

# VI CONGRESO NACIONAL Y III INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS

“CONTEXTOS PLURILINGÜES NO ENSINO DE PLE:  
CAMINHO AO ENCONTRO DE CULTURAS”



Actas  
Posadas 8 al 10  
de octubre  
2009

---

VI CONGRESO NACIONAL Y III INTERNACIONAL DE PROFESORES DE PORTUGUÉS  
DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS

“Contextos plurilingües no ensino de PLE: caminho ao encontro de culturas”

Posadas, 8 al 10 de octubre de 2009

---

CONVOCA



Asociación Argentina de Profesores  
de Portugués

COORGANIZAN



Asociación de Profesores de  
Portugués de Misiones (APPM)



Departamento de Portugués  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de Misiones (UNAM)

COORDINACIÓN GENERAL

Nélida Sosa

COMISIÓN ORGANIZADORA

Adrián Canteros  
Gabriela Liñares  
Graciela Raffo  
Gustavo Pereira  
Ivonne Roland  
María Guadalupe Martínez  
María José Silva Leite  
Roberto Martínez  
Silvina González

COMITÉ CIENTÍFICO

Silvina González  
Adrián Canteros  
Marco Antonio Rodríguez

SEDE

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,  
Universidad Nacional de Misiones  
Calle San Lorenzo 2551 - Posadas - Misiones - Argentina

# APOYOS

## AUSPICIOS GUBERNAMENTALES

- Declarado de interés educativo por la Cámara de Senadores de la Nación
- Ministerio de Educación de la Nación. Resolución N° 464 / SE /2009
- Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución N° 145 / SGlyCP / 2009

## ENTIDADES GUBERNAMENTALES



Embajada de Brasil en la Argentina  
Fundación Centro de Estudos Brasileiros



Embajada de Portugal en la Argentina  
Instituto Camões

## INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE



Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Auspicio. Resolución N° 940/2009



Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación  
Universidad de Concepción del Uruguay  
Auspicio. Resolución N° 39/09



Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de Misiones  
Declaración de interés. Resolución N° 073/09



Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba  
Declaración de Interés Institucional. Resolución N° 47/2009



Facultad de Ciencias de la Administración  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
Declaración de interés académico. Resolución CD N° 48/2009



Facultad de Humanidades y Artes  
Universidad Nacional de Rosario  
Auspicio. Resolución N° 305/2009



Instituto Superior de Formación Docente  
Josefina Contte  
Auspicio



Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas  
Juan Ramón Fernández  
Auspicio

## CENTROS DE REFERENCIA

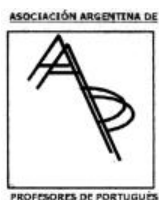


Casa do Brasil



**SIPLE** Sociedade Internacional de  
Professores de Língua Estrangeira

Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira  
(SIPLE)



## Asociación Argentina de Profesores de Portugués

Personería Jurídica 822/98

GESTIÓN 2007 / 2009

PRESIDENTE	Nélida Sosa / IESLV "JRF"
PRIMERA SECRETARIA	Graciela Raffo / IESLV "JRF"
SEGUNDA SECRETARIA	Silvina González / UNLA
PRIMER TESORERO	Roberto Martínez / IESLV "JRF"
SEGUNDA TESORERA	Gabriela Liñares / IESLV "JRF"
VOCALES	Ivonne Roland / IESLV "JRF"
	Maria José Silva Leite / IESLV "JRF"
	Adrián Canteros / UNR-UNER
	Maria Guadalupe Martínez / LICEO MUNICIPAL SANTA FE
ÓRGANO FISCALIZADOR	Gustavo Pereira / UADER

Sosa, Nélida

VI Congreso Nacional y III Internacional de Profesores de Portugués : contextos plurilingües no ensino de PLE, caminho ao encontro de culturas. Actas / Nélida Sosa ; compilado por Nélida Sosa. - 1a ed. - Posadas : Universidad Nacional de Misiones, 2009. CD-ROM.

ISBN 978-950-766-077-1

1. Enseñanza del Portugués. I. Sosa, Nélida, comp. II. Título  
CDD 469.

Fecha de catalogación: 25/09/2009

COMPILADORA

**Nélida Sosa**

EDICIÓN TÉCNICA

**Silvina García Guevara** / [silvinagarciaquevara@gmail.com](mailto:silvinagarciaquevara@gmail.com)

**Nora Manrique** / [noramanrique@yahoo.com.ar](mailto:noramanrique@yahoo.com.ar)

DISEÑO DE FOLLETERÍA DEL CONGRESO Y TAPA

**Diego Urbano** / [urbanodiego@yahoo.com.ar](mailto:urbanodiego@yahoo.com.ar)

ISBN 978-950-766-077-1

© 2009, Universidad Nacional de Misiones

Asociación Argentina de Profesores de Portugués

<http://aapp.webnode.com>

[aappportuques@gmail.com](mailto:aappportuques@gmail.com)

Los contenidos de los artículos que integran el presente libro de actas son de responsabilidad de sus autores.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penalizada por las leyes 11.723 y 25.446.

## PRESENTACIÓN

Esta publicación reúne los trabajos presentados en el VI Congreso Nacional y III Internacional de Profesores de Portugués de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués: “Contextos plurilingües no ensino de PLE: caminho ao encontro de culturas”, celebrado en Posadas, Misiones, entre los días 8 y 10 de octubre de 2009 en la sede de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

El Congreso convocó a profesores involucrados en la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE), alumnos de profesorado, licenciados y traductores en el área de PLE, especialistas en diseño curricular y metodología de enseñanza de lengua extranjera, especialistas en políticas lingüísticas y culturales, y autores de materiales didácticos, argentinos y extranjeros. Tiene como finalidad:

Instaurar un ámbito de divulgación e intercambio de las diferentes prácticas y culturas de formación de profesionales en la enseñanza de PLE.

Contribuir a precisar el estado de situación acerca de enfoques, metodologías y resultados de investigación en el campo de la didáctica de PLE.

Consolidar y enriquecer diferentes proyectos de formación e investigación a través de la discusión y el intercambio.

Propiciar el intercambio de nuevas visiones y experiencias pedagógicas con el apoyo de las nuevas tecnologías.

Promover la consolidación de los proyectos de educación de integración regional mediante políticas lingüísticas de los estados miembros del Mercosur.

Propiciar el desarrollo de proyectos de capacitación en reciprocidad de profesores de PLE y ELE (Español Lengua Extranjera) para lusohablantes.

Los cuarenta trabajos presentados en este libro de actas –expuestos en las conferencias, mesas redondas, comunicaciones, minicursos y talleres del Congreso– presentan múltiples perspectivas desde los diferentes ámbitos de actuación de sus autores, procedentes de Argentina, Brasil, Uruguay y Portugal, y se encuentran catalogados según los ejes temáticos planteados para el evento:

Políticas lingüísticas para lenguas en contacto  
Adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Bilingüismo. Plurilingüismo  
Formación docente en PLE  
Didáctica de PLE en el Nivel Superior  
Pedagogía de lenguas  
Metodologías innovadoras  
Desarrollo de materiales didácticos  
Estudio disciplinario en el área de PLE

En el Congreso también se desarrolló el Foro Formación Docente en Portugués Lengua Extranjera, dividido en tres comisiones “Formación docente en el contexto de las políticas curriculares”, “Formación docente y formación continua” y “Formación docente y prácticas pedagógicas”, que estuvieron a cargo, respectivamente, de los profesores Patricia Franzoni (Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”), Nicolás Borgman (Universidad Nacional de Misiones) y Adrián Canteros (Universidad Nacional de Rosario). El objetivo de este espacio fue precisar el estado actual de la enseñanza de PLE en la Argentina y elaborar conclusiones que constituyan una base teórica para acciones futuras a llevar a cabo tanto por los responsables del sistema educativo, así como por todos aquellos que participan en la toma de decisiones con respecto al PLE en nuestro país.

Por otra parte, dada la escasez de recursos que presentan los institutos de formación docente de las jurisdicciones provinciales de Jujuy y Corrientes, la Asociación Argentina de Profesores de Portugués ha realizado, durante el Congreso, una donación de libros a las bibliotecas del Instituto Superior de Formación Docente N° 4 “Raúl Scalabrini Ortiz” de la provincia de Jujuy, del Instituto Superior de Formación Docente “Josefina Contte” y del Instituto Superior de Formación Docente “Ernesto Sabato” de la provincia de Corrientes. Dichos libros habían sido donados a la AAPP por las embajadas de Brasil y Portugal, y por miembros de la Comisión Directiva.

Deseamos que esta publicación contribuya a promover la discusión sobre el proceso de acceso al portugués, analizar la situación de su enseñanza en el sistema educativo argentino teniendo en cuenta al público receptor y propiciar un espacio de discusión e intercambio de experiencias pedagógicas entre especialistas de diferentes áreas de estudio y de nuevas visiones que fundamentan las principales líneas de investigación en el área. El fin último es promover la socialización de las producciones científicas en el área de PLE presentadas en este Congreso.

Nélida Sosa



> Conferencia plenaria

CONFERENCIA | Formação docente em PLE

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DILEMAS E OS DESAFIOS SOCILINGÜÍSTICOS DE PROCESSOS INTEGRADORES ENTRE CULTURAS

[Cleoni Maria Barboza Fernandes](#)

Brasil

### RESUMO

A discussão dos desafios sociolingüísticos que a formulação legal traz com a Língua Portuguesa como segunda Língua no contexto de um processo de integração cultural e na concepção de capital lingüístico tensiona os processos de ensinar e aprender de uma segunda língua. A discussão proposta apresenta como referência de possibilidades um recorte de pesquisa, com reflexões e inferências apoiadas em dados de uma pesquisa interinstitucional que discute a reformulação das licenciaturas (Cursos de Formação Inicial de Professores) a partir da epistemologia da prática e da inserção no campo profissional. É destacada nessa discussão a Didática como uma possibilidade *mediadora* entre os conhecimentos da área específica e os conhecimentos da área pedagógica, tendo como referente práticas sociais do mundo da vida e do trabalho. Neste retorno da Didática aos currículos, as inquietações as interrogações, nesse texto, são re-significadas no contexto de uma inserção em outro universo lingüístico. As *mediações entre a formação específica e a formação pedagógica*, ganham uma dimensão diferenciada para a necessidade de integração/cultural educativa como um processo histórico de uma integração maior entre as nações. Há que se ter um cuidado em não reduzi-la à instância técnica. Está posta a discussão com a tese, uma crença de que a Didática *não* perde sua dimensão de totalidade, dimensão totalizante do ato educativo (Sartre, in Santos, 1996) em sua possibilidade de mediação como um diálogo epistêmico entre a *dita* formação específica e a formação pedagógica, e a integração sócio/cultural/educativa da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, o trabalho com o conhecimento como categoria de mediação na prática pedagógica cotidiana é indissociada da prática social de uma segunda língua no contexto de uma integração sóciohistórica, cultural e política na busca de uma consolidação inter-nações. Para esta discussão trago a contribuição de Bourdieu, quando este autor aborda as estruturas de poder no entrevero de relações econômicas e culturais dos detentores da competência lingüística correspondente, desvelando a necessidade do debate sobre o uso e valor das *linguas* ultrapassar o plano lingüístico e, também, a contribuição de Freire sobre a produção de sentido da força da *palavra* para além da ação comunicacional.

### PALAVRAS CHAVE

Formação inicial de professores - prática pedagógica - integração educacional e sociolingüística

## CLEONI MARIA BARBOZA FERNANDES

Exerce atividades de docência e pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em Porto Alegre, RS. Atualmente também exerce a coordenação pedagógica do Projeto para as Licenciaturas "Ser professor no século XXI: momentos e movimentos" da Faculdade de Educação/Pró-Reitoria de Graduação. É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem publicações em anais de Congressos, artigos em periódicos, co-autoria e capítulos de livro. Organizadora em parceria do livro "Educação Superior: travessias e atravessamentos", Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora associada em pesquisas interinstitucionais, atualmente coordena o grupo interinstitucional da pesquisa "A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional". É líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas. Foi professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio Sinos (2002-2009), coordenando a Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no período 2006-2008. Coordenou o Projeto de Investigação Cooperação Nacional (PROCAD) Modalidade 1 Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES): "Formação de professores e Universidade: Políticas e Práticas Institucionais" envolvendo os programas de Pós-Graduação em Educação das instituições Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) no período 2007-2009. Integra a equipe da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) e o Projeto RIES / PRONEX / FAPERGS / CNPq / PUC / UFSM / UNISINOS / UFRGS coordenado pela Profa. Dra. Marília Morosini, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É consultora ad hoc para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e integra Comissões e Comitês Científicos de Eventos e/ou de Revistas Nacionais, bem como membro integrante de da equipe em projetos de cooperação internacional tais como: Políticas de educação superior: inovação e avaliação como fatores de qualificação da prática pedagógica e da formação docente –Convênio com a Argentina CAPES / SECYT– 2006-2007 e CAPES/GRICE A Problemática Educacional em Portugal e no Brasil: Desafios teóricos e práticos da Pedagogia Universitária com Portugal 2007-2009. Integrou a Comissão Organizadora de eventos nacionais e internacionais tais como: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XIV ENDIPE) 2008 e Seminário Internacional de Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2009. Para o exercício de 2007/2008 integrou o Colegiado do Grupo de Trabalho de Didática (GT DIDÁTICA) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sendo reconduzida para o período 2009-2010. Integrante do Comitê de Educação da Latin American Studies Association (LASA) para o período 2007-2009. Integra a Red sobre Profesorado Principiante da Universidade de Sevilha. Realizou estágio pós-doutoramento (2008-2009), bolsista CAPES na Universidade do Porto sob a orientação da Profa. Dr. Carlinda Leite. A área de pesquisa envolve as temáticas de formação de professores, ensino superior, profissionalização docente e pedagogia universitária.

[cleofernandes@terra.com.br](mailto:cleofernandes@terra.com.br)

[Retorno à comunicação](#) 

> Mesas redondas

MESAS REDONDAS | Escuelas interculturales bilingües de frontera y escuelas plurilingües

## PROGRAMA ESCUELAS DE MODALIDAD PLURILINGÜE DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

[Laura Castillo](#)

Argentina

[RESUMEN](#)

El Proyecto Escuelas de Modalidad Plurilingüe (PEMP) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) comenzó a implementarse en 2001 en 12 escuelas de la ciudad. El objetivo fue y sigue siendo en la actualidad el de crear escuelas con intensificación en **lenguas**, materna y extranjeras. Para ello, se brinda enseñanza intensiva en lenguas extranjeras (LE) enfatizando su articulación con la lengua materna (LM). Desde un comienzo fue intención del Programa abrir el espectro de las lenguas extranjeras a la enseñanza del francés, inglés, italiano y portugués.

Uno de los criterios para la elección de las escuelas fue el que asistieran a ellas alumnos provenientes de sectores marginalizados, con la intención de permitirles el acceso al aprendizaje de LE de manera continua, sistemática y prolongada, acceso reservado hasta el momento a sectores de alto o medio poder adquisitivo.

Para la elección de las LE que se enseñarían en cada escuela se realizaron consultas con los equipos de conducción que a su vez consultaron a las respectivas comunidades.

La implementación del Programa fue gradual, comenzando por primer grado y añadiendo un grado cada año. En la medida en que esto sucede, el PEMP va insertándose en la vida institucional de cada una de las escuelas, desarrollándose y enriqueciéndose con nuevas significaciones.

La incorporación de docentes que, con una carga horaria elevada, enseñan una LE desde primer grado provoca en las escuelas algo más que el agregado de una mayor cantidad de horas de enseñanza; provoca un reacomodamiento institucional que va desde las adecuaciones horarias hasta la articulación con los docentes de grado y de las otras áreas curriculares, de la puesta en relieve de contenidos lingüísticos a la re-creación de la identidad institucional.

En 2002 se incorporaron seis escuelas más, en 2003 fueron cuatro instituciones las que se agregaron y en 2005, cuatro más. Cada escuela fue recorriendo su experiencia centrada sobre la inserción de los docentes de LE en las escuelas y el trabajo conjunto con los maestros de grado, lo que lleva a cambios organizacionales no siempre sencillos.

En 2004, los alumnos de las escuelas que habían comenzado en 2001, llegaron a 4º grado, comienzo del segundo ciclo y comienzo también del aprendizaje de una segunda LE. La segunda LE es inglés en el caso de las escuelas que tienen como primera lengua al francés, italiano o portugués. En cambio, cuando se dicta inglés como primera LE, la elección de la segunda (entre francés, italiano y portugués) es producto del consenso al que nos referimos anteriormente. De esta manera, se completó el perfil de plurilingüismo que identifica a estas escuelas. En la actualidad, en las 26 escuelas plurilingües se atiende aproximadamente a 6.000 alumnos.

A diferencia del modelo de *escuelas bilingües* más habitual en nuestro medio en el cual cada lengua (la materna y la extranjera) se dicta en un turno determinado y cuenta con directivos y profesores especiales; la institución que se diseñó es el de una escuela única, dirigida por un solo equipo de conducción, en la cual todas las áreas están estrechamente vinculadas entre sí, en la que los aprendizajes producidos en un área se aprovechan en las otras y en la que se pueden plasmar proyectos en común. Para eso, es necesario el acompañamiento a los equipos de conducción, la capacitación permanente de los docentes de LM y LE, la creación de espacios para encuentros entre maestros y profesores a cargo del mismo grado, la participación de todos los docentes en la elaboración del proyecto institucional, que debe incluir necesariamente aspectos vinculados con la comunicación y el trabajo sobre las lenguas que se enseñan.

Por estas razones, el Programa decidió denominarse *plurilingüe* frente a otras alternativas semánticas como bilingüismo o multilingüismo. Desde el momento que se incluyen dos lenguas extranjeras y por supuesto se trabaja sobre la lengua materna, no se puede hablar de escuelas **bilingües**. Quedaba entonces la alternativa de *plurilingüe* frente a la de *multilingüe*. Enfatizar lo *pluri* implica poner en juego varias lenguas entre sí, es decir, ni yuxtaponerlas ni dejar que funcionen en paralelo sin puntos de contacto entre sí, como indicaría la opción *multi*, sino implementar acciones afirmativas para hacerlas interactuar.

En esta interacción la lengua materna tiene un rol fundamental para los alumnos ya que funciona como punto de partida para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y también fuente de reflexión constante por contraste y comparación.

Por tratarse de escuelas de jornada completa fue posible organizar los horarios de una manera diferente de la habitual: los niños reciben diariamente nueve horas cátedra de clases, en lugar de las ocho de las otras escuelas con el mismo tipo de jornada, dentro de la misma caja horaria. La hora que se agrega se obtiene utilizando parte del tiempo destinado tradicionalmente al poscomedor. Si bien al comienzo de la implementación del Programa, la enseñanza de las LE se realizaba durante el turno tarde, hoy en día se utiliza indistintamente toda la jornada tanto para facilitar cuestiones organizativas como para acercarse a una verdadera integración institucional.

Los alumnos reciben ocho horas cátedras semanales de la primera LE de 1ro a 5to grado, y siete en 6to y 7mo. A partir del segundo ciclo, la caja horaria destinada a las LE es de 11 horas cátedras semanales repartidas entre la primera y la segunda.

Para hacerse cargo de la enseñanza de las LE, estas escuelas cuentan con personal docente especializado que es capacitado de manera continua. Los requisitos para el ingreso a la planta permanente de estas escuelas son: poseer título docente para la enseñanza de la lengua y aprobar el “Curso de ingreso a la modalidad plurilingüe” dictado por el Centro de Pedagogías de Anticipación - Escuela de Capacitación.

Una vez ingresados, los docentes asisten semanalmente a una reunión dos horas de capacitación en servicio durante las que se discuten estrategias de enseñanza, se intercambian experiencias y se selecciona y elabora material didáctico. Esta capacitación es brindada por coordinadores que son profesores de cada una de las lenguas con trayectoria en los Institutos de Formación Docente y, que a su vez, realizan un seguimiento periódico de las clases.

Las escuelas incluidas dentro del Programa deben atenerse a la reglamentación para las todas las escuelas públicas dependientes del GCBA. Por lo tanto, no pueden seleccionar a los alumnos por su conocimiento previo de la LE extranjera ni limitar la inscripción. Por eso se hace necesario una solución tanto a los alumnos que ingresan a los grados superiores con escasos conocimientos de la LE como a los docentes a cargo de grados numerosos. Es por eso que surge la figura del asistente: su tarea es la de colaborar con los docentes y nivelar a los alumnos que lo necesiten.

Como señalamos anteriormente, el objetivo principal de estas escuelas es la intensificación en lenguas incluyendo la Lengua Materna. Es por eso que el Programa contempla también un trabajo sostenido con los maestros de grado a cargo de un Equipo de Prácticas del Lenguaje. El propósito de este trabajo es lograr una articulación entre la enseñanza de las diferentes lenguas (ya que ambos Diseños Curriculares comparten un mismo enfoque) que redunde en enriquecimiento y transferencia de estrategias de aprendizaje entre ellas. Además está previsto al menos un encuentro mensual entre maestros de grado y de LE para llevar adelante trabajos indispensables tendientes a la articulación (por ejemplo proyectos de literatura, ciencias, organización de clases abiertas, actos, etcétera). En el mismo sentido, también funciona un proyecto denominado centro de Lectores que apunta a formar lectores literarios en la lengua materna y las extranjeras.

En las primeras etapas del Programa, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, de donde depende éste, ha enviado a estas escuelas una cantidad de recursos materiales que apoyan la tarea de docentes y niños, entre ellos podemos mencionar, útiles escolares, equipamiento y especialmente libros en

tanto en LM como en LE. Además, el Programa cuenta con una Biblioteca Plurilingüe, que funciona en una de las escuelas, en la que puede consultarse material de lectura, audio y video no solamente destinado a los alumnos sino también a los docentes.

En este mismo sentido, el Programa siempre ha contado con el apoyo de las embajadas de Francia, Italia, Brasil, Portugal y el Reino Unido, que se traduce en la provisión de libros de texto para los niños, material didáctico, becas de perfeccionamiento para docentes, visitas de docentes extranjeros, actividades especiales (por ejemplo muestras pictóricas, encuentros especialmente diseñados para los niños con artistas y personalidades, etcétera) e inclusive organización de clases de Iniciación a la LE destinadas a maestros de grado y padres de los niños de estas escuelas.



## RESUMEN

El Proyecto Escuelas de Modalidad Plurilingüe (PEMP) comenzó a implementarse en 2001 en 12 escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo fue y sigue siendo en la actualidad el de crear escuelas con intensificación en lenguas, materna y extranjeras. Para ello, se brinda enseñanza intensiva en lenguas extranjeras (LE) enfatizando su articulación con la lengua materna (LM). Desde un comienzo fue intención del Programa abrir el espectro de las lenguas extranjeras a la enseñanza del francés, inglés, italiano y portugués. Uno de los criterios para la elección de las escuelas fue el que asistieran a ellas alumnos provenientes de sectores marginalizados con la intención de permitirles el acceso al aprendizaje de LE de manera continua, sistemática y prolongada, acceso reservado hasta el momento a sectores de alto o medio poder adquisitivo. Dentro del Programa hay cuatro escuelas que enseñan portugués desde 1º grado con una carga horaria de ocho horas semanales; y cinco escuelas que tienen al portugués como segunda lengua extranjera, es decir, que comienzan su estudio en 4º grado con una carga horaria de tres y cuatro horas semanales. Actualmente, la matrícula de estas nueve escuelas es de 1.800 alumnos.

## PALABRAS CLAVE

Escuela pública - enseñanza temprana y sistemática - articulación entre lenguas

[Volver a la ponencia](#) 

## LAURA CASTILLO

Es Licenciada en Ciencias de la educación (UBA), profesora para la enseñanza primaria (Escuela Normal Superior "Mariano Acosta"). Se desempeñó como asesora de la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) en 2001 y 2002. Actualmente es la coordinadora General Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe y capacitadora en el Centro de Pedagogías de Anticipación (GCBA) en las temáticas: instituciones escolares y área de Prácticas del Lenguaje). Es miembro de la cátedra de Didáctica General para los Profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales y ejerce la docencia en Profesorados de formación docente de los Niveles Inicial y Primario. Ha publicado libros y manuales destinados a la enseñanza de niños y artículos destinados a docentes.

[lauracastillo@fibertel.com.ar](mailto:lauracastillo@fibertel.com.ar)

[escuelaspluri@buenosaires.gov.ar](mailto:escuelaspluri@buenosaires.gov.ar)

[Volver a la ponencia](#) 

## **POLÍTICA PARA UNA NUEVA FRONTERA: CUANDO LAS GEMELAS SE MIRAN**

[María Silvia Chichizola de Ezama](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

### **INTRODUCCIÓN**

La idea de esta ponencia es mostrar el origen y la consistencia de un programa que se ha ido construyendo día a día, de un programa en que nada estaba resuelto, todo estaba por hacerse, por empezar, y que se ha extendido en las provincias de Corrientes y Misiones, en Argentina, y los estados de Río Grande del Sur, Santa Catarina, y Paraná, en Brasil. La implementación de este programa, inédito por sus características, está desdibujando los límites, las demarcaciones fronterizas, originando así un nuevo espacio compartido y promoviendo la integración regional mediante políticas lingüísticas de los estados miembros del Mercosur.

### **EXPOSICIÓN DEL TEMA**

Formo parte del “Programa de Educación Intercultural Bilingüe para Escuelas de Frontera, con énfasis en la enseñanza del español y el portugués”, que nació de la necesidad de estrechar lazos de interculturalidad entre ciudades vecinas de países limítrofes. El mismo fue suscripto en junio de 2004 por el Ministro de Educación Ciencia y Técnica de la República Argentina, Daniel Filmus y el Ministro de Educación de la República Federativa del Brasil en ese momento, Tarso Genro.

Los objetivos específicos del Programa son:

- Promover actitudes interculturales positivas.
- Desarrollar el bilingüismo aditivo y la bialfabetización.
- Avanzar en propuestas bilaterales de desarrollo curricular intercultural con todos los alumnos de las escuelas involucradas.
- Enseñar el español y el portugués como lenguas estándar para uso escolar, a través de la metodología de proyectos.
- Capacitar docentes según los objetivos del programa.
- Establecer enlaces con los padres o tutores y con la comunidad para posibilitar la cooperación escuela-hogar en el desarrollo del proyecto.

- Establecer conexiones con otros programas bilingües en curso en la región.
- Propiciar el uso frecuente de las bibliotecas bilingües en la tarea del aula.

Se definió como lugar privilegiado para el desenvolvimiento del Programa el sistema de ciudades-gemelas internacionales, es decir, aquellas ciudades que poseen alguna asociación con el otro país, propiciando las condiciones ideales para el intercambio y la cooperación interfronteriza. Las provincias argentinas involucradas son Corrientes y Misiones. En la frontera Corrientes-Río Grande del Sur, actualmente se hallan funcionando 10 escuelas:

- Paso de los Libres (Corrientes) - Uruguayana (Rio Grande del Sur)
- La Cruz (Corrientes) - Itaqui (Rio Grande del Sur)
- Alvear (Corrientes) - Itaqui (Rio Grande del Sur)
- Santo Tomé (Corrientes) - São Borja (Rio Grande del Sur)

Durante el 2005, año en que se inició, el Programa fue implementado en Paso de los Libres-Uruguayana. Las escuelas pioneras fueron:

- Escuela N° 667 “Vicente Eladio Verón”, de Paso de los Libres.
- Escuela Centro de Atención Integral al Niño y Adolescente (CAIC), de Uruguayana.

En ambas escuelas la experiencia ya lleva cuatro años por lo que funcionan 1º, 2º, 3º y 4º año de la Enseñanza Primaria/Fundamental. Y desde el 2007 a la fecha en la escuela argentina se han incorporado los jardines nucleados.

Conforme los avances operativos y de infraestructura se establece un día de trabajo semanal en la L2 con una carga horaria de 4 horas semanales para los cuatro años y tres días semanales de 20 minutos cada clase para el nivel inicial.

Las dos escuelas son de jornada simple. En la escuela argentina el portugués se da en contra-turno, los niños se quedan a comer y luego tienen sus clases. En la CAIC los niños tienen español en su turno. La proyección que se pretende es que cada año se amplíe el número de secciones –turmas– involucradas, y que se avance hacia el próximo año –séries– de acuerdo con las posibilidades concretas de los sistemas escolares.

