três dimensões da língua e que estão interconectadas. A gramática nos dá as formas ou estruturas da língua, entretanto estas formas ou estruturas são desprovidas de sentido sem as outras duas dimensões, que seriam a semântica e a pragmática. Sem esta interconexão, nenhuma das três dimensões é suficiente.

Brown (op.cit., p.363) ressalta, ainda, que a atenção à forma gramatical numa sala de aula para adultos não apenas ajuda como, se observadas as técnicas apropriadas, aceleram o aprendizado. Ele diz que estas formas apropriadas (a) possuem significado e contextos comunicativos; (b) contribuem positivamente para as metas comunicativas; (c) promovem a fluência e a precisão; (d) não utilizam demasiada metalinguagem gramatical e (e) são tão animadoras e motivadoras, quanto possível.

Nesse sentido, Brown destaca que a questão não é ensinar gramática para adultos, mas como ensiná-la. O autor apresenta um conjunto de seis variáveis, com base no quadro de Celce-Murcia (1991, p.465), onde é fácil identificar o papel da

⁷ Para Brown (1994, p. 68) a Competência Comunicativa é formada pela (a) Competência Organizacional (Gramática e Discurso); (b) Competência Pragmática (Funcional e Sociolinguística); (c) Competência Estratégica e; (d) habilidades psicomotoras.

gramática no ensino; elas são algumas sugestões de como guiar as aulas e não são absolutas (BROWN, op. cit., p. 343-344):

- **Idade:** crianças podem se beneficiar do foco na forma se o insumo for oferecido de maneira estrutural e incidental. Adolescentes se beneficiam de generalizações simples e ilustrações concretas. Adultos podem utilizar os tópicos gramaticais para avançar em suas habilidades comunicativas;
- **Nível de Proficiência:** se dermos muita ênfase na gramática em níveis iniciantes podemos acabar bloqueando a fluência dos alunos. Nesses níveis podemos focar em pontos específicos da gramática com relação a alguns aspectos da língua, mas não ajuda se for o tema principal da aula. Em níveis avançados a gramática não chega a ser necessariamente mais importante, pois pode atrapalhar a comunicação. Pode ser, ou não, mais importante dependendo da precisão que os alunos já obtiveram;
- **Nível educacional:** alunos com pouca ou nenhuma educação formal podem não compreender as explicações gramaticais, por outro lado, alunos com mais educação formal são mais receptivos a um foco na forma e podem, inclusive, insistirem numa correção de seus erros como forma de melhorarem suas habilidades comunicativas;
- **Habilidade (*Language Skills*):** O foco na forma é mais eficaz se aplicado à produção escrita, por causa de uma maior exigência nas formas gramáticas durante a produção escrita, do que se aplicado à produção oral ou à compreensão oral e escrita;
- **Registro:** contextos informais exigem do aprendiz uma menor precisão gramatical, em conversas informais, erros menores são aceitáveis.

Entretanto, níveis mais formais de comunicação demandam do aprendiz uma maior correção gramatical. O mesmo acontece na comunicação escrita, quanto mais formal o texto a ser redigido, maior a precisão exigida;

- **Necessidade de uso:** aprendizes que necessitam da língua para níveis profissionais podem necessitar de uma precisão gramatical mais forte do que aqueles que se encontrem em níveis de sobrevivência.

Nos dois casos, uma mensagem clara é o primeiro critério.

Segundo Batstone (1994, p. 51) há três abordagens quanto ao ensino de gramática, a saber: o ensino da gramática como produto, como processo e como habilidade. O ensino da gramática como produto enfoca o ensino da língua através de formas estruturais da gramática. Segundo esta abordagem de ensino há dois estágios a serem percorridos no processo de aprendizagem. O primeiro é o *noticing* da nova forma da língua, do insumo. Entende-se por *noticing* chamar a atenção do aprendiz para a nova forma gramatical; este é um dos elementos essenciais para o aprendizado da língua. O segundo é a estruturação deste novo conhecimento. Nesta etapa, dá-se ao aprendiz a oportunidade de manipular a forma para descobrir como a gramática funciona.

O ensino da gramática como processo permite a procedimentalização, ou seja, engaja o aprendiz no uso da língua. É a partir do uso que o aprendiz internaliza seus sentidos e estruturas, desenhando sua própria concepção. No processo de ensino/aprendizagem fundamentado nesta abordagem, a habilidade de se comunicar fluentemente é o núcleo, e não mais a produção de sentenças corretas. A língua é usada com exemplos autênticos e contextualizada para um fim comunicativo, mantendo-se a preferência pelo aceitável e não pelo correto. Com o desencorajamento do ensino da gramática por esta abordagem, Batstone (op. cit., p.

99) demonstra que se criou, ao abandonar completamente esta prática, uma lacuna crítica. Desta forma, o autor explicita a importância da gramática nas aulas e que há necessidade de algum foco nela.

A lacuna crítica definida por Batstone consiste na carência deixada pelas duas abordagens, a gramaticalista e a comunicativa, pois nenhuma possui eficácia plena, uma vez que o ensino da gramática com foco no produto não leva à proceduralização – etapa indispensável na aprendizagem de uma língua. No ensino focado no produto, o conhecimento pode ser temporário ou transitório, a menos que seja empregado num contexto com foco no sentido.

O ensino da gramática com foco no processo tende a não progredir, não se dá atenção à forma, que deve emergir naturalmente. O problema é que elas podem nunca emergir, ou não emergir adequadamente. A proposta seria, então, integralizar as duas abordagens para, assim, buscar um equilíbrio entre forma e uso. Como Batstone diz: *“Through a combination of product and process teaching, teachers can give their learners both a focus on specific grammatical forms and opportunities to deploy these forms in language use”* (op. cit., p. 99).⁸ Sob este prisma, sugere o ensino de gramática como habilidade e que este seja trabalhado em três estágios.

O primeiro, denominado por ele como *Noticing as Skill*, é um momento onde o aluno, para conseguir realizar uma determinada tarefa, precisa interromper o processo para pensar. É um exercício de reflexão que pode ser utilizado em qualquer uma das quatro destrezas. Batstone (op. cit., p. 100) afirma que “se quisermos que os alunos prestem atenção à gramática, e para demonstrar que eles

⁸ “A través de una combinación entre el producto y el proceso de enseñanza, los profesores pueden proporcionar a sus alumnos tanto un foco en una forma gramatical específica como oportunidades de hacer el uso de esas formas en el uso de la lengua” (Traducción nuestra).

realmente a ‘perceberam’, então nós temos que construir tarefas que lhes permitam perceber e processar a gramática, a fim de completar a tarefa com êxito”⁹.

O segundo, ele chama de *Grammaticization*, onde o aluno, já conhecedor de alguns vocábulos, consegue por si próprio estruturá-los à sua maneira, ressignificando-os. Quanto a este estágio, Batstone (op. cit. p.104) afirma que nos estágios iniciais o aprendiz usa palavras com o mínimo de gramática, ou faz o uso de estruturas fixas da língua como um bloco indissolúvel. É gradualmente que o aluno faz o processo de “grammaticizing”, ou seja, aplica a gramática a sua própria linguagem. O autor ressalta que o progresso na aquisição/aprendizagem sai primeiramente do léxico em direção à gramática; esta última surge como um produto das escolhas do aluno, e não como imposição dos autores do livro didático. Posteriormente, ele lança mão do processo de “*grammaticizing*” (BATSTONE, op. cit., p. 105). Neste estágio o aluno deve prestar atenção tanto à forma quanto ao significado de seus enunciados para fazer-se entender.

Quanto à terceira, *Reflection*, é o estágio em que o aluno é encorajado, pelo professor, a voltar sua atenção para a gramática focada no significado. Ele reflete sobre suas escolhas linguísticas com o intuito de aperfeiçoá-las. É nesta etapa que o aluno avalia o que ele disse em comparação ao que ele deveria ter dito (BATSTONE, op. cit., p. 112). A proposta é que a aula de língua estrangeira tenha momentos para retomar a gramática em uso.

Esta opção nos leva a uma Gramática Pedagógica (doravante GP). A GP consiste na extração de material de uma gramática tradicional aplicando-a à metodologia do ensino de línguas estrangeiras. Tais gramáticas são facilmente encontradas para aprendizes de outros idiomas, como inglês e espanhol. Segundo

⁹ No original “If we want learners to attend to the grammar, and to demonstrate that they have really noticed it, then we have to construct tasks which require them to notice and to process grammar in order to complete the task successfully” (Tradução Nossa).

Alvarez & Menegotto (2004, p. 4), a primeira gramática pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras foi a “*A Communicative Grammar of English*”, de Leech e Svartvik publicada em de 1975 (com uma segunda edição em 1994). A língua espanhola teve sua primeira gramática direcionada para esse público em 1992, a “*Gramática comunicativa del español*” de Francisco Matte Bom. Para Livia (2006, p. 8) a GP funciona como um filtro entre a descrição teórica da língua, provida pela linguística e os princípios pedagógicos de LE e aplicações práticas para a sala de aula. Ela é desenhada de acordo com as necessidades dos aprendizes de LE a partir de uma análise gramatical.

Sobre este assunto Alvarez & Menegotto (op. cit., p. 2) afirmam que o conceito de gramática pedagógica pode ser aplicado a três diferentes grupos: gramáticas técnicas (pensadas para especialistas), gramáticas para nativos e, gramáticas para estrangeiros. Entretanto, é somente neste terceiro grupo onde se pode aplicar a idéia de uma gramática comunicativa.

Ellis (1997, p. 40) faz uma clara distinção entre o conhecimento técnico e o conhecimento prático. O primeiro é analítico, sistemático e codificado. Pode ser adquirido deliberativamente, refletindo sobre a questão ou através de uma investigação empírica. Já o segundo é implícito e intuitivo, as pessoas não sabem como explicá-lo, simplesmente sabem. É adquirido por experiências vividas. Assim, na ação do professor verificam-se as duas formas de conhecimento, o técnico no planejamento de aulas, cursos e avaliações e o prático quando o professor adota uma postura não planejada em sala por questões que advêm dos alunos ou porque julgou ser melhor agir assim naquele momento, de acordo com as suas crenças.

2.3 Material Didático – Conceitos, Avaliação, Complementação e Produção

Fernández Lopez (2004, p. 724) refere-se aos MDs como instrumentos elaborados com o objetivo de propiciar ao aluno e ao professor um maior apoio teórico ou prático relacionado a um aspecto específico da aprendizagem da língua.

Almeida Filho (1994) conceitua MD como “codificações de experiências potenciais em uma língua-alvo, organizados em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes do manual do professor, fitas, cartazes e cadernos de exercícios”. Em 2005, o mesmo autor amplia o conceito, definindo-o como “um conjunto de conteúdos (mediados pela língua e por imagens) e de processos previstos (codificados como numa partitura) que apoiam a (re)criação de experiências com e na língua-alvo, conforme a postura de uma dada abordagem e alinhados com um dado planejamento”.

Existe, atualmente, no mercado uma enorme carência de materiais didáticos de português para os aprendizes falantes de espanhol. Dos poucos encontrados, a grande maioria são livros produzidos no exterior e de difícil acesso no Brasil. Existe, ainda, uma defasagem em relação às pesquisas em Linguística Aplicada que reconhecem a necessidade de uma metodologia específica para este público e estudos que tenham por objetivo desenvolver esta metodologia. Normalmente, livros didáticos que se dedicam, ao todo ou em parte a hispanofalantes, focam especificamente aspectos fonológicos. Entretanto, faltam aspectos contrastivos de natureza funcional, pragmática, discursiva e cultural (DINIZ et. al., 2009, p. 273 et. seq.).

O livro didático (doravante LD) tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático (doravante MD) utilizado por

professores para transmissão de conhecimento. Embora alvo de críticas diversas, não se pode deixar de encará-lo como um paradigma que sustenta a transmissão do saber (CORACINI, 2000).

O LD exerce mais influência sobre os professores do que qualquer outro material. Um LD moderno é o resultado de muita cooperação e experiência profissional de autores, editores, ilustradores, entre outros profissionais. É o resultado de um alto grau de pesquisa conduzida em sala de aula e de discussões com outros professores, que testam parte do material em suas aulas e tecem comentários para melhorá-lo, enquanto o LD está sendo elaborado. O mais aconselhável é que o professor procure um LD adequado à sua situação de aulas.

A respeito do Livro Didático, Diniz et. al. (op. cit., p. 265) escrevem:

“[...] ele [o livro didático] é o elemento central do curso, sendo raras as vezes que o professor o subverte. Em outros casos, embora não seja seguido “fielmente”, serve como principal referencial do curso, tanto para o docente quanto para seus alunos. O LD acaba, assim, afetando – ou mesmo determinando – o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividade a serem propostas”.

Os autores assinalam, ainda, que muitas vezes o livro didático acaba substituindo o professor. No caso do ensino de português como segunda língua/língua estrangeira, isso é corroborado pelo fato de que atuam na área muitos profissionais oriundos do ensino de português como língua materna e, como não possuem formação específica e não estão atentos às peculiaridades que este contexto necessita, sem o livro didático estariam, muito provavelmente, mais desorientados, já que o livro didático acaba funcionando como principal ou único guia para eles (idem, p. 267).

Segundo Souza (1999) é fundamental melhorar a qualidade do LD no Brasil, apoiados em critérios cuidadosamente elaborados. Assim, o professor acaba por preparar material didático complementar para o livro didático adotado e nem sempre as concepções do professor convergem com a dos alunos, então cabe ao professor lidar com estas divergências (OLIVEIRA & FURTOSO, 2009, p. 251), se o professor fundamenta suas aulas à luz da abordagem comunicativa, por exemplo, e os alunos têm uma concepção mais tradicional a respeito do ensino de línguas.

O professor deve possuir as ferramentas necessárias para mudar suas aulas para este grupo de alunos, mostrar os benefícios e convencer-lhes a manter sua abordagem atual ou encontrar uma saída que seja um “meio-termo”. Burgess & Etherington (2002, p. 434) afirmam que pesquisas na área de atitudes e percepções na aprendizagem de línguas sugerem que existe uma disparidade entre professor e aluno mais frequentemente na questão da gramática. Igualmente, os professores preferem adotar os desejos e preferências dos alunos em ensinar gramática.

Adequar o MD, principalmente o LD, ao contexto de uso fundamentando o porquê das escolhas não é tarefa fácil, o que é corroborado por Gottheim (2007) quando afirma que para adaptar um LD é necessário preparo e experiência, porque “as ações de procura de novos textos e a criação de atividades que suplementam os conteúdos do LD implicam decisões avaliativas”.

Gottheim (2000, p. 94) reconhece a

escassez de materiais destinados à nova visão de ensinar e aprender línguas, no momento em que é necessário integrar ao material outras fontes de insumo, especialmente oriundos de alunos, o que tem sobrecarregado, na difícil busca de recursos, professores atuantes e decididos a modificar suas práticas arraigadas no ensino de estruturas.

Hubbard et. al. (1983) entende que muitos LDs estão estruturalmente categorizados, isto é, a estrutura lexical e itens fonológicos são organizados de tal forma que podem ajudar os alunos a aprender mais eficientemente.

Vilaça (2010, p. 68) ressalta que o assunto mais difundido com relação a materiais didáticos é a avaliação, nomeadamente a avaliação de livros didáticos. Afirma, ainda que essa avaliação está normalmente ligada à adequação do livro didático ao contexto de uso e que, como não há métodos perfeitos, tampouco há materiais didáticos perfeitos.

Ainda, conforme Vilaça, a avaliação do material didático deve ocorrer em diferentes momentos. Além da avaliação para (a) a adoção de um livro didático no contexto de ensino, deve haver uma (b) avaliação durante seu uso com vistas à aplicação real do material e (c) uma avaliação após o seu emprego, a fim de verificar a satisfação/eficácia do material, compreender o impacto, as características e as consequências de sua implementação.