En razón de que el ámbito donde reside la innovación son escuelas públicas, la organización escolar responde a un modelo no vinculado, de manera tal que los niños/as pueden ingresar en el sistema en cualquier momento, indepen-

dientemente del nivel –proficiência– que presenten la lengua de vecindad, arbi-trándose las estrategias pertinentes a ser adoptadas en el caso de pase de los alumnos/as de una escuela común, a una que adopte el presente Modelo de Enseñanza Común.

Estas escuelas son denominadas *escuelas-espejo*, ya que el acento está puesto en la interculturalidad, a través del bilingüismo tratando de que todos los actores trasciendan la propia cultura para acercarse a otras y comprenderlas, “camino al encuentro de culturas”, como dice el lema de este Congreso. El espejo refleja lo otro, lo que se está por conocer. Se propende entonces a un aprendizaje integrador de la lengua indisoluble de la cultura.

Los niños aprenden con maestros que son hablantes nativos de esa lengua y son además conocedores de la cultura del país al cual pertenecen. Pero más allá de la incorporación de la lengua de vecindad y de personas de otra nacionalidad en sus rutinas, las escuelas amplían la base de información de los contenidos escolares, y así dejan de focalizarse únicamente en el nivel nacional, y se ocupan también de la *Región* como unidad de trabajo.

Cada escuela cuenta con el acompañamiento y la asistencia pedagógica del MEC de ambos países y de profesionales designados especialmente de manera local en cada una de las ciudades afectadas al Programa. A la escuela se incorporan nuevas figuras como la de la asesora pedagógica que necesariamente cambia las rutinas de la misma, como así también la responsable institucional, elegida entre los miembros de la institución que va a encargarse de las gestiones atinentes al Programa, como la logística y el apoyo de las acciones. El perfil del asesor pedagógico es un docente del área de portugués, conocedor de ambas lenguas y culturas, que tenga experiencia docente, preparación pedagógica y metodológica; para observar, asistir, acompañar, colaborar, contener y estar presente frente a las necesidades que se susciten y también informar a los responsables sobre el curso de la experiencia. Yo tuve la alegría de ser designada para este desafío. Pertenezco al Instituto de Capacitación Docente Prof. Agustín Gómez de la localidad, pero mis horas fueron afectadas por la provincia para desempeñarme y desarrollar líneas de acción posibles, directamente en la Escuela. Por lo tanto en estos momentos me encuentro trabajando con las maestras argentinas, planificando clases, actividades, reuniones, lo que me llena de alegría ya que cada día aprendo más de estas docentes. Cuando llegue a la Institución venía con el bagaje del secundario y terciario y de repente se me abrió el mundo de los guardapolvos blancos. Fue y es todo un desafío.

La base y **originalidad** del Programa está constituido por el *intercambio docente*, las docentes de ambos países no solamente cruzan para dar sus clases sino que planifican en conjunto. En estos encuentros de planeamiento se propician discusiones sobre cuestiones ligadas a la interculturalidad y didácticas de la lengua, determinar los criterios de evaluación, como así también los trabajos con proyectos de aprendizaje. Estos proyectos surgen a partir de una problemá-

tica surgida de los centros de interés de los propios alumnos, y se estructuran a través de mapas conceptuales, donde los contenidos comunicativos y lingüísticos son tratados a través de problemáticas que plantean los mismos alumnos, sin desterrar de antemano la interlengua, el *portuñol* o el *españez*, que está instalada en las prácticas cotidianas familiares, en los diálogos vecinales y en las interacciones sociales. La intención es que los contenidos curriculares aprendidos sean significativos<sup>1</sup> y que puedan posibilitar el acceso a los fijados en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) para la Argentina y de las *Directrizes Curriculares Nacionais* de Brasil.

Durante el año pasado las docentes argentinas han llevado a cabo en la escuela Verón-CAIC varios proyectos:

- 1er año: ¿Qué animales de granja conoces? ¿Por qué existen tantas cosas en la naturaleza?
- 2º año: ¿A qué se juega en Argentina? ¿De dónde vienen el pan, la leche, la yerba...?
- 3º año: ¿Cómo se divierten los niños en Paso de los Libres? ¿Qué es poesía?
- 4º año: ¿Qué circula por el puente? ¿Cómo funciona nuestro cuerpo?

Solamente en la Escuela Verón en el Nivel Inicial, “Crianca arte” conocemos la otra lengua a través del arte.

Las preguntas disparadoras son levantadas de los intereses de los alumnos, pero es el docente quien en definitiva decide al respecto, y el acento está puesto en el cómo luego se trabaja, cómo se aborda, qué se hace con esa pregunta.

Las actividades promovida incluyen las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita / expresión oral y escrita), haciendo hincapié en la oralidad sobre todo en los primeros años. El tipo de evaluación es procesual, permanente, continua, a través de preguntas, diálogos, re-narraciones expresiones artísticas, observaciones y registros de datos o anécdotas que le resultan relevantes hechos por los docentes o por el asesor pedagógico.

Consideramos que el juego es básico para aprender cualquier contenido, por esto creemos que el niño debe estar envuelto en actividades lúdicas, especialmente a través de la música y la danza y trabajar su expresividad por medio de dibujos o confección de objetos. Combinar la escucha atenta con actividades de tipo físico resulta adecuado en todo momento y son inherentes al aprendizaje de los niños, también la literatura a través de sus textos ficcionales, cuentos, le-

---

<sup>1</sup> Aprendizaje significativo, son aquellos que se mantienen a lo largo de los años, o a los que se pueden acceder de nuevo sin necesidad de rehacer todo el proceso de enseñanza.

yendas, mitos, fábulas. Los juegos con el lenguaje, colmos, trabalenguas, adivinanzas, retahílas, están presentes en todas las actividades propuestas. Me adhiero a las palabras de la lingüista argentina Ivonne Bordelois que expresa “[...] la maravilla que son nuestras canciones infantiles, las rondas y poesías que aprendíamos de memoria en la escuela y que construían una especie de identidad cultural del país. Es importante que los chicos se den cuenta de que esos pequeños argumentos del lenguaje que son los poemas reflejan sentimientos, pasiones, tradiciones”.

Al respecto se instaló en el equipo bilingüe de la Escuela Verón una rutina, que costó un poco pero luego se transformó en una necesidad por parte de las docentes, que consiste en relatar experiencias, sobre clases, o algún suceso importante o el avance respecto a saberes sobre la lengua, por ejemplo a nivel fonético, semántico. Estas prácticas sirven para analizar las situaciones concretas de clase y cuestionarse, estrategias adoptadas, abordajes, metodologías.<sup>2</sup>

Una fortaleza del Programa son las actividades escolares que se han realizado en conjunto.

- Viajes al otro país con delegación escolar para desarrollar proyectos comunes o participar de fiestas, encuentros deportivos, culturales, artísticos, finalización de clases.
- Desfile escolar en las celebraciones de las fiestas patrias de ambos países.
- Aniversario de la Fundación de la ciudad de la escuela-espejo.
- Fiesta del Día del Niño/Crianca.
- Fiesta Junina en cada escuela.
- Fiesta del día de la Tradición.
- Señalización de la escuela como espacio portador de alfabetización (carteles, mensajes).
- Exposiciones de alumnos en Centros Culturales.

El IFD Pag de la localidad, dependiente de la Dirección de Enseñanza Superior, también participa de la experiencia, efectuando acompañamiento de las experiencias de narrativas escolares y el levantamiento de problemáticas, promoviendo líneas de investigación-acción.

---

<sup>2</sup> Explicitar y analizar nuestras prácticas pedagógicas, en cierta manera, es realizar una “práctica reflexiva”, Perrenoud señala que “[...] la práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje y regulación”. “[...] el ejercicio metódico de una práctica reflexiva podría convertirse en una palanca esencial de autoformación e innovación, por lo tanto, de construcción de nuevas competencias y nuevas prácticas” (Perrenoud, 1999).

Asimismo propicia espacios para que los alumnos/as de los Institutos participen en experiencias de relatorías.

Promueve el intercambio bibliográfico y de asistencia técnica entre los profesores de los institutos y los/las docentes de las escuelas involucradas.

El Curso de Capacitación en Portugués se ha hecho presente en reiteradas oportunidades a fin de implementar actividades de educación formal y no formal, como el dictado de clases, presentación de obras de teatro, trayectos en portugués por la ciudad.

Con la implementación del Programa las escuelas involucradas se han beneficiado con la incorporación del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) al Plan Nacional de Lectura (PNL), hemos tenido donación de libros provenientes de Nación y también del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) de Brasil y acceso al Plan de Alfabetización Científica (PAC) a través de la capacitación de los docentes. Asimismo la Escuela N° 667 ha sido seleccionada para representar a Argentina, en el Proyecto Hemisférico, que trabaja actualmente con relevamientos de experiencias bien sucedidas en contextos escolares hispanoamericanos, que a través de la gestión de políticas públicas, han revertido sus índices de repitencia y abandono.

Asimismo, ambas escuelas realizan Jornadas en la que se trabaja la cultura del otro país, como por ejemplo En la escuela Verón se realizan Jornadas, con el lema "Viaje por Brasil" en donde en todos los ciclos se trabajan las diferentes regiones del Brasil, a través de su geografía, folclore, literatura, música, personalidades. Y en la Escuela CAIC, se lleva a cabo todos los años el día del idioma español en el que se exponen trabajos hechos por los docentes, basados en cuentos, canciones, temas actuales como la contaminación del río Uruguay el comercio fronterizo, los programas en los medios de comunicación masivos.

## **CONCLUSIÓN**

Es por todo esto que estamos orgullosos de lo que hemos venido desarrollando en estos cinco años de intensa labor, obteniendo resultados importantísimos que han sido socializados en congresos, encuentros, jornadas, representando a las provincias involucradas, no solamente a nivel local, sino en el país y también en el exterior.

Este programa es realmente innovador, porque la última palabra no está dada sino que la vamos construyendo día a día con el aporte de todos pero fundamentalmente con los grandes hacedores, los docentes y los niños.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALEN, B. (2004). "Programa Elegir la Docencia", en *La Escritura de Experiencias Pedagógicas en la Formación Docente*, MEC y T, Dirección nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Octubre.
- BORDELOIS, I. (2005) "El país que nos habla", en *Premio ensayo 2005*, La Nación-Editorial Sudamericana.
- DIARIO LA NACIÓN (2006). "Cerebro infantil. Jugar es más importante que comprar, afirman", 27/06, p. 12.
- LÓPEZ VALERO, A. y otros (1999). "La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres. Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- ONTORIA PEÑA, A. y otros (1996). *Los mapas conceptuales en el aula, EGB*. Col. Respuestas Educativas, Serie Aula EGB. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- PERRENOUD, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*". Biblioteca de Aula. Barcelona: Graó.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA - MINISTERIO DE EDUCAÇÃO (2006). "Programa de Escuelas Bilingües de Frontera", Versión preliminar. Buenos Aires - Brasilia, julio.
- RICHARDS, J. C. RODGERS T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

## RESUMEN

Esta ponencia intentará dar a conocer la experiencia que se desarrolla desde marzo de 2005 en escuelas de la frontera, Paso de Los Libres-Uruguayana (Corrientes- Río grande del Sur) enmarcadas en el "Programa Intercultural Bilingüe de Escuelas de Zonas de Frontera, con énfasis en la Enseñanza del Portugués y el Español". Se reflejarán los procesos de conciencia lingüística y cultural, desde mi función como Asesora Pedagógica de la Escuela nº 667 "Vicente Eladio Verón". Se expondrá una breve historia acerca de cómo se gestó el Programa, desde el interior de la Escuela sede de la experiencia, como también desde el Instituto de Formación Docente "Agustín Gómez", al brindar acompañamiento y asistencia técnica a la escuela nombrada. Se describirán cuáles son sus objetivos, la formación de alumnos bilingües en la modalidad intercultural a lo largo de toda la escolaridad del primer ciclo, teniendo en cuenta nuestra condición de sujetos de frontera. Asimismo el recorrido del relato incluye una mención al trabajo que realizan las docentes argentinas que cruzan al Brasil. Se efectuará una comparación de las escuelas gemelas (escuelas-espejos) involucradas. Se describirán los roles de los actores sociales inmersos en la experiencia, efectuando una relación de las rutinas escolares, la adopción de los ejes curriculares basados en proyectos integradores surgidos de los centros de interés de los niños y la selección de las estrategias adoptadas. Además se contarán las actividades escolares más significativas que se han realizado en conjunto y el trabajo con las narrativas en dónde las docentes reflejan esta labor.

## PALABRAS CLAVE

Escuela intercultural bilingüe - competencia intercultural - aprendizaje bilingüe - política lingüística

[Volver a la ponencia](#) 

### MARÍA SILVIA CHICHIZOLA

Profesora de Portugués titular en el Colegio Secundario de Paso de los Libres (Corrientes). Profesora titular, de la Cátedra de Gramática Portuguesa I del Profesorado en Portugués, Facultad de Ciencias de la Administración Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en Concordia. Profesora interina Gramática Portuguesa II de la carrera Profesorado en Portugués, en la Facultad de Ciencias de la UNER en Concordia. Profesora titular en la asignatura Lengua Portuguesa IV de la carrera Profesorado en Portugués, en la Facultad de Ciencias de la UNER en Concordia. Asesora Pedagógica en Paso de los Libres, realizando las actividades de acompañamiento del proyecto "Modelo de Enseñanza Común en Escuelas de Frontera a partir de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español", en la Escuela N° 667 "Vicente Eladio Verón" de Paso de los Libres Corrientes, desde 2005. Profesora de la cátedra Portugués Básico en la Carrera, Licenciatura en Comercio Exterior en la Universidad Nacional del Nordeste, en Paso de los Libres, Corrientes. Capacitadora de docentes en Encuentros Bilaterales realizados en la Escuela CAIC de Uruguayana (Río Grande del Sur, Brasil) y N° 667 Vicente Eladio Verón, de Paso de los Libres (Corrientes, Argentina) en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Escuelas de Frontera.

[mariachichizola@arnet.com.ar](mailto:mariachichizola@arnet.com.ar)

[Volver a la ponencia](#) 

MESA REDONDA | **Escolas interculturales bilingües de frontera y escuelas plurilingües**

## **O PORTUGUÉS EM ESCOLAS DE CONTEXTO FRONTEIRIÇO URUGUAIO-BRASILEIRO**

[Javier Geymonat](#)  
**Uruguay**

### **RESUMO**

Desde 2003 as autoridades educativas uruguayas vêm implementando uma experiência de inclusão do português em escolas da rede pública na fronteira com o Brasil. Historicamente o sistema educativo do Uruguai nunca tinha levado em conta a especificidade lingüística da região fronteira, fora algumas pouquíssimas iniciativas nas quatro últimas décadas. Foram criados, então, os programas de Imersão, em escolas de tempo integral, e de Conteúdos Curriculares, em escolas de tempo parcial. Ambos os programas atendem a uma população que, na sua grande maioria, fala português, além de uma minoria falante de espanhol. É que as escolas onde esses programas foram implementados, estão localizadas em uma área caracterizada pelo bilingüismo social e com presença significativa da língua portuguesa. A implementação destes programas exigiu que as escolas reconhecessem a particularidade do contexto e promovessem práticas de aula coerentes com ele. Estas experiências de ensino bilingüe, portanto, vieram a mudar a percepção que professores, diretores e supervisores tinham da fronteira, da situação sóciolingüística e da educação fronteira. O trabalho com a língua é veiculizado através de conteúdos do currículo oficial e organizado em unidades temáticas que inter-relacionam as diferentes áreas curriculares (Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Língua e Cultura). Promove-se, assim, uma interação real em sala de aula, conduzindo à construção significativa da língua.

### **PALAVRAS CHAVE**

**Escolas bilingües - escolas de fronteira - línguas em contato**

### **JAVIER GEYMONAT**

Professor de Francês formado no Instituto de Profesores Artigas (IPA) e especialista no ensino de PLE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -FHCE- Universidad de la República -UdelaR). Desde 2003, sou co-responsável da área de português do Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras do Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) da Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) e, a partir deste ano, responsável do curso de Introdução à Didática no IPA. Desde 1993 até 2002, atuei no ensino médio, tanto público quanto particular. Eu me desempenho, também, desde 1995, como professor de português na área de Hotelaria, Gastronomía, Turismo, Congressos e Eventos na Escuela Superior de Hotelaría primeiro e no Politécnico de Montevideo (Instituto Técnico Hotelero-Gastronómico del Uruguay - ITHU) depois. Tenho formação em Filosofia (Facultad de Teología del Uruguay) e Espanhol língua materna (IPA) e sou mestrando em Educação (ênfase em Currículo e Avaliação) na Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL).

[geymo@multi.com.uy](mailto:geymo@multi.com.uy)

[Retorno à comunicação](#) 

> **Comunicaciones**

MESA REDONDA | Políticas lingüísticas para lenguas en contacto

## EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E CULTURAL NO ENSINO DE PLE A PERSPECTIVA CURRICULAR COMO LUGAR DE OBSERVAÇÃO

[Patricia H. Franzoni](#)  
Argentina

### RESUMO

Este trabalho se propõe a contribuir para a discussão sobre a responsabilidade da formação de professores de PLE na Argentina, tomando por base uma perspectiva que defende o papel do português como instrumento de integração regional que pode e deve assumir a diversidade lingüística e cultural do espaço Mercosul, de um lado, e, de, outro, como instrumento de letramento orientado a formar, na escola, alunos capacitados para apropriar-se do conhecimento e refletir sobre ele para, mais tarde, poder se encontrar em condições de, eventualmente, produzi-lo (Franzoni, 2009).

Em decorrência desses princípios, serão abordados os tópicos a seguir:

- o reconhecimento do plurilingüismo e do multiculturalismo como traços constitutivos do contexto regional;
- a necessidade de as práticas de letramento e a reflexão sobre essas práticas não serem limitadas, apenas, ao trabalho escolar com o espanhol como língua de escolarização e de, portanto, serem assumidas como objeto de ensino das línguas estrangeiras em geral e do português em particular;
- a construção do lugar do professor-educador em línguas-culturas (Franzoni, 2007) em currículos de graduação e pós-graduação.

Serão feitas, por último, breves considerações a respeito do disposto pela Lei Nacional Nº 26.468, promulgada em janeiro de 2009.

Franzoni, P. H. (2009). "Plurilingüismo e educação lingüística e cultural no espaço Mercosul: um olhar sobre a institucionalização do português na Argentina", a ser publicado em livro sobre Ensino de português para falantes de espanhol, em organização pelas professoras Matilde Scaramucci (UNICAMP) e Margarete Schlatter (UFRGS).

Franzoni, P. H. (2007). "A escrita como acesso à escolarização: responsabilidade da didática de línguas", em M. L. G. Corrêa, (org.) *Práticas Escritas na Escola: Letramento e Representação II*, pp. 53-70. São Paulo, Convênio CAPES-COFECUB n. 510/05, 2007, CD-Rom.

### PALAVRAS CHAVE

Educação lingüística e cultural - formação de professores - currículo - ensino e pesquisa em PLE

### **PATRICIA H. FRANZONI**

Professora em Letras – orientação Lingüística pela Universidade de Buenos Aires, mestre em Lingüística Aplicada - Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Campinas e doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. É professora titular de Didática de PLE e professora-orientadora de Introdução à Didática das LE no I. E. S. en Lenguas Vivas J. R. Fernández; membro do grupo de pesquisa Planeamiento del lenguaje en el Mercosur: estudio glotopolítico y propuestas para la enseñanza media, na UBA, e regente online da disciplina Currículo: Discurso e Interdisciplinaridade no curso de pós-graduação lato sensu Língua e Práticas Discursivas no Ensino da Unicamp. Foi redatora do currículo plurilíngüe de Buenos Aires e co-autora de diversas propostas curriculares para cursos de graduação e pós-graduação no campo das línguas. Sua pesquisa se desenvolve nas áreas da didática de línguas-culturas, formação de professores, escrita, currículo e plurilingüismo, e tem sido objeto de publicações nacionais e estrangeiras.

[phfranzoni@hotmail.com](mailto:phfranzoni@hotmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 



ÁREA TEMÁTICA | Políticas lingüísticas para lenguas en contacto

## CENTRO CULTURAL BRASIL- ÁFRICA DO SUL SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS DE UM CENTRO EM FORMAÇÃO

[Miriam J. Kurcbaum Futer](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

### CONTEXTO

A República da África do Sul compreende nove províncias em uma área de 1.219.090 km<sup>2</sup> ao sul do continente africano. O país possui três capitais: Cidade do Cabo é a sede do Poder Legislativo, Bloemfontein é a capital do Poder Judiciário, e Pretória, sede do Poder Executivo, onde todas as embaixadas e os alto-comissariados se encontram.

Politicamente, a África do Sul estrutura-se num Regime Presidencialista, sendo o presidente eleito em Assembleia Nacional. Em outras palavras, a população elege quem ocupará as cadeiras na Assembleia que, por sua vez, decide quem será o Presidente da República pelos próximos cinco anos, havendo uma tendência a eleger o líder do partido majoritário.

As últimas eleições ocorreram em 22 de abril do corrente ano, elegendo Jacob Zuma, líder do partido African National Congress (ANC), como atual presidente do país.

### HISTÓRICO

Roelofse-Campbell cita que:

Brazil has a definite role in Southern Africa, which could have far-reaching economic, political and social repercussions. It is up to South Africa to recognize that role and endeavour in meaningful co-operation with its gigantic (but friendly) neighbor across the great river (the Atlantic Ocean). This co-operation will grow and grow to their mutual benefit and the general well-being of the people of Brazil and Southern Africa. (Roelofse-Campbell, 1996: 261)

Como uma das formas de cooperação sul-sul, já que a República da África do Sul encontra-se entre o rol de prioridades da política externa brasileira, ao final de 1996, cai a exigência do visto sul-africano para entrar no Brasil, o que aumentou o turismo.

Em 1º de março de 2000, na Cidade do Cabo, é assinado um Acordo de Cooperação Técnica<sup>1</sup> entre Brasil e África do Sul nas áreas de agricultura, educação, energia, indústria, meio ambiente e recursos naturais, micro e pequenas empresas, mineração, navegação, privatização, turismo, saúde, transporte e comunicações.

As relações bilaterais entre Brasil e África do Sul, somadas ao fato de este ver aquele não somente como parceiro econômico e político, mas também, e cada vez mais, como exemplo de país em crescimento, acentuam o interesse pelo Brasil, sua cultura e sua língua.

Afinal, devido ao grande número de luso-falantes na África do Sul, a Constituição sul-africana considera o português uma “língua de comunidades”, o que garante uma situação especial da língua no país. (capítulo 1, da Constituição da República da África do Sul).

### **CENTRO CULTURAL BRASIL - ÁFRICA DO SUL**

Tendo por objetivo maior promoção linguística e cultural para estreitar laços entre os dois países do Atlântico Sul, foi sugerida, em janeiro de 2008, instauração de um Centro de Estudos Brasileiros (CEB) em Pretória, junto à Embaixada do Brasil.

Foi solicitada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), junto à Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), então, a abertura de um posto de diretor para o CEB em Pretória. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentro do Programa de Leitorado Brasileiro no exterior, realizou o processo seletivo para o cargo.

Em julho, um auxiliar administrativo foi contratado para assistir às necessidades do CEB, enquanto que, apesar de o anúncio do primeiro colocado no concurso para o cargo de diretor ter sido feito em julho, este somente assumiu seu posto quase um ano depois, em abril de 2009. A equipe do Centro compunha-se, então, de duas pessoas – diretora e assistente.

Ressaltamos que em janeiro de 2009, todos os Centros de Estudos Brasileiros pelo mundo passaram a se chamar Centros Culturais Brasil (nome do país no qual se localiza). Desta forma, o CEB Pretória passou a chamar-se Centro Cultural Brasil - África do Sul (CBRAS).

### **ATIVIDADES E OBJETIVOS**

O Centro Cultural Brasil - África do Sul objetiva promover a cultura brasileira e a língua portuguesa de variante brasileira. Apesar de ser inaugurado em setembro de 2009, o CBRAS já iniciou a promoção da cultura brasileira.

Em julho desse ano, o CBRAS, em parceria com a Universidade de Pretória, promoveu duas palestras sobre o cinema brasileiro com professor associado da

---

<sup>1</sup> Acordo promulgado em 22 de julho de 2003.

Universidade Federal de São Carlos (São Paulo, Brasil). As duas palestras proferidas foram muito bem recebidas pelos corpos discente e docente do Departamento de Drama.

Em setembro, participaremos do Festival de Artes Krêkvars, da Universidade de Pretória, apresentando ao público um filme brasileiro.

Ainda em setembro, começaremos as turmas iniciantes de Português do Brasil. As classes serão compostas por, no máximo, dez alunos. Cada etapa do curso terá quarenta e duas horas (duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia por aula), divididas em quatorze semanas.

Outras atividades previstas pela organização do CBRAS incluem:

- Trazer grupo musical brasileiro que, além de apresentação ao público, proferirá palestras nas universidades para estudantes de Música e de Estudos Latino-Americanos, explicando alguns dos ritmos brasileiros tocados na ocasião;
- Parcerias com universidades para maior divulgação do audiovisual brasileiro;
- Exposições;
- Disponibilização de obras da biblioteca do Centro Cultural Brasil – África do Sul não somente para os alunos do CBRAS, mas também para a comunidade externa. O acervo está em fase de catalogação. Até o presente momento, a biblioteca do CBRAS possui, aproximadamente, 370 títulos, abrangendo as mais diversas categorias;
- Apoio institucional a grupo de percussão brasileiro com vistas a um trabalho sócio-cultural com comunidades carentes de Joanesburgo;
- Workshops de capoeira;
- Propiciar projeto de intercâmbio com práticas artísticas entre crianças de uma cidade do interior paulista e crianças do Soweto (subúrbio de Joanesburgo, símbolo da luta de resistência contra o apartheid). Dentre as práticas artísticas desenvolvidas nesse projeto, podemos mencionar fotografias, cartas, desenhos e produção de objetos de arte;
- As aulas estão previstas para acontecerem entre 9h e 17h. Ressaltamos que este horário coincide o período diário de trabalho de muitos locais, o que dificultará a participação dos interessados no curso de Português do Brasil. Com a crescente procura pela aprendizagem do idioma, esperamos abrir novas turmas com horários diversos;
- Em relação à cidade onde funcionará o Centro, se por um lado encontramos a vantagem de todas as demais embaixadas e os alto-comissariados estarem localizados em Pretória, por outro lado temos a desvantagem de

que muitos empresários e órgãos do governo que já demonstraram interesse em participar do nosso curso encontram-se em Joanesburgo. Com a procura pelo curso por um público específico localizado nessa outra cidade, como órgãos governamentais e empresas, tornar-se-á necessária a contratação e o treinamento de novos professores de Português do Brasil como língua estrangeira;

- A necessidade de expansão do CBRAS, com abertura de novas turmas e contratação de novos professores, nos levará, em breve, a nos estabelecer em uma sede maior;
- Com o tempo, pretendemos divulgar a aplicação do Celpe-Bras na África do Sul, bem como promover intensamente os programas de intercâmbio estudantil PEC-G e PEC-PG;

A promoção de atividades acadêmicas e culturais estão entre as nossas prioridades ao realizarmos parcerias com universidades sul-africanas e outras instituições. Vale ressaltar, contudo, que gostaríamos e esperamos que as atividades culturais possam abarcar projetos que auxiliem de alguma forma as comunidades locais, dando um cunho sócio-cultural a nossa atuação.

## CONCLUSÃO

Com base no que foi exposto anteriormente, podemos verificar que a crescente relação bilateral Brasil – África do Sul tem favorecido a instauração do CBRAS como iniciativa de êxito, não obstante os obstáculos que, por ventura, surjam. Com uma programação extensa e diversa que objetivamos realizar e com forte motivação que nos impulsiona esta tarefa, temos a certeza de importantes realizações.

## BIBLIOGRAFIA

- ACORDO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA ÁFRICA DO SUL SOBRE COOPERAÇÃO TÉCNICA. Disponível em: <[http://www2.mre.gov.br/dai/b\\_rafts\\_16\\_3760.htm](http://www2.mre.gov.br/dai/b_rafts_16_3760.htm)>. Acesso: 14/07/2009.
- CONSTITUTION OF THE REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. Capítulo 1. Disponível em: <<http://www.constitutionalcourt.org.za/site/constitution/english-web/ch1.html>>. Acesso: 14/07/2009.
- ROELOFSE-CAMPBELL, Z. (1996). "South African and Brazilian Foreign Policies for Southern Africa", in S. PINHEIRO GUIMARÃES (org.) *South Africa and Brazil: risks and opportunities in the turmoil of globalization*, pp. 243-265. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais.
- SOUTH AFRICA GOVERNMENT INFORMATION. Disponível em: <<http://www.info.gov.za/aboutsa/index.htm>>. Acesso: 12/07/2009.