Outro fator é a adaptação do material didático. Conforme já discutimos, a adoção de um livro didático não é uma escolha perfeita e suficiente. Destarte, inevitavelmente há a necessidade de adaptá-lo. A adaptação de materiais didáticos transpassa alguns movimentos, dentre os quais podemos citar (cf. VILAÇA op. cit., p. 74):

- Adição – inserção de exercícios, tarefas, materiais extras;
- Apagamento/Subtração/Omissão – supressão de parte do material didático;
- Adaptação/Re-elaboração – alteração parcial de tarefas e atividades;
- Simplificação – com fins a simplificar os objetivos e procedimentos de uma tarefa ou atividade, e;
- Reordenamento – alteração na ordem de atividades, sem omiti-las.

No caso da adição de materiais, o professor pode optar por utilizar outros materiais produzidos por terceiros ou elaborar seus próprios materiais (VILAÇA, op. cit., p. 75). Nesse sentido, nortearmos este estudo pelos princípios propostos por Leffa (2003) para a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. A produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo (LEFFA, 2003, p. 16-38).

A análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender.

A etapa do desenvolvimento começa com os objetivos delineados a partir da análise inicial das necessidades. Ter os objetivos claros direciona o desenvolvimento das atividades propostas com o uso do material, além de ajudar os aprendizes – pois saberão o que se espera deles, e dos elaboradores do material, uma vez que proporciona a verificação da eficácia da aprendizagem facilitando, assim, a avaliação.

O autor determina, ainda, que o objetivo de aprendizagem é composto por três itens essenciais: “(1) as condições de desempenho; (2) o comportamento que o aluno deve demonstrar (expresso por um verbo); (3) o critério de execução da tarefa” (LEFFA, op. cit., p. 18). O primeiro item determina a conjuntura que envolverá o comportamento a ser demonstrado. O segundo deve ser expresso por um verbo

que transmitirá exatamente o comportamento proposto. O terceiro pode indicar a velocidade, a qualidade, ou mesmo, o grau de correção.

Na etapa da implementação é que ocorre o contato do material didático produzido com os aprendizes. Nessa etapa é que se torna possível verificar se o material proposto fornece aos aprendizes os insumos necessários de acordo com os objetivos traçados. Leffa (op. cit., p. 35) analisa que o uso do material didático pode ocorrer em três contextos distintos:

- O material será usado pelo professor que o produziu – neste caso o professor complementa o material com intervenções orais explicando o que deve ser feito, problemas advindos de interpretações errôneas ou mesmo erros maiores podem ser anotados para reformulações deste material.
- O material será usado por outro professor – neste caso serão necessárias explicações mais detalhadas, no próprio material, a respeito dos objetivos e resultados esperados e de como ele deve ser trabalhado.
- O material será utilizado sem a presença do professor – o produtor do material deve se antecipar às necessidades dos aprendizes delineando um caminho que proporcione a aprendizagem do conteúdo. Por sua vez, os aprendizes estarão em contexto que pouco permite a criatividade e a inovação e quanto mais traçarem este percurso, mais distantes estarão das atividades estruturadas, resultando num menor retorno positivo. Este é o contexto mais complicado, pois, com o advento das novas tecnologias esse é um tipo de material cada vez mais difundido.

A última etapa, a avaliação do material, pode ser feita através de questionários, entrevistas e análise de protocolos – onde os aprendizes demonstram seus raciocínios, estratégias e pensamentos envolvidos na resolução das tarefas propostas pelo material.

Entretanto, este tipo de análise pode não ser confiável porque os aprendizes podem, ao responder um questionário, por exemplo, expressar apenas aquilo que o professor quer ouvir, e não o que ele realmente pensa (LEFFA, op. cit., p. 39). Por isso, tem-se optado, como forma de avaliação aos materiais produzidos, pela observação das interações entre os aprendizes e o material em questão, pois, “mais importante do que o que os alunos respondem ou dizem é o que eles realmente fazem” (LEFFA, loc. cit.).

Entendemos que este é apenas um caminho a ser tomado pelos produtores de material didático e que na atualidade não há apenas um modelo a ser seguido aos que se propõem a realizar esta empreitada (cf. SANTOS, 2010, p. 58). Acreditamos, contudo, que estes critérios atendem às necessidades deste estudo e à metodologia da pesquisa-ação, proporcionando as iterações necessárias à condução das espirais cíclicas. No capítulo seguinte, nós detalharemos mais a respeito da pesquisa-ação, desenhando as iterações e espirais cíclicas desenvolvidas neste estudo.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresento os pressupostos teóricos da metodologia escolhida a fim de alcançar os objetivos propostos e dar resposta às perguntas de pesquisa aqui formuladas. Este estudo pretende ser, de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa envolve a análise de dados coletados que descrevem momentos e significados do cotidiano que também podem ser problemáticos na vida dos indivíduos, e portanto as pesquisas nessa área envolvem uma ampla gama de práticas interpretativas interligadas, com as quais esperamos entender melhor o assunto em questão (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17). Silva & Menezes (2001, p.20) afirmam que a pesquisa qualitativa

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Minayo (1994, pp. 21-22) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o que não pode ser quantificado nas pesquisas das ciências sociais, a saber: aspirações, crenças, valores, atitudes, significados, motivos. Corresponde a algo

mais profundo nas relações dos fenômenos que não pode ser simplificado à construção de variáveis.

Consoante a isto, Mack *et al.* (2005, p. 1) entendem que esta é uma pesquisa científica que busca respostas a um problema, usando procedimentos pré-determinados para o registro de evidências e interpretação, produzindo resultados que não foram determinados com antecedência e que sejam aplicáveis em outras situações além dos limites do estudo.

Dentro de uma vasta amplitude de metodologias possíveis, na pesquisa qualitativa o pesquisador pode ser considerado como um *bricoleur* (Denzin e Lincoln, op. cit., p. 18), um indivíduo que confecciona uma verdadeira “colcha de retalhos” para alcançar seu objetivo. Sendo assim, para este estudo, escolhemos a pesquisa qualitativa exploratória, que tem por finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 1999, p. 43).

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas a fim de proporcionar uma visão geral a respeito do fato, e são mais comuns quando o tema escolhido é pouco explorado e fica difícil fazer “hipóteses precisas e operacionalizáveis” (Gil, loc. cit.). Vale ressaltar que pouco tem se evoluído no sentido proposto neste estudo – a elaboração de material didático para aprendizes hispanofalantes de português tendo como base uma gramática pedagógica. Deste modo, as modestas contribuições aqui fornecidas poderão servir como um possível encaminhamento para estudos futuros que sigam este caminho.

As fases que compõem este estudo são:

3.1 Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação é uma metodologia que integra a investigação social com a ação exploratória a fim de promover o desenvolvimento da situação em estudo. Em sua forma clássica, a pesquisa-ação envolve ciclos fluidos e sobrepostos de investigação, planejamento da ação, pilotagem de novas práticas, e avaliação de resultados, incorporando em todas as fases do estudo a coleta, a análise de dados e a geração de conhecimento (GIVEN, 2008, p. 4).

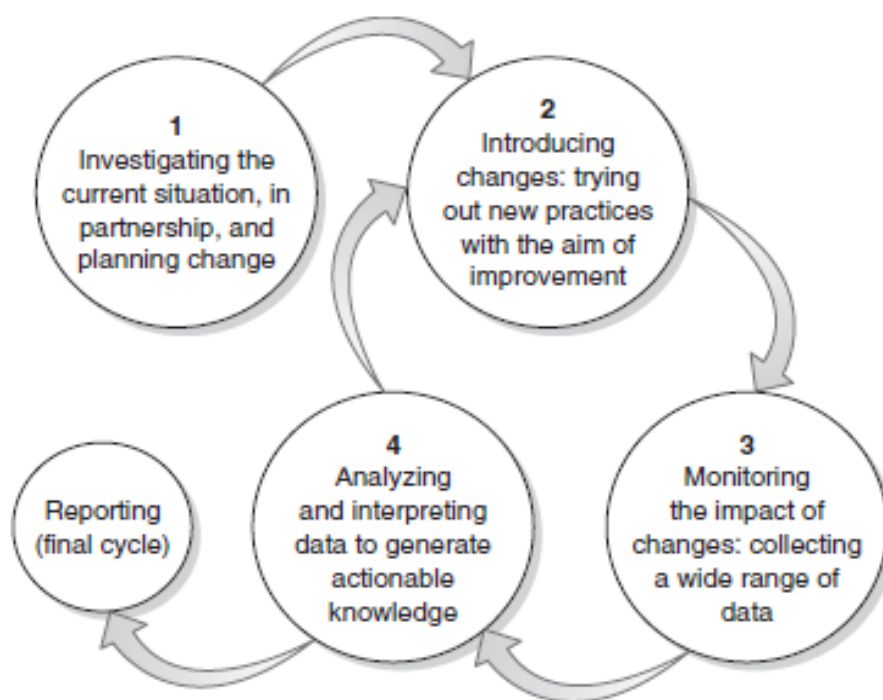


Figura 1 – Modelo da Pesquisa Ação (GIVEN, loc. cit.)¹⁰

Os resultados da investigação são práticos e teóricos: o conhecimento que ela gera tem relação direta e impacto permanente sobre a prática de mudança para

¹⁰ 1. Investigar a situação atual, em parceria, e planejando a mudança; 2. Introduzir mudanças: tentar novas práticas focando a melhora; 3. Monitorar o impacto das mudanças: coletar uma ampla gama de informações; 4. Analisar e interpretar os dados gerando conhecimento que se possa por em prática. Relatório (ciclo final). **Tradução Nossa.**

os participantes e para um público mais amplo, através de suas publicações. A pesquisa-ação é realizada muitas vezes onde há uma longa história de dificuldades no êxito de transformar conhecimento científico em mudanças na prática. Ela oferece um meio de combinar a geração de conhecimento com o desenvolvimento de profissionais através de sua participação como co-pesquisadores (GIVEN, loc.cit.).

Consoante ao exposto, Gil (op. cit., p. 143) também aponta como uma das principais características da pesquisa-ação seu caráter flexível. O autor constata que a condução deste tipo de pesquisa depende, essencialmente, dos participantes dela. Assinala, também, que é um tipo de pesquisa que necessita de um grande envolvimento do pesquisador com os participantes e tem por objetivo solucionar problemas práticos (GIL, op. cit., p. 144).

Franco (2005, p. 497) sublinha que a flexibilidade metodológica da pesquisa-ação implica em “um rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem”. Deste modo, a autora ressalta que uma pedagogia da pesquisa-ação deve considerar fatores como complexidade, imprevisibilidade, oportunidades que se apresentem e a potencialidade de alguns momentos que surgem da práxis. Para a autora, isso indica que muitas vezes o pesquisador deverá “agir na urgência e decidir na incerteza”.

Franco sugere ainda alguns momentos que devem ser priorizados na pesquisa-ação, momentos esses que denomina de “processos pedagógicos intermediários” e que tomamos como norte para conduzir este estudo, a saber:

- construção da dinâmica do coletivo – “Tem por perspectiva sensibilizar o grupo de práticos para a cultura da cooperação” (op. cit., p.498)
- resignificação das espirais cíclicas – “Esses dados são discutidos, refletidos, apropriados, resignificados pelo grupo, principalmente por meio

das espirais cíclicas, transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisa. Essas compreensões/interpretações/análises/revisões precisam ser processadas sob forma de registros críticos. Todo grupo deve participar, até porque essas discussões e esses registros são importante (sic) instrumentos formativos do pesquisador” (op. cit., p. 499).

- produção de conhecimento e socialização dos saberes – “Nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais” (loc.cit.)
- análise/redireção e avaliação das práticas - “Para a análise e avaliação das práticas, será necessário um trabalho contínuo para que os participantes se envolvam em auto-observação, observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões” (op.cit., p. 500).
- conscientização das novas dinâmicas compreensivas – “Será importante, portanto, que durante uma pesquisa-ação haja tempo e espaço para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente mudanças em sua perspectiva como sujeito” (loc.cit.)

Nunan (1989) esclarece que a pesquisa-ação pode ser usada tanto para se atingir uma melhor compreensão sobre o contexto da sala de aula quanto como uma ferramenta para o desenvolvimento de professores. Na visão do autor, a pesquisa-ação é o caminho pelo qual o professor supera esses problemas e consegue, finalmente, unir pesquisa e prática, através da reflexão.

Segundo Carr & Kemmis (1985, pp. 220-221) a pesquisa-ação é: uma forma de questionamento autorreflexivo feito pelos próprios participantes de uma situação social a fim de melhorar a racionalidade e a justiça em suas próprias práticas, sua compreensão dessas práticas, e a situação em que essas práticas são realizadas.

Wallace (1991, p. 49) argumenta que a pesquisa-ação pode ser um tipo de pesquisa simples e viável para o professor, pode ajudar a diminuir a distância entre as teorias propostas por pesquisadores e a prática de sala de aula. Assim, a pesquisa-ação passa a ser apenas uma extensão da prática reflexiva normal dos professores, conforme o autor propõe no seu modelo reflexivo. Porém, é ligeiramente mais rigorosa e pode levar a resultados mais eficazes (p. 57).

A seguir, apresentamos os tipos de pesquisa-ação existentes e qual escolhemos para desenvolver este estudo.

3.2 Tipo de Pesquisa Ação

Tripp (2005, p. 457) classifica a pesquisa-ação em cinco modalidades, a saber:

- pesquisa-ação técnica, quando o pesquisador implementa algum procedimento existente em um outro contexto. Ela é mais mecânica porque ele segue as regras estabelecidas por esse procedimento;
- pesquisa-ação prática, difere da pesquisa-ação técnica porque o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas e o modo de realização da pesquisa recebe as alterações, conforme sua própria experiência e idéias;

- pesquisa-ação política, está ligada à mutação da cultura institucional e/ou de suas limitações, e para que essas mudanças sejam feitas é preciso engajar-se politicamente, pois tais mudanças são fruto das relações de poder;
- pesquisa-ação socialmente crítica, se sobrepõe à categoria anterior porque busca-se a mudança social, mas, neste caso, a mudança não diz respeito à melhora de como algo vem sendo feito, mas refere-se a uma mudança de “como tornar o seu pedaço do mundo melhor”, menos desigual;
- pesquisa-ação emancipatória, outra variação da pesquisa-ação política que tem por objetivo tácito mudar o *status quo* numa escala mais global, do grupo social como um todo.

Das cinco modalidades propostas, acreditamos que este estudo se caracteriza como uma “pesquisa ação-prática”, porque “o pesquisador escolhe e projeta as mudanças feitas”. Apesar de estar baseando a construção do material didático na teoria do Foco na Forma, fizemos as adaptações necessárias com base na nossa prática docente e nos dados coletados na fase de preparação da pesquisa-ação em si.

3.3 Contexto de Pesquisa

A presente pesquisa realizou-se dentro de um programa de extensão de ensino de português como segunda língua a aprendizes estrangeiros não lusófonos numa universidade pública. O programa de extensão escolhido existe desde 1989 e oferece cursos de língua portuguesa em três níveis: iniciante (dois), intermediário

(dois) e avançado (dois). Contudo, no caso de aprendizes falantes de espanhol, o curso foi desenhado de forma diferente. Há apenas um nível iniciante e um nível intermediário, específicos para este público-alvo e, ao alcançarem o nível avançado, estes estudantes seguem os mesmos conteúdos junto aos outros estrangeiros.

Cada módulo do curso (nível) tem um total de 48 h/a (quarenta e oito horas/aula) de duração, três aulas semanais, sendo cada aula de 2 h/a (duas horas/aula) de duração – o que equivale a 1h40m (uma hora e quarenta minutos) cada. Além dos cursos de extensão, o programa oferece duas disciplinas optativas de ensino de língua portuguesa para os alunos estrangeiros dos cursos de graduação. Cada disciplina equivale a 6 (seis) créditos, o que significa que há 3 (três) aulas semanais com uma duração de 1h40m (uma hora e quarenta minutos) cada aula.

O programa possui ainda um projeto de formação inicial de professores de português para estrangeiros. São selecionados estudantes de graduação das licenciaturas em Letras da mesma universidade e que estejam cursando a partir do 4º semestre para participarem deste projeto, que tem a duração de dois anos. Os professores bolsistas, como são denominados esses alunos no programa, passam, num primeiro momento, por uma fase de observação das aulas de algum professor do programa, além de fazerem leituras de artigos científicos na área de ensino de português como segunda língua. As observações são, normalmente, guiadas. O professor titular ou a coordenadora do projeto pedem para que os professores bolsistas analisem um ou mais pontos específicos das aulas que estão observando, elaborando posteriormente um relatório a respeito do(s) tópico(s) analisado(s).

Num segundo momento, os professores bolsistas começam a ministrar pequenas partes das aulas, acompanhados pelos professores titulares dos grupos. Eles devem fornecer antecipadamente um planejamento da atividade que aplicarão

ou do conteúdo a ser ministrado e são observados pelo professor do grupo e, ocasionalmente, pela coordenadora do projeto de formação inicial. Depois de concluídas as aulas o professor e/ou a coordenadora fazem uma seção de *feedback* com o professor bolsista, ressaltando os pontos positivos e aqueles que podem ser melhorados. Gradualmente, suas inserções aumentam até o ponto em que o professor bolsista começa a ministrar algumas aulas do início ao fim, sempre sob supervisão do professor titular do grupo. Normalmente, após o cumprimento do período de dois anos, os professores bolsistas são incorporados ao quadro de professores dos cursos de extensão.

Para a realização deste estudo, foram necessárias algumas alterações na metodologia proposta pelos autores analisados nas seções anteriores deste capítulo. Como a realização de uma pesquisa-ação demanda muito tempo, o *processo pedagógico intermediário da construção da dinâmica do coletivo* sofreu algumas alterações devido ao contexto de pesquisa. Como os cursos na instituição onde se realizou a pesquisa-ação têm duração de dois meses, o processo de investigação da situação corrente teve de ser realizado de outro modo. A seguir, trataremos de explicitar as adaptações feitas para a conclusão deste estudo.

3.4 Adaptação da Metodologia ao Contexto de Pesquisa.

Partindo do anteriormente exposto, a etapa da *investigação da situação corrente* foi realizada previamente ao início do curso. A partir do acompanhamento de um grupo de aprendizes hispanofalantes, da análise de livros didáticos e da leitura de artigos científicos que enfocam o ensino de língua portuguesa a esse público-alvo, pudemos traçar, em linhas gerais, aqueles aspectos que normalmente

causam problemas no processo de aprendizagem. De tal sorte que os dados previamente coletados contribuíram bastante na elaboração do material didático utilizado no estudo em questão. Este material foi elaborado antes do começo das aulas, a fim de proporcionar o início das espirais cíclicas típicas da pesquisa-ação. Deste modo, os ciclos consistirão nas iterações da preparação de material didático.

Optamos por realizar esta pesquisa prévia, pois, dentro de um bimestre letivo, conforme oferecido pela instituição onde realizamos o estudo, não seria possível averiguar a situação corrente, preparar material didático complementar ao livro didático escolhido pela instituição, avaliar a aplicação deste material e confeccionar novo material a ser aplicado ao mesmo grupo. Assim, optamos por acompanhar o grupo selecionado por dois bimestres letivos a fim de localizar pontos que interferem na aprendizagem do português por aprendizes falantes de espanhol, além dos aspectos fonológicos.

Acreditamos que as dificuldades com relação aos aspectos fonológicos são já consenso nas pesquisas na área de Linguística Aplicada e focamos, nesta etapa, identificar problemas de natureza sintática. Tais aspectos são normalmente pouco abordados a partir de uma perspectiva da gramática pedagógica nos livros didáticos. Desta forma, a observação das aulas nos ajudou a selecionar aquelas questões que necessitariam de uma melhor explicação à luz da gramática pedagógica no material didático complementar que utilizamos neste estudo. Assim, a confecção do primeiro material complementar foi feita previamente ao início do curso, com base nestas observações.

Em cada novo material complementar aplicado houve um novo conteúdo, sendo que o segundo material sofreu as alterações necessárias, averiguadas na implementação do primeiro, e assim sucessivamente, conforme ilustrado no

diagrama a seguir, por nós desenvolvido a fim de mostrar como se deu a evolução das espirais cíclicas deste estudo:

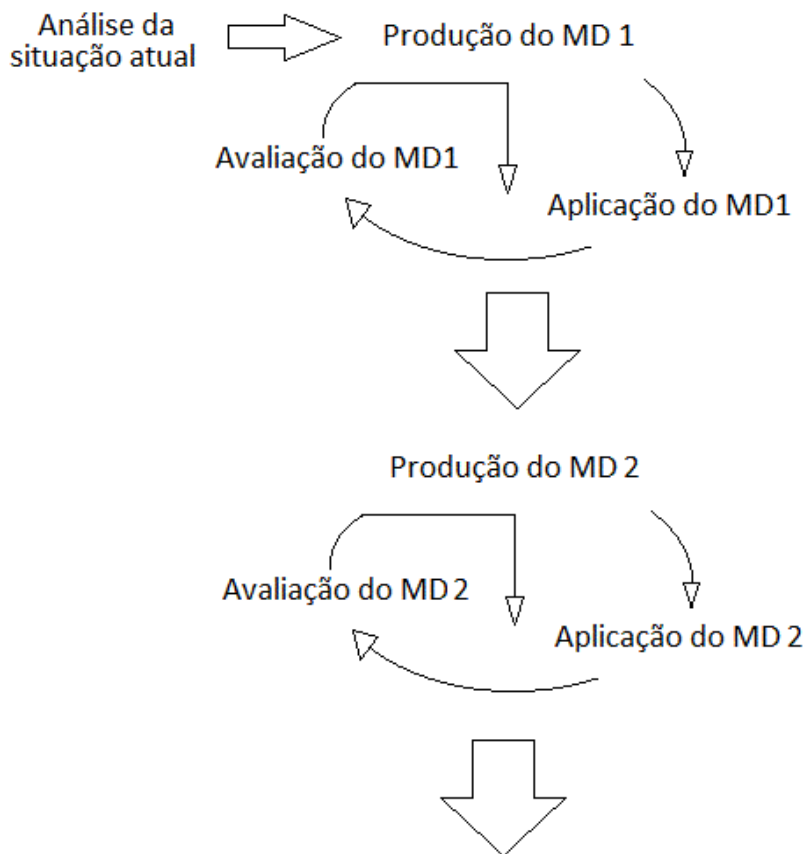


Figura 2 – As Espirais Cíclicas deste Estudo¹¹

Deste modo, foram realizados três ciclos, conforme o diagrama acima. Cada ciclo significou a criação, aplicação e avaliação de uma unidade didática complementar a um livro didático selecionado, trataremos mais detalhadamente deste livro no próximo capítulo.

Apresento, a seguir, os participantes da pesquisa prévia, realizada com o intuito de averiguar a situação atual, o que foi uma ajuda incalculável para a realização deste estudo.

¹¹ As Espirais Cíclicas deste estudo são de nossa autoria.

3.4.1 Participantes da Investigação Prévia.

Durante a primeira etapa do estudo, acompanhamos um grupo formado por seis estudantes de diferentes nacionalidades:

- Mexicano:1 (Estudante de 21 anos, veio para o Brasil acompanhar a família, pois o pai é adido militar na embaixada do México)
- Italiana¹²: 1 (Jornalista, 25 anos, veio ao Brasil a trabalho. Trabalha em uma agência espanhola de jornalismo com várias sedes no Brasil)
- Chilena: 1 (Psicóloga, 28 anos, veio para o Brasil fazer mestrado em Psicologia. Ainda não ingressou em um programa de pós-graduação)
- Colombianos: 2 (Adido militar da Embaixada da Colômbia e sua esposa)
- Uruguaia: 1 (Enfermeira, 26 anos, casou-se com um brasileiro)

Este grupo foi acompanhado desde o nível intermediário (para hispanofalantes) a partir de agosto de 2010 até o término do nível Avançado 1 em dezembro de 2010. Entretanto, devemos esclarecer que o estudante mexicano retornou a seu país antes do início do segundo nível (Avançado 1). Sendo assim, durante as observações participaram somente cinco alunos. No primeiro nível observado havia dois professores ministrando o curso: uma professora titular dos cursos de extensão e um professor bolsista. No segundo nível observado havia, também, uma professora titular e uma professora bolsista. Vale ressaltar aqui que o nível Avançado 1 tinha estudantes de outras nacionalidades, entretanto, focamo-nos somente no grupo supracitado (hispanofalantes).

¹² A coordenação do programa optou por inserir esta aluna italiana no grupo de hispanofalantes porque é fluente em língua espanhola e tal fluência traz consigo problemas na aquisição/aprendizagem do português tal qual os aprendizes hispanofalantes. Isso não significa que ela possua as mesmas dificuldades que eles, porém, as dificuldades que apresenta são iguais.

A partir desta fase, fizemos a análise e interpretação das dificuldades levantadas para a formulação do nosso plano de ação: um curso ministrado com o material didático que elaboramos. Com base na análise e interpretação desses dados, pudemos aferir os pontos fracos do material utilizado no curso observado e elaborar o nosso próprio material de apoio, a ser utilizado num outro grupo com as mesmas características. Para registrar tais dados, lançamos mão das técnicas de um estudo de caso e da pesquisa bibliográfica.

3.4.2 Estudo de Caso

O estudo de caso é um estudo profundo a respeito de um ou poucos objetos, permitindo uma visão ampla e detalhada. Gil (op. cit., p.73) o descreve como “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidências”. Sua característica mais marcante é, certamente, a possibilidade de aprofundamento.

Para Laville e Dione (1999, p. 156), a prerrogativa mais acentuada desta estratégia de pesquisa está, justamente, neste aprofundamento que o pesquisador pode dar ao caso em questão. Para os autores os recursos concentrados, não submetendo o estudo a restrições de comparações a outros casos, deixam o pesquisador mais livre para ser mais criativo e imaginativo ao longo da pesquisa. Outro ponto ressaltado é que o pesquisador tem mais tempo para adaptar instrumentos e modificar a abordagem com a finalidade de explorar melhor elementos imprevistos que apareçam, explicitar melhor algum detalhe e construir

uma compreensão mais clara do objeto. Deste modo, poderá reavaliar a teoria que sustenta sua investigação.

A respeito de possíveis generalizações que o pesquisador possa fazer a partir dos resultados de sua pesquisa, Laville e Dionne (loc. cit.) afirmam que

Se o estudo de caso incide sempre sobre um caso particular, examinado em profundidade, toda forma de generalização não é por isso excluída. Com efeito, um pesquisador seleciona um caso, na medida em que este lhe pareça típico, representativo de outros casos análogos. As conclusões gerais que ele tirará deverão, contudo, ser marcadas pela prudência, devendo o pesquisador fazer prova de rigor e transparência no momento de enunciá-las.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa se enquadra no tipo de estudo de caso que Stake (1999 apud ANDRADE, 2009, p. 23) nomeou como *estudo de caso coletivo ou múltiplo*, ou seja, é o *estudo de caso experimental* estendido a outros casos. Como o nosso interesse é a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por hispanofalantes, lançamos mão do estudo, dentre aqueles problemas averiguados, do processo de aquisição/aprendizagem do modo subjuntivo – tempos simples – de modo que estas conclusões nos auxiliassem na produção de material didático a estes aprendizes. Acreditamos que a análise e compreensão deste ponto específico fornecerão subsídios para, ao menos, generalizar os resultados obtidos.

Com vistas à validade da pesquisa, o pesquisador deve utilizar vários instrumentos na sua coleta de dados. Neste estudo, fazemos uso de alguns procedimentos e optamos pela observação de aulas com notas de campo e por um questionário. A opção por ambos tem por finalidade a validação das impressões do

pesquisador. O questionário aplicado teve por objetivo corroborar ou contradizer as impressões que tivemos durante as observações das aulas – além de dar voz aos participantes para expressarem suas opiniões, percepções e sentimentos – a fim de possibilitar um melhor entendimento dos fenômenos observados.

De acordo com Silva e Menezes (2001, p.33), o tipo de observação que utilizamos classifica-se como assistemática e individual. Ela foi assistemática por não haver um planejamento nem um controle previamente elaborado e individual por ter sido realizada por apenas um observador. Assim, observamos aulas de português para hispanofalantes acompanhando durante dois bimestres letivos um grupo selecionado, que incluía dois níveis da instituição de ensino pesquisada.

Nossa observação também pode ser caracterizada como uma observação participante, porque o pesquisador fez parte do contexto pesquisado e participou das atividades. A respeito da observação participante Minayo (1994, pp.59-60) expõe que

... a importância desta técnica reside no fato de podermos capturar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Assim, atuamos em alguns momentos, durante as observações, dando suporte às professoras regentes, no que diz respeito ao atendimento mais individual durante as aulas. Também ministramos algumas aulas quando as professoras tiveram algum imprevisto e faltaram às aulas. Este tipo de atuação permitiu uma

maior aproximação nossa com os participantes da pesquisa, enriquecendo, assim, os dados coletados.

Durante as aulas, também, fizemos uso de notas de campo, que serviram como guia para a elaboração e aplicação do questionário e para a realização entrevista. A respeito disso, Mack *et al.* (op. cit., p. 15) afirmam que “em grande parte, os dados da observação participante consistem das notas detalhadas do campo, que o pesquisador registrou em um caderno de campo¹³”. Destarte, as notas de campo, bem como os resultados das entrevistas e questionários de cada participante, foram dados preciosos e fundamentais para a conclusão da pesquisa.

Outro instrumento utilizado foi o questionário. Para Silva e Menezes (op. cit., pp. 33-34) o questionário é uma série de perguntas que o participante deve responder por escrito, e, ainda, ser objetivo, limitado em sua extensão e acompanhado por instruções – que esclareçam seu objetivo e a importância da colaboração dos participantes, além de facilitar seu preenchimento. O questionário aplicado foi composto de perguntas abertas, para que os participantes tivessem mais liberdade em formular suas respostas.

3.5 Contexto da Pesquisa-Ação

Para a coleta de dados foi oferecido um curso aos alunos e ex-alunos do programa de ensino de português onde se realizou a pesquisa preliminar, um curso diferente daqueles oferecidos habitualmente. Este curso foi gratuito e teve a duração de treze horas/aula. Para a realização do curso, optamos por adotar um livro didático

¹³ No original: “In large part, participant observation data consist of the detailed field notes that the researcher records in a field notebook”. (Tradução nossa)

que serviria de guia às aulas e o material que produzimos complementaria o livro com foco naqueles pontos específicos que foram mais problemáticos.

Escolhemos como tema gramatical do curso o modo subjuntivo, pois, é o que normalmente apresenta grandes dificuldades aos aprendizes hispanofalantes. A partir das observações da pesquisa preliminar, pudemos delimitar que este foi um ponto no qual os aprendizes apresentaram dificuldades específicas e que, pelo contexto de realização das aulas ou pela própria falta de experiência da professora em lidar com o tema tendo como público-alvo aprendizes hispanofalantes, deixou-os com uma sensação de insegurança.

Deste modo, o curso foi desenhado com o objetivo de abordar os tempos simples do modo subjuntivo, que são ensinados no nível Avançado 1 do centro de línguas onde a pesquisa foi realizada. A partir da pesquisa preliminar, escolhemos como livro base para o curso o “Falar, Ler e Escrever Português, um Curso para Estrangeiros”. Trabalhamos, especificamente, excertos das unidades 12 (p. 145 a 151), 16 (p. 211 a 217) e 14 (p. 177 a 179) exatamente nesta ordem de exibição. A primeira, versa sobre o tempo presente; a segunda, sobre o tempo futuro e; a terceira sobre o imperfeito. A justificativa para a ordem de utilização será apresentada no capítulo de Análise dos Dados.