## RESUMO

O aumento do turismo e o impacto da aproximação entre Brasil e África do Sul nas esferas política e econômica fazem com que aquele país seja visto por este como referência, o que pode ser observado através da grande simpatia e do crescente interesse por assuntos relacionados ao Brasil. A comunidade lusofalante presente na República da África do Sul, em sua maioria, no entanto, fala o português europeu. Nas poucas escolas em que o português é ensinado como língua estrangeira ou mesmo nas universidades sul-africanas que apresentam cursos de língua portuguesa como opção de L2/LE, a variante ensinada é a europeia. Com a necessidade de preencher essa lacuna na África do Sul, criou-se então, o Centro Cultural Brasil - África do Sul (CCBAS), localizado na Embaixada do Brasil em Pretória. O CCBAS objetiva a difusão do ensino da língua portuguesa de variante brasileira e a promoção da cultura brasileira.

Este trabalho pretende, deste modo, fazer uma leitura e análise do processo de formação do Centro Cultural Brasil – África do Sul, da sua atual situação e de suas perspectivas.

## PALAVRAS CHAVE

Política lingüística - PLE na África

[Retorno à comunicação](#) 

### MIRIAM J. KURCBAUM FUTER

É bacharel e licenciada em Letras–Inglês e licenciada em Letras–Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília. Pela mesma universidade, é mestre em Linguística Aplicada. Sua dissertação abordou os estilos de aprendizagem em sala de aula multicultural de Português para Falantes de Outras Línguas. Atuou como coordenadora assistente e professora da área de Português na Universidade das Índias Ocidentais, em Trinidad e Tobago, entre 2006-2008, sendo também co-autora do projeto de habilitação em Estudos Brasileiros nessa instituição. Faz parte da equipe de tradução do “Caribbean Interpreting and Translation Bureau”. Atualmente, é Diretora do Centro Cultural Brasil-África do Sul (CBRAS), sendo a responsável por sua estruturação. Nesse Centro, leciona Português do Brasil para Estrangeiros e organiza atividades promotoras da cultura brasileira em território sul-africano. Suas principais áreas de interesse são os estilos de aprender e ensinar L2, o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, a produção de materiais para o ensino de L2, bem como a formação de professores.

[malka\\_futer@hotmail.com](mailto:malka_futer@hotmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Políticas lingüísticas para lenguas en contacto

## EDUCAÇÃO BILÍNGÜE DE FRONTEIRA: UMA POLÍTICA DE GESTÃO DE LÍNGUAS E CONHECIMENTOS

[Rosângela Morello](#)

**Brasil**

### RESUMO

A prática de diferentes línguas caracteriza as regiões de fronteira como um ambiente cotidiano de bilingüismo fluido que produz demandas variadas, principalmente no campo das políticas educacionais. Nossa proposta é abordar essa problemática considerando os desafios políticos e pedagógicos que tem se apresentado ao Programa Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF). Desenvolvido por Ministérios de Educação de países membros do Mercosul, e atualmente sediado no Setor Educacional, este projeto, que se iniciou em 2005 a partir de um acordo entre Brasil e Argentina, acontece atualmente em 13 cidades espelhos, situadas na linha fronteira entre Brasil, de um lado, e Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela, de outro. A proposta político-pedagógica deste Programa está voltada ao fomento das línguas (Espanhol e Português) e culturas através do desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem conjuntos e da gestão compartilhada das decisões. Nosso objetivo é indicar as principais características metodológicas de tal proposta, destacando os desafios enfrentados pela consideração das línguas e culturas como parte do trabalho. O avanço específico a ser considerado diz respeito, como mostraremos, ao vínculo entre língua e conhecimento como um aspecto que demanda formas de gestão específica pelas diferentes instâncias políticas. Entre elas, destacaremos alguns mecanismos e instrumentos que promovem os usos sociais das línguas.

### PALAVRAS CHAVE

Escolas interculturais - línguas em contato - política lingüística

**ROSÂNGELA MORELLO**

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL/SC). Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL/SC).

[dandarim@gmail.com](mailto:dandarim@gmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 



ÁREA TEMÁTICA | Adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Bilingüismo, plurilingüismo

## UMA ANÁLISE PRAGMÁTICO-DISCURSIVA DE ALGUNS ASPECTOS DA IDENTIDADE CULTURAL LESTE-TIMORENSE CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA INTERCULTURALISTA DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)<sup>1</sup>

[Everaldo José Freire](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

### TIMOR LORO SA'É: RAI DA NE'É HA'U LA MORIS<sup>2</sup>

Este trabalho trata de aspectos da identidade cultural leste-timorense, objetivando, de forma geral, contribuir para uma orientação interculturalista, consciente e fundamentada de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE); e, de forma específica, apresentar alguns resultados de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida em busca da unidade na dispersão da lusofonia e relatar sucintamente a experiência que um de nós teve como professor de PLE no Timor-Leste<sup>3</sup> entre 2007 e 2008.

Nossos dados até o momento revelam que estratégias de PLE são úteis para determinados segmentos da sociedade leste-timorense, levando em consideração que uma língua de interface é usada amplamente – o Tétum. Entende-se por língua de interface o idioma que possa ser comum ao aprendiz e ao professor de uma forma que a dialogicidade possa se dar em plenitude.

### MÉTODO DE ANÁLISE

Nossa unidade de análise é o texto. Orlandi (1988) assevera que pragmaticamente, ele é definido como unidade complexa de significação tendo em relevo suas condições de produção, podemos entendê-lo também como 'evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais' (Beaugrande, 1997: 10; *ápu*d Koch, 2002: 20), assim:

---

<sup>1</sup> Esse artigo faz parte das reflexões da Dissertação de Mestrado intitulada: "Lusofonia dispersa: a institucionalização do português em Timor-Leste", sob orientação da Profa. Dra. Lêda Pires Corrêa (Núcleo de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe).

<sup>2</sup> Paráfrase de um canto tradicional timorense que funciona como hino. O título diz: Timor-Leste: Uma Terra Onde Não Nasci.

<sup>3</sup> Ou Timor Lorosa'e (em Tétum). Terra do Sol Nascente.

[...] trata-se de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante. (Koch, 2002: 20)

Como objeto empírico foi selecionada uma conversação síncrona mediada por computador (CMC) e analisaram-se atos de fala, pressuposição e interferências da língua de interface (tétum) no uso efetivo da língua-alvo (português) – ancorados em Searle (2002) e Levinson (2007), além de categorização dos principais *desvios gramaticais*.

Entendemos por desvio gramatical o que o aprendiz comete ao tentar estruturar enunciados na língua-alvo, causando na maioria das vezes, estranhamento ao falando nativo.

### **PRAGMÁTICA: A LÍNGUA EM USO**

Armengaud (2006), Guimarães (1983) e Pinto (2001) apontam a Pragmática como o *locus* de tudo que se refira ao uso lingüístico em relação com *quem faz esse uso*.

Silva (2005) se apóia em Guimarães (1983) para apresentar três tipos de Pragmática. A primeira delas tem suas origens na filosofia e está relacionada à semântica lógica. Já a segunda trata da relação linguagem-usuário no sentido peirciano, ou seja, não trata necessariamente da relação entre os usuários. Esta fica para a terceira vertente, pois tem o usuário como interlocutor e seria representada pela pragmática conversacional, pela ilocucional e pela semântica da enunciação. É nesta terceira vertente que esse estudo se concentra, sem menosprezo algum a entender que o texto analisado é uma conversação dada em turnos, porém assumimos a noção de tomada de discurso, por acreditarmos que esses usuários ou interlocutores são sujeitos ideológicos.

Ter o turno ou tomá-lo seria simplesmente fazer uso da linguagem para fins específicos, já a tomada discursiva, do nosso ponto de vista, diz respeito a interagir dialogicamente na tentativa de manter o fluxo textual, tornando-o um processo ininterrupto.

Nas tomadas de discurso (doravante TD) analisadas há atos de fala, principalmente indiretos. Searle diz que “uma classe importante de casos é a daqueles em que o falante emite uma sentença, quer significar o que diz, mas também quer significar algo mais” (Searle, 2002: 47-48).

Já a pressuposição é tratada por Levinson e a tentativa dele é provar que certas “inferências não podem ser consideradas apenas semânticas no sentido estrito, porque são muito sensíveis a fatores contextuais” (Levinson, 2007: 209).

## PERSPECTIVA INTERCULTURALISTA DE PLE

Existe uma variedade lingüística muito vasta em Timor-Leste: *Mambai* (Aileu), *Tokodede* (Liquiçá), *Galoli* (Manatuto), *Makasae* (Baucau), *Naueti* (Viqueque), *Fataluku* (Lautem), *Kemak* (Bobonaro), *Búnak* (Cova Lima), além de *Idaté*, *Lakalei* e *Waima'a* como exemplos.

Na perspectiva interculturalista, de acordo com Zarotte (1986; *ápu*d Silveira, 2000: 10), não se propõe a ensinar outra cultura aculturado o Outro (o estrangeiro). Sugerimos que se deva tomar ciência da cultura presente na língua de interface (tétum) e à medida do possível, em sua língua materna, por estarem integradas na língua-alvo (português) que aprende.

## ANÁLISE DE DADOS: CONVERSANDO COM UMA TIMORENSE NA DIÁSPORA

Analizamos uma interação síncrona que ocorreu no dia 19 de junho de 2009 por volta das 2h10min da manhã no Brasil e segundo informação de Helena,<sup>4</sup> 4h55min em Portugal. A distribuição de turnos é aparentemente idêntica, com quinze TD de cada um.

Helena está disponível.

Estar disponível significa que a pessoa está apta para conversar. Há ainda a possibilidade de ficar ocupado/a, *offline* ou ficar invisível.

TD 1. Edgar: Olá, Mana Celina, di'ak ka lae?

TD 1. Helena: Bom dia, Irmão Edgar, estou bem, e tu

TD 2. Edgar: Também estou bem. Como estão as coisas?

*Di'ak ka lae?* literalmente significa “bem ou não?”, mas no uso é simplesmente o “ça va” francês ou “tudo bem?” Edgar demonstra conhecer a forma mais usual de cumprimento em Tétum, a língua de interface de Helena. É o idioma mais falado no território, um crioulo de base asiática com vários empréstimos do português (Guterres, 2007), uma espécie de língua geral análoga à existente no Brasil à época da presença das ações pombalinas no Brasil (Thomaz, 2002).

TD 2. Helena: esta na horas 04:55, Eu não dõrmi, como treste com uma mulher que castigo as suas bebe na internet

TD 3. Edgar: Por quê você não dormiu?

---

<sup>4</sup> Nome fictício.

**TD 3. Helena:** porque é muito saudades com os meus filhos em Timor. Posso eu pedir ajuda do Prof. Edgar para corrigir o meu texto??

**TD 4. Edgar:** Qual texto?

**TD 4. Helena:** O meu trabalho, mas agora ainda não, eu vou fazer este trabalho e parece acabar no terça feira próximo

A diáspora é pressuposta no decorrer dessas TD e é pressuposto que Helena esteja triste porque deixou filhos no seu país de origem e ao ter lido/assistido algo sobre uma mulher castigando crianças na internet, esse sentimento veio à tona.

**TD 5. Edgar:** Entendo... Helena, você nasceu onde mesmo e quando? Baucau?

**TD 5. Helena:** em Venilale Baucau, 14 Janeiro

**TD 6. Edgar:** De qual ano?

**TD 6. Helena:** 1973

O ano foi pedido para saber a relação entre data de nascimento e ocupação, o que confirmado mais adiante. O local foi pedido para ter ideia das línguas maternas.

**TD 7. Edgar:** Hummm... Em casa, falavam quais idiomas ali naquela região?

**TD 7. Helena:** Eu não percebi, por que pediste o meu nao de nascimento. Ou desculpa, o meu data de nascimento

**TD 8. Edgar:** Pedi para saber melhor se você teria nascido antes ou depois de os indonésios terem ocupado nosso querido Timor...

**TD 8. Helena:** Eu nascia antes depois de ocupação do Indonesio

**TD 9. Edgar:** Antes...

**TD 9. Helena:** porque indonesio ocupado a nossa terra em 7 de dezembro de 1975.

Está explícito o evento da ocupação e como isso se processa no imaginário do lestemorenses com uma palavra semanticamente negativa.

**TD 10. Edgar:** Então, em casa se falava o quê? Seu pai e sua mãe eram do mesmo Suco?

TD 10. **Helena:** O meu suco Uai-cana (alias água quente) Bado-Ho'o Venilale. Posto/sub distrito de Venilale

TD 11. **Edgar:** Qual foi a primeira língua que você aprendeu?

TD 11. **Helena:** wai mua e maka sae

TD 12. **Edgar:** Makasae é também a língua de Maun Lourenço, não é Ma-na?

TD 12. **Helena:** sim, lingua de Lourenso e Joaquim

Percebemos a repetição como forma insistente de se chegar ao explícito: línguas maternas faladas e as mesmas não serem o tétum. O signo “suco” merece um destaque especial, pois se refere à estrutura social da moradia timorense.

TD 13. **Edgar:** Mas não se falava o português de forma alguma em casa?

TD 13. **Helena:** não, porque os meus pais não sabe ler e escrever

Isso demonstra que o português em Timor era algo muito restrito e que a situação do idioma atualmente é apenas um reflexo disso.

TD 14. **Edgar:** Maun Quim sempre entra em contato. Chegou até a me ligar do telemóvel dele.

TD 14. **Helena:** ah ta bem, e ele também sempre e-mail me

TD 15. **Edgar:** E-mail you?

TD 15. **Helena:** sim, nos sempre contacto

Ele diz-me, sobre a situação em Brazil e curso dele. (Quim).

TD 16. **Edgar:** Sim. Ele é muito dedicado.

Mesmo depois de ter vindo ao Brasil, uns meses antes de eu ter saído de Timor, ele pediu ao Alin-Faek, tio dele, que me preparasse um almoço.

Há duas considerações a serem feitas aqui: o uso do signo telemóvel, pois Edgar sabe que Helena não saberia o que é “celular”, uma palavra do português brasileiro. No mais, pressupõe-se que Helena e Edgar saibam quem é Maun Quim porque ele ligou para Edgar e escreve e-mails para Helena e está pressuposto que ele está no Brasil fazendo um curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a identidade timorense está profundamente ligada ao Tétum, ao respeito e à cordialidade. Este idioma deve ser tomado como língua de interface, através da qual pudemos identificar e explicar os desvios gramaticais na língua-alvo, sendo necessárias estratégias de PLE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. y L. G. EL DASH (2002). "Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira", en *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, LET/UnB, vol. 01, nº 1, po. 19-37. Brasília.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de y R. C. Barbirato (2000). "Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira", em *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, vol. 36, pp. 23-42. Campinas: Editora da Unicamp.
- ARMENGAUD, F. (2006). "Introdução", em *A pragmática*, vol. 8 (Na ponta da língua), pp. 09-20. Trad. M. Marcionilo. São Paulo: Parábola.
- BAKHTIN, M. M. y V. N. VOLOSHINOV (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, 11º ed. Trad. M. Lahud e Y. Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- FERREIRA, I. A. (1998). *Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE*, em R. C. P. da Silveira (org.) *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- FONSECA, S. da (2008). "Usos da Língua Portuguesa em Timor-Leste: uma abordagem semântica no gênero textual *Newsletter*", versão em Português. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Língua Portuguesa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
- FREIRE, E. J. (2007). "Relatório semestral de atividades (julho-dezembro) apresentado à Capes". Projeto: Ensino da Língua Portuguesa Instrumental (ELPI). Díli/Timor-Leste.
- GUIMARÃES, E. (1983). "Sobre alguns caminhos da pragmática", em *Sobre pragmática*, Série Estudos, 9, Revista das Faculdades Integradas de Uberaba - FIUBE,
- GUTERRES, M. F. L. (2008). "Empréstimos lingüísticos da Língua Portuguesa na Língua Tétum no Gênero Textual *Newsletter (Versaun Tetum)*". Monografia de Curso de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
- HULL, Geoffrey (2000). *Timor Leste: identidade, língua e política educacional*. Disponível em <<http://www.ocs.mq.edu.au/~leccles/cnrtpport.html>> Acesso: 06/2007.
- KLINKEN, C. W. van (2003). *Tetun language course*. Díli: Peace Corpus East Timor.
- KOCH, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. 2º ed. São Paulo: Cortez.
- LEVINSON, S. C. (2007). "A pressuposição", en S. C. LEVINSON, *Pragmática*. Trad. L. C. Borges e A. Mari, rev. A. Mari, rev. téc. R. Ilari. São Paulo: Martins Fontes.
- LOZANO, J., C. Peña-Marín y G. Gonzalo (2002). *Análise do discurso: por uma semiótica da interação textual*. Trad. D. Radanovic Vieira e G. Laranja. São Paulo: Littera Mundi.
- ORLANDI, E. P. (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez - Editora da Unicamp.

- PEREIRA, T. y A. Gray (1999). "A teoria dos atos de fala: da abordagem clássica à abordagem interacionista", em M. CARNEIRO (org.) *Pistas e travessias: bases para o estudo da linguagem*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- PINTO, J. P. (2001). "Pragmática", em F. MUSSALIM y A. Ch. BENTES (org.), *Introdução à linguística*, 2º ed. São Paulo: Cortez.
- POSSENTI, S. (1996). "Pragmática na análise do discurso", em K. RAJAGOPALAN (org.) *Cadernos de estudos lingüísticos. Pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp.
- SAUSSURE, L. F. de (1969). *Curso de linguística geral*. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix.
- SEARLE, J. (2002). *Os atos de fala indiretos*, em *Expressão e significado: estudo da teoria dos atos de fala*, 2º ed. Trad. A. C. A. de Camargo e A. L. Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes.
- SILVA, L. R. da. (2005). "Pragmática: a que será que se destina?", em *O estatuto discursivo das CLC(D)S: um diálogo com a Teoria dos Atos de Fala*, pp. 28-46; 66-91. Tese de doutorado. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPB.
- SILVEIRA, R. C. P. da (2000). "Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural brasileira: as crônicas nacionais", em N. JÚDICE (org.) *Português / língua estrangeira: Leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto.
- SOUSA, D. de (2007). *Colibere: um herói timorense...* Lisboa-Porto: Lidel.
- THOMAZ, L. F. F. R. (2002). *Babel lorosa'e: o problema linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.

## APÊNDICE

TD 1. Edgar: Olá, Mana Celina, di'ak ka lae?

TD 1. Helena: Bom dia, Irmão Edgar, estou bem, e tu

TD 2. Edgar: Também estou bem. Como estão as coisas?

TD 2. Helena: esta na horas 04:55, Eu não dormi, como treste com uma mulher que castigo as suas bebe na internet

TD 3. Edgar: Por quê você não dormiu?

TD 3. Helena: porque é muito saudades com os meus filhos em Timor. Posso eu pedir ajuda do Prof. Edgar para corrigir o meu texto??

TD 4. Edgar: Qual texto?

TD 4. Helena: O meu trabalho, mas agora ainda não, eu vou fazer este trabalho e parece acabar no tersa feira próximo

TD 5. Edgar: Entendo...

Helena, você nasceu onde mesmo e quando?

Baucau?

TD 5. Helena: em Venilale Baucau,14 Janeiro

Edgar: De qual ano?

TD 6. Helena: 1973

TD 6. Edgar: Hummm... Em casa, falavam quais idiomas ali naquela região?

TD 7. **Helena:** Eu não percebi, por que pediste o meu nao de nascimento. Ou desculpa, o meu data de nascimento

TD 7. **Edgar:** Pedi para saber melhor se você teria nascido antes ou depois de os indonésios terem ocupado nosso querido Timor...

TD 8. **Helena:** Eu nascia antes depois de ocupação do Indonésio

TD 8. **Edgar:** Antes...

TD 9. **Helena:** porque indonésio ocupado a nossa terra em 7 de dezembro de 1975.

TD 9. **Edgar:** Então, em casa se falava o quê? Seu pai e sua mãe eram do mesmo Suco?

RD 10. **Helena:** O meu suco Uai-cana (alias água quente) Bado-Ho'o Venilale. Posto /sub distrito de Venilale

TD 10. **Edgar:** Qual foi a primeira língua que você aprendeu?

TD 11. **Helena:** wai mua e maka sae

TD 11. **Edgar:** Makasae é também a língua de Maun Lourenço, não é Mana?

TD 12. **Helena:** sim, lingua de Lourenso e Joaquim

TD 12. **Edgar:** Mas não se falava o português de forma alguma em casa?

TD 13. **Helena:** não, porque os meus pais não sabe ler e escrever

TD 13. **Edgar:** Maun Quim sempre entra em contato. Chegou até a me ligar do telemóvel dele.

TD 14. **Helena:** ah ta bem, e ele também sempre e-mail me

TD 14. **Edgar:** E-mail you?

TD 15. **Helena:** sim, nos sempre contacto. Ele diz-me, sobre a situação em Brazil e curso dele. (Quim).

TD 15. **Edgar:** Sim. Ele é muito dedicado. Mesmo depois de ter vindo ao Brasil, uns meses antes de eu ter saído de Timor, ele pediu ao Alin-Faek, tio dele, que me preparasse um almoço.

Helena está digitando...



## RESUMO

Este trabalho trata de aspectos da identidade cultural leste-timorense, objetivando contribuir para uma orientação interculturalista, consciente e fundamentada de professores de Português - Língua Estrangeira (PLE); e, especificamente, apresentar alguns resultados de uma pesquisa que temos empreendido em busca da unidade na dispersão do universo lusófono (uso efetivo da língua portuguesa) e relatar sucintamente a experiência que o autor teve como professor de PLE no Timor-Leste entre 2007 e 2008. Como objeto empírico foi selecionada uma conversação síncrona mediada por computador (CMC) e analisaram-se atos de fala, pressuposição e interferências da língua de interface (tétum) no uso efetivo da língua-alvo (português) – ancorados em Searle (2002) e Levinson (2007), além da identificação e reconhecimento de *desvios gramaticais*. No plano da superficialidade lingüística, os desvios gramaticais (presentes na maioria das tomadas de discurso, TD), responsáveis por enunciados agramaticais recuperados pelos implícitos culturais e pelo conhecimento do TLI, são de usos indevidos de preposições, conjugação verbal e concordâncias de gênero e número. Outrossim, analisar atos de fala e pressuposição pode ser um interessante exercício em sala de aula, tanto de PLE quanto L1, tendo em vista usar o texto “falado” e levar a conhecer a cultura do outro no uso.

### PALAVRAS CHAVE

Identidade cultural - Timor-Leste - ensino de PLE – pragmática

[Retorno à comunicação](#) 

## RESUMEN

### UN ANÁLISIS PRAGMÁTICO-DISCURSIVO DE ALGUNOS ASPECTOS DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE TIMOR ORIENTAL. CONTRIBUCIONES PARA UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DEL PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (PLE)

Este trabajo trata de los aspectos de la identidad cultural de Timor Oriental, cuyo objetivo es contribuir a una orientación intercultural consciente y fundamentada de profesores de lengua portuguesa-lengua extranjera (PLE); y, específicamente, presentar algunos resultados de una investigación que hemos realizado en busca de la unidad en la dispersión del universo lusófono (uso efectivo de la lengua portuguesa) y , relatar conjuntamente la experiencia que tuve como profesor de PLE en Timor Oriental entre 2007 y 2008 . Como objetivo empírico fue seleccionada una conversación síncrona mediada por la computadora y se analizaron actos de habla, presuposición e interferencias de la lengua de interfase (tétun) en el uso efectivo del portugués - anclados en Searle (2002) y Levinson (2007), además de la identificación y reconocimiento de *desvíos gramaticales*. En el plano de la superficialidad lingüística, los desvíos gramaticales (presentes en la mayoría de los tomados para discurso), responsables por enunciados agramaticales recuperados por las implicaciones culturales y por el conocimiento del Tetun como Lengua de Interfase son de usos indevidos de preposiciones, conjugación verbal y concordancias de género y número. Así mismo, analizar actos de habla y presunción puede ser un interesante ejercicio en el salón de clases tanto de PLE como L1, teniendo a la vista usar el texto “hablado” y llevar a conocer la cultura de otro en uso.

### PALABRAS CLAVE

Identidad cultural - Timor Oriental - enseñanza de PLE - pragmática

[Volver a la ponencia](#) 

### **EVERALDO JOSÉ FREIRE**

Possui graduação (com láurea) em Letras, Português e Inglês e suas Literaturas pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns (2000) da Universidade de Pernambuco, Brasil. Desde o final de 2005, é professor da Educação Básica da rede estadual sergipana, lotado no Colégio Estadual Pres. Costa e Silva. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros discursivos, lei 10.639/2003, discurso pedagógico e concepções de docentes. Entre julho de 2007 e junho de 2008, esteve como Professor Cooperante na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) no Distrito de Díli com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Atualmente é mestrando em Letras na Universidade Federal de Sergipe, onde foi aluno especial do programa e professor auxiliar na graduação entre 2005 e 2008.

[freire\\_everaldo@yahoo.com.br](mailto:freire_everaldo@yahoo.com.br)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Bilingüismo, plurilingüismo

## PROCESSOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS EM PAUTA PRETÔNICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: APAGAMENTO VOCÁLICO

[Aline Rabelo Assis](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

Apresentando um aporte para a área de *Aquisição de línguas segundas e estrangeiras*, este trabalho se direciona a docentes de português língua estrangeira (PLE), a fim de conscientizá-los da heterogeneidade do idioma lecionado em classe, suas nuances, sobretudo quando se tratam das variações lingüísticas e processos fonético-fonológicos desencadeados quando do uso da língua em situação de oralidade.

Ao ser usada em comunidade, uma língua está naturalmente propensa a variações, as quais são importantes para caracterizar os grupos de falantes. Em especial, na divisão geográfica dos dialetos brasileiros, o contexto pretônico constitui um marco muito importante. Partindo-se de uma pauta fixa de idealização para o estudo de sua variabilidade, o contexto pretônico vem sendo desde então exaustivamente pesquisado, retomando questões várias, tais como os processos fonológicos em que estão envolvidas as vogais em posição pretônica. Levando-se em consideração a variedade lingüística oral, devido à alternância nas articulações da fala, distintos mapeamentos se desencadeiam em tal posição, os quais mudam a configuração do sistema vocálico do português brasileiro. Por processos fonológicos, entendem-se alterações sofridas por fones ou de fonemas, as quais podem ocorrer tanto diacrônica como sincronicamente (Docxhorn, s.d.). Estes processos fonético-fonológicos, especialmente os concernentes à pauta pretônica, encontram um ambiente mais adequado para se manifestar em casos de palavras compostas por três ou mais sílabas, por exemplo, em detrimento de um contexto dissílabo.

As vogais átonas pretônicas em português têm sido alvo das mais diversas investigações, sob diversos enfoques teóricos e metodológicos, tais como: diferenças de alteamento de vogais anteriores e posteriores (Câmara Jr, 1970; Bisol, 2003; Brandão e De Paula, 2008); apagamento da vogal átona final na cidade de Itaúna / MG (Oliveira, 2006; Viegas y Oliveira, 2008); possibilidade de existência de uma vogal de timbre intermediário entre /i/ e /e/ e entre /u/ e /o/, resultante da regra de alteamento (Câmara Jr, 1953; Moraes *et al.*, 1996); harmonização vocálica (Bisol, 1981); papel dos contextos fonológicos no comportamento das vogais pretônicas e a influência de aspectos extralingüísticos na alternância dessas vogais, além da sua repercussão no nível lexical (Cristófar-

Silva, 2001; Oliveira, 1992; Oliveira e Lee, 2003 y 2006; Ribeiro, 2007; Viegas, 2001); estudo da variação entre a vogal média fechada e a vogal média aberta, e a variação entre a vogal média fechada e a vogal alta das vogais médias pretônicas nos nomes no dialeto de Belo Horizonte, conforme a Teoria da Otimidade (Alves, 2008); descrição e análise de erros, motivados pelo nível fônico da língua, relacionados à grafia das vogais presentes em textos espontâneos, produzidos por crianças brasileiras e portuguesas que cursam uma das quatro séries do Ensino Fundamental (Miranda, 2006 y 2008; Monteiro e Miranda, 2008). Ainda sobre os fenômenos fonético-fonológicos, estes podem reduzir-se a quatro grupos, que envolvem processos de: apagamento ou subtração, substituição, adição e transposição ou deslocamento. O presente trabalho se ocupará especialmente, para fins de descrição e análise, dos processos de apagamento vocálico, haja vista a pouca, ou quase nenhuma, incidência de tal fenômeno em língua espanhola, tornando-o desconhecido aos falantes hispânicos e dificultando, por vezes, a compreensão do PLE.