Além do professor-pesquisador e dos alunos, participaram deste curso, na qualidade de observadoras, duas professoras do programa de ensino de português para estrangeiros onde realizamos este estudo. As observadoras participaram do curso em dias alternados, por conta da incompatibilidade de agenda, de modo que houvesse durante as aulas pelo menos uma observadora. Ainda, assim, ficaram duas aulas sem observador, por problemas pessoais que as duas professoras tiveram no decorrer do curso.

3.6 Participantes da Pesquisa-Ação

Na realização do curso intitulado “Descomplicando o Subjuntivo: Foco em Dificuldades Específicas para Hispanofalantes” se inscreveram cinco alunos. Dos cinco, apenas três participaram da reunião inicial e, quando iniciou-se o curso, só três dos que estiveram na reunião inicial participaram do curso. Na primeira aula, haviam dois novos alunos, que não tinham assistido à reunião e, naquela hora, se inscreveram. Dos dois, apenas um participou de todo o curso. Deste modo, serão apresentados aqui os três alunos que participaram de todas as aulas. Eles escolheram para si codinomes pelos quais serão chamados no decorrer deste trabalho: Charrua, Dani e Miguel.

- Charrua é engenheiro, uruguaio, casado com uma brasileira, e vive no Brasil há três meses.
- Dani é mexicana, casada com adido da embaixada do México e no Brasil é dona de casa. Está no Brasil há seis meses.
- Miguel é espanhol e trabalha como tradutor. Mora no Brasil há nove anos e é casado.

As professoras observadoras são do programa de português para estrangeiros da universidade onde realizamos este estudo. Ambas cursam o doutorado em Linguística e se voluntariaram a observar as aulas.

3.7 Catalogação dos Dados

Para o registro dos dados fizemos uso de notas de campo, onde colocamos as nossas percepções e reflexões durante e ao término de cada aula. Pedimos que

cada professora observadora fizesse uso do diário de bordo, onde anotavam, também, as informações no decorrer das aulas que auxiliassem posteriormente no preenchimento do relatório de observação. Assim, a partir de suas anotações, elas respondiam às perguntas do relatório de observação e acrescentavam seus comentários quando acharam pertinentes. Ainda assim, havia uma sessão ao fim do relatório onde poderiam registrar livremente suas impressões daquilo que acreditavam que ainda não havia sido explicitado.

3.8 Triangulação dos Dados Catalogados

A triangulação na pesquisa qualitativa implica em uma abordagem multimodal de coleta e análise de dados. Esta abordagem multimodal significa que o fenômeno em questão pode ser mais bem entendido se analisado por meio de uma variedade ou combinação de métodos de pesquisa. O conceito vem das técnicas navais e de topografia, onde se determina um ponto no espaço a partir da convergência de outros pontos distintos (GIVEN, 2008, p.892).

As perguntas que normalmente aparecem em discussões sobre a triangulação tendem a abordar um destes dois pontos: o uso da triangulação como teste de validação das descobertas da pesquisa e as dificuldades práticas do uso de mais do que um método de estudo para um mesmo fenômeno (GIVEN, loc. cit.). O uso desta abordagem multimodal é um recurso que pode reduzir as deficiências ou os diversos pontos de vistas resultantes do uso de apenas um método de pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa que propomos anteriormente e que serviram de

guia a este estudo. No capítulo seguinte, apresentamos e analisamos os dados obtidos por intermédio dos instrumentos aqui descritos.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentamos a análise dos dados catalogados desde a pesquisa preliminar até a execução do curso. O acompanhamento de um grupo de aprendizes hispanofalantes durante dois bimestres letivos no Instituto onde, outrora, havíamos sido também professores mostrou que este estudo é, no fim das contas, uma teorização a respeito daquilo que nós mesmos vivenciáramos em nossa prática docente em que sentíamos a necessidade de um material que nos ajudasse na tarefa de lecionar.

A observação nos mostrou algumas dificuldades, com as quais, em outros tempos, também já havíamos nos deparado e que nos levou a refletir sobre a necessidade de um material focado para este público específico. Por outro lado, detectamos outros aspectos nas salas de aula observadas. Dentre eles, verificamos que o mais complicado foi o estudo do Modo Subjuntivo (doravante MS).

O ensino do MS na instituição que nos recebeu inicia-se no nível Avançado 1. É precisamente neste nível que se programa o encontro de alunos hispanofalantes em uma sala de aula com alunos falantes de outros idiomas pela primeira vez. Este primeiro contato em uma sala de aula causa uma espécie de estranhamento, pois, até então, os alunos hispanofalantes estavam acostumados a terem um curso voltado para suas necessidades e tinham um professor dedicado a sanar dúvidas que, normalmente, são dúvidas coletivas, ou seja, praticamente todos os estudantes do grupo as têm.

No decorrer do curso Avançado 1, os alunos hispanofalantes têm de lidar com as dúvidas apresentadas por outros estudantes, que parecem relativamente fáceis, mas já não têm toda a atenção do professor para si. Deste modo, acabam formando

uma espécie de grupo de “auto-ajuda” dentro da turma, quer dizer, sentam-se próximos uns aos outros para ajudar aos colegas e/ou para tirar aquelas dúvidas que o professor não teve tempo de sanar, muito provavelmente porque estava ocupado atendendo a outros alunos da turma. Enquanto isso, os alunos hispanofalantes ajudam-se uns aos outros.

No entanto, esse primeiro contato com estudantes falantes de outras línguas mais distantes do português também traz alguns pontos positivos. É a partir desta relação que os hispanofalantes tomam consciência com relação às diferenças fonológicas, pois, a comunicação com estes outros estudantes nem sempre é bem sucedida por causa das interferências fonológicas e/ou de natureza sintática ou semântica da língua materna. Esta conscientização ocorre à revelia do controle do professor, não precisando, necessariamente, que ele seja o motivador do processo de conscientização, conforme o proposto por Ferreira (2009, p. 148).

Além disso, aprender, pela primeira vez, uma estrutura na língua portuguesa que não existe na língua espanhola agrava os problemas já comuns, a saber: a incongruência na relação de usos de estruturas em português e usos de estruturas similares em espanhol. Durante a observação das aulas, percebemos que ao final delas os alunos sentiam-se, ainda, inseguros na hora de utilizar as estruturas do MS. Por outro lado, havia uma transferência negativa das estruturas da língua espanhola para o português, os alunos tendiam a utilizar alguns tempos do MS, segundo as regras da língua materna, caracterizando o famigerado “portunhol” – que já é há muito um habitante do imaginário brasileiro.

Foi assim que inferimos que se há um aspecto onde a necessidade de um material didático específico seja mais urgente, este seria o MS. Assim, focamo-nos na criação de um curso piloto onde poderíamos aplicar um material, também piloto, com foco no MS. A partir da análise dos livros didáticos disponíveis para os

professores na instituição, selecionamos aquele que nos proporcionasse mais abertura para a produção de um material complementar direcionado para os aprendizes hispanofalantes.

O livro selecionado foi o “Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros” de Emma Eberlein O. F. Lima e Iunes. Utilizamos a quinta reimpressão da segunda edição. O livro é composto de 18 unidades e 295 páginas. Segundo as autoras, o livro é direcionado a adolescentes a partir dos 13 anos e a adultos. Dirigi-se a um público iniciante com fins a levá-lo a um nível intermediário.

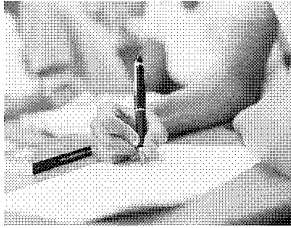
Nas palavras das autoras, “trata-se de um livro elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta” (LIMA & IUNES, 2006, p. VIII). As unidades selecionadas estão divididas em: (a) um diálogo, apresentando o vocabulário e as estruturas gramaticais, (b) um texto autêntico com o vocabulário e as estruturas em uso real, (c) uma seção denominada de *Intervalo* com canções, provérbios, etc. menos ligados ao conteúdo da unidade e (d) um texto narrativo com fatos históricos ou hábitos comuns dos brasileiros.

Selecionamos este livro pela quantidade de exercícios que cada unidade traz. Na sua maioria são exercícios mais estruturais que visam a memorização da forma gramatical selecionada para aquela unidade. Ditos exercícios vêm ao encontro do primeiro estágio proposto por Batstone (1994). A partir deles, pudemos, no material didático que elaboramos dar continuidade aos estágios seguintes.

O conteúdo proposto para o curso foi realizado em cinco aulas, a priori acreditávamos que seriam seis aulas. Na primeira aula, utilizamos mais o material complementar (doravante MC) para trabalhar a forma do presente do subjuntivo (doravante PS). Começamos com dois textos, um com imperativos destacados e o

outro com o presente do subjuntivo destacado – este segundo texto foi retirado do livro base (doravante LB). O objetivo desta atividade era demonstrar que eles já conheciam a forma do presente do subjuntivo, pois é a mesma do modo imperativo, apenas bastava agregar novos significados à forma conhecida.

Texto 1



Chegou a época de provas, mas não se preocupe! Desta vez, o comitê "TRANQUÍLOS, TUDO ESTÁ SOB CONTROLE", tem alguns conselhos básicos.

Não **fique** nervoso dois meses antes. É inútil e deprimente.

Coloque as mãos na massa sem estresse nem pânico.

Durante a prova oral, não **coma** as unhas, não **trema** como um pudim, não **olhe** para o professor como um cachorrinho abandonado ou como um psicopata perigoso, **seja** você mesmo e **confie** na sua capacidade.

Muito menos **relaxe** demais.

Planeje seu tempo racionalmente.

Pense bem nos objetivos da prova e **estude** em função deles.

Não **passe** seu tempo pensando "por que isso está acontecendo comigo? Vou ser reprovado".

E ainda que isso não funcione, **repita**:
TRANQUÍLO, TUDO ESTÁ SOB CONTROLE.

Texto 2

Num sábado...

- Bom dia senhor. O que vai hoje?
- Estou indo para Goiânia, quero que você **faça** uma boa revisão no carro.
- O senhor quer que eu **veja** os pneus, **verifique** o óleo, **examine** a bateria e **encha** o tanque, correto?
- Isso mesmo.
- O senhor prefere que eu **ponha** gasolina aditivada?
- Não, da comum mesmo. Quanto tempo vai levar?
- Uns vinte minutos no máximo.
- Tomara que eu **chegue** lá com o dia claro. Não conheço o bairro onde fica o hotel onde vou me hospedar.

No sábado seguinte...

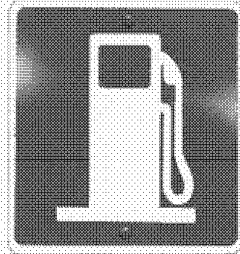
- Bom dia, senhor. O que manda hoje?
- O mesmo de sempre, vou a Goiânia de novo. O que acha do tempo?

- Duvido que **chova** hoje à tarde, mas é possível que **faça** frio à noite. Brasília, você sabe como é que é, né?
- Pois é, tempo maluco esse aqui. Agora, duvido que **faça** frio em Goiânia.

No fim de semana seguinte...

- Opa! Tudo bem?
- Tudo, e você?
- Tudo ótimo. O de sempre?
- Não, hoje não vou a Goiânia. Só gasolina, por favor!

- É uma pena que o senhor não **vá**, hoje vai ter show de graça do Chitãozinho e Xororó. É a gravação do DVD ao vivo da dupla.
- É uma pena mesmo, mas é bem provável que eu **vá** mais tarde um pouco só para assistir o show.
- Que ótimo, me dá uma carona? Hehehehe



Falando nisso...

1. Existe alguma semelhança nas palavras destacadas nos dois textos? Qual?
2. Qual o sentido que as palavras destacadas no texto 1 exprimem?
3. No texto 2, todas as palavras destacadas expressam o mesmo?
4. Identifique no texto 2 o sentido que expressa. Pode ser: desejo, ordem, dúvida, sentimento, negação, sugestão, receio, proibição, vontade, necessidade, condição etc.

Ilustração 1 – MC Unidade 1 sobre o Presente do Subjuntivo, p. 3.

Após a discussão das tarefas propostas para esta etapa, pedimos que fizessem em casa os exercícios do LB. O intuito era sistematizar a forma do presente do subjuntivo.

A. Dê a 1ª pessoa do singular do Presente do indicativo e do Presente do



B. Complete com o Presente do subjuntivo.

1. (dizer) Duvido que ele _____ a verdade.
2. (entender) Espero que vocês me _____.
3. (sair) Espero que eles _____ já.
4. (vir) Não queremos que vocês _____ amanhã.
5. (fazer) Como você quer que a gente _____ isto?
6. (encontrar) Tomara que eu as _____ em casa.
7. (esperar) Peço-lhes que me _____ até as 10 horas.
8. (ouvir) Sinto que você não me _____.
9. (descobrir) Talvez um dia nós _____ o que aconteceu.
10. (comer/dormir) A mãe quer que o menino _____ tudo e _____ bem.



Ilustração 2 – Exemplos de exercício do LB.

Na segunda aula, nos dedicamos mais ao MC no que se refere aos usos. O objetivo era ressaltar o contexto de uso do subjuntivo. Os exercícios eram mais abertos e proporcionavam a utilização das estruturas mais livremente, fazendo com que criassem enunciados a partir de um contexto fornecido e que exigia o uso do PS. Após a realização destes exercícios, deduzimos juntos as regras para a utilização do tempo verbal, mesmo que elas estivessem presentes no fim do MC.

Texto 3

Correio Sentimental

A

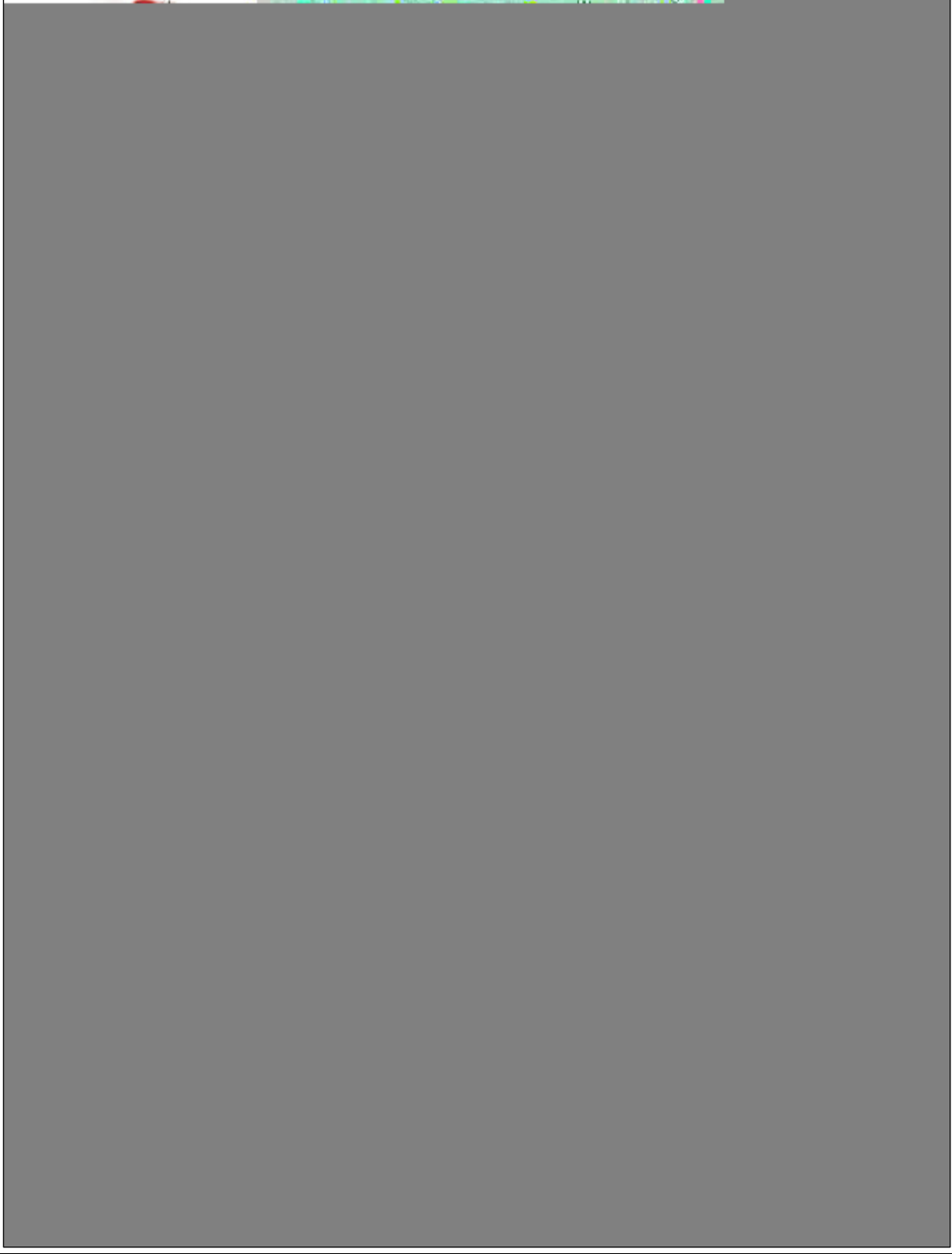
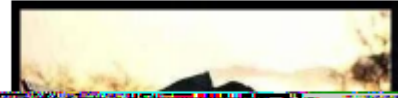


Ilustração 3 – MC Unidade 1 sobre o PS, p. 5.

A Resposta.

Querida Desesperada do Posto.



Pena que você não possa ver o que é óbvio: esta sua paixãoite não tem

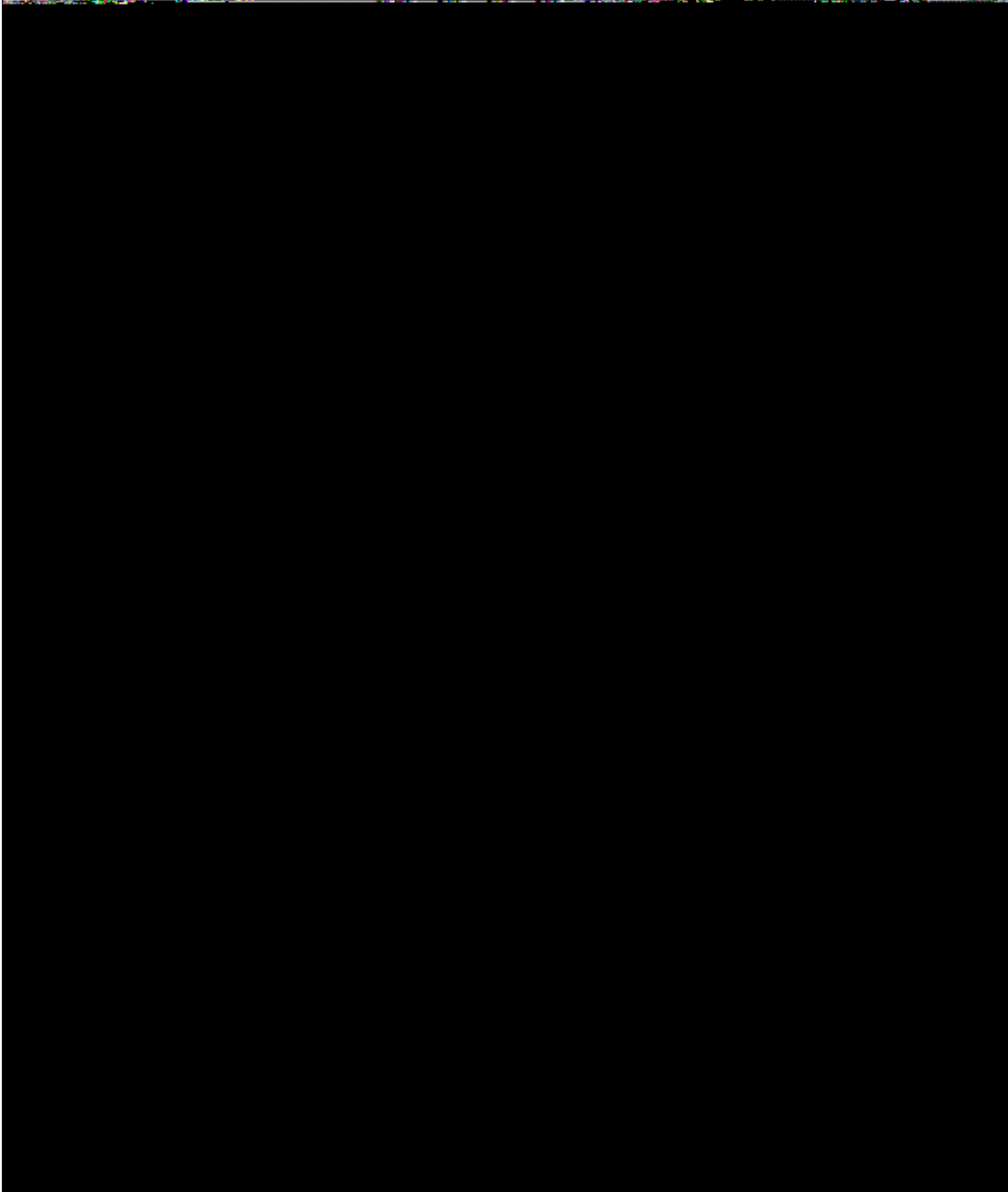


Ilustração 4 – MC Unidade 1 sobre o PS, p. 6.

No final desta etapa, percebemos que o MC colaborou bastante para o correto uso do presente do subjuntivo. Julgamos que as aulas foram bastante produtivas e que não apareceram grandes dificuldades. O PS em português e em espanhol tem formas e usos bastante similares. As maiores dificuldades surgiram quando trabalhamos o futuro do subjuntivo (doravante FS).

Assim, na segunda unidade do curso, decidimos trabalhar o FS. Tal decisão foi motivada pelo fato de que é um tempo verbal em desuso em língua espanhola e, muitos dos usos deste tempo verbal na língua portuguesa correspondem ao PS ou Presente do Indicativo na língua espanhola.

A unidade destinada ao FS teve algumas dificuldades porque este é um tempo verbal que, em espanhol, é arcaico. No espanhol moderno ele é utilizado mais comumente em frases feitas e a ausência de um correlato de uso corrente causou dificuldades. O MC sobre o FS trazia, conforme o anterior, uma primeira parte relacionada à forma. Depois de realizado o primeiro estágio de reconhecimento da forma, realizamos alguns exercícios do LB (vide ilustração 5 e ilustração 6).

Texto 1

OS MORALISTAS
Luís Fernando Veríssimo.

... Você perdeu bem no que vai fazer. ... Muda tudo!

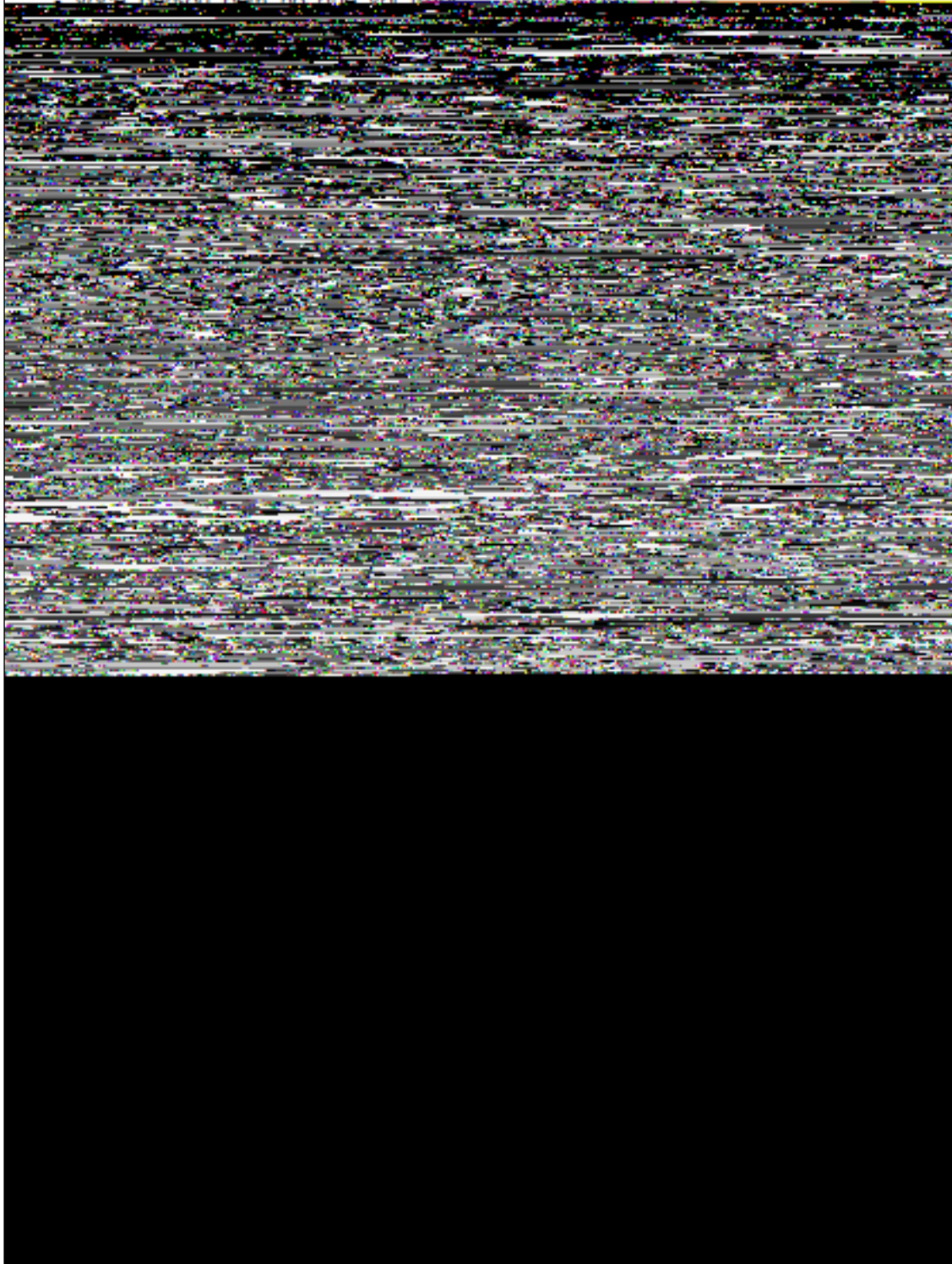


Ilustração 5 – MC Unidade 2 sobre o FS, p. 3.

Pondo a mão na massa!



1. Quais foram os argumentos usados pelos amigos para convencer o Paulo a desistir do divórcio?

2. Quais argumentos são fatos reais e quais são suposições ou possibilidades?

Fatos Concretos	Suposições ou Possibilidades

3. Traduza as frases abaixo, retiradas do texto, ao espanhol.

a) Pense nas crianças, Paulo. Causará um grande trauma nelas quando **estiver** divorciado.

b) Bom, pra começar, quando **for** divorciado você não vai poder mais frequentar as nossas casas.

Na segunda aula, começamos trabalhando os exercícios de tradução que haviam ficado como tarefa de casa. A idéia de que fossem feitos em casa era para que os aprendizes tivessem mais tempo para refletir nas formas que utilizariam em espanhol que melhor traduzissem a idéia expressa.

Daí, partimos para os exercícios onde os alunos recebiam o contexto de uso, porém, podiam completá-los livremente criando o sentido que quisessem. A atividade foi bem sucedida e seguimos para a produção de um pequeno texto. Por fim, concluímos com a explicação das regras para o uso correto do FS dentro do contexto. Desta vez havíamos trocado a ordem propositalmente, pois, pensávamos que eles poderiam deduzi-las sozinhos, tendo em vista o que já haviam aprendido no PS. Ficou demonstrado que era necessária a dedução conjunta da regra, uma vez mais, antes de partimos para a produção textual (vide ilustração 7).

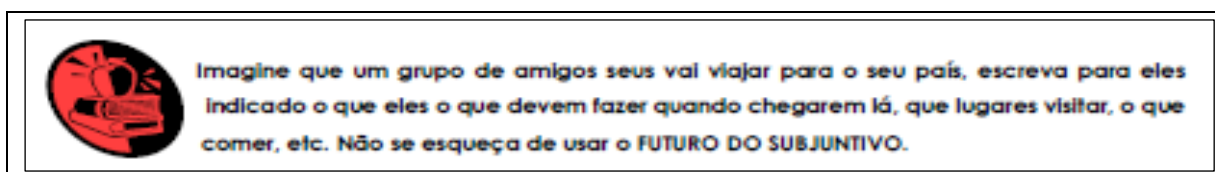


Ilustração 7 – MC Unidade 2 sobre o FS, Produção Textual.

A última etapa do curso foi dedicada ao Imperfeito do Subjuntivo (doravante IS) que se iniciou ainda na terceira aula destinada ao FS. Após a leitura do texto do MC, transcrito do LB, onde estava destacado um parágrafo no qual havia era usado o IS (vide ilustração 8). Optamos por trabalhar primeiro o FS e depois o IS, pois julgamos que assim conseguiríamos conscientizá-los melhor a respeito do FS, pelo fato de que em alguns momentos onde usamos o FS, em espanhol, se apresenta o uso do PS.

Na última aula, tentamos deixar mais uma vez que eles deduzissem sozinhos as regras para o contexto do uso e mais uma vez fomos mal sucedidos. Ao fazer a

explicitação de tal regra apenas no final, Charrua alertou-nos que se a tivéssemos feito antes de todos os exercícios, muito provavelmente, ele não teria cometido tantos erros. Daí, partimos para a produção textual e durante a correção percebemos que o erro mais comum ao uso do IS era o de extrapolação. Eles queriam tanto usar este tempo que acabaram não prestando atenção às regras de utilização do PS e do FS e usaram estes tempos no lugar do IS.

Texto

Agência de viagens

- Desisti de viajar para a Europa.
- Nossa! Por quê? Você sempre quis fazer esta viagem!
- Pois é! Hoje de manhã estive na agência de viagens e nada deu certo lá.
- Como assim?
- Para começar, eles queriam que eu pagasse tudo adiantado. Quando eu lhes disse que não tinha condições de pagar a viagem à vista, torceram o nariz e exigiram que eu arranjasse dois avalistas. Depois, embora avalista não fosse problema, não gostei nem do plano de pagamento nem da organização da firma. Assim não dá!
- Você tem razão. Quando a gente não está contente, não deve mesmo insistir. Por que você não vai ao meu agente de viagens?

Traduza o trecho do texto sublinhado para o espanhol:

Existe alguma diferença na forma dos verbos utilizados em português e em espanhol?

Pondo a mão na massa!



Luísa está um pouco brava com seu filho André. O garoto faz sempre algumas coisas erradas, e sua mãe tenta alertá-lo sobre isso. Complete os conselhos com verbos conjugados no IMPERFETO DO SUBJUNTIVO:

1. Se você e seu irmão _____ (brigar) menos, vocês poderiam brincar juntos.
2. Se sua professora não _____ (olhar) os cadernos todo dia, você nunca faria lição.
3. Seria muito importante se você _____ (ter) mais livros e _____ (fazer) todos os trabalhos da escola.
4. Se seu pai e eu _____ (ser) mais severos com você, você seria mais educado.
5. Se você _____ (estudar) para as provas, certamente tiraria boas notas.
6. Se você _____ (arrumar) seu quarto, _____ (jogar) fora as coisas velhas e _____ (organizar) seus papéis, sua vida seria bem mais fácil.
7. Se você _____ (assistir) menos à TV, _____ (jogar) menos videogame e _____ (navegar) menos na Internet, teria tempo para fazer as tarefas da escola com atenção.
8. Seria muito bom se teus amigos _____ (vir) te ajudar a estudar.