O apagamento consiste na supressão de algum segmento, podendo este ser um segmento vocálico, consonantal, ou mesmo um *glide*. A supressão de vogais átonas é pouco estudada e geralmente é relacionada à velocidade de fala e/ou a contextos específicos como início de palavras com vogal (*agarrado* → '*garrado*'), penúltima átona (*xícara* → '*xícra*'), monotongação pelo apagamento de semivogal (*apaixonada* → '*apaxonada*'), apagamento de sílaba inteira (*está* → '*tá*'), diminuição do número de sílabas (*es.ta.bi.li.da.de* → *es.ta.bli.da.de*), otimização rítmica ('*um computador*' → '*um còmp(u)tadór*'). Os distintos processos fonológicos de apagamento podem ser empregados pelas línguas como estratégia para evitar uma estrutura silábica marcada, atuando muitas vezes como responsáveis pela ressilabificação das palavras, ou, ainda, para minimizar o número de sílabas que se desviam do padrão não-marcado na língua (*prín.ci.pe* → **prins.pe**). Assim, é possível que tais reajustes da cadeia segmental otimizem a construção rítmica binária do português – pé troqueu ou iâmbico, segundo a base teórica em questão. Sobre a questão rítmica associada aos processos fonético-fonológicos, a velocidade de elocução é um fator importante que pode influenciar ou não a ocorrência da supressão vocálica na pauta pretônica, o que culminará na definição de determinado padrão rítmico para o enunciado em questão. Segundo Abaurre-Gnerre,

1) as velocidades mais lentas favorecem, em geral, a manutenção dos segmentos. Consequentemente, com a manutenção e saliência prosódica atribuída às vogais em núcleo silábico, criam-se condições ideais para um ritmo que tende a ser silábico; 2) certas vogais átonas são frequentemente reduzidas ou suprimidas nas velocidades mais rápidas, o que causa a aglomeração de segmentos consonantais em torno dos núcleos acentuados, configurando-se, desta forma, o contexto ideal para a implementação do padrão rítmico acentual (com tendência à manutenção de intervalos de tempo constantes entre sílabas acentuadas). (Abaurre-Gnerre, 1981: 29)

ou seja, o apagamento vocálico pode ser considerado um processo característico de registros de fala mais rápidos e informais, favorecendo, na língua, a implementação do padrão rítmico acentual.

Entre as formas de apagamento que afetam as vogais átonas do português (aférese, síncope, apócope, monotongação, crase), foram investigadas no corpus utilizado por Assis (2009) aquelas que são atestadas em ambiente pretônico e que se relacionam unicamente à vogal (em detrimento da monotongação, por se tratar da perda de um glide), a saber: síncope e aférese de segmentos vocálicos. A síncope vocálica consiste na perda de um ou mais segmentos no interior de uma palavra – especialmente a perda de vogal em posição não-tônica, quer anterior ao acento (teatro → t'atro | [tʃa.tru]: espiritual → esp'ritual | [is.pri.tu.'aw]), quer ulterior ao acento,<sup>1</sup> desde que não seja a última sílaba da palavra (México → Méx'co | [mɛʃ.ku]). Concernente à síncope pretônica, sua ocorrência está relacionada, principalmente, a questões de adequação rítmica, de maneira a evitar estruturas silábicas marcadas na língua, tais como palavras muito longas,<sup>2</sup> sucessão de sílabas que se repetem, etc. Sândalo e Abaurre dizem que “uma análise acústica dos fatos do PB mostra que muitas palavras que contêm um número ímpar de sílabas sofrem um apagamento de vogal” (Sândalo e Abaurre, 2007: 151-152). Já o processo fonético-fonológico de aférese consiste na supressão de segmentos ou sílabas no início do vocábulo, frequentemente atestado em um contexto de uso informal ou popular da língua (*aguento* → 'gue-nto'). Semelhante à síncope, a aférese também não altera as propriedades do acento primário da palavra.

Finalmente, no que tange a ambos os processos –aférese e síncope vocálicas–, ainda não se alcançou um nível explicativo satisfatório, sendo insuficiente o que se conhece sobre os contextos específicos que fomentam a supressão da vogal, quais segmentos se encontram na adjacência, quais as vogais mais propensas ao apagamento, etc. Embora a literatura teórica forneça dados como os de Viaro (2005: 9), sobre a alta frequência da síncope de [i] antes de fricativas dorsoalveolares (*camiseta* → [kãm'zetə]) no português brasileiro (PB) e a aférese – de maneira universal – que sofre o [a] pretônico em posição absoluta (*abençoa* → 'bençoa'); como os de Oliveira (2007: 46), sobre as sílabas iniciais travadas por /S/

<sup>1</sup> A síncope pós-tônica, ou síncope em proparoxítonas, é um processo fonológico altamente previsível, devido à consciência das regras fonotáticas que possui um falante ao reduzir/apagar tais segmentos; trata-se de um fenômeno antigo na língua e bastante difundido em todo o território brasileiro. Entretanto, tal processo não faz parte do objetivo de estudo deste trabalho, o qual está focado apenas nas ocorrências pretônicas da supressão vocálica.

<sup>2</sup> Os resultados da investigação de Matos e Sândalo (2004) apontam que palavras longas com número ímpar de sílabas sofrem síncope com mais frequência do que aquelas com número par. Resumo disponível em: <http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xiicongresso/cdrom/pdfN/736.pdf>

Acesso: 04/02/. 2009.

como ambientes favorecedores ao processo de apagamento – ‘es-’, ‘ex-’, ‘is-’; ou como os de Guimarães (2004: 23), sobre as africadas alveolares [ts, tz, ds, dz] que ocorrem no português (dezenove → [dze'novi]) serem consequentes do apagamento de [i], ainda há muito o que se investigar sobre os processos de supressão vocálica em pauta pretônica no PB. Nesta comunicação, serão apresentadas algumas ocorrências de apagamento vocálico atestadas no PB – em situações de oralidade – e suas respectivas análises acústicas,<sup>3</sup> no intuito de propiciar ao público hispânico mostras desse fenômeno fonológico, bem como características contextuais, segmentos envolvidos no processo, condições, restrições, enfim, aspectos relevantes para alcançar um nível elucidativo satisfatório sobre o tema, com base em modelos teóricos atuais, juntamente com dados provenientes do CORPUS POBH – norma culta, proposto por Magalhães (2000) e analisado em Assis (2009).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. y F. R. FERNANDES (2007) *Acento secundário, atribuição tonal e redução segmental em português brasileiro (PB)*. III Seminário Internacional de Fonologia, Porto Alegre.
- ABAURRE, M. B. M. y M. F. S. SÂNDALO (2007). “Acento secundário em duas variedades de português: uma análise baseada na OT”, in G. ANTUNES DE ARAÚJO (org.) *O acento em português: Abordagens fonológicas*, p. 23, pp. 145-167. São Paulo: Parábola.
- ABAURRE-GNERRE, M. B. M. (1981). “Processos Fonológicos Segmentais como índices de padrões prosódicos diversos os estilos formal e casual do Português do Brasil”, in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 2, pp. 23-44.
- ALVES, M. M. (2008). “As vogais médias em posição pretônica nos nomes no dialeto de Belo Horizonte: estudo da variação à luz da Teoria da Otimalidade”. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- ASSIS, A. R. (2009). “Apagamento de vogais pretônicas no POBH - norma culta”. Projeto final de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos - PosLin FALE/UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais.
- BISOL, L. (1981). “Harmonia Vocálica: uma regra variável”. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BISOL, L. (2000). “O troqueu silábico no sistema fonológico (Um adendo ao artigo de Plínio Barbosa)”, in *Delta*, vol. 16, nº 2. São Paulo. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200007&lng=en&nrm=iso)> Acesso: 04/02/2009.
- BISOL, L. (2003). “A neutralização das átonas”, in *Delta*, vol. 19, nº 2, pp. 267-276. São Paulo.
- BRANDÃO, S. F. y A. DE PAULA (2008). “Vogais médias postônicas não-finais nas falas culta e popular do Rio de Janeiro”. Comunicação, XV Congresso Internacional da

<sup>3</sup> Realizadas através do programa PRAAT: <<http://www.praat.org>>

- Associação de Lingüística e Filologia da América Latina. Montevidéo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, 18-21 agosto.
- CAGLIARI, L. C. (2007). *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana.
- CÂMARA JR, J. M. (1953). *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões.
- CÂMARA JR, J. M. (1970). *Estrutura da língua portuguesa*, 23<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes.
- Cristófaros-Silva, T. (2001). "Difusão Lexical: estudo de casos do português brasileiro", in E. Amarante de M. Mendes, P. Motta Oliveira; e V. Benn-Ibler (org.). *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*, vol. 1, pp. 209-218,. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG.
- DE PAULA, A. (2008). "As vogais médias postônicas não-finais em corpora de perfis sócio e geolingüísticos". Comunicação, 56<sup>o</sup> Seminário do GEL. São José do Rio Preto.
- DOCKHORN, N. (s. f.). *Teoria dos processos fonológicos*. Disponível em:  
<<http://nestordockhorn.net/teoria1.doc> > Acesso: 3/06/2009.
- GUIMARÃES, D. M. L. O. (2004). *Seqüências de (sibilante + africada alveopalatal) no português falado em Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- LEE, S. H. (2006). "Sobre as Vogais Pré-Tônicas no Português Brasileiro", in *Estudos Lingüísticos*, vol. 1, n<sup>o</sup> 35, pp. 166-175. Araraquara.
- LEE, S. H. (2004). "Variação lingüística e representação subjacente", in *Estudos Lingüísticos*, vol. 33, pp. 1311-1316. Campinas.
- MAGALHÃES, J. O. de (2000). "Um banco de dados sobre o português de Belo Horizonte", in projeto *O padrão Sonoro do Português de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG/FAPEMIG.
- MIRANDA, A. R. M. (2006). "Aspectos da escrita espontânea: a relação entre o erro ortográfico e o conhecimento fonológico". Comunicação, VII Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre.
- MIRANDA, A. R. M. (2008). "A grafia das vogais pretônicas em textos de escrita inicial". Comunicação, XV Congresso Internacional da ALFAL. Montevidéo, 19-22 ago.
- MONTEIRO, C. R. y A. R. MIRANDA (2008). "As vogais do português brasileiro: ortografia e fonologia na escrita infantil", in *VIII CELSUL*, pp. 1-12. Porto Alegre.
- MORAES, J. e Y. LEITE (1992). "Ritmo e velocidade da fala na estratégia do discurso: uma proposta de trabalho", in R. ILARI (org.) *Gramática do Português Falado*. vol. II, pp. 65-77. Campinas: Unicamp.
- MORAES, J., D. CALLOU y O. LEITE (1996). "O sistema vocálico do português do Brasil: caracterização acústica", in M. KATO (org.). *Gramática do Português Falado*, vol. V, pp. 33-54. Campinas: Unicamp.
- OLIVEIRA, A. J. de (2006). "Variação em itens lexicais terminados em /l/ + vogal na região de Itaúna/MG". Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- OLIVEIRA, K. (2007). "A escrita que mascara e desmascara: alteamento de vogais átonas em textos brasileiros oitocentistas", in *Interdisciplinar. Revista de Estudos de Língua e Literatura*, vol. 4, pp. 44-57.
- OLIVEIRA, M. A. y S. H. LEE (2003). "Variação Inter- e Intra-Dialetal no Português Brasileiro: Um Problema para a Teoria Fonológica", in D. da HORA, G. COLLISCHONN

- (org.) *Teoria Lingüística. Fonologia e Outros Temas*, vol. 01, pp. 67-91. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB.
- OLIVEIRA, M. A. y S. H. LEE (2006). "Teorias Fonológicas e Variação Lingüística", in *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 3, pp. 41-67. Vitória da Conquista.
- RIBEIRO, D. F. S. (2007). "Considerações sobre o processo de redução vocálica em fase de aquisição de escrita". Comunicação, II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estrutura, Funcionamento, Perspectivas. Belo Horizonte.
- VIARO, M. E. (2005). "Algumas considerações acerca do português falado quatrocentista e quinhentista", in *Papia*, vol. 15, pp. 80-101.
- VIEGAS, M. do C. (1987). "Alçamento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolingüística". Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- VIEGAS, M. do C. y A. J. de OLIVEIRA (2008). "Apagamento da vogal em sílaba /l/ V átona final em Itaúna/MG e atuação lexical", in *Revista da ABRALIN*, vol. 2, pp. 119-138.
- WETZELS, W. L. (1992). "Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese", in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, vol. 23, pp. 19-55. Campinas.



## RESUMO

O presente trabalho registra e analisa o comportamento lingüístico de um fenômeno relativamente habitual no português do Brasil (PB), o processo de apagamento vocálico em pauta pretônica (precisamente, no português de Belo Horizonte – POBH), além de oferecer uma contribuição teórico-descritiva para os estudos sobre referida variante dialetal – haja vista o número insuficiente de investigações encontradas acerca do referido processo, carecendo o tema de mais análises. Valendo-se de dados provenientes do *corpus* POBH- norma culta e fundamentando-se nos pressupostos labovianos da Teoria da Variação Lingüística, esta pesquisa intenciona traçar, a partir de uma visão sincrônica, um panorama sobre os fatores, lingüísticos e extralingüísticos, condicionadores da regra variável. As seguintes hipóteses gerais foram formuladas, a fim de nortear este estudo, a saber: a) o apagamento vocálico pretônico é atestado em situação de oralidade no POBH; b) os fatores sociais do falante exercem significância quando da escolha pela aplicação da regra; c) os segmentos são apagados em contextos específicos dentro da palavra; d) o apagamento de vogais átonas pretônicas está relacionado à velocidade e à otimização rítmica. Defende-se, então, que os falantes belorizontinos, num processo normal de economia da linguagem, suprimem as vogais pretônicas em determinados contextos de elocução, acarretando a ressilabificação e conseqüente diminuição do número de sílabas na palavra, tentativa essa de evitar um padrão silábico marcado na língua.

## PALAVRAS CHAVE

Apagamento vocálico pretônico - Vogais átonas - Processos fonológicos - Fonética acústica

[Retorno à comunicação](#) 

### **ALINE RABELO ASSIS**

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), habilitação em Língua Espanhola (licenciatura), com bolsa de graduação da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) para a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, concluído estudos em Lengua y Comunicación e Literatura Argentina. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLinUFMG), na linha de pesquisa Organização Sonora da Comunicação Humana.

[ALINERABELO@UFMG.BR](mailto:ALINERABELO@UFMG.BR)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Bilingüismo, plurilingüismo

## FONÉTICA: RELEVÂNCIA NO APRENDIZADO DE PORTUGUÊS POR HISPANOFALANTES

[Augusto da Silva Costa](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

### INTRODUÇÃO

Tomando como base o artigo “*Uma posposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol*” (Grannier, 2000), apresento neste trabalho algumas observações empíricas, sob o aspecto fonético, sobre as estratégias do ensino de português como língua estrangeira e sobre alguns fatos relevantes do desenvolvimento dos mesmos alunos, visando uma contribuição para as aulas de tal língua-alvo.

Corder (1971) sugere a existência de um “*dialeto idiossincrático*”, tendo como nome alternativo “*dialeto transitório*”, uma vez que o mesmo possui natureza instável, referindo-se ao estágio de desenvolvimento da aprendizagem da língua-alvo pelo aluno. Mais tarde, tal termo é melhor definido por Selinker (1972), denominando-o *Interlíngua*, como conhecemos atualmente. Especificamente no caso dos alunos observados para este trabalho, concordando com Nobre (n. d.), no caso dos hispanofalantes, o “portunhol” (a interlíngua desenvolvida pelos mesmos) exerce grande influência durante os estágios iniciais do processo de aprendizagem do português, uma vez que há grande número de similaridades entre ambas as línguas. No entanto, é indiscutível que, devido ao fato de que o sistema fonético-fonológico do português é mais complexo do que o do espanhol, inferimos que hispanofalantes terão maiores dificuldades no estudo daquela como segunda língua. Tal afirmação dá suporte à ideia de que o aprendizado de português por falantes de espanhol é uma tarefa difícil, ao contrário do que se afirma sobre o aprendizado de espanhol por falantes de português, sendo menos complexo o esforço.

Partindo de tais pressupostos, serão apresentadas aqui algumas observações sobre aspectos fonéticos da aquisição do português por falantes de espanhol, enfatizando os casos em que ocorreram maiores dificuldades, em termos de articulação e compreensão dos sons do português.

## DESCRIÇÃO

Durante o período de 22 de junho a 17 de julho de 2009, tivemos, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, o Programa Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, do qual fui responsável por monitorar as aulas de fonética, ministradas pela Professora Thaís Cristófar. A partir das mesmas, não só certas dificuldades enfrentadas por hispanofalantes durante o reconhecimento e produção de determinados sons puderam ser observadas, como também as regularidades de desvios daqueles alunos.

A partir da primeira proposta do curso, que era conscientizar os alunos sobre a importância da fonética no processo de aprendizagem da língua-alvo, surgiu-se a necessidade de um segundo foco: hispanofalantes. É relevante citar que, dentre os 35 alunos, 14 eram falantes nativos de espanhol. Dessa forma, dentro dos objetivos principais, um deles, para o qual grande tempo foi aplicado apesar do curso ser para diversas nacionalidades, foi chamar atenção dos aprendizes para as diferenças específicas entre as duas línguas (português e espanhol), assim como proposto por Jensen (no prelo). O outro, não menos importante e não só para os hispanofalantes, mas para todos os alunos do curso, é especialmente despertar a vontade de se estudar fonética enquanto suporte para aquisição de uma segunda língua, uma vez que neste mesmo curso, durante quatro semanas, dificilmente se poderia aprender todo o sistema de distribuição de sons do português.

As aulas de fonética foram divididas em doze encontros, com duração de cinquenta minutos cada, durante as quatro semanas do curso. Nelas, o trabalho feito foi apresentar os contextos de ocorrências dos sons em português, tentar melhorar a pronúncia de cada aluno, aperfeiçoar o reconhecimento dos sons por eles, e no final, tivemos uma prova, na qual pudemos obter resultados positivos.

Apesar das aulas de gramática serem divididas em níveis (Básico, Intermediário e Avançado), em fonética, tivemos uma única turma. Assim, foi observada a diversidade de conhecimento entre as nacionalidades (uma análise comparativa entre hispanofalantes e falantes de outros idiomas) e mesmo entre os hispanofalantes, uma vez que alguns tinham estudado português antes, e outros sabiam muito pouco sobre a língua portuguesa.

A partir de tais sujeitos e contextos, alguns pontos de vista já defendidos anteriormente (que serão mencionados abaixo) puderam ser comprovados, e ainda, resultados interessantes sobre a aquisição de linguagem (português por hispanofalantes) foram obtidos, que serão expostos posteriormente.

## PROCEDIMENTOS

Nos primeiros dias de aula, tivemos a preocupação de observar a pronúncia de cada aluno, estimulando-os à leitura de curtos trechos, uma atividade de produção oral monitorada, para sabermos no que deveríamos focar. Não tínhamos o objetivo, neste ponto, de corrigi-los, mas de investigarmos as dificuldades. Como defendido por Grannier (2000), “convém não estimular a produção oral livre numa fase inicial”, uma vez que isso pode estimular a transferência indiscriminada do espanhol. A partir daí, tínhamos uma proposta a cumprir e sabíamos com o que estávamos lidando.

Utilizamos, neste curso, uma apostila preparada pela Professora Thaïs Cristóforo. Com tal apostila, os alunos tinham acesso a tabelas com os sons do português, os contextos de ocorrência, a relação som/grafia e exercícios escritos e de percepção auditiva. É interessante, então, citar uma passagem de Grannier, na qual as estratégias por nós usadas se adequam às propostas daquela autora:

No que concerne ao enfoque da oralidade, a concentração passa a ser apenas (1) na percepção auditiva (tanto com as atividades que visam a apurar o ouvido para os sons do português como com as de compreensão auditiva), (2) na aprendizagem da relação grafia/pronúncia (incluindo exercícios fonéticos e leitura em voz alta) e (3) no desenvolvimento do automonitoramento da produção oral. (Grannier, 2000: 7)

É percebido, pois, que seguimos procedimentos para um adequado processo de aquisição do português, para que, no objetivo final, tivéssemos resultados positivos no que se trata de reconhecimento dos sons, reconhecimento da escrita/pronúncia e posteriormente, a produção oral consciente (automonitorada). Digo, neste caso, consciente, levando em conta uma afirmação de Fernandes e Vilela (2008) que diz que em situações espontâneas, a tendência a erros é maior (que no caso seria a interferência do espanhol), uma vez que o aluno age instantaneamente, diferentemente de situações formais (definido pelas autoras), onde o aluno reflete antes de produzir alguma sentença. Dialogando com Grannier (2000) e Fernandes e Vilela (2008), os alunos tiveram as bases providas por nós, para uma futura produção oral, o que não foi cobrada nos estágios iniciais.

Durante este período, tínhamos aulas teóricas sobre a distribuição de sons, os exercícios, lidos pela professora, incitavam os alunos à percepção daqueles e, ao final de cada aula, uma música brasileira era tocada, tanto para a apreciação dos estudantes como para que eles se acostumassem com sons, vozes e sotaques diversos.

## OBSERVAÇÕES

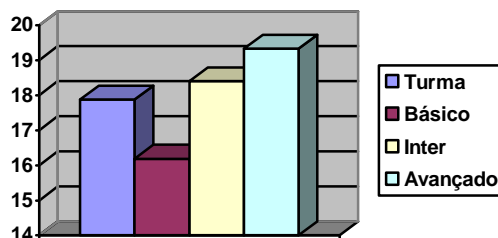
Como já são conhecidos e discutidos por muito tempo, os problemas enfrentados por hispanofalantes foram compartilhados por grande parte dos alunos. Durante as aulas, como esperado, observou-se, principalmente, a dificuldade de percepção e produção das vogais nasais (ã, ê, ã, õ, ù), dos sons sonoros (s, z, f, v) e das vogais abertas e fechadas (e, ε, o, ɔ). Interessante foi perceber que, apesar de alunos do básico terem mais dificuldades a resolver, eles não foram os únicos a apresentar desvios no que se concerne à percepção e produção daqueles sons, mas alunos de outros níveis, mais avançados, apresentaram os mesmos problemas. Dessa forma, o foco do ensino foi enfatizar tais diferenças entre português e espanhol, facilitando o reconhecimento que o aluno deve fazer.

Os estudantes, durante o período das aulas, deveriam não só produzir o som ensinado, mas principalmente reconhecê-lo e diferenciá-lo. Para isso, foram feitos ditados em que as palavras se diferenciavam apenas pela altura da vogal, como, por exemplo, a distinção entre os dois sentidos das palavras corte (kohtʃɪ, kɔhtʃɪ) e (sedʃɪ, sɛdʃɪ), ou pela nasalidade das vogais (bobɐ, bõbɐ), além de ditongos nasais, como pau e pão (paʊ, pãʊ). Tais fenômenos são relevantes no português uma vez que, nos casos citados, como em muitos outros, há distinção de significado.

## RESULTADOS E CONCLUSÃO

A partir das observações feitas no curso e dos resultados obtidos durante na prova, foi possível constatar fatores importantes para o ensino de português para hispanofalantes, além dos resultados positivos que tivemos em relação às dificuldades iniciais. Primeiramente, na avaliação final, que consistia em questões baseadas nas distinções acima citadas, os bons resultados que tivemos são em relação à percepção e identificação de fonemas em português. Os alunos conseguiram desenvolver, ao longo do curso, a capacidade de distinguir significado de pares mínimos, como aqueles citados anteriormente. No entanto, é também possível inferir, apesar dos bons resultados, o desenvolvimento da capacidade de produção dos mesmos sons é dificilmente atingido por estes aprendizes. No gráfico abaixo, é possível perceber, a partir das médias da turma, como um conjunto, e dos alunos do básico, intermediário e avançado, analisados separadamente, o bom desempenho dos alunos com relação aos focos de estudo.

### Médias: Fonética



Dessa forma, a partir desta análise de caso, é possível constatar dificuldades comuns aos alunos hispanofalantes enquanto estudantes de português, o que deve ser levado em conta em uma sala de aula com alunos de países hispânicos. Durante o curso no qual tais observações foram feitas, foi proposto um estímulo sobre importância da fonética no aprendizado de uma segunda língua, e a partir daí, deixar os alunos conscientes sobre as diferenças entre o português e o espanhol, para que dessa forma, o ensino de português como segunda língua possa ser mais eficiente.

### BIBLIOGRAFIA

- CORDER, P. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis", em *IRAL*, vol. 9, nº 2, pp. 147-160.
- FERNANDES, A. E .P. e D. G. VILELA (2008). "Análise da interlíngua de um grupo de alunos da primeira série do ensino médio", em *Revista Ponto de Vista*, nº 2. Universidade Federal de Viçosa.
- GRANNIER, D. M. (2000). *Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol*, pp. 1-12.
- JENSEN, J. B. (no prelo) (2000) "O papel do espanhol como fonte de erro em português: o caso do aluno bilíngüe em espanhol e inglês", em *Anais do III Congresso da SI- PLE*. Universidade de Brasília.
- NOBRE, M. M. R. (n. d.). *Aspectos fonéticos na análise do processo de aquisição de português por hispanofalantes*.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", in *IRAL*, vol. 10, nº 3, pp. 209-231.

## RESUMO

O tema sobre o qual apresentarei nesta comunicação é o aprendizado da variante brasileira da língua portuguesa em um curso intensivo oferecido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG. Tratarei dos aspectos fonéticos trabalhados pela Professora Doutora Thais Cristóforo, sendo o foco das minhas observações a influência da fonética na aquisição da língua alvo (português, no caso) por alunos falantes de espanhol. Tais observações foram feitas a partir do mini-curso, do qual atuei como estagiário, que integrava o programa intensivo de 120 horas. Nesse curso, havia alunos de diversas nacionalidades, entre as quais a maioria era de falantes de Espanhol e Inglês. As aulas de Fonética do Português oferecidas concentravam esforços no desenvolvimento da compreensão e da pronúncia pelos alunos. Durante as aulas, foi possível perceber não só a dificuldade de alguns alunos de pronunciarem e distinguirem determinados sons devido à influência de sua língua materna, como também os problemas enfrentados por eles durante outras atividades, como gramática e conversação, fatores que prejudicavam a interação comunicativa. Nesta comunicação, pretendo apresentar, em linhas gerais, como foram as aulas e estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas e os resultados positivos que obtivemos em relação aos problemas iniciais com aqueles alunos.

## PALAVRAS CHAVE

Fonética - pronúncia - variante brasileira - compreensão auditiva - produção oral

[Retorno à comunicação](#) 



### **AUGUSTO DA SILVA COSTA**

Sou aluno da graduação na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e trabalho como estagiário/professor no curso de Português para Estrangeiros do Centro de Extensão da mesma faculdade há dois anos. Faço parte de um projeto, como professor, da mesma universidade sobre letramento de alunos estrangeiros, do programa PEC-G, falantes nativos de português. Apresentei trabalhos em congressos sobre PLE e as áreas sobre as quais mais me interesse são fonética e interlíngua. No geral, me interessa muito no trabalho com estrangeiros, pois, além de todo o prazer que me oferecem, aprendo muito com meus alunos.

[augustocosta42@hotmail.com](mailto:augustocosta42@hotmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Bilingüismo, plurilingüismo

## AS CONSOANTES SONORAS DO PORTUGUÊS: O CASO DO “S”

[Laura Yolanda Wagner](#)

Argentina

[RESUMEN](#)

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas considerações relacionadas ao processo de aquisição das consoantes sonoras do Português de alunos de Segundo Ano do Curso de Formação de Professores de Português da Faculdade de Humanidades, Artes y Ciências Sociales da Universidad Autónoma de Entre Ríos, unida-de acadêmica da cidade de Paraná, província de Entre Ríos.

A proximidade tipológica entre o português e o espanhol deu origem ao mito da facilidade dos hispanofalantes para aprender essa língua. Assim, pode acontecer uma transferência negativa da língua materna para o português conduzindo a uma eventual fossilização.

A respeito da aquisição da pronúncia, o mito da facilidade contribui para que o aluno não perceba as diferenças que existem entre ambos os sistemas fonológicos: vogais abertas e fechadas, vogais nasais, consoantes sonoras, entre outras.

O professor pode até aceitar e conviver com a interlíngua do aluno, mas a fossilização de algumas pronúncias erradas é frustrante para ele porque o aprendiz fica num estado de estagnação sem avanço significativo na aprendizagem.

Que critérios podem nos ajudar a elaborar materiais específicos para a aquisição da pronúncia? Uma das questões a serem salientadas ao desenhar atividades é a importância de promover o reconhecimento das características do sistema fonológico da língua que falam –o espanhol da Argentina na sua variante do litoral– e da língua que estudam –o português do Brasil– para comparar os dois sistemas e reconhecer as suas diferenças.

Alguns autores (Ferreira, 1995) salientam que a análise contrastiva oferece subsídios importantes para o professor preparar ou complementar seu material didático. De acordo com Schmitz, citado por Ferreira (1995) os dados confrontativos entre as duas línguas se constituem num insumo que pode contribuir para impedir em grande parte a formação de uma interlíngua, isto é, no caso em questão, uma mistura de elementos sonoros das duas línguas: uma produção oral que apresenta traços fonéticos do Espanhol e do Português.

Orientado pelo professor, o aprendiz vai comparar os sistemas da LM e do português, reconhecer as semelhanças e as diferenças, praticar os sons e corrigir a sua pronúncia quando for errada. A aula de fonética é um espaço onde o aluno desen-

volve não só uma competência metalingüística, mas também metacognitiva. A reflexão sobre aspectos fonéticos bem como o próprio processo de aprender são atividades constantes na sala de aula.

O fato de o contexto de aprendizagem ser de não imersão, isto é, os alunos não estão amplamente expostos à língua alvo cotidianamente os obriga a procurar outras formas de contato com o português para superar a interlíngua e avançar mais rapidamente em direção à língua alvo.

Assim, no cenário da Formação de Professores de PLE as responsabilidades são compartilhadas. De um lado, os professores são responsáveis pela elaboração de materiais, fazer com que o aluno 'aprenda a falar' ajudando-o a reconhecer os seus erros quando não percebidas e chegar a superá-los. Do outro, o aprendiz deve assumir o compromisso de procurar possibilidades para escutar e falar português fora da sala de aula. A Internet vira, assim, uma grande ferramenta para o aluno desenvolver a habilidade da compreensão oral ao lhe permitir escutar músicas, programas de rádio ou assistir filmes. No entanto, escutar não é suficiente para desenvolver a habilidade da produção oral e uma boa pronúncia em português. Ela deve ser integrada à exposição oral e a interação com os colegas da classe.

Para o caso do espanhol falado na região do litoral da Argentina alguns traços que podemos mencionar são:

“s” é aspirado em final de sílaba ou de palavra.

“rr” é vibrante.

acontece o chamado “yeísmo” (semelhança articulatória de “ll” e “y”)

ocorre o fenômeno do “seseo” (há uma única pronúncia para o “s”, “z” e “c” antes de “e” e “i”).

há cinco vogais: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.

Para o presente trabalho, de natureza descritiva, foi selecionado o caso da consoante “s” devido a que, dos dados obtidos de amostras de gravação analisadas, é um som que oferece dificuldades para os estudantes falantes de Espanhol.

Os materiais elaborados para ensinar a articulação dessa consoante incluem exercícios de escuta e discriminação dos traços sonoridade/surdez do “s”, prática de pares opositivos /s/-/z/, escuta de textos orais autênticos para reconhecer as diferentes pronúncias dessa consoante visto que o processo de assimilação pode modificar algum traço segundo o contexto. Assim:

Na posição intervocálica o “s” sempre é sonoro. Exemplo: me[z]a, pre[z]ente.

“s” é sonoro em final de palavra diante de vogal. Exemplo: doi[z] alunos.

Em posição medial poderá acontecer, segundo o dialeto, fricativa alveolar surda ou sonora ou fricativa palatal surda ou sonora. Exemplos: ca[s]ca, de[z]de; fe[š]ta, de[ž]de

Num registro muito informal pode acontecer fricativa laríngea. Exemplo: me[h]mo

Em final de palavra pode acontecer zero fonético. Exemplo: os menino[Ø]

Se comparado com o a variante do espanhol do litoral, o “s” em princípio de palavra, [s], não oferece dificuldade ao aluno pois há correspondência fonética nas duas línguas. No que tange aos outros contextos, o problema surge com a pronúncia do “s” intervocálico, isto é, [z], devido a que o traço surdo do espanhol deve ser trocado pelo sonoro do português. Já, para o caso do “s” em final de sílaba no interior ou no final de palavra, o aluno deve recuperar todos os traços fonéticos visto que em espanhol a pronúncia nessa posição é aspirada acontecendo um mínimo articulatório.

Os dados foram levantados a partir de uma exposição individual sobre o primeiro capítulo, Mudança, de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Como mostramos abaixo o traço mais difícil de adquirir pelos alunos é o da sonoridade.

ALUNOS \ SONS	[z] INTERVOCA-LICO	[z] FINAL DE SÍLABA SEGUIDO DE VOGAL	[s] OU [š] FINAL DE SÍLABA INTERIOR DE PALAVRA	[z] OU [ž] FINAL DE SÍLABA INTERIOR DE PALAVRA	[s] OU [š] OU FINAL ABSOLUTO
Aluno 1	AD	AD	ND	AD	ND
Aluno 2	MD	MD	ND	MD	ND
Aluno 3	MD	MD	ND	MD	ND
Aluno 4	AD	MD	ND	MD	ND
Aluno 5	AD	AD	ND	MD	ND
Aluno 6	AD	AD	ND	MD	ND

AD, algumas dificuldades - MD, muitas dificuldades - ND, nenhuma dificuldade.

Num primeiro momento, os exercícios de rotinização ajudam o aluno a adquirir o traço sonoro, no entanto, acreditamos que a prática de palavras isoladas deve ser completada com outros exercícios. Muitas vezes o aluno consegue realizar corretamente o “s”, porém, quando a produção está voltada para a apresentação de um assunto e a atenção fica focalizada no “quê” dizer e não no “como” dizer surge a dificuldade de pronunciar o “s” sonoro.

Ao professor cabe criar situações de aprendizagem que dinamizem a interação uma vez que é na interação e através dela, que o aluno constrói, modifica, interpreta e enriquece significados.

Uma das estratégias que auxilia o aprendiz no desenvolvimento de uma boa pronúncia é a gravação tanto das leituras quanto das exposições, seguida da posterior escuta, análise e autoavaliação para promover a reflexão e a superação das dificuldades. Quando o aluno não consegue perceber seus erros é o professor quem deve ajudá-lo a corrigir a pronúncia e evitar a fossilização.

Os dados levantados a partir da análise da fala servirão para o professor elaborar as atividades necessárias para superar o estado de estagnação no processo de aprendizagem em que ficam alguns alunos.

## **CONCLUSÕES**

A fossilização de algumas pronúncias erradas é frustrante para o professor que, a aula após aula, não vê um avanço significativo no progresso do aluno a partir da sua proposta didática. É necessário aprender a conviver com a interlíngua do aluno mas sem aceitá-la tacitamente e sim promovendo atividades para ajudá-lo a superar suas dificuldades e avançar para a língua-alvo.

Agir com tolerância e bom senso, tentando não inibir o aluno com correção exagerada senão chamando a atenção dele para o fato de que a interlíngua é reconhecida como um aspecto que faz parte da aquisição do português e que deverá ser superada é uma responsabilidade a ser assumida pelo professor.

Propor atividades específicas para cada aluno segundo as suas dificuldades, dedicando tempo a exercícios que levem os aprendizes a desenvolverem sua competência lingüística no que tange ao traço sonoro de algumas consoantes como o "s". Salientamos que promover a reflexão constante na sala de aula faz com que o aluno desenvolva a sua capacidade de se posicionar frente a uma situação de aprendizagem, elaborar projetos pessoais para superar dificuldades, estabelecer e seguir metas e ter uma postura crítica respeito das particularidades do português bem como do próprio processo de aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLOU, D. e Y. LEITE (1995). *Iniciação à Fonética e Fonologia*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FERREIRA, I. (1995). "A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?", in J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- FERREIRA, I. (1997). "Interface Português/Espanhol", in J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes.
- GIL, J.M. 1999. *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Mar del Plata: Melusina.
- RAMOS, G. (2003). *Vidas secas*, 92ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- SILVA, T. C. (1999). *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*, 2º ed. São Paulo: Contexto.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas considerações com relação ao processo de aquisição das consoantes sonoras do Português por alunos de Segundo Ano do Curso de Formação de Professores de Português da Faculdade de Humanidades, Artes y Ciências Sociais da Universidade Autónoma de Entre Ríos, unidade acadêmica de Paraná. A proximidade tipológica entre o português e o espanhol deu origem ao mito da facilidade dos hispanofalantes para aprender português. O fato de serem línguas muito semelhantes ajuda a desenvolver a compreensão, mas pode prejudicar a produção de alunos que não percebem as diferenças entre os dois idiomas. Assim, em muitos casos acontece uma transferência negativa da língua materna para o português e até uma eventual fossilização. No que tange à aquisição da pronúncia dos sons do português, esse mito pode levar o aluno a não perceber as diferenças que existem entre os sistemas fonológicos: vogais abertas e fechadas, vogais nasais, consoantes sonoras, entre outras. A fossilização de algumas pronúncias erradas é frustrante para o professor que não vê um avanço significativo na aprendizagem do aluno a partir do seu ensino. Que critérios podem nos ajudar a elaborar materiais específicos para a aquisição da pronúncia? Uma das questões a serem salientadas ao desenhar as atividades é a importância de que os aprendizes conheçam as características dos sistemas fonológicos da língua que falam – o espanhol da Argentina na sua variante do litoral – e da língua que estudam, o português do Brasil.

### PALAVRAS CHAVE

Fonética - vogais sonoras - fossilização - consoantes sonoras - pronúncia

[Retorno à comunicação](#) 

### LAURA YOLANDA WAGNER

Es profesora en portugués, egresada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, y profesora de enseñanza primaria, otorgado por el Instituto Nacional de Enseñanza Superior (Paraná, Entre Ríos). Actualmente es profesora de las cátedras Fonética y Fonología I y de Fonética y Fonología II del Profesorado en Portugués (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos). Es profesora de portugués en el Nivel Medio y Terciario.

[wagnerl@arnet.com.ar](mailto:wagnerl@arnet.com.ar)

[Volver a la ponencia](#) 



ÁREA TEMÁTICA | Formação docente en PLE

## LETRAMENTO LITERÁRIO: ELEMENTO DECORATIVO OU CENA PRINCIPAL?

[Marco A. Rodríguez](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

### INTRODUÇÃO

O trabalho do professor com textos literários representa uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita nos alunos e para a apropriação de relações permeadas de questões culturais e identitárias em diferentes esferas sócio-culturais. No entanto, em situações de sala de aula PLE de ensino fundamental e médio e nas instituições de formação docente observa-se que tanto professores como futuros profissionais apresentam sérias dificuldades na hora de promover cenas de leitura capazes de permitir o letramento literário dos aprendizes.

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas considerações a respeito da necessidade de construir, aperfeiçoar e desenvolver o conhecimento literário do professor como eixo fundamental para o letramento literário não apenas dos aprendizes, mas dos próprios profissionais e futuros docentes de PLE. Para tanto, levaremos em consideração as categorias teóricas de Zappone (2008) e Cosson (2007) para letramento literário, Serrani (2005) e sua visão de professor interculturalista e de currículo multidimensional, e para as relações estabelecidas entre literatura e pedagogia fundamentaremos nossa exposição com os trabalhos de Lerner (2001) e de Bajour (2009).

### TEXTOS LITERÁRIOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PLE

Quando futuros professores de PLE ou inclusive profissionais já em serviço são consultados a respeito do tipo de leituras realizadas ao longo da sua formação ou em diferentes oportunidades de aperfeiçoamento, observamos que os textos literários não representam uma parte importante dos seus interesses. A maior parte das leituras concentra-se em livros da especialidade ou em materiais jornalísticos veiculados tanto em meios físicos como digitais.

Ao serem consultados pelas razões da escolha,<sup>1</sup> as principais respostas obtidas põem em destaque que a leitura de textos literários implica esforço e “tempo demais”. Assume-se o contato com as obras apenas como uma “distração” que, em muitos casos, constitui-se em “empecilho” para se dedicar a questões percebidas como “mais necessárias na formação como a fonética e a gramática”. No entanto, todos ressaltam o valor dos estudos literários para um professor de língua estrangeira e a necessidade de ler e conhecer as obras para “ser um bom professor” e “trabalhar com *cultura* em sala de aula”. Como podemos entender tal contradição? Antes de tentar uma resposta, é necessário analisar algumas características do aluno do professorado.

Em primeiro lugar, temos que lembrar que o futuro professor já possui um percurso escolar prévio que conformou um imaginário de características negativas sobre a literatura e sua aprendizagem. Para a maior parte dos alunos a literatura representa apenas um pesado trabalho com a História da Literatura, quer dizer, com acúmulo de datas, estilos de época ou dados biográficos dos principais autores canônicos. Por outra parte, dificilmente os futuros docentes tiveram a oportunidade de entrar em contato com, por exemplo, um livro completo de um determinado autor. A aproximação aos textos literários é oferecida como um breve roteiro, uma “coleção de fragmentos” de obras canônicas imortalizadas ao longo do tempo pela instituição educacional. Se for empregada algum texto completo, o gênero literário que prevalece é o conto ou a poesia, justificando-se tal escolha na brevidade e, portanto, na maior possibilidade de “adaptação” dos textos ao trabalho em sala de aula. Um exemplo típico é fornecido pela leitura e utilização pedagógica de manuais de literatura e não de obras literárias íntegras. O aluno conclui o ensino médio só com a leitura completa de um ou dois textos ou, muito mais frequentemente, de nenhum. Inclusive, em função da realidade do nosso país, o suporte dos textos é quase sempre a fotocópia, nem sequer é considerado o próprio objeto livro.

Em segundo lugar, a maior parte dos alunos do professorado apresenta uma base frágil de conhecimentos e ferramentas de estudo, a qual evidencia uma pouca frequência de obras literárias de fôlego, textos de caráter dissertativo, textos narrativos complexos, entre outros.

Assim sendo, eles não podem pôr em jogo relações intertextuais, levantar recursos estilísticos e marcas textuais, comparar argumentos e visões fornecidos por outras leituras que propiciem a construção de sua própria interpretação e justificação da adoção de um ponto de vista acerca de uma obra. O aluno como leitor exige conhecer “o” sentido do texto, como se ele pudesse ser estabelecido por uma decisão única. Nega o caráter aberto da obra literária e até mesmo des-

---

<sup>1</sup> Os depoimentos analisados neste trabalho correspondem a futuros professores PLE, alunos das disciplinas Literatura Portuguesa II e Introdução aos Estudos Culturais do Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Eles foram coletados a partir de questionários e de entrevistas.

conhece, por exemplo, princípios teóricos básicos como o de ficcionalidade, confundindo autor e narrador. Desse modo, a construção do sentido do texto não é colocada como processo entre a conjunção de obra/autor/leitor, em determinadas coordenadas sócio-históricas; mas como obtenção de um “saber” de caráter exógeno que determina o quê tem que ser entendido e como. A voz da crítica literária ou acadêmica transforma-se, em muitos casos, na única voz autorizada para validar uma interpretação que o futuro professor repete sem senso crítico. Desaproveita-se, desse modo, um dos principais recursos do texto literário: a polissemia. Fazendo uma analogia entre leitura e escuta, esta situação pode ser descrita como um “simulacro” que esconde relações de poder no controle dos diferentes sentidos mobilizados, à diferença da “democracia da palavra” visada pelo texto literário onde o encontro intersubjetivo dos participantes se enriquece com a diferença de pontos de vista e visão de mundo (Bajour, 2009).

Por outro lado, embora tenhamos desenvolvimentos teóricos<sup>2</sup> que destacam a necessidade de propostas de caráter discursivo nas quais a compreensão e elaboração de textos seja apresentada como um processo inserido em diferentes práticas sociais, predomina ainda uma visão redutora que leva a considerar a literatura exclusivamente como exemplo para a aprendizagem de estruturas e de vocabulário em língua estrangeira. Assim, quando a formação dos futuros professores aponta apenas para aspectos estruturais em detrimento de outros de caráter mais abrangentes e fundamentais –como, por exemplo, os elementos interculturais–, vale a pena lembrar a potencialidade do texto literário. Focalizam-se apenas questões instrumentais de ensino de língua ou, na maior parte dos casos, a literatura aparece como simples veículo de um modelo cultural estereotipado. Dois claros exemplos desta situação encontram-se na hipervalorização no contexto argentino dos livros de Jorge Amado e na utilização da “crônica” como gênero quase exclusivo nas propostas didáticas de PLE. O primeiro caso porque coincide com a representação idílica e sensual do Brasil instalada no imaginário argentino; já o segundo por serem as crônicas, comumente, textos “engraçados”, “representativos do humor brasileiro” ou “do saber viver”, isto é documentos que reforçam as representações simplificadas da complexidade da sociedade brasileira.

### **LETRAMENTO LITERÁRIO: COMO?**

Do acima exposto, podemos advertir que dificilmente o futuro docente de PLE possa gerar cenas de leituras significativas com seus alunos se a relação que ele próprio possui com os textos literários é negativa, com predominância de receio

---

<sup>2</sup> Tanto na Argentina quanto no Brasil, vários documentos curriculares e autores como Franzoni, Lerner, Serrani, destacam a necessidade de adotar uma abordagem pragmático-discursiva na didática de línguas pelo fato da língua ser uma prática social, indissociável das condições de produção que a originam.

e de desconhecimento. Sendo assim, é necessário pensar ações para modificar esta situação e reformular o ensino de literatura a futuros professores.

Concordamos com Cosson (2007) que é fundamental problematizar o papel da educação literária, adotando o conceito de *letramento literário* (doravante LL) como norteador na formação de professores e procurando organizar com eles uma comunidade de leitores ativos. Para o autor, o LL é caracterizado pela apropriação da escrita e das práticas sociais relacionadas a ela por meio de textos literários, não como uma dimensão diferenciada dos usos da escrita, mas como uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Desse modo, trabalhar a partir do LL é aceitar que o texto literário encontra-se inserido nas práticas sociais de uma comunidade e como tal representa uma dimensão que catalisa o imaginário e as subjetividades dos indivíduos que a conformam.

Deste ponto de vista, a formação do futuro professor com textos literários, adotando os critérios do LL, promove a construção de um perfil de professor de língua estrangeira interculturalista (Serrani, 2005), definido pelo fato de ser sensível aos processos discursivos, considerando na sua prática os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural. Retomando Cosson, “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem”.

Por outra parte, o LL do futuro professor PLE não se reduz exclusivamente ao âmbito escolar. É necessário que ele possa ter acesso a maior quantidade possível de formas ficcionais oferecidas pela cultura da sociedade contemporânea para desenvolver ferramentas e estratégias para produzir sentido e, desse modo, tornar-se um leitor capaz de interagir com elas em contextos heterogêneos (Zappone, 2008).

Para tanto, a instituição formadora deve garantir possibilidades para que o futuro docente possa se envolver, de forma permanente, em situações que assegurem sua formação como leitor e produtor de textos. Tal visão pressupõe uma posição do professor que considere a relação com os textos literários como uma prática social de leitura e escrita que **inclui** os textos, mas não **reduz** o objeto de ensino a eles (Lerner, 2001). Somente dessa forma ele conseguirá, no futuro, elaborar situações de aula que propiciem em seus alunos trabalhos significativos com todo tipo de textos, em especial, os literários.

## CONCLUSÕES

Apresentamos no nosso trabalho algumas considerações e contextos a respeito da formação de futuros professores PLE com textos literários e como eles incidem em suas atitudes futuras em sala de aula, propiciando ou inibindo cenas de leitura significativas com os alunos.

Salientamos também que o conceito de LL dever ser pensado como eixo fundamental para nortear estratégias que encaminhem mudanças permanentes no ensino de literatura no professorado, para poder ver-se depois refletido nas práticas docentes nas escolas.

Consideramos a necessidade de desenvolver estratégias didáticas que analisem a especificidade de texto literário e que tirem proveito dele como um modo de aprender a lidar com o Outro, com o diferente, com a arbitrariedade das palavras e seus significados.

Para isso, tanto formadores como futuros professores devem assumir um forte posicionamento ideológico a favor da diversidade e do direito de todos a ter efetivo acesso à cultura escrita, fator fundamental na inserção do indivíduo como sujeito.

## BIBLIOGRAFIA

- BAJOUR, C. (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". Disponível em [www.imaginaría.com.ar](http://www.imaginaría.com.ar). Acessado em 25/06/09.
- COSSON, R. (2007). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SERRANI, S. (2005). *Discurso e Cultura na Aula de Língua*. Campinas: Pontes
- ZAPPONE, M. (2008). "Formas Ficcionalis Contemporâneas e Educação Literária", em *Atas do XI Congresso Internacional da ABRALIC*. São Paulo, USP.

## RESUMO

O trabalho do professor com textos literários representa uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita nos alunos e para a apropriação de relações permeadas de questões culturais e identitárias em diferentes esferas sócio-culturais. No entanto, em situações de sala de aula PLE de ensino fundamental e médio e nas instituições de formação docente, observa-se que tanto professores como futuros profissionais apresentam sérias dificuldades na hora de promover cenas de leitura capazes de permitir o letramento literário dos aprendizes. Focalizam-se apenas questões instrumentais de ensino de língua ou, na maior parte dos casos, a literatura aparece como simples exemplo de um saber cultural estereotipado. O objetivo deste trabalho é apresentar algumas considerações a respeito da necessidade de construir, aperfeiçoar e desenvolver o conhecimento literário do professor como eixo fundamental para o letramento literário não apenas dos aprendizes, mas dos próprios profissionais e futuros docentes de PLE. Para tanto, levaremos em consideração as categorias teóricas de Zapone (2008) e Cosson (2007) para letramento literário, Serrani (2005) e sua visão de professor interculturalista e de currículo multidimensional, e para as relações estabelecidas entre literatura e pedagogia fundamentaremos nossa exposição com os trabalhos de Lerner (2001) e de Bajour (2009). Finalmente, concluiremos que no contexto de práticas de ensino em PLE e na formação de futuros professores pode ser identificada a conveniência de estabelecer novas estratégias e dispositivos de formação que considerem a especificidade do texto literário.

## PALAVRAS CHAVE

Letramento literário - formação professores PLE - práticas sociais de leitura e escrita

[Retorno à comunicação](#) 

### MARCO A. RODRÍGUEZ

Profesor en Idioma Portugués (Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández) y Licenciado en Educación (NOUI). Especialista en Didáctica en PLE (PUC-RJ) y en Literatura Infantil y Juvenil (CEPA/CABA). Dicta las materias Introducción a los Estudios Culturales, Taller de Literatura Infantil, Didáctica PLE II (IESLV Juan R. Fernández) y Lengua Portuguesa IV (UBA). Participa del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT/2006): "Planeamiento del lenguaje en el Mercosur: estudio glotopolítico y propuestas para la enseñanza media" a cargo de la Dra. Elvira Arnoux. Fue coordinador pedagógico del Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe CABA (2006-2008); del Programa Intercultural de Escuelas de Frontera Argentina/Brasil y se desempeñó como asesor del Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas Mercosur Educativo – MECyT (2006-2008).

[maranmayer@gmail.com](mailto:maranmayer@gmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Formación docente en PLE

## PROPOSTA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN (UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS)

[Valeria Arce](#)  
[Julio Gallardo](#)  
**Argentina**  
[RESUMEN](#)

*O que faz andar a estrada?  
É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada perma-  
necerá viva. É para isso que servem os caminhos, para  
nos fazerem parentes do futuro.  
Mia Couto, Terra sonâmbula*

### INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado, como o de hoje, compartilhamos junto a outros autores, a afirmação de que *através da internet cria-se um ambiente propício para o ensino e aprendizagem de línguas*. Neste projeto interessa-nos o português como língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) e a possibilidade de ensino-aprendizagem desse idioma, através de recursos da *Internet*, uma vez que esse meio oferece vastíssimas e relevantes oportunidades de interação com usuários da língua-alvo, sejam eles falantes nativos ou não, e permite, nesse marco, o contato com a língua-cultura do outro, de maneira a favorecer o processo de aprendizagem, por meio de práticas e usos contextualizados do idioma.

Podemos afirmar que esse ambiente se configura como um contexto real, no qual se produz o encontro, o diálogo intercultural, fato que muitas vezes pode produzir conflitos interacionais, devido a que as práticas dos interlocutores de LE ou L2, (re)velam uma dimensão cultural que corresponde à Língua Materna (LM) dos falantes (Viana, 2003).

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Viana, esse tipo de situação (de encontro/interação intercultural), oferece mais possibilidades de conflitos: “[...] dimensionamos as implicações da cultura no uso da LE, atentando para o fato de que os encontros em LE são encontros de



indivíduos de diferentes constituições sócio-histórica(s) (ou culturais) e representam, por tanto, encontros propensos a conflitos de base cultural” (Viana, 2003: 295).

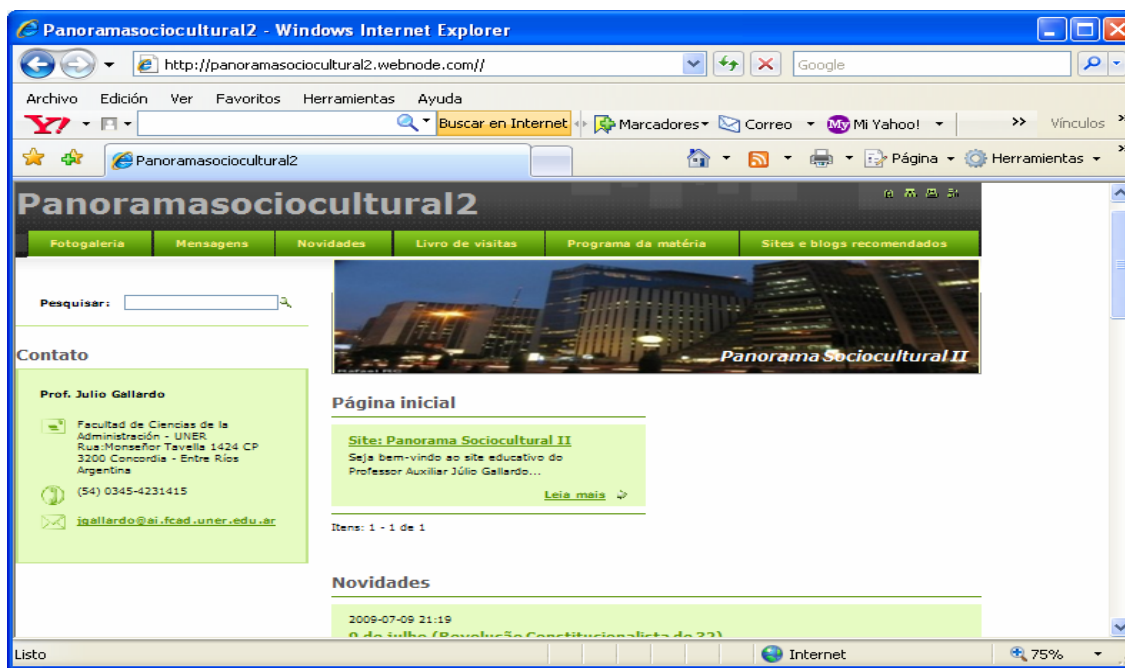
Transposta essa questão para o campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, apontamos a posição de Mendes, com a qual coincidimos, e que indica:

Aprendemos quando ensinamos e ensinamos quando aprendemos. Ensinar e aprender, desse modo, são instâncias de um processo maior, o qual tem lugar quando interagimos entre pessoas com o objetivo de adquirir competência lingüístico-comunicativa numa nova língua-cultura.

Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum formado pelas contribuições de todos. (Mendes, 2004: 172)

Tal perspectiva dialógica, de negociação de significados, se estende da sala de aula para ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, contexto em que ela pode ser redimensionada, sob o viés da aprendizagem colaborativa, no sentido vygotskyano teorizado como abordagem sociocultural. Nessa direção, que será adotada no presente estudo, podemos mencionar a avaliação de Bulla sob essa visão de aprendizagem em que “participantes mais experientes (professores ou aprendizes) ou, pode-se dizer, participantes que sabem mais sobre certas áreas ou aspectos em determinados momentos, fornecem assistência aos participantes menos experientes ou novatos em tais áreas ou aspectos [...]. Em outros momentos, no entanto, os mesmos participantes podem assumir outras identidades; por exemplo, os antes novatos passam a ser os especialistas” (Bulla, 2007: 10).