Complete:

1. Eles tiveram tempo.
Se eles tempo _____
2. Eles estiveram em casa.
Se eles em casa _____

3. Eles puderam vir.
Se eles vir _____
4. Eles viram este filme.
Se eles este filme _____
5. Eles quiseram sair.
Se eles sair _____
6. Eles fizeram tudo.
Se eles tudo _____
7. Eles deram presentes.
Se eles presentes _____
8. Eles puseram terno.
Se eles terno _____
9. Eles vieram rápido.
Se eles rápido _____
10. Eles souberam a resposta.
Se eles a resposta _____
11. Eles trouxeram os cartões.
Se eles os cartões _____
12. Eles foram espertos.
Se eles espertos _____

Modifique as sentenças, de acordo com a sugestão:

Ex.: Prefiro que vocês fiquem aqui.
Preferia que vocês ficassem aqui.

1. Quero que vocês tragam as bebidas. Gostaria que vocês..... as bebidas.
2. Quero que eles saiam logo. Queria que eles..... logo.
3. É bom que consigam terminar o trabalho. Seria bom que.....
terminar o trabalho.
4. Preciso de alguém que fale inglês fluentemente. Precisava de alguém
que..... inglês fluentemente.
5. Quero ir à praia, mesmo que chova. Queria ir à praia, mesmo que.....
6. Preciso de telefone, para que possa entrar em contato com você diretamente.
Precisava de telefone, para que..... entrar em contato com você
diretamente.
7. Não vou sair de casa antes que você chegue. Não sairia de casa antes que
você.....
8. Vou esperá-lo até que a reunião termine. Eu o esperei até que a
reunião.....

Complete as frases usando verbos conjugados no IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO.

1. Eu me casaria, se _____
2. Você gastaria menos se _____
3. Tiago seria mais legal se _____
4. Minha namorada brigaria menos comigo se _____
5. Você largaria tudo se _____



Agora, escreva um email ao seu amigo do texto inicial explicando-lhe o que ele deveria ter feito para que a compra de seu pacote de viagem fosse bem sucedida. Não se esqueça de usar o Imperfeito do subjuntivo! Para ajudar, faça uso das seguintes expressões:
caso, embora, tomara, a fim de que, para que, antes que, contanto que, sem que, ainda que, mesmo que, até que

Ilustração 10 – MC Unidade 3 sobre o IS, Produção Textual.

4.1 Analisando o curso – a voz do professor pesquisador

Este curso piloto teve por objetivo aplicar o material didático complementar, elaborado pensando nas necessidades de aprendizes hispanofalantes, com a ajuda do livro didático selecionado. Este contexto em pouco difere do que é comum nas aulas de línguas estrangeiras: o professor trabalha com um livro didático avaliado e selecionado por ele ou pela instituição de ensino e elabora seus próprios materiais, a fim de sanar aquelas lacunas que ele encontra pelo caminho.

A diferença, neste caso, foi pensar um material didático que atuasse paralelamente ao livro adotado e que contemplasse aqueles aspectos em que julgamos que a intervenção do professor com explicações e/ou exercícios complementares seria necessária. Dentre eles, selecionamos os tempos verbais simples do MS. Optamos por este material porque é neste ponto onde normalmente os professores recorrem a uma metalinguagem gramatical como suporte a suas explicações e acabam trabalhando a língua como objeto de estudo e não em seu contexto de uso.

Durante a observação das aulas, pudemos inferir que quanto mais o professor recorria a explicações como uma análise da língua em seus aspectos

sintáticos – e neste caso essas explicações em muito se assemelhavam às realizadas no ensino de português língua materna – menos os alunos pareciam entender. Observamos que os alunos aprendiam a utilizar as estruturas durante a realização de exercícios mais estruturalistas, antes de partirem para a realização de uma determinada tarefa. Assim, o professor acabou por trazer às aulas inúmeras atividades de cunho mais estruturalista, visando uma maior segurança por parte dos alunos quanto à forma da língua.

A ideia, aqui, não é afirmar que esta estratégia de trabalho é ineficaz, mas sim, trazer uma nova alternativa, que torne este processo mais frutífero e prazeroso tanto para o professor quanto para os alunos. O material didático complementar nasceu, portanto, deste contexto de sala de aula, do qual também nós participamos como docentes ou como observadores. A partir da compilação de diversos exercícios que possuíamos e das explicações gramaticais, seguindo aspectos da gramática pedagógica, que o reunimos ao longo dos anos que trabalhamos lecionando português para falantes de outras línguas, foi que elaboramos o MC.

A questão é que o MC não foi apenas uma junção de todos esses exercícios e explicações, sem levar em conta alguns critérios ou apenas organizando numa sequência de acordo com o tópico gramatical a ser ensinado. Na verdade, foi elaborado seguindo os critérios de trabalho da gramática como habilidade, propostos por Batstone (1994). Também levamos em consideração aquilo que a literatura da área propõe para a elaboração de uma metodologia específica de ensino de português para falantes de espanhol. Trataremos deste tópico de forma mais aprofundada na discussão dos resultados (tópico 4.3 deste capítulo).

Durante a aplicação do MC ele mostrou-se bastante positivo, enquanto complemento de um livro didático. Acreditamos que, ao término do curso, nossos alunos conseguiam utilizar os tempos verbais do MS, trabalhados durante o curso,

em qualquer contexto. Descobrimos também que eles ainda sentiam algumas dificuldades com relação ao uso, mas eram menores do que aquelas apresentadas pelos alunos detectados durante a primeira fase deste estudo. Ou seja, os alunos que realizaram o curso piloto, ao fim dele, tinham mais segurança e certeza ao utilizar os tempos simples do MS.

Consideramos isso um fator positivo, pois, num curso de curta duração conseguimos para nossos alunos um ambiente mais propício à aprendizagem/aquisição de um aspecto que normalmente traz grandes dificuldades aos aprendizes hispanofalantes. Acreditamos que, além do material didático, a separação dos alunos hispanofalantes daqueles que falam outras línguas distantes do português foi outro quesito que trouxe ganhos ao curso.

Também acreditamos que nos apoiar numa análise contrastiva entre as línguas em curso foi uma ferramenta bastante produtiva. Entretanto, ela não foi feita a partir de exposições teóricas por parte do professor. Para trabalhar tal questão, optamos por pedir para os alunos que fizessem traduções de excertos do texto da unidade para sua língua materna. As traduções funcionaram como impulsionadores que os levaram a uma reflexão a respeito das diferenças nas estruturas das duas línguas e em seus respectivos usos.

Verificar ao final deste processo que os alunos conseguiram, sem auxílio do professor, identificar tais diferenças de uso tendo como guia apenas os exercícios de tradução propostos, foi um avanço, pois isso significou uma “economia de tempo” na realização das aulas. A partir desta consciência que eles adquiriram pudemos passar para os estágios seguintes do MC. Entretanto, acreditamos que o MC poderia trazer mais exercícios que trabalhassem a fixação da forma de verbos irregulares, pois apenas os do LB e os do MC não foram suficientes.

Por fim, a dedução das regras gramaticais, feita em conjunto, a partir dos textos que eles próprios produziram foi, igualmente, bastante produtiva. Isso proporcionou, também, uma internalização mais rápida destas regras, o que lhes deu mais segurança ao realizarem a tarefa de produção textual. Também sugerimos que este trabalho de dedução seja realizado no segundo estágio proposto por Batstone (op. cit.), *Grammaticization*, pois foi o que se mostrou mais produtivo das duas formas que adotamos nos ciclos deste estudo.

Assim, acreditamos que o uso deste MC representou grandes benefícios e que, se aplicado na realização de um curso regular, pode fornecer mais resultados, pois o professor terá mais tempo para trabalhar cada estágio oferecendo, assim, ao aprendiz mais ferramentas para o avanço de sua interlíngua.

A seguir, apresentamos as percepções das professoras observadoras com relação ao curso e ao MC.

4.2 Analisando o curso – a voz das professoras observadoras

Conforme relatado no Capítulo 3 apenas três das cinco aulas do curso foram observadas devido a alguns imprevistos surgidos nas agendas das professoras observadoras. Deste modo, a análise de suas percepções foi feita com base nos relatórios entregues: um da professora observadora 1 (aula 1) e outro da professora observadora 2 (aula 2). A professora observadora 1 não entregou relatório referente à aula 3, apesar da nossa insistência.

A análise dos relatórios das professoras observadoras mostra que suas impressões sobre o curso e o uso do LB e do MC foram bastante positivas. Da mesma forma elas avaliam a interação entre o professor e os alunos, entre os

próprios alunos, entre os alunos e o MC e entre o professor e o MC. A professora observadora 2 (PO2) afirma que os alunos se sentiram bastante instigados a produzir os enunciados propostos pelo MC, se comparado ao uso do LB. Este último é mais estruturalista e propõe a produção de enunciados de forma mais estanque, pois só dá ao aluno a possibilidade de criar seus próprios enunciados, mas de acordo com o contexto proposto.

A PO2 observa que houve pouca interação entre os alunos, por conta do baixo número de participantes do curso, entretanto, segundo ela, mantiveram um ambiente flexível e receptivo, o que colaborou bastante para que prestassem atenção ao que os colegas falavam e/ou respondiam na hora de realizar os exercícios. Nas palavras da professora:

PO2: *“Notável era a receptividade dos alunos para ouvir as respostas dos colegas de sala, levando para um ambiente mais descontraído”.* (Relatório de Observação, aula 2, p.2)

Já na visão da PO1, o professor pesquisador poderia ter explorado melhor os textos utilizados no MC para uma discussão mais aprofundada e guiada.

PO1: *“(...) o professor pautou sua aula pelo material didático. Ele explorou o material quase que em sua potencialidade máxima, pois poderia ter aproveitado um pouco mais os textos apresentados, no sentido de propiciar mais discussão, e, sobretudo, uma discussão guiada.”* (Relatório de Observação, aula 1, p. 2)

A PO2 ressalta, ainda, que houve uma ótima interação do professor com os alunos, e vice-versa, de modo a manter o ambiente propício a sugestões e críticas

com relação ao MC, por mais que não tenha ocorrido nenhuma além da sugestão de um deles para que houvesse numeração nas páginas. A respeito da interação do professor pesquisador com o material utilizado na aula, a PO2 acredita que:

PO2: “Tanto com o material estruturalista quanto com o material elaborado pelo professor, a interação foi positiva. O material estruturalista não possibilita que o professor proponha situações de interação mais reais entre os aprendizes, mas ainda assim o professor trazia novas possibilidades para as frases estanques. Como, por exemplo, quando um aluno trouxe a possibilidade de usar o modo indicativo ao invés do modo subjuntivo, o professor considerou cabível trazendo outros contextos de uso. O professor mostrou haver planejamento e reflexão sobre o seu material.” (Relatório de Observação, loc. cit.)

As professoras observadoras afirmam que, ainda que não tenha sido o foco, o material permitiu que o professor pesquisador trabalhasse língua e cultura de forma integrada por meio de material autêntico utilizado no MC. Nas palavras da PO2:

PO2: “A inserção de gêneros textuais autênticos possibilitou que o aprendiz visse de maneira associada língua e cultura. Por exemplo, ao apresentar ao aprendiz um programa de rádio que se dá em ambiente descontraído e interativo trazendo conselhos emocionais aos ouvintes e também leitores do programa na Internet, o material fez com que o aprendiz utilizasse estruturas linguísticas do modo subjuntivo de maneira mais usual e interativa, para que depois conhecesse a sistematização do modo, trazida nas páginas finais do material”. (Relatório de Observação, aula 2, p.3)

Quanto à análise contrastiva entre as duas línguas, as observadoras relatam que houve aulas onde ela estava presente no MC e houve aquelas onde não estava presente, entretanto, ainda que não houvesse, quando necessário, o professor pesquisador a apresentava aos alunos quando sentia a necessidade de demonstração ou quando qualquer um deles levavam à aula estruturas da língua espanhola.

As professoras observadoras relatam que em algumas aulas os alunos eram motivados a estabelecer uma ponte entre sua própria cultura e a cultura brasileira. Durante as aulas os alunos também eram instigados a deduzir as regras gramaticais, o que PO2 julgou muito positivo. Em suas palavras:

PO2: *“Quando observei o material pela primeira vez, questionei o professor-pesquisador sobre a explicação gramatical ao final do material. Entretanto, ao observar a aula, notei que trazer a gramática ao final da unidade e mostrar primeiro os seus usos possibilita ao aprendiz que faça suas deduções a partir dos exercícios e textos trazidos e posteriormente que confira com o professor se o uso está adequado. Isso propicia fatores de motivação ao aprendiz: autoconfiança e um filtro afetivo menos elevado com relação à língua alvo.”* (Relatório de Observação, aula 2, p. 3)

Quando questionadas sobre que outras formas de se trabalhar com o MC elas sugeririam, PO2 apontou que deixaria o LB mais como material com exercícios para casa, assim ficaria mais tempo em sala para se trabalhar o material autêntico do MC. Apontou que deixaria algumas partes do MC para o aluno trabalhar em casa, sozinho. Deste modo haveria mais tempo para refletir nas tarefas propostas e na forma como responderiam a elas.

Complementariam, ainda, o MC com amostras de áudio autênticas coletadas de contextos reais de uso, como, por exemplo, programas de rádio – como aquele apontado na primeira unidade do MC. No campo deixado no relatório de observação para informações complementares a respeito do MC, onde as professoras observadoras poderiam descrever aquilo que julgassem necessário, a PO2 diz:

PO2: *“Além das observações de aula anteriormente mencionadas, gostaria de mostrar que a divisão dos campos da unidade é bem delimitada com títulos atrativos para os aprendizes, que demonstram mais interesse pelo material produzido. Além disso, por meio de gêneros textuais autênticos o material criado pelo pesquisador aborda os tópicos gramaticais em questão possibilitando que por meio de fragmentos de texto os alunos possam reconhecer as regras de formação do modo subjuntivo, e na aula em questão, especificamente o presente do subjuntivo. Os alunos se sentem criativos para a produção de enunciados, fato que não ocorre com o material estruturalista, que limita o aprendiz a produções estanques”.* (Relatório de Observação, aula 2, p. 5)

A professora observadora 1 não fez comentários adicionais e, quando questionada a respeito da forma que ela sugeriria para se trabalhar com o MC, escreve:

PO1: *“Não sugeriria outra forma de trabalhar o material, mas sim introduzir nele textos mais formais e compatíveis com o público adulto, além de mais leituras de embasamento linguístico a respeito do subjuntivo (sugestão: Perini 2010)”.* (Relatório de Observação, aula 1, p. 4)

Acreditamos que tal comentário se deva ao fato de a primeira aula ser mais centrada no LB e com alguns textos focando a forma-alvo – no caso o PS. A teoria do PS foi fornecida ao fim da unidade 1, na aula observada pela professora observadora 2.

4.3 Discussão dos Resultados

Mediante os dados apresentados, faremos, agora, uma análise dos resultados obtidos e dos pontos de vista das professoras observadoras e o nosso. Destarte, buscamos, a partir de agora, estabelecer uma conexão entre os resultados apresentados e conclusões possíveis a partir da experiência relatada. A seguir, respondemos às perguntas de pesquisa, delimitadas no capítulo 1, que serviram de guia para a conclusão.

- **A seleção dos pontos observados na pré-pesquisa para a elaboração do curso.**

Durante a realização da pré-pesquisa, que teve por finalidade identificar os pontos mais críticos na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por aprendizes hispanofalantes, pudemos perceber que um dos elementos que trouxe mais dificuldades foi o uso excessivo de metalinguagem gramatical. Os professores observados, talvez por costume, faziam o uso constante dessa metalinguagem o que prejudicava, ou retardava, a compreensão do conteúdo de gramática estudado no momento.