Interessa-nos, particularmente, o processo de aprendizagem dos estudantes de curso superior que estão se formando para atuar como professores de PLE ou PL2 e que são expostos ao *input* [1] lingüístico, novo ou não, e em nível de conhecimento superior ao deles, através da *internet*, dentro ou fora da sala de aula.



## OBJETIVO GERAL

**Não** queremos que o futuro professor seja um experto em sistemas e muitos menos, designers de sites ou de produtos multimídias. O ponto de partida desta comunicação, é mostrar, uma das atividades que se desenvolve na nossa faculdade através da exposição e explicação do material e salientar que, adquirindo novos aspectos didáticos, com uma mínima capacitação, podemos ser usuários dos programas disponíveis, e podemos melhorar significativamente as nossas aulas de PLE e oferecer novas condições de aprender português a nossos estudantes.

É por isso que estamos trabalhando nesta proposta para motivar aos professores de PLE, no uso da *Internet* ou das TIC em sala de aula ou fora dela.

## JUSTIFICATIVA

Na história, em cada época específica utilizaram-se os meios de comunicação disponíveis, como recursos para se ensinar língua(s). Conforme Krashen, o estudante deve estar exposto ao input (insumo) lingüístico novo para que haja aprendizagem. Com a utilização da *internet* no processo de aprender língua(s), o estudante tem a possibilidade de exposição à língua-cultura alvo (e ao seu uso) constantemente, podendo –assim– analisar, classificar, conferir, solucionar problemas, e desenvolver múltiplas habilidades e competências lingüísticas-comunicativas.

Poderíamos utilizar três metáforas para explicar como os docentes e os estudantes podem utilizar a *internet* na tarefa educacional: como *biblioteca*, como *im-*

*prensa* (possibilidade de publicar produções dos aprendizes na rede), e como *canal de comunicação*.

A *Internet* ocasiona e demanda mudanças na nossa sociedade em geral e, por conseguinte, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, apagando as distâncias geográficas e permitindo o estabelecimento de comunicações:

sincrônicas, utilização de *Messenger*, *skype*, entre outros;  
assíncronica, por exemplo, o uso do e-mail;  
audiovisuais, videoconferências.

Quer dizer que suporta: textos, imagens, som, tudo junto.

Acreditamos que ainda custa assumir a idéia de que a tecnologia digital está exigindo novas formas de produzir e de ler textos, e de criar atividades para o ensino de línguas.

Hoje é mais acessível conhecer, aprender e nos informar sobre a nossa história, sobre a atualidade do mundo inteiro, as nossas datas importantes e temos também a possibilidade de criar arquivos virtuais que contenham a nossa contribuição ao social e/ou individual.

É possível compreender sempre mais e melhor qualquer tipo de áudio ou vídeo, ora seja uma música de fundo ou não, ora seja uma entrevista ou uma novela, um filme, uma propaganda, uma reportagem especial, uma notícia de jornal, uma cena de humor, uma canção e até mesmo silenciosas mensagens transmitidas pelas imagens que os vídeos suscitam, imaginando o enorme e fascinante mundo cultural dos brasileiros.

Hoje em dia sabemos que aprender uma língua estrangeira significa se aproximar de maneira real a outros povos e que através da *Internet* essa aproximação tem se tornado cada vez mais frequente, mais possível.

Com o uso dessas novas tecnologias podemos dizer que abrimos novas “janelas” na visão e compreensão da cultura que estamos aprendendo-ensinando.

É importante essa criação de materiais com hipervínculos, que funcionam sob sistemas operativos conhecidos mundialmente e que nos dão a condição de aprender e ensinar línguas estrangeiras através de desenhos multimídias, de “janelas” que se abrem para outras culturas e povos e o mais importante, o compartilhamento de atividades, de materiais, o que chamamos de “socialização dos saberes”.

Por tudo isso, somos a favor de um uso mais aproveitado das vantagens que a *Internet* oferece para o ensino-aquisição-aprendizagem de LE ou S2, e especialmente de PLE. O Brasil é um dos países com maior número de usuários de *Internet* dentro da ‘aldeia’ global e como consequência, um dos países com o maior número de sites e portais na rede.

## CONCLUSÕES

Foi nossa intenção refletir (ou pelo menos tentar) e compartilhar uma experiência sobre a utilização de material disponível na *Internet* e demonstrar como é possível, sem mesmo sendo técnicos da área de informática, aproveitar os materiais já existentes na rede ou produzir nossos próprios materiais como professores de PLE. Devemos abandonar a idéia de que existe uma “carência de materiais didáticos” na área.

Além disso, propusemos a reflexão sobre o papel fundamental da *Internet* como ferramenta que atua na educação de hoje. Mostrando o site<sup>1</sup> educativo criado por professores de PLE para difundir e ensinar a língua-cultura do Brasil.

Consideramos que é necessário que como professores de línguas estrangeiras estejamos sempre mais familiarizados e atualizados com o uso das TICs, para assim ter à nossa disposição um conjunto de recursos que enriqueçam e tornem o processo de ensino-aquisição-aprendizagem de PLE, uma atividade motivadora, que apresente novas metodologias com a construção de materiais mais apelativos que envolvam os nossos estudantes, em seus processos de aproximação aos conteúdos que lhes ministramos, assim como que lhes favoreçam a inclusão digital, outro grande desafio da sociedade atual.

Ao refletir sobre algum material que seja elaborado com esses critérios e finalidades, devemos primeiramente conhecer as TIC, suas características e potencialidades pedagógicas. A mesma reflexão impartimos para o uso da *Internet*, já que faz parte das TIC, pois devemos pensar também em suas potencialidades pedagógicas, nos critérios de seleção dos sites, na seleção de atividades e nas abordagens de língua veiculadas em certos sites presentes na rede, assim como estudar a possibilidade de vinculá-los ou não a nossas aulas.

Nem tudo o que possa ser obtido como informação na *Internet* é tida como legítima; saber discernir e comparar os dados obtidos pode levar a saber o que é real, certo, que ajuda positivamente, do que não tem nada de informação fidedigna.

Ensinar não é transmitir conhecimento, mas também é brindar ao estudante, possibilidades de aprendizagem com autonomia.

Através da *Internet* podemos atingir verdadeiros laços de integração, neste caso, capazes de produzir conhecimento além, muito além do que se poderia propor no currículo, estimulando a autonomia do estudante. E esta integração poderia se traduzir em uma amizade ligada à *Internet*, capaz de provocar novos saberes, modificações nos olhares, abertura ao desconhecido e abrir os espaços para continuar aprendendo em entornos reais ou virtuais (em potencia).

Tudo isto exige um professor mais aberto, flexível, que acompanhe o estudante nesta empreitada, com capacidade de abrir debates, discussões.

---

<sup>1</sup> Site educativo: [www.panoramasociocultural2.webnode.com](http://www.panoramasociocultural2.webnode.com)

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BULLA, G. (2007). *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- MENDES, E. (2004). *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de doutorado. Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.
- VIANA, N. (2003). *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

## RESUMO

Esta proposta didática para o ensino de Português Língua Estrangeira vem se aplicando na cátedra de Panorama Sociocultural II da Facultad de Ciencias de la Administración, de la Universidad de Entre Ríos (UNER) com futuros professores de PLE. E pretendemos que a proposta seja extensiva a professores já formados pela UNER. Tentamos criar um cenário de aprendizagem no qual os futuros professores possam desenvolver diferentes habilidades referidas à língua-cultura alvo e à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com base na interação entre falantes/usuários nativos ou não. Na atualidade, através das tecnologias de informação e comunicação (TIC), abre-se a possibilidade de criação de ambiente propício para o ensino e aprendizagem de língua(s), e para ensinar/aprender a ensinar língua(s), já que se torna possível, com relativa facilidade, a interação com usuários/falantes nativos do idioma a ser estudado ou aprendido e, assim, o conhecimento (aprendizagem e aquisição) da língua-cultura-alvo. Viana (2003) considera que quando se produz o encontro intercultural pode surgir algum conflito ou tensão entre duas ou mais pessoas de diferentes culturas, devido a que os interagentes pertencem a (se circunscrevem em) diferentes constituições/construções sócio-históricas.

Atualmente, no *ensino de Línguas Estrangeiras ou de Segundas Línguas* (contexto argentino) no nível superior, tem sido bastante comum a utilização de materiais autênticos –textos publicados na *internet* (textos escritos ou orais, entrevistas, clipes, músicas, *podcast*, *blog*, *wiki*, *webquest*) assim como diferentes programas (*hot potatoes*, *Jcllic*, *nanogong*)– y ambientes virtuais de aprendizagem como, por exemplo, a plataforma *moodle*. Acreditamos na constante formação dos professores e nos perguntamos sobre qual o papel e quais os desafios do professor de LE ou L2 (neste caso específico Português) com as TIC no contexto de formação de futuros professores de PLE, em contato com a dimensão cultural do “outro” em situações reais de encontro dos interlocutores.

## PALAVRAS CHAVE

Ensino / aprendizagem de PLE - tecnologias de informação e comunicação

[Retorno à comunicação](#) 

### VALERIA DANIELA ARCE

Es profesora en Portugués formada en la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Cursa el posgrado "Especialización en adquisición y aprendizaje de la Lengua Española como segunda lengua" Universidad Nacional de Rosario. Ha participado como intercambista en el Programa ESCALA, de la Universidad Federal de San Carlos (San Pablo, Brasil). Dictó clases de portugués para empleados de la Municipalidad de Concordia. Bachillerato para adultos (BAPA). En la Facultad de Ciencias de la Administración de la UNER ha dictado el "Taller de Portugués para la Mediana y Tercera Edad", es miembro del Comité Organizador de las V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, es coordinadora del departamento de graduados y se encuentra desarrollando tareas en la Secretaría de Extensión Universitaria.

[valarc@ai.fcad.uner.edu.ar](mailto:valarc@ai.fcad.uner.edu.ar)

[Volver a la ponencia](#) 

### JULIO GALLARDO

Es profesor auxiliar de primera en la materia "Panorama Sociocultural II" del Profesorado en Portugués (Universidad Nacional de Entre Ríos). Fue profesor visitante en la Universidade Federal de São Carlos (2008); segundo vocal titular de la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués (2005-2007); socio de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués, miembro del Comité Organizador del V Congreso de Profesores de Portugués (Concordia, 2007), miembro del Comité Organizador de las Primeras y de las Quintas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística (Concordia, 2004 y 2009, respectivamente). Fue miembro de la Comisión de Enseñanza y del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Administración (2004). Tradujo al idioma portugués el material de audio y texto *La Biblia en Mano*, cuyo autor es el padre Hernán Pereda (Cooperadores Parroquiales de Cristo Rey), de Rosario, Argentina. Actualmente cursa la Especialización de Español como L2, en la UNR.

[jgallardo@ai.fcad.uner.edu.ar](mailto:jgallardo@ai.fcad.uner.edu.ar)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Formación docente en PLE

## ECOLINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA: LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN PLE

[Luis Alejandro Ballesteros](#)

Argentina

[RESUMEN](#)

El estudio de la variación del portugués brasileño cuenta con un desarrollo extenso en la lingüística producida en Brasil (Tarallo, 1986; Mollica y Braga, 2004; Bagno, 2007; Sá, 2007). Ese desarrollo ha sido acompañado por propuestas para la enseñanza del portugués como lengua materna, entre las cuales cabe destacar documentos oficiales, como los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), producciones bibliográficas de carácter didáctico, como las del *Programa Nacional do Livro Didático*, y numerosos trabajos académicos que plantean la resignificación de prácticas normativistas (Perini, 1997; Possenti, 1997; Bagno, 1999; Bagno, 2001; Antunes, 2007; Faraco, 2007; Ferrarezi, 2007). En la enseñanza de PLE en la Argentina, sin embargo, el impacto de estas producciones ha sido todavía escaso. El propósito de esta ponencia es focalizar la variación lingüística en su relación con la comúnmente llamada “língua padrão”. Para ello, se adopta la ecolingüística (Couto, 2009) como perspectiva teórica que permite situar no sólo la relación del portugués con otras lenguas, sino también la variación en el interior del portugués brasileño.

Detengámonos en un primer momento en el cuestionamiento del concepto de “língua padrão”, para pasar luego a la ecolingüística y a la presentación de dos casos de sintaxis que ejemplifican la problemática abordada.

Bagno advierte sobre “[...] a idéia tradicional de chamar de ‘língua’ apenas o padrão lingüístico abstrato e idealizado, descrito e prescrito nas gramáticas normativas” (Bagno, 2007: 87), así como sobre el carácter político e ideológico de ese “padrão”, que es resultado de una construcción histórica determinada y un instrumento de poder. Bagno argumenta que no existe una “língua padrão”, sino una “norma padrão”, entendida como entidad abstracta, que no se corresponde con ningún uso real de la lengua:



A norma padrão não faz parte da língua, isto é, não é uma das variedades lingüísticas empiricamente observáveis no uso dos falantes em comunidade. Ela é um construto sociocultural, uma norma no sentido mais jurídico do termo, uma espécie de “lei lingüística” que prevê a condenação e a punição dos infratores. Por isso, não é correto usar os termos “língua-padrão”, “variedade-padrão”, “dialeto-padrão”, porque não existe língua, variedade e dialeto sem falantes reais, e ninguém fala norma-padrão. (Bagno, 2007: 98)

Esa “norma padrão”, a su vez, precisa ser diferenciada de la “norma culta”, entidad que Bagno propone denominar “variedades prestigiadas”, en oposición con las “variedades estigmatizadas”. Estos dos tipos de variedades, a su vez, constituyen un *continuum*, es decir, no existe una frontera nítida entre ambas, sino que se influncian recíprocamente:

Não se pode confundir a norma-padrão com a norma-culta: são duas entidades sociolingüísticas muito diferentes. A norma culta é o conjunto de variedades lingüísticas efetivamente empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de maior renda econômica, e nela aparecem muitos usos não previstos na norma-padrão, mas que já caracterizam o verdadeiro português brasileiro prestigiado. (Bagno, 2007: 117)

Así, en las variedades prestigiadas se encuentran ejemplos numerosos de usos considerados “erros” por las gramáticas normativas. Variedades prestigiadas y variedades estigmatizadas abarcan una amplia gradación, en relación con la cual puede resultar útil la noción sociolingüística de “dialeto” dimensionada en el ámbito de la ecolingüística.

Siguiendo a Couto (2009), podemos decir que la ecolingüística se define como el estudio de las relaciones entre lengua y medio ambiente, que constituyen el ecosistema fundamental de la lengua, el cual se despliega a su vez en un ecosistema social, uno mental y otro natural. El ecosistema social de la lengua está constituido por la relación entre una lengua y su comunidad de hablantes, que están organizados socialmente; contiene el medio ambiente social de la lengua. El ecosistema mental de la lengua comprende la totalidad formada por la lengua y sus interrelaciones con la mente; abarca el medio ambiente mental de la lengua. Por último, el ecosistema natural de la lengua está constituido por la lengua en relación con el territorio en que se la habla y la población o comunidad de hablantes; abarca la totalidad formada por la lengua y el mundo físico, y en su interior se oponen lengua y medio ambiente natural de la lengua.

Centrándonos en el ecosistema social de la lengua, podemos destacar que entre los asuntos más estudiados se cuentan el bilingüismo, el multilingüismo, el contacto entre lenguas, el multidialectalismo, los procesos de formación de “pidgins” y criollos, y la obsolescencia y la astrictión lingüísticas, enfocados desde el concepto ecológico de diversidad. Couto (2009) dedica un capítulo al

multidialectalismo. Este autor destaca que las ecologías lingüísticas complejas no son sólo las de multilingüismo; subraya que incluso donde presumiblemente existe monolingüismo societario la ecología puede ser compleja, debido a la variación interna de la lengua, la cual comprende el multidialectalismo y su relación con la lengua oficial:

Para falar em multidialealismo é preciso incluir na discussão a questão do que é dialeto *vis-à-vis* língua. Como todo Estado-nação almeja ter uma língua única que o represente, é preciso incluir também o assunto variedade padrão que, às vezes, aparece sob o nome de língua oficial, língua do Estado ou língua estatal, no caso do multilinguismo, ou, no caso que aqui interessa, dialeto padrão, oficial ou **dialeto estatal**. Nesse contexto, faz-se necessário incluir também o que os dirigentes do Estado chamam de língua nacional [...]. (Couto, 2009: 133)

Couto destaca la dificultad de definir “dialeto” por oposición a “lengua”, puesto que son conceptos relativos, y cita varias veces en su libro la frase “língua é um dialeto com exército e uma marinha” –atribuida a Max Weinreich–, con una metáfora que resalta que se considera “lengua” la variedad cuyos hablantes tienen la fuerza de imponerse, mientras que la de aquellos que no tienen esa fuerza es considerada “dialeto”. La problemática involucra, entonces, la política lingüística de un Estado, y conlleva selecciones y exclusiones, así como fuertes preconceptos.

Respecto de la ecología del contacto de dialectos del portugués brasileño, Couto destaca aspectos fonético-fonológicos, morfológicos y sintácticos. Nos interesa resaltar aquí dos casos de sintaxis: la concordancia sujeto-verbo y el uso de pronombres oblicuos y rectos como objeto de verbos transitivos directos e indirectos. Integraremos en nuestro desarrollo la exposición de Couto (2009) con la de Bagno (2007) y la de Scherre (2005).

Couto (2009: 144) registra ejemplos de frases tales como (1) “as menina pequena chegô tudo atrasado”, en las que los adjuntos no concuerdan en número con el núcleo del sintagma nominal, así como el predicativo no concuerda ni en número ni en género con el sujeto. La frase transcripta coexiste, no obstante en el portugués brasileño con (2) “todas as meninas pequenas chegaram atrasadas”, pautada por la gramática normativa. No se trata de que (1) sea incorrecta y (2) sea correcta, sino de dos formas diversas que coexisten en el medio ambiente social del portugués brasileño, y en el medio ambiente mental de los hablantes. La gramática descriptiva y la sociolingüística han registrado en el portugués brasileño, sin embargo, la tendencia a la reducción de la flexión de persona en el verbo, con la consecuente modificación de la concordancia entre sujeto y verbo, así como la eliminación de marcas de plural redundantes en el interior del sintagma nominal, con alteración de la concordancia entre adjunto y núcleo en casos como el de (1). Bagno (2007: 145) subraya la reducción de la

morfología verbal y registra igual eliminación del plural redundante, el cual pasa a ser marcado sólo en los determinantes en sintagmas como “os menino”, “as casa” y “aquelas coisa toda”. Scherre destaca la regla que subyace a esta alteración aparentemente caótica de la concordancia en el sintagma nominal:

[...] Verifica-se que, para os elementos nominais que não exercem a função de núcleo dos sintagmas nominais, o que mais importa é sua posição em relação ao núcleo: elementos não-nucleares à esquerda do núcleo favorecem marcas explícitas de plural (mais concordância); elementos não-nucleares à direita do nome desfavorecem-nas (menos concordância). Os núcleos, por sua vez, favorecem mais marcas explícitas de plural se ocuparem a primeira posição no sintagma nominal, ou seja, se estiverem literalmente mais à esquerda na construção. Nas demais posições, os núcleos tendem a desfavorecer marcas explícitas de plural. (Scherre, 2005: 53)

Es interesante destacar que Scherre rebate la tradicional idea de un portugués brasileño degradado en comparación con el portugués europeo, y lo hace por medio del análisis de pruebas empíricas que muestran que en Portugal la lengua ha estado siguiendo procesos semejantes, en lo que atañe a la concordancia, a los que los normativistas consideran en Brasil un maltrato a la “língua de Camões”.

Sobre el sistema pronominal, desde la perspectiva ecolingüística, Couto (2009: 78) observa una reorganización completa en el portugués brasileño, con una fuerte tendencia al uso de pronombres rectos (no sólo para las terceras personas, sino también para la primera plural) en las funciones sintácticas de objeto directo e indirecto. Bagno (2007: 150) cita ejemplos de empleo del pronombre “ele” como objeto directo, y los remite a un uso antiquísimo en la lengua portuguesa, registrado en textos medievales; también consigna el uso de los demás pronombres oblicuos con verbos causativos en construcciones del tipo “deixa eu ver”, “manda ele entrar” y “vi ela chorando”, además de con otras clases de verbos “esperar”, “pegar” y “assistir”.

Respecto de los fenómenos gramaticales que hemos destacado, los tres lingüistas referidos (Couto, Bagno e Scherre) coinciden en que los usos tradicionalmente considerados “erros” por los normativistas están presentes también en las personas llamadas “cultas” desde el punto de vista sociolingüístico, esto es, aquellas personas con grado universitario, y a partir de cuya habla y producción escrita se define lo que, también en términos sociolingüísticos, se denomina “norma culta”.

Como conclusión, no podemos dejar de destacar la relevancia del estudio de la variación lingüística en la formación docente en PLE, no sólo para conocer científicamente una realidad lingüística objeto de estudio, sino también para contribuir con un dimensionamiento crítico y para evitar el reforzamiento del preconceito lingüístico, y consecuentemente de la discriminación por medio del lenguaje, respecto de todo cuanto se aparte de la norma socialmente prestigiada.

## REFERENCIAS

- ANTUNES, I. (2007). *Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola.
- BAGNO, M. (1999). *Preconceito lingüístico. O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- BAGNO, M. (2001). *Português ou brasileiro? Um convite á pesquisa*. São Paulo: Parábola.
- BAGNO, M. (2007). *Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola.
- COUTO, H. H. (2009). *Lingüística, ecologia e ecolingüística. Contato de línguas*. São Paulo: Contexto.
- FARACO, C. A. (2007). "Por uma pedagogia da variação lingüística", em D. A. CORREA (org.) *A relevância social da lingüística. Linguagem, teoria e ensino*, pp. 21-50. São Paulo: Parábola.
- FERRAREZI JÚNIOR, C. (2007). *Ensinar o brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- MOLICA, C. M. y M. L. BRAGA (org.) (2004). *Introdução á sociolingüística. O tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- PERINI, M. A. (1997). *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática.
- POSSENTI, S. (1997). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- SÁ, E. J. (2007). *Estudos de variação lingüística*. São Paulo: Textonovo.
- SCHERRE, M. M. P. (2005). *Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola.
- TARALLO, F. (1985). *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática.

## RESUMEN

El estudio de la variación tiene en la lingüística brasileña un desarrollo extenso (por ejemplo: Tarallo, 1986; Mollica y Braga, 2004; Sá, 2007), que ha sido acompañado por propuestas para la enseñanza del portugués como lengua materna en Brasil, entre las cuales cabe destacar tanto documentos oficiales (los *Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa*) como trabajos académicos que plantean la resignificación de prácticas normativistas (por ejemplo: Posenti, 1996; Bagno, 1999; Ferrarezi, 2007). En la enseñanza de PLE en la Argentina, sin embargo, el impacto de estas producciones ha sido todavía escaso. El propósito de esta ponencia es focalizar la variación lingüística en su relación con la “língua padrão” brasileña. Para ello, se adopta la ecolingüística (Couto, 2009) como perspectiva teórica que permite situar tanto la variación dentro del portugués brasileño como su relación con otras lenguas en contacto. Se seleccionan casos de sintaxis, tales como la concordancia sujeto-verbo y el uso de pronombres oblicuos y rectos. Como conclusión, se intenta destacar la relevancia de la variación en la formación docente en PLE, no sólo para conocer una realidad lingüística objeto de estudio, sino también para contribuir con un dimensionamiento crítico y para evitar la perpetuación del preconcepto lingüístico respecto de todo cuanto se aparte de la norma socialmente prestigiada.

## PALABRAS CLAVE

Variación lingüística - ecolingüística - preconcepto lingüístico

[Volver a la ponencia](#) 

### LUIS ALEJANDRO BALLESTEROS

Es profesor de Castellano, Literatura y Latín, profesor de Portugués y licenciado en Lenguas Modernas y Literatura. Se desempeña como profesor titular regular de Lingüística y profesor adjunto de Lengua Portuguesa I, área Gramática, y de Lengua Portuguesa II, área Gramática, en el Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. También, como profesor titular de Taller "Prácticas de la Comprensión y de la Producción Lingüísticas II" en el Profesorado y la Licenciatura en Español Lengua Materna y Lengua Extranjera de la misma facultad. Ha sido expositor en numerosos eventos académicos y cuenta con publicaciones diversas sobre sus áreas de investigación: género y discurso, escritura académico-científica en español y cuestiones lingüísticas y gramaticales del portugués brasileño.

[alejandroballesteros@yahoo.com](mailto:alejandroballesteros@yahoo.com)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Formação docente em PLE

## SISTEMA DE CRENÇAS E ENSINO DE PLE ANÁLISE DAS TEORIAS IMPLÍCITAS DE ALUNOS-PROFESSORES E DE PROFESSORES DO LITORAL E DO NOROESTE ARGENTINO

[Geruza Queiroz Coutinho](#)

[Adrián G. Canteros](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

### INTRODUÇÃO

Durante a maior parte do S. XX, a pesquisa empírica sobre o ensino foi muito intensa, nomeadamente nos EUA, orientada pelas necessidades de conhecer e compreender mais e melhor o fenómeno do ensino, visando a intervir e derivar, a partir desse conhecimento, tanto uma tecnologia instrucional quanto políticas e programas de formação de professores, calcada no modelo positivista de relação teoria / prática. Vários especialistas (Shulman, 1997; Pérez Gómez, 1989; Contreras Domingo, 1994) descreveram e caracterizaram os sucessivos paradigmas, programas ou tradições de pesquisa que balizaram a história do desenvolvimento do campo da Didática. Todos eles coincidem em salientar que para a década de setenta, a crise do *paradigma processo-produto*, de um lado, e o desenvolvimento da Psicologia Cognitiva, de outro, impulsionou o surgimento de um novo programa que contestava a visão restritiva do ensino eficaz como conjunto discreto de condutas que se associavam ao rendimento académico dos alunos, medido através de provas e outros tipos de testes.

Aos poucos, os pesquisadores assumiram novos pressupostos que assinalaram o rumo desse paradigma, conhecido como *Pensamento do Professor* ou *Cognição do Professor*. O mais importante foi o de considerar que “os processos de pensamento dos professores influem substancialmente sobre sua conduta e até mesmo a determinam” (Clark e Peterson, 1997: 446). Isso significa que os docentes não apenas agem, mas também tomam decisões sobre como e quando agir, e portanto, a conduta está orientada e mediada pela cognição, ou pelo que os autores citados denominam *processos de pensamento*. Subjaz a esse enfoque uma mudança radical na concepção do docente, que deixa de ser considerado um técnico que aplica prescrições ou algoritmos decorrentes da pesquisa básica para passar a ser visto como um profissional que age racionalmente para tomar decisões.

Com o intuito de analisar, descrever e explicar os processos de pensamento diferenciam-se três categorias básicas, que produziram três modelos ou linhas

de pesquisa que recuperam os conceitos de Jackson (1998: 184-185) de ensino pré-ativo e interativo: o estudo do planejamento do docente (pensamento pré-ativo ou pós-ativo), o estudo dos pensamento e decisões interativos; e o estudo das teorias e crenças dos professores.

Portanto, o nosso projeto de pesquisa se insere nessa terceira linha, já que o que nos interessa é descrever e aprofundar na compreensão de uma categoria que vem sendo discutida nos últimos tempos. Assim, para Camilloni (2009: 44) “as teorias dos docentes e futuros docentes recebem na literatura especializada diversas denominações, segundo se enfatize um ou outros aspecto do objeto em estudo. Encontramos, desta arte, que alguns autores as chamam de “crenças”, “conhecimento prático”, “teorias implícitas”, “teorias pessoais”, “concepções do professor” ou “princípios de prática”. Também Pope (em Feldman, 1999: 71) reconheceu vinte e dois conceitos diferentes, entre os que salientam: “perspectivas”, “metáforas”, “crenças”, “imagens”, “teorias intuitivas”, “teorias subjetivas”, “conhecimento prático”, “planos”, “esquemas”, “rotinas”, “construtos”, etc. o que revela “certa qualidade complexa e multiforme do pensamento e do conhecimento do professor” (Feldman, 1999: 72).