Durante a observação da turma do nível intermediário para hispanofalantes, não foram detectados grandes contratemplos quanto à sintaxe, talvez porque os

tópicos estudados neste período sejam bastante semelhantes nos dois idiomas. Apenas averiguamos quais eram algumas das dificuldades para a apreensão do uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo e do Futuro do Pretérito do indicativo. Atribuímos como causa destes o grande uso de metalinguagem gramatical.

Já durante a observação da turma do nível Avançado 1, contatamos que o estudo do modo subjuntivo revelou dificuldades com relação à compreensão do uso por parte dos alunos. Percebemos que os alunos não assimilaram os significados do pretérito nem do futuro corretamente. Normalmente faziam a transferência das estruturas da língua espanhola para o português para suprir esta lacuna de significado. Conforme relatado anteriormente, acreditamos que isso se dê pelo fato de ser a primeira vez durante o curso que há uma estrutura da língua portuguesa que não possui uma correlata direta em língua espanhola. Até aqui, um aspecto gramatical que poderia causar erros semelhantes é o Pretérito Mais que Perfeito do Indicativo, cuja forma é muito parecida a uma das do Pretérito Imperfeito do Subjuntivo da língua espanhola.

Entretanto, esta é uma forma em desuso na língua portuguesa (variante brasileira), na atualidade. Os usos do Presente do Subjuntivo diferem nas duas línguas, principalmente porque o Futuro do Subjuntivo é bastante usado no falar brasileiro atual.

- **A seleção do Livro Didático Base e a elaboração do Material Didático Complementar.**

O Livro Didático Base foi selecionado a partir da análise dos livros disponíveis na instituição de ensino de português para falantes de outras línguas e que já eram de uso corrente dos professores. O escolhido não foi um livro que estivesse sendo adotado como material didático dos cursos regulares, contudo, pudemos perceber

que era um livro bastante utilizado por eles para complementar o livro adotado principalmente com exercícios.

Os professores selecionavam os exercícios que correspondiam aos tópicos que estavam abordando em suas aulas e os davam aos seus alunos como exercícios extras, que deveriam ser respondidos em casa e corrigidos na aula seguinte. Como foi avaliado pela PO2, o LB é bastante estruturalista, com exercícios repetitivos de produção estanque focando, prioritariamente a forma, em detrimento do conteúdo.

Acreditamos que a seleção deste material por parte daqueles professores se deva ao fato de que os exercícios do livro em questão exigem uma produção limitada e controlada da língua, de fácil resposta, e possibilita uma memorização da forma mais rapidamente. Assim, durante as aulas, os professores não precisavam se preocupar muito, pois as estruturas gramaticais expostas no LD já tinham sido trabalhadas como lição de casa, deixando mais espaço livre para o professor trabalhar o uso.

Por esta razão, escolhemos esse LB para nosso curso, porque ele foca a forma e nos deixa bastante espaço para trabalhar o uso em sala de aula, aspecto que precisa de um maior monitoramento por parte do professor. Assim, durante a elaboração do MC, conseguimos focar no uso e não na forma – que já havia sido bastante trabalhada no LB.

Baseamos-nos nos três estágios propostos por Batstone (1994, p. 76 et. seq.): *Noticing as Skill*, *Grammaticization* e *Reflection*. Entretanto, tivemos de adaptar as etapas propostas pelo autor ao nosso contexto. Para a primeira etapa – *Noticing as Skill* – tentamos utilizar os textos propostos pelo LB, ressaltando aquelas estruturas nas quais deveriam prestar mais atenção. Após a leitura dos textos, elaboramos algumas tarefas que fizessem com que os alunos refletissem sobre a

forma destacada. A partir daí, partimos para os exercícios propostos no LB, que objetivavam a memorização da forma.

Concluída esta etapa, passamos para o segundo estágio – *grammaticization* – em que, as estruturas aprendidas ganhavam novos significados. A idéia era que os alunos tivessem mais liberdade na produção de enunciados que atendessem aos dois quesitos: forma e significado corretos. A produção do aluno, aqui, não era focada apenas na forma, pois ele poderia dar o sentido que quisesse aos enunciados propostos.

A seguir, passamos para o terceiro estágio – *Reflection* – onde a produção era mais livre ainda nas tarefas. Aqui eram fornecidas pequenas tarefas de texto onde o aluno tinha liberdade para produzir dentro do contexto proposto (vide ilustração 11).

4. Agora, com base nos argumentos que vocês criaram, escreva uma nova resposta à *Desesperada do Coração*.



Imagine que um grupo de amigos seus vai viajar para o seu país, escreva para eles indicado o que eles o que devem fazer quando chegarem lá, que lugares visitar, o que comer, etc. Não se esqueça de usar o FUTURO DO SUBJUNTIVO.

Ilustração 11 – Exemplos de tarefas de Produção Textual.

Daí partíamos para a dedução da regra, em conjunto. Este passo foi tratado diferentemente dentro dos ciclos da pesquisa-ação. Optamos por trabalhar com tarefas durante o curso porque, segundo Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 27), a intenção do professor ao se trabalhar com tarefas

(...) é a de fornecer oportunidades de uso da língua-alvo em situações o mais próximo possível daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na realização da tarefa,

ou outra atividade dentro de um dado tópico e não em pontos específicos da língua (pontos de ensino). Desse modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para o estabelecimento de sentidos interpessoais do que para a forma.

No primeiro ciclo, fizemos um trabalho de dedução das regras gramaticais em conjunto, para refletir sobre aquilo que já haviam produzido, a saber: a partir das orações que os próprios alunos escreveram, dentro do contexto que escolhiam, formalizávamos as regras gramaticais a partir de generalizações possíveis dentro da produção textual deles, então, conferíamos ao fim se as nossas generalizações e deduções estavam de acordo com aquelas regras expostas no final do Material Complementar, e, por fim, concluimos que tanto nossas generalizações quanto as regras expostas no material eram as mesmas. Pedimos a eles que mostrassem alguns excertos que produziram e, juntos deduzimos as regras.

O importante era que os alunos se despreocupassem de copiar o que estava no quadro, e refletissem conosco a respeito desta dedução. Funcionou muito bem, principalmente porque as regras que inferimos juntos eram exatamente iguais àquelas que estavam anexadas ao MC, no final da unidade, seguindo os princípios de uma gramática pedagógica para estrangeiros: evitando-se, ao máximo, o uso de uma metalinguagem gramatical.

No segundo ciclo, suprimimos a etapa de dedução em conjunto a respeito das regras. O nosso objetivo era deixá-los livres para trabalharem sozinhos, que eles elaborassem, por iniciativa própria, as regras. Porém, não funcionou deste modo, e ao fim da unidade tivemos de fazer uma exposição da teoria incluída no final do MC, também seguindo os mesmos princípios da gramática pedagógica para estrangeiros.

No terceiro, e último, ciclo mais uma vez suprimimos a dedução, em conjunto, das regras gramaticais, porém, incluimos a exposição delas, através da descrição da

gramática pedagógica, durante o início do estágio designado *Reflection*. Igualmente mostrou-se ineficaz esta forma de trabalho, resultando que a maneira como foi conduzido o primeiro ciclo surtiu melhores efeitos.

- **Pontos fortes e fracos na aplicação do Material.**

Como pontos fortes, podemos destacar a organização do material seguindo os três ciclos propostos por Batstone (1994) e a forma de trabalho utilizada para orientar o primeiro ciclo da pesquisa-ação. Outro ponto forte foi o uso de material autêntico, ligando o tópico gramatical em questão a itens culturais, que podem propiciar ótimas discussões a respeito do assunto e a realização de tarefas de produção oral. A correção delas, individualmente ou através de exposição oral para o grupo, também foi um ponto forte do material. A partir das exposições orais os próprios alunos se corrigiam uns aos outros, muitas vezes sem a necessidade de intervenção do professor e a correção individual aguçou o estágio da reflexão. Os alunos refletiam mais claramente sobre sua produção escrita e/ou oral.

Como pontos fracos, podemos apontar a forma como foram conduzidos o segundo e o terceiro ciclo, pois se mostrou altamente improdutiva, gerando, também, uma incerteza e uma lacuna que precisaram ser dirimidas de uma maneira mais tradicional: exposição de regras gramaticais – ainda que tenha sido evitado o uso de metalinguagem gramatical. Outro ponto fraco foi o fato de não termos explorado o potencial para tarefas de áudio ou vídeo do material, ou mesmo explorar seus desdobramentos na elaboração de tarefas de produção oral – já que o foco principal do curso não era a produção oral em si, por isso optamos por não aprofundar muito neste tópico dada a carga horária reduzida. Também acreditamos que foi um ponto fraco a quantidade de atividades propostas em cada estágio.

Provavelmente, se houvesse mais tarefas, os alunos teriam mais segurança no uso das estruturas.

A seguir, trazemos as considerações finais deste estudo, em que retomaremos as perguntas de pesquisa que nortearam o nosso trabalho. Também apresentaremos possíveis desdobramentos deste estudo, com sugestões para futuras pesquisas que busquem a produção de material didático específico para aprendizes hispanofalantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo nunca foi a de fazer grandes generalizações ou ser uma panacéia para os professores de português para falantes de espanhol. É claro que dentro deste microcosmo, num curso de 12,5 horas/aula não seria possível realizar tais generalizações. O intuito foi iniciar uma longa caminhada em direção a um material didático que atenda as necessidades dos professores e dos alunos.

Tendo em vista o exposto nos capítulos anteriores, passamos agora a responder as perguntas de pesquisa que colocamos no início deste trabalho, apresentando o que foi positivo neste estudo para que possa ser adequado e adaptado a outros contextos. Para isso, também retomamos e respondemos, aqui, às subperguntas que apresentamos.

- Quais critérios fundamentariam a escolha de conteúdo (insumo) gramatical para este público-alvo?

Dentro do paradigma atual da Abordagem Comunicativa, o foco no decorrer das aulas de português para hispanofalantes não deve ser apenas nos pontos onde o português e o espanhol são convergentes. Entretanto, estruturas convergentes e divergentes devem estar presentes na escolha do conteúdo gramatical para estes aprendizes (SANTOS e SILVA, 2004) e, também, estar orientadas para fins comunicativos (VIANNA, 2009).

A observação de aulas no contexto de pesquisa selecionado demonstrou que as dificuldades mais recorrentes na aquisição da língua portuguesa por falantes de espanhol encontram-se em níveis mais avançados, no uso de estruturas mais

complexas. Por isso, acreditamos que a separação usual dos alunos hispanofalantes que a instituição faz no nível iniciante e intermediário deva continuar nos níveis avançados, tendo em vista que tais complicações exigem um tratamento diferenciado daquele dado aos outros aprendizes (cf. SIMÕES et. al., 2004).

- Quais aspectos abordados num curso de português para falantes de espanhol precisariam de explicitação no material didático?

Os aspectos da língua portuguesa que causam mais dificuldades na aprendizagem de nosso público-alvo apresentam-se em níveis mais avançados, nas estruturas mais complexas. Tais estruturas já não visam o cumprimento de tarefas mais básicas do cotidiano, para a sobrevivência do aprendiz. Na verdade, tais estruturas correspondem àquelas que fornecem a ele a capacidade de argumentação e de encadeamento de idéias, como o modo subjuntivo. São estas as que constatamos como aquelas que necessitam de uma atenção especial na explicitação dentro do material didático.

- Como abordar de uma maneira mais produtiva esses aspectos gramaticais sem o uso de uma metalinguagem gramatical?

O não uso da metalinguagem gramatical deu bons resultados, assim, concluímos que o professor deve adotar os princípios de uma gramática pedagógica para estrangeiros. A ideia é utilizar deduções que propiciem a aquisição das regras voltadas para o uso cotidiano da língua, seja em sua forma culta ou coloquial.

O uso da tradução mostrou-se eficaz durante a realização do curso, principalmente na hora de trabalhar os aspectos mais ou menos próximos entre os dois idiomas. Em vez de o professor fazer uma exposição sobre as semelhanças e diferenças entre os dois idiomas, os alunos poderiam identificar essas semelhanças e diferenças por meio de simples traduções de alguns excertos do texto, o que

trouxe resultados bastante positivos e proporcionou aos alunos um entendimento do uso das formas trabalhadas no decorrer do curso nos dois idiomas, nomeadamente com relação ao uso do tempo Futuro do modo Subjuntivo.

A dedução das regras gramaticais a partir das tarefas propostas e dos enunciados produzidos pelos alunos foi outro elemento que igualmente permitiu a aprendizagem do uso das formas trabalhadas. A partir da dedução destas regras, os alunos sentiram-se mais capazes de utilizar as estruturas dentro do contexto que eles próprios designavam e forneceu, também, subsídios para que refletissem sempre sobre sua produção.

Todo o acima exposto vem ao encontro do discutido em nossa fundamentação teórica. O uso da tradução em sala de aula ou como atividade para realizar em casa foi uma ferramenta encontrada para trabalhar tanto os aspectos semelhantes quanto aqueles mais distantes das gramáticas das duas línguas sem a pressuposição de que um é mais necessário do que o outro (cf. SANTOS e SILVA, 2004).

A dedução de regras gramaticais a partir de enunciados produzidos pelos próprios alunos dentro de uma conjuntura de tarefas comunicativas foi outro recurso encontrado para evitar a utilização excessiva de metalinguagem gramatical, não trabalhando as formas da língua como objeto de estudo, mas contextualizadas com fins comunicativos (VIANA, op. cit.). Também serviu como alternativa para a compreensão do funcionamento da língua, como o filtro das teorias linguísticas, aplicadas à aula de língua estrangeira (LIVIA, 2006).

Com base nas respostas às subperguntas que traçamos, podemos, agora, responder adequadamente à pergunta que norteia este trabalho:

Que tipo de material didático específico poderia ser elaborado para hispanofalantes aprendizes de português levando em consideração as

dificuldades detectadas com relação aos aspectos gramaticais da língua-alvo?

A elaboração de um material didático que minimize os problemas gramaticais de estudantes de português falantes de espanhol deveria partir de uma análise contrastiva entre os idiomas em destaque. Esta análise contrastiva serviria como ferramenta para detectar os usos de formas gramaticais que sejam similares e díspares. As formas similares não necessitariam de uma maior explicitação gramatical dentro do material, mas sim de serem trabalhadas com fins comunicativos. Já as formas díspares precisariam de uma maior explicitação e mais precisa no material. Tais explicações devem ser fornecidas à luz de princípios da gramática pedagógica, evitando o uso excessivo da metalinguagem gramatical e voltadas para o uso.

O material não deve ser elaborado pensando em uma gradação das formas gramaticais, conforme é de praxe em livros didáticos da área de português para estrangeiros. Constatamos que os tempos do Modo Subjuntivo não precisam ser apresentados necessariamente na ordem: presente, imperfeito e futuro. Conforme relatado neste estudo, decidimos alterar esta ordem para: presente, futuro e imperfeito, pensando nas correlações entre as formas e usos nas duas línguas. Esta não linearidade mostrou-se produtiva em nosso contexto.

Para a correlação entre forma e uso, os estágios propostos por Batstone (1994) também foram adequados para o contexto desta pesquisa e indicam que, se conduzidos de maneira correta, podem trazer benefícios à aquisição de aspectos que normalmente são mais difíceis na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por aprendizes hispanofalantes. A manipulação destas estruturas dentro destes estágios pode diminuir as dificuldades dos aprendizes e ajudá-los a avançar em sua interlíngua.

Acreditamos que este trabalho seja o primeiro de muitos passos que daremos, ou que já vêm sendo dados. As considerações aqui expostas talvez possam nortear melhor o caminho que percorreremos daqui para frente e ajudar, também, a não mais nos perdermos pelo caminho. As expectativas da pesquisa foram correspondidas, trazendo consigo bons frutos que podem germinar novos trabalhos, mais maduros e completos.