Elbaz (em Shulman, 1997; Telles, 2006) foi um dos primeiros autores a descrever a estrutura e funções do conhecimento necessário para defrontar os problemas que coloca o ensino, que ele chamou de *conhecimento prático*, por sua forte vinculação com o contexto da prática. Essa pesquisa revelou que os professores possuem um conhecimento pessoal prático, proveniente de suas experiências de vida e das histórias que partilhou com alunos, colegas e superiores no seu ambiente profissional, o que favorece a construção de significados e sentido que os docentes empregam para organizar e estrutura a experiência em sala de aula.

Para Clandinin (1986, em Telles, 2006: 18), trata-se de um *conhecimento pessoal prático*, entendido como “o conjunto de convicções, conscientes ou inconscientes, que surge da experiência íntima, social e tradicional e que se expressa nas ações da pessoa”; e é pessoal, pois trata-se de um conhecimento pletórico de experiências vitais que constituem a identidade da pessoa.

De onde vêm esses significados que os sujeitos constroem e que lhes permitem compreender e agir? Para tentar responder essa pergunta, a nossa pesquisa parte do pressuposto de que a formação docente é um processo contínuo, que não se reduz aos processos de formação inicial em contextos institucionais formais e que continua com a socialização profissional e a formação continuada. G. Ferry considerou que a formação constitui, na verdade, um processo duradouro que se inicia muito antes do acesso à instituição de formação, e portanto é possível reconhecer diferentes etapas ou momentos: a biografia escolar ou formação assistemática, na qual predomina o que Lortie (1975, em Richard e Lockhart, 1998: 35) chamou de “aprendizagem por observação”; a fase de formação inicial, a da socialização profissional e a da formação continuada (Anjinovich, 2009).



De outro lado, Terhart (1987) sugeriu que a formação inicial tinha uma escassa influência na prática docente e que a escolarização constituía um elemento potente pela forte ação formativa e pela capacidade para gerar imagens, concepções, valores, etc., que na prática do ensino se atualizam como princípios e procedimentos de ação. Quer dizer, durante a longa vida escolar como aluno, o futuro docente constrói os seus esquemas mentais, o seu sistema de crenças e valores, a suas concepções acerca do papel dos docentes e dos alunos, a sua visão do conteúdo da instrução, etc., que mais tarde serão mobilizados para orientar suas próprias ações. Decorre disso, então, a importância da biografia escolar e a necessidade de sua objetivação para estimular processos de reflexão, de um lado, e da análise e revisão dos sistemas de crenças dos professores, de outro. Lembremos, nesse sentido, que o ensino abrange tanto uma dimensão cognitiva e comportamental, quanto uma afetiva (Richard e Lockhart, 1998: 34); do pressuposto de que as ações dos docentes refletem o que eles sabem e acreditam infere-se que para compreender o que os professores fazem é necessário reconhecer e identificar os diferentes tipos de elementos que, consciente ou inconscientemente, orientam a ação.

Com base nos referencial teórico apresentado, os objetivos do trabalho serão:

- Descrever e caracterizar a natureza dos conteúdos das teorias implícitas ou sistemas de crenças, bem como sua origem ou procedência, dos professores em formação e de professores em serviço das regiões noroeste e litoral do país
- Comparar e contrastar os sistemas de crenças que mantêm os futuros professores e os professores em serviço de PLE de diferentes regiões do país;
- Discutir as implicações que as semelhanças e diferenças achadas poderiam ter na prática de ensino.
- Identificar elementos teóricos e práticos que possam contribuir à consolidação de uma nova tradição ou modelo de formação de docentes de Línguas Estrangeiras.

Condizente com a perspectiva teórica adotada, a metodologia privilegiada será a qualitativa, com forte ênfase na reconstrução da história oral dos sujeitos da pesquisa, através de entrevistas biográficas estruturadas e semiestruturadas. Elas permitirão trabalhar a complexidade das experiências de vida, para além da “transparência” da realidade, do que é visível e tangível.

A partir da gravação em áudio e da correspondente transcrição das entrevistas, pretendemos construir um arquivo oral e escrito, com base em dois grandes grupos de professores de PLE, em duas fases do trabalho. Os grupos pertencem a duas regiões do país onde se realizará a pesquisa: o noroeste e o litoral, já que

em ambas as regiões existem centros de formação de professores com suas próprias possibilidades e desafios na configuração de uma área disciplinar e profissional como é o campo do ensino de PLE. Dentro de cada grupo regional trabalharemos com um conjunto de aproximadamente vinte docentes em cada etapa e em cada região (com um total de até oitenta docentes para os dois anos da pesquisa) selecionados segundo critérios tais como diversidade de experiências, idade, local de procedência (nacionalidade ou região do país, urbana, rural ou semi-rural) e/ou trajetória de formação.

As técnicas de coleta da informação serão, portanto, a entrevista aberta e livre, em que o sujeito pesquisado toma a palavra, sem interferência ou com uma mínima interferência do pesquisador, deixando fluir os pensamentos, emoções, sentimentos e concepções vinculados com sua história pessoal; e a entrevista estruturada, orientada a obter informação sobre dimensões específicas da profissão docente em LE, tais como educação, educação lingüística, aprendizagem de línguas, problemas da aprendizagem do PLE, seleção dos conteúdos instrucionais e muitos outros que constituem o miolo da profissão de professor de PLE.

Finalmente, acreditamos que nossa pesquisa poderá constituir uma contribuição tanto ao campo da formação docente em línguas estrangeiras, quanto ao campo mais específico da formação de professores de PLE, uma área acadêmica bastante recente no nosso país, através da comparação e de uma melhor e maior compreensão das características dos processos formativos que revelem a existência ou não de diferentes *culturas de ensino* (Richard y Lockhart, 1998; Almeida Filho, 1999) no litoral e no noroeste do país.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2000). "Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas", in M. BORGES e L. BRAGA TOITCH (org.) *Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular.
- ALMEIDA FILHO, J. C. (1999). "Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira", em J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- ANJINOVICH, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- ARANTES, E. e S. MATIAS CHAVES (2003). *Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- ARAUJO, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

- BARCELOS, Ana M. (2006). "Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas", in A. M. BARCELOS e M. VIEIRA-ABRAHÃO (org.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes.
- BASABE, L. y E. COLS (2008). "La enseñanza", en A. CAMILLONI (comp.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- BASABE, L. (2008). "Acerca de los usos de la Teoría Didáctica", en A. CAMILLONI (comp.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CABRERA KFOURI-KANEOYA, M. (2004). "O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas do interior paulista", en D. CONSOLO e M. VIEIRA-ABRAHÃO (org.) *Pesquisas em lingüística aplicada*. São Paulo: Editora da UNESP.
- CAMILLONI, A. (1998). "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en A. CAMILLONI et al. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2008). "Didáctica general y didácticas específicas", en A. CAMILLONI (comp.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2008). "Los profesores y el saber didáctico", en A. CAMILLONI (comp.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2009). "Prólogo", en R. ANJINOVICH *Transitar la Formación Pedagógica – Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- CLARK, Ch. y P. PETERSON (1997). "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. WITTRUCK (comp.) *La Investigación de la Enseñanza, I – enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- DAVINI, M.C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1998). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en A. CAMILLONI et al. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- DIKER, G. y F. TERIGI (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- FÉLIX, A. (1999). "Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira", en J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- FENSTERMACHER, G. (1997). "Tres aspectos de la investigación sobre la enseñanza", en M. WITTRUCK (comp.) *La Investigación de la Enseñanza, I – enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- FRAIMAN BLATYTA, D. (1999). "Mudanças de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores", J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- GARBUIO, L. (2006). "Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira", en A. M. BARCELOS y M. VIEIRA-ABRAHÃO (org.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes.

- GUDMUNSDOTTI, S. (1998). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en H. MCEWAN y K. EGAN *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HUBERMAN, M. (1998). "Trabajando con narrativas biográficas", en H. MCEWAN y K. EGAN *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, P. (1998). "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en H. MCEWAN y K. EGAN *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1998). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en A. Camilloni *et al. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LOPES CRISTOVÃO, V. (2002). "Uma experiência de reflexão e formação de professores", en T. GIMENEZ (org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.
- MATEUS, E. (2002) "Educação contemporânea e o desafio da formação continuada", en T. Gimenez (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.
- MCEWAN, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia, en H. MCEWAN y K. EGAN, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). "A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador", en L. P. MOITA LOPES *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de letras.
- NOGUEIRA DE MORAES, R. (2006). "Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores", en A. M. BARCELOS, y M. VIEIRA-ABRAHÃO (org.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes.
- PEREZ GOMEZ, A. (1989). "Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica", en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- RICHARDS, J. y Ch. LOCKHART (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.
- SCALISE T. FONSE, M. (1999). "Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira", en J. C. P. ALMEIDA FILHO (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- SHAVELSON, R. y P. STERN (1989). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SHULMAN, L. (1997). "Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M. WITTROCK (comp.) *La Investigación de la Enseñanza, I – enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- SOUZA PLACCO, V. (1994). *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas: Papyrus.

- TELLES, J. (2006). "A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas", en T. GIMENEZ (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.
- TERHART, E. (s. f.). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del Profesorado?", en *Revista de Educación*, 284, pp. 153-158.
- VEZ, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. (1999). "Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão", em J. C. P. ALMEIDA FILHO, (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. (2002). "Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira", em T. GIMENEZ (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. (2006). "Metodologia na investigação das crenças", em A. M. BARCELOS y M. VIEIRA-ABRAHÃO (org.) *Crenças e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes.
- ZELLER, N. (1998). "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", en H. MCEWAN y K. EGAN *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

## RESUMO

O projeto de pesquisa que apresentamos visa a comparar o sistema de crenças de professores em formação e de professores em serviço das regiões noroeste e litoral da Argentina como ferramenta para descrever e caracterizar tanto a origem quanto o conteúdo do chamado “conhecimento didático do conteúdo” (Shulman: 1986). Esse trabalho se insere no chamado Paradigma da Cognição do Professor, de natureza qualitativa e hermenêutica, destinado a compreender mais do que a prescrever as práticas de ensino e que considera a reflexão sobre as crenças ou teorias implícitas como um elemento fundamental da formação, tanto inicial quanto em serviço. Para realizar esse projeto, o grupo de pesquisadores das duas regiões realizará entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, com relatos biográficos, que permitirão reconstruir, primeiro, e comparar, mais tarde, a cultura de ensinar dos professores de português em ambas as regiões, a partir da transcrição e conformação de um corpus de documentos, articulando, assim, pesquisa e formação pedagógica. Esse material se tornará insumo para os sujeitos da pesquisa pensarem a própria prática desde a consciência do que seja ensinar, como e por que ensinar como se ensina. A pesquisa articulará perspectivas interdisciplinares, a partir da Didática e da História Oral, propondo cruzar as narrativas de experiências de vida com as experiências pedagógicas vividas como alunos e como docentes. Finalmente, o material da pesquisa permitirá uma análise em conjunto além de análises parciais, o que é possível a partir da construção de um acervo oral de caráter inédito em nível nacional.

## PALAVRAS CHAVE

Didática da língua estrangeira – formação de professores – teorias implícitas

[Retorno à comunicação](#) 

### GERUZA QUEIROZ COUTINHO

Profesora en Historia por la Universidade Federal Fluminense; Mestre en Educación por la Universidade Federal Fluminense. Ejerce la docencia como profesora adjunta de la cátedra Idioma Moderno Portugués de la Universidad Nacional de Salta.

[portuguessalta@hotmail.com](mailto:portuguessalta@hotmail.com)

### ADRIÁN CANTEROS

Es profesor en Historia por la Universidad Nacional del Litoral y de Portugués para el Nivel Primario por el Liceo Municipal de Santa Fe. Obtuvo el diploma de Especialización en Portugués Lengua Extranjera por la Universidad de Porto, en Portugal, con una Beca otorgada por el Instituto Camões en el año académico 1996-1997. Cursó Seminarios de Postgrado en el área de Lingüística Aplicada en la Unicamp, en Campinas, São Paulo, Brasil. Cursó la Maestría en Didácticas Específicas con orientación en Didáctica de la Lengua Extranjera de la Maestría en Didáctica de la Universidad Nacional del Litoral y actualmente está realizando su tesis. Es profesor titular ordinario por concurso de Metodología de la Enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera en la Universidad Nacional de Rosario y de Metodología y de Panorama Sociocultural I - *Cultura Brasileira* en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Fue Profesor invitado de Español como Lengua Extranjera para alumnos brasileños en la Unochapecó (Universidade de Chapecó), Chapecó, Santa Catarina y en el doctorado en Derecho y en el doctorado en Educación de la Universidad Católica de Santa Fe. Participó como integrante de la Comisión de Política Lingüística de la Provincia de Entre Ríos entre 2001 y 2002. Fue Presidente de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués (períodos 2001-2003 y 2003-2005). Participó como organizador y expositor en diferentes Jornadas, Seminarios y Congresos vinculados con la enseñanza del portugués en la República Argentina.

[adriancanteros@gigared.com](mailto:adriancanteros@gigared.com)

[Volver a la ponencia](#) 

## O DESAFIO DE TEORIZAR A PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE PORTUGÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

[Ana Cecilia Pérez](#)

Argentina

[RESUMEN](#)

O interesse de refletir sobre o processo de formação de professores, que envolve a construção de um discurso didático e a apropriação de conceitos a partir da reflexão na e sobre a prática de ensino, responde à necessidade, como formadora de futuros professores de português língua estrangeira (em adiante PLE), de fazer explícito o marco conceitual que subjaz nas estratégias formativas utilizadas nas disciplinas Didática da Língua I e II da Facultad de Lenguas da Universidad Nacional de Córdoba.

Numa época caracterizada pelo relativismo epistemológico, entendido como a perda de uma visão comum e única sobre o objeto de estudo, problemática comum às ciências sociais e humanas (e a Didática faz parte deste campo epistemológico) e pelo abandono progressivo do caráter normativo do discurso didático; não podemos pensar a formação de professores como especialistas em técnicas de ensino. É preciso dar lugar a um professor crítico capaz de refletir sobre sua prática pedagógica de forma criativa e autônoma.

O marco conceitual que pretendo explicitar e ilustrar neste trabalho estará definido por três aspectos:

- a. A concepção da formação de professores como prática reflexiva.
- b. A concepção da relação teoria-prática.
- c. As estratégias metodológicas propostas nas aulas de Didática para estimular o processo reflexivo na e sobre a prática de ensino.

### A ABORDAGEM REFLEXIVA NO PERCURSO FORMATIVO DOS FUTUROS PROFESSORES

Partindo de uma análise etimológica do termo formação observamos que deriva do latim: *formatione*, ato, efeito ou modo de formar ou se formar e tem como base a expressão *forma* entendida como a configuração externa ou modo de proceder em algo. No âmbito do ensino de línguas formar-se vincula se com a aquisição de uma forma, de um modo de agir num determinado contexto.

Precisa-se entender a formação docente como um processo complexo que envolve a interação entre quem se forma o formador, o objeto de estudo (os



modos de ensino e de apropriação de uma língua/cultura estrangeira) e o seu âmbito de atuação.

Acredito também na importância de considerar a etapa de formação como um trajeto de construção pessoal, que não significa que exista um percurso pre-determinado e que compreende mais do que a simples aquisição de um *conhecimento sobre* ou uma mera transmissão de conteúdos (saber).

O saber didático é por excelência um saber de tipo procedimental que está ligado à aquisição de habilidades (saber fazer) de natureza dinâmica e modificável e que deve levar em conta a subjetividade de quem se forma; o futuro professor, com seus afetos, suas emoções, suas experiências, seus conhecimentos, suas crenças e concepções (saber ser). Tal percurso de formação começa antes mesmo do acesso a uma instituição de formação, Rebeca Anijovich (2009) identifica diferentes momentos ou etapas de impacto no percurso formativo docente: a *biografia escolar*, produto de internalizações complexas realizadas durante a vida de aluno; a etapa de *preparação formal institucionalizada* da formação docente, a *socialização profissional* e a *formação continuada*. Convém esclarecer que, sendo o Professorado de Português uma carreira relativamente nova na oferta formativa da Facultad de lenguas de Córdoba (criada no 2001) esta distinção em fases/momentos é imprecisa em muitos casos de alunos que chegam à instituição de formação depois de vários anos de “ser professores”.

Na instância de *preparação formal institucionalizada* onde está inserida a Didática da Língua Portuguesa, o eixo estruturante da formação é a prática reflexiva. A referência à prática reflexiva remonta a Dewey. Para Dewey o material do pensamento reflexivo são as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre si. Este filósofo reconhecia que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema a resolver. Para este filósofo e pedagogo, o pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados empíricos e de possíveis interpretações desses dados.

Outra referência obrigatória nos estudos sobre a prática reflexiva é o modelo de Donald Schön. Este pedagogo estadunidense propõe o conceito de *reflexão-na-ação*, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Para Schön, a vida real não é tão dogmática quanto quer fazer crer o racionalismo técnico; ela apresenta sempre situações inusitadas que, desafiam o profissional a assumir cada uma delas como única, problematizando-a para compreendê-la e, então, agir adequadamente. Ser um profissional reflexivo, nesta acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço / momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício de prática.

## A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A concepção da relação teoria-prática situa-se numa visão pragmatista do conhecimento. O Pragmatismo, criado por Pierce, popularizado por William James e postulado por Dewey no âmbito da educação, aborda o conceito de que o sentido de tudo está na utilidade –ou efeito prático– que qualquer ato, objeto ou proposição possa ser capaz de gerar. Uma pessoa pragmatista vive pela lógica de que as idéias e atos de qualquer pessoa somente são verdadeiros se servem à solução de seus problemas. Nesse caso, toma-se a Verdade pelo o que é útil num momento, num contexto dado, sem consequências. A verdade é por tanto circunstancial mas não completamente relativa senão produto de um acordo ou convenção. Eu resgato particularmente a perspectiva de Richard Rorty, filósofo pragmatista estadunidense que defendia-se contra a pretensão de absoluto do pensamento analítico e considerava o conhecimento como uma questão de conversação e de prática social. Rorty criticava a concepção da filosofia sistemática que tentava encontrar uma verdade absoluta, fora da história, fora do sujeito, fora da linguagem procurando constituir-se como uma disciplina fundacional do saber. Para Rorty a filosofia sistemática deve ser substituída por um novo paradigma: **a filosofia edificante** - de matriz conversacional (e não tanto demonstrativa) contingente e sem qualquer pretensão de atingir o conhecimento absoluto.

A orientação epistemológica de Rorty é pertinente com uma visão da Didática como disciplina que intervém e interpreta a realidade do ensino / aprendizagem de línguas e não pretende aplicar teorias elaboradas e com uma concepção de formação de professores como profissionais críticos e reflexivos engajados num contexto de atuação.

## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ESTIMULAR O PENSAMENTO REFLEXIVO

Desde a perspectiva reflexiva e não normativa postulada como eixo estruturante da formação de professores; as estratégias metodológicas organizam o trabalho reflexivo do futuro professor em diferentes momentos e utilizando dados empíricos que provêm de diversas fontes. Serão descritas brevemente algumas delas:

- Ativação de representações e opiniões.
- Reflexão sobre teorizações externas.
- Análise de livros didáticos.
- Práticas simuladas.
- Autoavaliação.

Na instância de *ativação de representações e opiniões* são propostas enquetes que descrevem comportamentos ou questionários com a intenção de ativar posicionamentos e discursos argumentativos que põem de manifesto as teorias implícitas sobre as situações propostas. Esta técnica faz surgir crenças sobre como se ensina e como se aprende configuradas por vários fatores: a experiência como aluno ou professor, os fatores da personalidade, os princípios derivados de uma abordagem ou método particular.

A modo de exemplo, o seguinte questionário sobre a função do professor como gestor da comunicação.

### A gestão da comunicação na sala de aula

Apresentamos uma lista de comportamentos do professor como gestor da comunicação na sala de aula. Indique o grau de adesão a cada afirmação: Concordo totalmente \*\*\*\*, Concordo parcialmente \*\*\*, Discordo totalmente \*\*, Discordo parcialmente \*.

1.	O professor deve encorajar uma comunicação autêntica em língua estrangeira aceitando os erros na produção dos alunos.	
2.	O professor deve deixar o aluno se expressar à vontade na língua materna ou estrangeira	
3.	Os alunos devem se expressar na sua língua materna.	
4.	O professor deve controlar estritamente as interações na sala de aula: os turnos de fala (quem fala a quem e em que momento).	
5.	Diante de uma pergunta ou pedido do professor para os alunos, deve-se deixar os alunos tomarem livremente a palavra.	
6.	O professor deve limitar as produções dos alunos às formas lingüísticas conhecidas.	
7.	O professor deve interromper imediatamente o discurso do aluno para fazer correções pertinentes.	
8.	O professor tem que deixar o aluno acabar seu discurso para fazer as correções pertinentes	
9.	O professor deve procurar que todos os alunos participem	
10.	A comunicação não verbal (gestos, olhares, movimentos corporais) não tem influência na comunicação	
11.	Outras sugestões sobre a comunicação:.....	

O momento da *reflexão sobre teorizações externas* consiste na leitura de documentos escritos que correspondem a teorizações de diferente tipo estreitamente ligadas às práticas de ensino/aprendizagem do PLE. Estas teorizações compreendem: propostas de aplicação concreta de princípios pedagógicos (o foco no uso), propostas de uso de certos suportes (a internet na aula de PLE) ou de técnicas (estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura), definições de con-

ceitos (conceito de competência comunicativa), descrição da aplicação de abordagens de ensino (a abordagem comunicativa), modelos de fichas pedagógicas (os tipos e os momentos de leitura). A reflexão socializada dos conceitos que circulam nos documentos escolhidos ou elaborados se faz sempre em função de algum caso prático: elaboração de uma tarefa, a análise de um caso. Deste modo, a construção dos conceitos e de suas relações se insere numa lógica dupla entre uma visão globalizadora da problemática e a consciência das limitações perante às complexidades dos contextos de atuação.

A *análise de livros didáticos* pretende estimular a reflexão crítica sobre a relação ensino/aprendizagem mediada através do livro didático. Trata-se de uma análise realizada através de fichas ou questionários com critérios que focalizam a pesquisa descritiva sobre algum tópico em particular. Como exemplo, o seguinte questionário para analisar a seleção e organização dos conteúdos nos manuais de PLE.

Procure um manual de PLE, consulte o índice e analise a seleção e a organização dos conteúdos em base às seguintes perguntas:

1. Como se estrutura o índice? (número de unidades, títulos, etc.).
2. Com que critério os conteúdos estão organizados?
  - temático
  - gramatical
  - situacional
  - funcional
  - eclético
3. A seqüência de conteúdos apresenta algum princípio de progressão?
  - Sim (precisar)
  - Não

*As práticas simuladas.* Trata-se de uma técnica de treinamento onde o futuro professor simula uma situação de aula breve com seus próprios colegas como alunos com o objetivo de observar e refletir sobre seu modo de atuar. Esta técnica é usada para desenvolver habilidades específicas como o uso do quadro acompanhado de uma breve instância explicativa, a organização de uma determinada atividade (enunciação do instrutivo, organização de grupos, distribuição de materiais, organização do tempo), as estratégias de correção, etc. A análise reflexiva sobre cada atuação baseia-se numa autêntica retroalimentação que reúne dados vindos de diversas fontes: o comentário do praticante, os comentários dos colegas, as sugestões e apreciações do formador. Poderia se tirar melhor proveito deste dispositivo e gerar uma prática reflexiva mais rica se considerarmos os três momentos que organizam a ação docente: o ensino pré-ativo

(etapa de planejamento), o ensino interativo (momento de interação com os alunos) e o ensino pós-ativo (centrada no que aconteceu na aula) e pensarmos em instrumentos que estruturam a reflexão em cada um desses momentos. Este é um desafio que, a meu ver, tem que ser assumido.

**Auto-avaliação.** No final de cada unidade é proposta uma ficha de autoavaliação para reconhecer as aprendizagens adquiridas e identificar os pontos fracos em relação aos conceitos didáticos chaves da unidade. Para dar um exemplo, propoe-se a seguinte ficha para o final de unidade sobre o ensino da gramática.

Para cada um dos conceitos didáticos são indicados três níveis de conhecimento: A, não posso identificar o conceito; B, identifico o conceito; C, Posso associar este conceito a uma situação de ensino/aprendizagem. Situe-se nesta ficha e revise os pontos fracos:

	A	B	C
Gramática implícita			
Gramática explícita			
Gramática ativa o u de produção			
Gramática passiva ou de reconhecimento			
Gramática contextualizada			
Gramática descontextualizada			
Gramática dedutiva			
Gramática indutiva			
Gramática prescriptiva			
Gramática descritiva			

A estratégias formativas apresentadas não são as únicas consideradas no programa de formação de professores de PLE, também estão incluídas a observação de aulas, as práticas de ensino, mas dadas as limitações deste trabalho considero que cada um desses dispositivos poderiam ser objeto de outra apresentação.

Pode-se perceber que as técnicas descritas, ao colocar o futuro professor em situação de ter que explicitar e argumentar seus posicionamentos, adotar uma atitude observadora e crítica sobre materias de ensino, sobre sua prática simulada e sobre suas aquisições; dão conta de um modo de ver e perceber a formação de professores como um processo baseado na reflexão que poderíamos caracterizar como um “fazer” que envolve um “dizer” de um indivíduo para outro ou para si mesmo. Neste *fazer/dizer* quem *diz* se engaja a explorar suas expe-

riências para poder compreender e interpretar os dados empíricos envolvidos nos recursos selecionados. As teorizações surgem justamente dessas interpretações, dos discursos argumentados sobre e na ação. Assim, o desafio de teorizar a prática de ensino supõe a capacidade de refletir criticamente o que começa com a tomada de consciência dos valores e significados implícitos na sua própria atuação docente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ANIJOVICH, R. *et al.* (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos e estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- BARBOSA VERGOLINO (s. f.). *Richard Rorty: relativismo ou etnocentrismo sobre a verdade*. Universidad Federal de Paraíba. Disponível em:  
<[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1169](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1169)>
- BERTOCCHINI, P. y E. CONSTANZO (2009). *Manuel de Formation Pratique*. France: Clé International.
- DORIGON, T. (2008). "A Formação reflexiva do professor de línguas estrangeiras". Tese de Mestrado, Curitiba.
- GALISSON, R. y C. PUREN (2001). *La formation en question*. Belgique: Clé International.
- PEREZ, A. C. (2009). "Guias de reflexão para o ensino do Português Língua Estrangeira I e II". Material didático elaborado para os alunos de Didática da Língua I e II da Facultad de Lenguas da Universidad Nacional de Córdoba.

## RESUMO

O presente trabalho pretende explicitar o marco conceitual do processo de formação e teorização em didática do PLE e descrever as técnicas e instrumentos metodológicos utilizados para facilitar a construção do conhecimento didático dos futuros professores de português língua estrangeira da Facultad de Lenguas da Universidad Nacional de Córdoba. Considera-se a formação como um trajeto de construção pessoal, que não significa que exista um percurso predeterminado e que compreende mais do que a simples aquisição de um conhecimento sobre ou uma mera transmissão de conteúdos (saber). O saber didático é por excelência um saber de tipo procedimental que está ligado à aquisição de habilidades (saber fazer) de natureza dinâmica e modificável e que deve levar em conta a subjetividade de quem se forma; o futuro professor, com seus afetos, suas emoções, suas experiências, seus conhecimentos, suas crenças e concepções (saber ser). As estratégias metodológicas propostas nas aulas de Didática de PLE do Profesorado de Português da Facultad de Lenguas, caracterizadas e exemplificadas nesta apresentação, baseiam-se numa concepção pragmatista de construção do conhecimento e numa perspectiva de formação reflexiva dos futuros professores de PLE.

## PALAVRAS CHAVE

Teorização - saber didático - formação reflexiva

[Retorno à comunicação](#) 

### ANA CECILIA PÉREZ

Posee maestría en Didáctica del Francés LE, es profesora de Lengua y Literatura Francesa para la Enseñanza Superior, profesora de Francés para la Enseñanza Secundaria y Traductora Pública de Francés. Se desempeña como profesora en las cátedras Didáctica de la lengua I y Didáctica de la lengua II en el Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es docente para graduados en "Lecto-comprensión en lenguas romances (italiano, francés, portugués)" en la cátedra *Metodología de la Investigación Lingüística y Literaria con extensión a Semántica y Pragmática* y *Teoría y Práctica de la Investigación II de la Licenciatura en Lengua Francesa*, en la Universidad Nacional de la Rioja. Es docente investigadora de la UNC. Proyectos en curso: "Hacia la intercomprensión del discurso oral expositivo en lenguas romances: español, francés, italiano, portugués. Estudios contrastivos de aspectos segmentales y suprasegmentales". Proyecto realizado: "Lenguas romances: propuesta didáctica para el desarrollo de propuestas de lectura comprensiva multilingüe".