Outras pesquisas estão sendo planejadas no intuito de completar este material, focando aqueles aspectos que julgamos negativos a fim de melhorá-los. Pesquisas vindouras podem focar aspectos do léxico ou estruturas mais complexas em níveis mais avançados. Conforme relatado por uma das professoras observadoras, o potencial do material não exauriu-se e ainda há muito que se pode trabalhar nele e melhorá-lo.

Futuras pesquisas podem, também, focar as questões inerentes à formação de professores de português como segunda língua/língua estrangeira e verificar como vem acontecendo a formação inicial e continuada destes profissionais a respeito do ensino de português para falantes de espanhol.

Esperamos que novos desdobramentos surjam, focando a produção de material didático para aprendizes hispanofalantes, atendendo àqueles aspectos que não contemplamos aqui. Este trabalho levou em consideração apenas aspectos sintáticos da língua, não abrangendo aspectos semânticos ou culturais. Interessante seria, também, realizar novos estudos trabalhando com materiais didáticos, além dos textos. Pretendemos, portanto, dar continuidade a esta pesquisa, revisitando o MC e agregando a ele vídeos e áudios, além de estender o estudo aos aspectos semânticos e culturais, já que muito tem sido feito em níveis mais básicos e pouca coisa há para níveis mais avançados, onde residem as verdadeiras dificuldades.

Por fim, concluímos acreditando que a epígrafe deste trabalho torna-se uma verdade: não importa o caminho a tomar se não se sabe aonde se quer chegar. Entretanto, o nosso pote de ouro no fim do arco-íris já está delimitado, basta-nos andar bastante para alcançá-lo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas**. In: Revista Contexturas V. 2. Unicamp, 1994

_____(org.) **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

_____**Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores & ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & BARBIRATO, R.C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Editora da Unicamp (vol. 36). 2000.

ÁLVAREZ, Z. & MENEGOTTO, A. Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español. In **Aristas**. Revista de estudios e investigaciones. UNMDP.Facultad de Humanidades. 2004. Disponível em:
<<http://www.mdp.edu.ar/usuarios/spanish/Sobre%20gram%C3%A1ticas%20comunicativas%20del%20ingl%C3%A9s%20y%20del%20espa%C3%B1ol.pdf>> Acesso em 15/09/2009.

ANDRADE, M. S. B. **Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2009.

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BLANCO, M. C. F. Como Ensinar Gramática Dentro de uma Abordagem Comunicativa. In GABBIANI, B. & ORLANDO, V. (org.) **Enseñanza de Português a Hispanohablantes. Investigación y Reflexión a Partir de Análisis de aulas**. Montevideú: Unión Latina, 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey, Prentice Hall, 1994.

BRUZZONE, L. Lenguas Próximas: Amigas ou Inimigas do Método Comunicativo? In: GABBIANI, B. & ORLANDO, V. (org.) **Enseñanza de Português a Hispanohablantes. Investigación y Reflexión a Partir de Análisis de aulas**. Montevideú: Unión Latina, 2006.

BURGESS, J. & ETHERINGTON S. **Focus on Grammatical form: Explicit or Implicit?** Elsevier Science Lt. Salford. 2002

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming Critical: knowing through action research**. Victoria: Deakin University Press, 1985.

CELCE-MURCIA, M. Grammar Pedagogy in Second Language and Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly, vol. 25, no. 3, pp. 460-480, 1991.

CORACINI, M. I. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1ª Edição. Campinas, Pontes, 1999.

CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (org.) **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa. In: **O Planejamento da Pesquisa Quantitativa. Teorias e Abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, L. R. A.; SRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma Análise de Livros Didáticos de Português para Estrangeiros. In: **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1997

FERREIRA, I. A. Interface Português/Espanhol. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2009. PP. 141-151.

FIALHO, V. R. **A Diferença na Semelhança: Uma Proposta Baseada na Teoria da Atividade para o ensino de Línguas Próximas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas, 2005.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIVEN, L. M. **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. SAGE Publications, 2008.

GOTTHEIM, L. **Materiais Didáticos de Português do Brasil para Estrangeiros: roteiro de material de ensino de base cultural de um curso de PE**. Linha d' Água, São Paulo, v. espec., p. 91-108, 2000.

_____ **A Gênese da Composição de um Material Didático de Português como Segunda Língua**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GRAFFUNDER, S. S. *Análise de erros na expressão oral de alunos de nível avançado* in GABBIANI, B. & ORLANDO, V. (org.) **Enseñanza de Português a Hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir de analisis de aulas**. Montevideu: Unión Latina, 2006.

GRANNIER, D. M. *Grandes dificuldades de comunicação devida a falhas de pronúncia* in SIMÕES, ARM, CARVALHO, A.M. & WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004.

HUBBARD, P. et. al. **A Teaching Course for TEEL**. Oxford. Oxford University Press, 1983.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon, 1982. Primeira edição para internet em 2009, disponível em: <<http://www.sdkrashen.com/>>. Acesso em: 06/06/2010.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: From Grammar to Grammaring**. Boston, Thomson Heinle, 2003.

LEFFA, V. J. *Como Produzir Materiais para o Ensino de Línguas*. In LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever... português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1999.

LÍVIA, N. F. **From Theoretical to Pedagogical Grammar: Reinterpreting the Role of Grammar in English Language Teaching**. Tese de PhD. Pannon University, 2006.

MACK, N.; WOODSONG, C.; MACQUEEN, K. M.; GUEST, G.; NAMEY, E. **Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide**. Family Health International, 2005

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

NUNAN, D. **Understanding Language Classrooms: a guide for teacher initiated action**. Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. Buscando Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SANTOS, D.; SILVA, G. V. Ensino Português para Hispanofalantes: Contrastes, Transferências e a Vos do Aprendiz. In SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para Falantes de Espanhol**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. PP. 125-151.

SANTOS, L. S. **Sob Medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, P. **O Ensino de Português para Hispanofalantes**. Mimeo. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/peppfol/pesquisas.html>>. Acesso em: 12/03/2010

SANTOS, P. O Ensino de Português para Falantes de Espanhol: Teoria e Prática. In CUNHA, M J. & SANTOS, P. **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. PP. 49-58.

SCARAMUCCI, M. V. R. & RODRIGUES M. S. A. Compreensão (Oral e Escrita) e Produção Escrita no Exame CELPE-Bras: Análise de Desempenho de Candidatos Hispanofalantes. Simões, A. R. M., Carvalho, A. M. & Wiedemann, L. **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004. PP. 153-174.

SILVA, E. L. & MENEZES E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001

SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. Prefácio. In **Português para Falantes de Espanhol**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. PP. 19-26.

SOUSA SILVA, N. Material Didático de PLE Essencialmente Comunicativo. Sonho ou Realidade. In: CUNHA, M. J. & SANTOS P. (org.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percursos. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2009. PP. 29-48.

VILAÇA, M. L. C. **Materiais Didáticos de Língua Estrangeira, Avaliação e Adaptação**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, n. 32, v. 8, pp. 67-78. Jan – Mar 2010.

WALLACE, M. J. **Training Foreign Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANEXO 1 – Relatório da Professora Observadora 1

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PROGRAMA DE ENSINO E PESQUISA EM PORTUGUÊS PARA FALANTES DE
OUTRAS LÍNGUAS

Descomplicando o Subjuntivo: Foco em Dificuldades Específicas para Hispanofalantes
Mini-curso ministrado pelo professor-pesquisador: Deivison Carvalho
Orientadora: Maria Luisa Ortiz Alvarez

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Observador: 1

AULA Nº 01
DATA: 13/04/2011

PERGUNTAS SOBRE A AULA:

1. Como se deu a interação dos alunos com o material?
Os alunos tiveram uma ótima interação com o material didático, sendo valorizado em toda a aula. O material embasou toda a aula e foi um instrumento importante para o andamento da aula. Os alunos reagiram bem às propostas de atividade feitas pelo material, além de o explorarem como fonte de pesquisa.
2. Como se deu a interação dos alunos com outros alunos a respeito do material?
O material propunha atividades em dupla e isso propiciou interação entre os alunos. No momento da feitura do exercício, os alunos estavam realmente interessados na atividade e refletiam sobre a proposta. A interação era somente sobre o tema abordado, o que demonstra que o material estava motivando os alunos a se manterem interessados e focados no exercício.
3. Como se deu a interação dos alunos com o professor a respeito do material?
O material norteava a interação dos alunos com o professor, uma vez que as perguntas feitas para o professor eram todas voltadas às dúvidas suscitadas pelo material didático.
4. Como se deu a interação do professor com os alunos com relação ao material?
O professor direcionou sua aula pelo material didático e seguiu todos os passos lá propostos e sanando as dúvidas dos alunos.
5. Como se deu a interação do professor com o material?
Como mencionado em 4, o professor pautou sua aula pelo material didático. Ele explorou o material quase que em sua potencialidade máxima, pois poderia ter aproveitado um pouco mais os textos apresentados, no sentido de propiciar mais discussão, e, sobretudo, uma discussão guiada.

6. O material foi útil para o ensino de algumas das questões abaixo?
Língua Cultura Língua e cultura de maneira integrada

Obs.:

7. O material apresentou uma análise contrastiva da relação português/espanhol? Sim X

Não

Obs.:

8. A aula foi favorável ao desenvolvimento da competência linguística?

x O aluno foi estimulado a estabelecer uma relação entre sua cultura língua e a língua alvo.

x O aluno foi estimulado a interpretar e fazer suas próprias deduções a respeito da gramática da língua alvo.

O aluno demonstrou que assimilou as estruturas propostas e que se sente seguro em relação ao seu uso.

Obs.: A aula foi a primeira do curso, por isso considero muito cedo para falar de segurança por parte do aluno. Acredito que com o tempo esse aspecto se tornará mais claro.

9. Você sugeriria outras maneiras de trabalhar o material empregado na aula?

Não sugeriria outra forma de trabalhar o material, mas sim introduzir nele textos mais formais e compatíveis com o público adulto, além de mais leituras de embasamento linguístico a respeito do subjuntivo (sugestão: Perini 2010).

10. Outras observações:

ANEXO 2 – Relatório da Professora Observadora 2

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PROGRAMA DE ENSINO E PESQUISA EM PORTUGUÊS PARA FALANTES DE
OUTRAS LÍNGUAS

Descomplicando o Subjuntivo: Foco em Dificuldades Específicas para Hispanofalantes
Mini-curso ministrado pelo professor-pesquisador: Deivison Carvalho
Orientadora: Maria Luisa Ortiz Alvarez

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Observador: 2

AULA Nº 02

PERGUNTAS SOBRE A AULA:

11. Como se deu a interação dos alunos com o material?

A interação dos alunos com o material foi positiva, uma vez que se sentiam instigados na produção de enunciados proposta. Esse contraste foi possível devido à comparação com o outro material estruturalista, que possibilita que o aprendiz pense de maneira estanque: sem relações com textos ou fatos reais.

12. Como se deu a interação dos alunos com outros alunos a respeito do material?

Neste dia havia três alunos na turma. Com esse número restrito não identifiquei muitas interações entre os aprendizes. Notável era a receptividade dos alunos para ouvir as respostas dos colegas de sala, levando para um ambiente mais descontraído.

13. Como se deu a interação dos alunos com o professor a respeito do material?

Os alunos se mostravam abertos para conversar com o professor sobre o material, mas não identifiquei falhas no material que pudessem ser mostradas pelos aprendizes e creio que se houvesse esse tipo de ocorrência os aprendizes indicariam ao professor, uma vez que estavam confortáveis com a situação de ensino-aprendizagem. A dica trazida por um dos alunos foi somente uma indicação de número de páginas, e foi recebida pelo professor de maneira amigável.

14. Como se deu a interação do professor com os alunos com relação ao material?

O professor deu início à aula com a correção dos exercícios estruturalistas deixados para casa. Depois trabalhou com o material autêntico por ele produzido, deixando bem claro que os

aprendizes deveriam se sentir confortáveis para dicas e sugestões. O que foi mais uma vez mencionado no fim da aula, pedindo para que os alunos escrevessem impressões sobre o material. O professor foi muito receptivo e cordial com os alunos para tudo o que eles sentissem necessidade de externar.

15. Como se deu a interação do professor com o material?

Tanto com o material estruturalista quanto com o material elaborado pelo professor, a interação foi positiva. O material estruturalista não possibilita que o professor proponha situações de interação mais reais entre os aprendizes, mas ainda assim o professor trazia novas possibilidades para as frases estancadas. Como, por exemplo, quando um aluno trouxe a possibilidade de usar o modo indicativo ao invés do modo subjuntivo, o professor considerou cabível trazendo outros contextos de uso. O professor mostrou haver planejamento e reflexão sobre o seu material.

16. O material foi útil para o ensino de algumas das questões abaixo?

Língua Cultura Língua e cultura de maneira integrada X

Obs.: A inserção de gêneros textuais autênticos possibilitou que o aprendiz visse de maneira associada língua e cultura. Por exemplo, ao apresentar ao aprendiz um programa de rádio que se dá em ambiente descontraído e interativo trazendo conselhos emocionais aos ouvintes e também leitores do programa na Internet, o material fez com que o aprendiz utilizasse estruturas linguísticas do modo subjuntivo de maneira mais usual e interativa, para que depois conhecesse a sistematização do modo, trazida nas páginas finais do material.

17. O material apresentou uma análise contrastiva da relação português/espanhol? m
Não X

Obs.: Na aula em questão as partes do material usadas na aula não apresentaram um contraste entre português/espanhol. O que eu, como professora e pesquisadora, não considero prejudicial. Entretanto, quando um aprendiz trazia uma estrutura linguística em espanhol, o professor comentava suas ocorrências em português, tratando diretamente das diferenças do tópico gramatical entre as línguas.

18. A aula foi favorável ao desenvolvimento da competência linguística?

O aluno foi estimulado a estabelecer uma relação entre sua cultura língua e a língua alvo.
X O aluno foi estimulado a interpretar e fazer suas próprias deduções a respeito da gramática da língua alvo.
 O aluno demonstrou que assimilou as estruturas propostas e que se sente seguro em relação ao seu uso.

Obs.:

Quando observei o material pela primeira vez, questioneei o professor-pesquisador sobre a explicação gramatical ao final do material. Entretanto, ao observar a aula, notei que trazer a gramática ao final da unidade e mostrar primeiro os seus usos possibilita ao aprendiz que faça suas deduções a partir dos exercícios e textos trazidos e posteriormente que confira com o professor se o uso está adequado. Isso propicia fatores de motivação ao aprendiz: autoconfiança e um filtro afetivo menos elevado com relação à língua alvo.

19. Você sugeriria outras maneiras de trabalhar o material empregado na aula?

Sugiro que o material estruturalista mereça menos atenção. O aprendiz poderia apenas respondê-lo em casa e em sala o professor os questionaria apenas sobre a existência de

dúvidas. Assim a aula teria mais tempo para o material autêntico. Quanto ao material autêntico, considero que possui um planejamento adequado. Sugiro que o aprendiz possa levar também partes do material autêntico para tarefas de casa, produzindo, por exemplo, cartas, e-mails, e outras produções textuais mais complexas. Também colocaria textos audíveis para os aprendizes, como, por exemplo, do programa que também é de rádio trazido no início da unidade.

20. Outras observações:

Além das observações de aula anteriormente mencionadas, gostaria de mostrar que a divisão dos campos da unidade é bem delimitada com títulos atrativos para os aprendizes, que demonstram mais interesse pelo material produzido. Além disso, por meio de gêneros textuais autênticos o material criado pelo pesquisador aborda os tópicos gramaticais em questão possibilitando que por meio de fragmentos de texto os alunos possam reconhecer as regras de formação do modo subjuntivo, e na aula em questão, especificamente o presente do subjuntivo. Os alunos se sentem criativos para a produção de enunciados, fato que não ocorre com o material estruturalista, que limita o aprendiz a produções estanques.