[anycecilya@gmail.com](mailto:anycecilya@gmail.com)

[Volver a la ponencia](#) 



## DIMENSÃO INTERCULTURAL: NOVO CAMINHO PARA AS AULAS DE PLE

[Maria Cristina Rossi](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

### NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA...

Ensinar português como língua estrangeira e, num sentido mais amplo, ensinar qualquer língua é, como diz Da Matta, também expor um “[...] país, cultura, local geográfico, fronteira e território reconhecidos internacionalmente, e também a casa, o pedaço de chão calçado com o calor de nossos corpos, lar, memória e consciência de um lugar com o qual se tem uma ligação especial, única, totalmente sagrada (Da Matta, 1997: 11-12)”.

Estas palavras condensam a visão da língua como fenômeno histórico que é, num determinado tempo e espaço, utilizada por determinado tipo de falantes, nos contextos nos quais vivem, trabalham e interagem com os outros. Nesse sentido, quando ensinamos PLE não podemos dissociá-lo do povo, do espaço físico, da cultura, do modo em que o Brasil é construído no dia-a-dia.

Pensamos a língua como entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas. Visão da língua como reflexo de cultura e também como instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela. Língua que é veículo fundamental através do qual se expressam as práticas culturais e crenças dos grupos sociais. Daí que todo intercâmbio comunicativo implique uma dimensão cultural.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras a compartimentalização acadêmica de língua, literatura e cultura forjou uma dissociabilidade entre língua e cultura, restringindo o ensino de LE ora ao ensino de estruturas lingüísticas (perspectiva estruturalista) ora ao ensino das quatro habilidades (perspectiva comunicativa) visando possibilitar o acesso à literatura e às artes como uma quinta habilidade, e a língua, um instrumento de comunicação e/ou reflexo de pensamento (Kramsch, 1996). Assim, a cultura da LE aparece como uma informação adicional.

Os enfoques comunicativos, nas últimas décadas, dominaram o ensino de línguas privilegiando um ensino instrumental da língua, centrado na aquisição de competências lingüísticas sem prestar suficiente atenção à dimensão cultural, a qual foi se reduzindo a um valor puramente anedótico.

A definição conceitual determina nossa reflexão e nossa ação. A comunicação se dá entre indivíduos; atores sociais dotados de múltiplas identidades (nacional, local, regional, profissional, etc.), com sua bagagem de conhecimentos sobre o mundo, com suas atitudes e destrezas que formam parte do jogo da comunicação. Quando interagimos com outras pessoas, percebemos e somos percebidos através de nossas identidades sociais. Por sua vez, cada pessoa é um agente social que estabelece relações com um amplo conjunto de grupos sociais, superpostos, misturados, que unidos definem sua identidade.

### **O QUE É A CULTURA?**

A clara compreensão do conceito “cultura” e seus termos associados ajudarão a programar e implementar o ensino de PLE desde a perspectiva intercultural.

De inata ou hereditária à adquirida, de conjunto de realizações artísticas a conjunto de saberes acumulados, de faculdades intelectuais à visão do mundo; o termo cultura derrama sua significância em diferentes contextos.

Sem o contexto social, o termo cultura inexistente, torna-se vazio. E conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que ela é construída sócio-culturalmente nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir.

Essa visão integral denuncia não apenas a indissociabilidade entre língua e cultura, mas também, sobretudo, a cultura como parte constitutiva da língua (Dourado e Poshar, 2007).

Por exemplo, neste mundo globalizado, o Brasil reúne em si elementos diferentes que mostram, através da heterogeneidade, uma multiplicidade de matizes culturais que se constituem elementos que vão desde as mais recentes inovações tecnológicas às mais ancestrais crenças, como o candomblé.

Isso não significa que a cultura seja algo estático, imutável, encarcerado na antiga acepção de tradição cultural. Pelo contrário, é através do contínuo movimento e mudanças que a cultura de um país pode dialogar com outras culturas, como expressa García Canclini “a cultura é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar (García Canclini, 1996: 27)”. Analisando a definição de García Canclini de *o cultural* como conjunto de processos através dos quais grupos expressam imaginariamente o social e estruturam as relações com outros grupos marcando suas diferenças, verificamos que o fenômeno da globalização tem o efeito de evidenciar a diversidade cultural do mundo e apontar para a necessidade de diálogo entre as diferentes civilizações. Considerar a globalização como uma complexa rede de projetos de sociedade e de diversidade de interesses traduzidos nas disputas das representações ideológicas, políticas e culturais em curso.

A toma de consciência intercultural no ensino / aprendizagem de línguas identifica-se com o conhecimento e compreensão das similitudes e diferenças existentes entre o próprio universo cultural e o da comunidade que fala a língua estudada, incluindo a toma de consciência da diversidade regional e social de ambos universos.

Formar profissionais para o ensino de PLE desde a perspectiva intercultural implica não só a aquisição de saberes sobre o Brasil e culturas lusófonas, sua história, seus costumes, seus mitos, suas crenças, etc., mas também a organização das aulas e a metodologia a aplicar.

Os processos interculturais nas práticas educativas apresentam um grau de complexidade que exigem, para sua compreensão, referenciais teórico-metodológicos adequados (Fleuri, 1999). Com efeito, no atual processo de globalização econômica, mais do que ensinar línguas, a educação lingüística no mundo contemporâneo precisa pensar em como preparar os alunos para um mundo multicultural, promovendo o exercício da cidadania em múltiplos níveis: local, regional, nacional e internacional, conscientizando o aluno a partir de situações reais de uso da língua, sobre a cultura em foco. Cabe àqueles comprometidos com uma educação voltada à comunicação intercultural em um mundo globalizado, despertar compreensão, tolerância e respeito por outra forma de ser e agir, distinta da sua.

### **O PAPEL DO PROFESSOR...**

Já não alcança com aquela visão técnica da missão do professor de línguas cujo objetivo era que o aluno adquirisse um conjunto de destrezas e habilidades lingüísticas.

Desde a dimensão intercultural ao professor de PLE lhe cabe o papel de educar cidadãos para a tolerância, a compreensão e o respeito à diversidade. Para isso, é preciso ter uma adequada formação para poder exercer esse papel de “mediador” entre línguas e culturas. A dimensão intercultural faz-se necessária nas instituições de ensino que formam educadores. Em se tratando de professores de PLE o duplica-se o desafio

A proposta de Byram e Fleming (2001) para o ensino intercultural de línguas estrangeiras apresenta os seguintes elementos intermediados:

- Integração da aprendizagem lingüístico-cultural para facilitar a comunicação e a interação.
- Desenvolvimento da capacidade de refletir, de analisar a própria cultura desde uma visão externa e compreender sua relação com outras culturas a fim de facilitar a comunicação.

- Comparar o outro consigo mesmo para estimular a reflexão e o questionamento crítico da própria cultura e a do outro país.
- Agir como mediador nos intercâmbios culturais, sabendo dos conflitos que podem surgir entre sua posição ideológica e as do outro, tentando sempre encontrar critérios comuns.
- Uma dimensão educacional ou consciência cultural crítica que diz respeito à habilidade para avaliar criticamente, com base em critérios e perspectivas explícitos.
- Como educadores nossa obrigação é enfrentar os estudantes não com idéias e crenças abstratas, mas aos significados associados com os usos específicos das palavras. As pessoas não são o que cremos que são, mas o que dizem que são. A responsabilidade do professor de LE consiste em ensinar a cultura tal como se manifesta através da linguagem.

Para transmitir a Dimensão Intercultural ao futuro professor, devemos ter nós mesmos, os professores formadores, a capacidade de criar as condições necessárias para alcançar o compromisso pessoal do aluno, tanto no plano intelectual quanto no emocional, isto é, levá-los a compreender que a situação privilegiada do falante intercultural vai acompanhada por uma maior apreciação da responsabilidade pessoal e individual no uso das palavras e na posse de seus significados. “O exercício da crítica e da reflexão não é fruto do acaso. Elas dependem, em grande parte, de uma boa formação teórica, do domínio de saberes que possibilitem entender as relações de poder entre os grupos humanos. Saberes que possibilitem a criação de valores éticos, solidários e democráticos, articulados com a dimensão intercultural. Esse professor será mais do que um experto como profissional, um sujeito que compreende as relações sociais que se dão na sociedade e como se produzem as hierarquias, exclusões, marginalizações, discriminações e racismos (Backes, 2003)”.

A dimensão intercultural requer o desenvolvimento de uma perspectiva afastada do etnocentrismo e da aculturação que se dá por assumir estereótipos. Esta perspectiva constitui a mais clara demonstração do caráter formativo para a educação integral a que visa o ensino de línguas.

Byram sustenta que a socialização não é simples aquisição de tolerância para com as diferenças e a alteridade, aliás, requer de uma modificação do modo de pensar e agir que trazem os aprendizes (Byram, 1992). Através da comparação e contraposição se faz uma revisão crítica do conjunto dos modelos de valores e formas de pensar. Potencia-se a capacidade de transferência: aprender sobre a cultura estrangeira na aula de língua é o mesmo que aprender sobre qualquer cultura, como funciona a cultura própria e a estranha.

Refletir e tomar consciência sobre o nosso e o alheio permite desenvolver a capacidade de compreender a si mesmo e relacionar-se com a alteridade. Os

problemas e a má compreensão na comunicação de pessoas que falam diferentes línguas e pertencem a diferentes culturas, geralmente são os mesmos que se dão entre pessoas que falam a mesma língua e partilham a mesma cultura.

## BIBLIOGRAFIA

- BACKES, J. L. (2003). "Desafios para uma Educação Intercultural", in *Educação Unisinos*, vol. 7, nº 13. São Leopoldo.
- BYRAM, M. (1992). "Foreign language learning for European citizenship" in *Language Learning Journal*, 6, pp. 10-12.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y M. FLEMING (2001). *Perspectivas interculturales em el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University.
- DA MATTA, R. (1997). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- DOURADO, M. e H. POSHAR (2007). "A cultura na educação lingüística do português como língua estrangeira", revista *Letra Magna*, ano 04, nº 06, 1º semestre.
- FLEURI, R. M. (1999). "Educação intercultural e movimentos sociais: implicações epistemológicas e pedagógicas", in R. M. FLEURI (org.) *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER-NUP.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1996). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- KRAMSCH, C. (1996). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University.
- KRAMSCH, C., 2001, "El privilegio del hablante intercultural", en BYRAM y FLEMING, *Perspectivas interculturales em el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, pp. 23-37. Madrid: Cambridge University.

## RESUMO

A língua não só é parte da cultura, mas também veículo fundamental através do qual se expressam as práticas culturais e crenças dos grupos sociais. Assim, todo intercâmbio comunicativo implica um intercâmbio cultural. Ensinar português através dos aspectos sócio-culturais e interculturais é pensar o ensino/ aprendizagem da língua estrangeira como algo mais do que a simples apreensão de seus aspectos estruturais. Aprende-se também pelo contato com outro sistema de valores, outra leitura do mundo. Articulam-se as múltiplas culturas e as relações interculturais, ressaltando a necessidade da construção da cidadania plural que não apague as diferenças culturais. O conhecimento cultural passa a ser o elemento fundador que vai permitindo edificar, construir um verdadeiro diálogo intercultural. A dimensão intercultural visa converter os aprendizes da LE em falantes e mediadores culturais capazes de se movimentar em contextos de múltiplas identidades, e assim evitar os preconceitos e estereótipos que geralmente acompanham a percepção do "outro". A partir desse construto teórico analisamos a mudança paradigmática necessária para que se tenham novas visões, novas atitudes diante um mundo complexo. O desafio é construir uma educação intercultural para a formação de professores de português

## PALAVRAS CHAVE

ensino de PLE - dimensão intercultural - diferença - identidades

[Retorno à comunicação](#) 

### **MARIA CRISTINA ROSSI**

Profesora en portugués, Facultad de Ciencias de la Administración Universidad Nacional de Entre Ríos. Se desempeña como Profesora de Portugués I y II en la Licenciatura Binacional en Turismo, Facultad de Ciencias de la Administración Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad de la República (Uruguay). Desde 2001 Profesora Titular por Concurso de Oposición y Antecedentes de Lengua Portuguesa III en el Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Entre Ríos y desde 2000 profesora de Portugués Instrumental en la Escuela Superior de Enfermería y en la Tecnicatura en Laboratorio en la Filial D 80 de la Cruz Roja Argentina. Fue Profesora de Portugués en la Licenciatura en Salud Ambiental. Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos, y del Curso de Portugués para personal no docente, organizado por la Secretaría de Extensión Universitaria y Cultura en el Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre 1998 / 2002 Auxiliar de Primera Ad Honorem, por concurso de Estructuras Comparadas y Lengua Portuguesa III en el Profesorado en Portugués y entre 1989/ 1992 se desempeñó como Docente Ad honorem del Curso de Idioma Portugués I y II nivel Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Ha sido distinguida con la beca otorgada por el Instituto Camões (Ministério de Negócios Estrangeiros e Educação de Portugal) para realizar cursos en la Universidad de Lisboa; en la Universidade dos Açores y en la Universidade do Minho, Portugal en 2000. Cursó y aprobó numerosos seminarios de posgrado organizados por la Secretaria Académica del Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos en el marco del Programa de Formación Docente. Desde 1999 hasta 2009. Asistió a diversos seminarios y cursos Relativos a áreas de su interés en Argentina, Brasil y Uruguay y ha participado en numerosos congresos o acontecimientos similares tanto en nuestro país como en países limítrofes. Ha sido designada como Jurado en diversos Concursos Docentes en la Licenciatura en Sistemas y Profesorado en Portugués de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional de Entre Ríos, en el Profesorado de Portugués de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha presentado comunicaciones en los congresos y encuentros de PLE realizados en los años 1998, 1999, 2001, 2004 y 2007. Actualmente se encuentra trabajando en una propuesta de investigación sobre la Dimensión Intercultural en la enseñanza de PLE (Secretaría de Ciencia y Tecnología de la FCAd, Universidad Nacional de Entre Ríos).

[m.cristina.rossi@gmail.com](mailto:m.cristina.rossi@gmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Formación docente en PLE

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO URUGUAI

[Edilson Teixeira](#)

[Estela Quesada](#)

[Javier Geymonat](#)

[Zully Silveira](#)

**Uruguay**

[RESUMEN](#)

### INTRODUÇÃO

No Uruguai o português é uma língua própria, vizinha e alheia. Própria, pelo fato de ser a língua materna de uma grande parte da população da região fronteira uruguaio-brasileira. Nesse sentido o português é língua de fronteira, minoritária e de herança (Brovetto, Geymonat y Brian, 2007).

O espaço geográfico fronteiriço determina o contato do português com o espanhol e das culturas ali presentes, gerando assim um contexto peculiar, bilíngüe, diglósico e bicultural. A variedade de português falada na região identifica e diferencia um grupo social, dentro de outro maior, falante de espanhol. É língua de herança devido à conexão pessoal e histórica que os indivíduos têm com essa variedade lingüística. O duplo caráter de língua minoritária e de herança do português uruguaio é comparável ao de algumas línguas indígenas em outras sociedades bilíngües na América Latina. Nessas comunidades, a educação formal tradicionalmente desconheceu e até proibiu seu uso na escola.

O português no Uruguai é uma língua vizinha, devido à proximidade do país com o Brasil. Essa situação incide na percepção que os uruguaiohispanofalantes têm do português, o que, de alguma forma, desestrangeiriza essa língua. Mesmo assim, não perde seu caráter de alheia, pelo fato de ser desconhecida, principalmente pela população das regiões sul e litoral do país.<sup>1</sup>

Neste ano as autoridades educacionais uruguaioas aprovaram a implementação do ensino sistemático de português, até o momento restrito a algumas experiências, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Foi definida sua obrigatoriedade na educação básica, em decorrência das novas políticas lingüísticas

---

<sup>1</sup> Marco General de la Planificación de la Carrera de Profesor de Portugués (ANEP, CODICEN, 2008).



nacionais, que dizem respeito ao ensino das segundas línguas e línguas estrangeiras.<sup>2</sup> Em consequência, surgiu a necessidade de formar docentes da área.

### **ANTECEDENTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

As únicas iniciativas que visavam preencher o vazio deixado pela ausência de uma formação inicial sistemática foram cursos de formação, atualização e aperfeiçoamento, organizados no âmbito da Universidade da República e da Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Hoje os responsáveis do ensino de português no Uruguai conformam um grupo marcado pela heterogeneidade: docentes do Ensino Fundamental ou Médio com proficiência avançada na língua, pessoas com formação universitária em diferentes áreas e proficiência avançada, pessoas que moraram e completaram estudos superiores no Brasil, etc. Grande parte deles constituem a primeira geração de alunos da nova carreira, aos que se juntam estudantes de outros cursos de formação docente e jovens que concluíram o ensino médio recentemente, resultando em uma matrícula que foi muito além do esperado.

Para ter acesso à carreira foi exigida a aprovação do CELPE-Bras (níveis Intermediário Superior e Avançado) ou de uma prova de proficiência em língua portuguesa, que foi prestada no Instituto de Profesores Artigas (IPA) e no Centro Regional de Profesores del Norte (CERP), instituições responsáveis pela futura formação.

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

No Uruguai, há uma discussão histórica –ainda em vigor– a respeito de qual é a instituição que deveria formar os professores: a Universidade ou uma entidade voltada especificamente à essa formação?

Previamente, é necessário conhecer, ainda que sucintamente, o histórico da formação de professores no Uruguai. Na segunda metade do século XIX, José Pedro Varela impulsionou o processo de modernização do país, através da educação. O novo cidadão uruguaio devia ser alfabetizado e, nesse projeto, o docente foi peça-chave. Em 1885, inicia-se a formação sistemática de docentes. Em meados da década de '30, continuando um caminho de profissionalização crescente, o país já contava com 100% de professores do ensino fundamental diplomados, constituindo uma situação *sui generis* no contexto latinoamericano. Em 1949, foi criado o IPA, destinado à formação de docentes do ensino médio.

Hoje, os professores uruguaio da rede pública se formam nos Institutos Normales (ensino fundamental), no IPA e nos Centros Regionales de Profesores (CERPs) (ensino médio) e no Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET)

---

<sup>2</sup> Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (ANEP, CODICEN, 2008)

(ensino técnico). Entende-se que os saberes necessários para o exercício da docência só são ministrados em instituições especificamente concebidas para tal fim. Esse saber especializado que tem raízes sociológicas, psicológicas, pedagógicas, didático-disciplinares e éticas, constitui o verdadeiro perfil da profissão (Barboza, 2009). Isso significa que é diferente formar um licenciado em uma disciplina, do que formar um professor dessa disciplina.

A formação de professores de português foi implementada na Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente da ANEP, como uma nova carreira que pode ser cursada no IPA (Montevideu) ou no CERP-Norte (Rivera). Os cursos estão organizados em duas modalidades: regular (aulas diárias) e finais de semana (aulas sextas e sábados), e em duas sedes: Montevideu, no sul, e Rivera, na região fronteira com o Brasil.

A diferença dos outros cursos, direcionados à formação de docentes para se desempenharem no ensino médio, os professores de português poderão atuar também no ensino fundamental e universitário, em todo o território nacional e em contextos de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), dependendo da área geográfica.

As disciplinas estão subdivididas em dois trajetos: o básico e o específico. O trajeto básico reúne as matérias pedagógicas comuns a todas as carreiras de professores, enquanto as matérias do trajeto específico constituem três áreas: Língua e Cultura, Lingüística do Português e Teoria e Prática do Ensino de Português.

#### Disciplinas do trajeto básico

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
Pedagogia I	Pedagogia II	História da Educação	Filosofia da Educação
Psicologia Evolutiva	Psicologia da Educação	Investigação Educativa	Administração Educativa
Sociologia da Educação I	Sociologia da Educação II	Seminário II	Seminário III
Observação e Análise de Instituições Educativas	Epistemologia		
Língua	Seminário I		

### Disciplinas do trajeto específico

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
Introdução à Didática	Didática - Prática Docente I	Didática - Prática Docente II	Didática - Prática Docente III
Língua Portuguesa I	Língua Portuguesa II	Língua Portuguesa III	Língua Portuguesa IV
Cultura de Expressão Portuguesa I	Cultura de Expressão Portuguesa II	Cultura de Expressão Portuguesa III	Cultura de Expressão Portuguesa IV
Introdução à Lingüística	Fonologia e Fonética do Português	Morfologia e Sintaxe do Português	Sociolingüística do Português
		Contextos Educativos de Ensino do Português I	Contextos Educativos de Ensino do Português II
			Oficina de Reflexão Didática

### DESCRIÇÃO DOS CURSOS

A área das Ciências da Educação abrange conteúdos específicos da formação do professor como profissional da educação: a dimensão filosófica e histórica da educação e a pesquisa educacional.

A área de Língua e Cultura visa ampliar a proficiência oral e escrita em língua portuguesa, considerando que o professor de português deve possuir um conhecimento profundo da língua e suas variedades. Os cursos de Língua promovem o trabalho com a maior diversidade possível de gêneros textuais (orais e escritos). O eixo estruturante dos cursos de Cultura é o estudo das diferentes expressões culturais surgidas nos países lusófonos, com especial ênfase nas expressões da cultura brasileira.

A área de Lingüística do Português proporciona ao estudante os instrumentos teóricos e metodológicos necessários para o ensino da língua.

A área de Teoria e Prática do Ensino de Português focaliza a interação professor - aluno - conhecimento, sob uma ótica problematizadora e no contexto da sala de aula de segunda língua ou língua estrangeira.

### CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE DE PLE À PLANIFICAÇÃO LINGÜÍSTICA NACIONAL

O fato de se ter implementado oficialmente a formação docente de português instaura uma nova realidade de planificação lingüística no nosso país. É que a partir desta implementação podem ser visualizados vários aportes:

- Aplicação do projeto de desenho curricular de um curso de professores de português de 2005 e da recomendação referida à formação docente da Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP.
- Início de um processo de interação entre os diferentes níveis educativos. Os futuros professores de português do ensino fundamental e médio serão formados pelo sistema de educação pública.
- Criação de oportunidades de formação continuada e atualização docente para os professores em atuação, tanto no ensino fundamental como no médio.
- Atenção à crescente demanda de ensino de português na rede pública, estabelecida pelo sistema de educação pública do Uruguai. O sistema procurará garantir a formação docente atendendo à especificidade necessária do ensino de português como L2 e LE.
- Implementação da certificação do professor de idioma, segundo o Mercosul educacional. Trata-se de uma gestão nacional que tem suas correlações em políticas educativas de planificação lingüística regional.<sup>3</sup>
- Aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem de PLE. Os professores serão profissionais da área e realizarão práticas docentes mais seguras e confiantes.
- Abordagem de aspectos sociolingüísticos nacionais. Entre outros, pretende-se que os professores tenham um perfil flexível, para que possam se desempenhar satisfatoriamente nos diversos contextos regionais, em que o português tem diferente presença na comunidade.
- Tratamento formal e oficial das variedades lingüísticas do nosso país. Trata-se de uma visão e ação mais ampla dos direitos lingüísticos.<sup>4</sup>
- Impacto na nossa sociedade e aprofundamento da descrição lingüística e do uso do português. Isto implica uma mudança no estatus do português no Uruguai. O português ampliará suas funções, se distanciará do “portunhol” e gerará atitudes positivas.
- Criação de uma comunidade de professores de português formados em institutos específicos de formação docente. Isto permitirá uma melhor integração dos conhecimentos lingüísticos, culturais e didáticos de português L2 e LE, nas diversas práticas educativas.

---

<sup>3</sup> Mercosur, REM, CCR, Comisión Ad Hoc Acreditación profesores de Idioma, Acta nº 1, 2002.

<sup>4</sup> Considerando que a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que afirma no seu preâmbulo “a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade dos direitos dos homens e das mulheres”; e que no seu artigo 2º estabelece que “todos têm todos os direitos e todas as liberdades”, sem distinção “de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição”.

## BIBLIOGRAFIA

- ANEP (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP - CODICEN.
- ANEP (2008). *Marco General de la Planificación de la Carrera de Profesor de Portugués*. Montevideo: ANEP - CODICEN - DFPD - DELEX.
- BARBOZA, O. (2009). "Reflexiones en torno a la formación de los docentes especialmente en tiempos de crisis". Presentación, II Fase Internacional del Seminario de Políticas Públicas Docentes, Unesco, San José de Costa Rica.
- BROVETTO, C., J. GEYMONAT y N. BRIAN (2007). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: ANEP - CEP.
- PEN INTERNACIONAL (1996). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. Disponível em <[http://penclube.no.sapo.pt/pen\\_internacional/dudl.htm](http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm)>

## RESUMO

Considerando que no Uruguai o português é uma língua própria, vizinha e alheia, a criação de um curso de formação de professores no âmbito da ANEP era uma necessidade não atendida pelo sistema educacional público até a aprovação oficial da carreira em 2008. É a partir de 2009 que vem sendo implementada esta formação de professores pelo Departamento de Lenguas Extranjeras da Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, resultando em uma matrícula que foi muito além do esperado. Essa realidade, provavelmente, é devida à falta de formação sistemática prévia e à inclusão do português nos currículos oficiais do ensino fundamental e do ensino médio. Os cursos estão sendo organizados em duas modalidades e em duas sedes diferentes, para atender a situação específica dos alunos. É que a carreira reúne estudantes de localidades de todo o país. As disciplinas estão subdivididas em dois trajetos: o básico e o específico; o trajeto básico reúne as matérias pedagógicas comuns a todos as carreiras de professores, enquanto as matérias do trajeto específico constituem três áreas: Língua e Cultura, Lingüística do Português e Teoria e Prática do Ensino de Português. Esta comunicação visa apresentar a nova experiência de formação profissional de PLE, os fundamentos e os princípios norteadores da carreira, assim como os perfis dos estudantes nas diversas fases do processo, o desenho curricular, as perspectivas e os desafios.

[Retorno à comunicação](#) 

### **Edilson Teixeira**

Professor formado na área de Língua e Literatura do Centro Regional de Profesores e professor de Português. Tem formação universitária em Lingüística pela Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad de la República. Sua produção acadêmica centra-se nas seguintes áreas de pesquisa: planificação e políticas lingüísticas do português no Uruguai, estudos psicolingüísticos de ELE e análise do discurso na aula. Tem realizado cursos de pós-graduação dentro dos que se destacam: “Métodos y Materiales de Enseñanza de ELE”, pela Fundación Universitaria Iberoamericana (Universidad de León, España); “Niveles y criterios de desarrollo de la competencia comunicativa en ELE” e “Diploma de Especialización en la enseñanza-aprendizaje de PLE” na Universidad de la República. No exercício profissional tem sido docente e coordenador em instituições públicas e particulares de nível médio e universitário no Uruguai, Brasil e Argentina. Atualmente é professor de ELE no CELEX da Universidad de la República, professor de PLE no ensino médio CLE e professor de Introdução à lingüística e Cultura de Expressão Portuguesa I na carreira de formação docente PLE do IPA.

[proespanhol@yahoo.com.br](mailto:proespanhol@yahoo.com.br)

### **Estela Quesada**

Professora do ensino fundamental (IINN), tradutora juramentada de português (FD, Universidad de la República) e especialista no ensino de PLE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Co-responsável da área de português do Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras do CEIP (Administración Nacional de Educación Pública). Responsável do curso de Língua portuguesa I no Instituto de Profesores Artigas (DFPD, Administración Nacional de Educación Pública). Professora de português no CLE (CES, Administración Nacional de Educación Pública). Revisora espanhol-português.

[estelaq@adinet.com.uy](mailto:estelaq@adinet.com.uy)

[Retorno à comunicação](#) 

### **Javier Geymonat**

Professor de Francês formado no Instituto de Profesores Artigas e especialista no ensino de PLE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Desde 2003, sou co-responsável da área de português do Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras do Consejo de Educación Inicial y Primaria da Administración Nacional de Educación Pública e, a partir deste ano, responsável do curso de Introdução à Didática no Instituto de Profesores Artigas. Desde 1993 até 2002, atuei no ensino médio, tanto público quanto particular. Eu me desempenho, também, desde 1995, como professor de português na área de Hotelería, Gastronomía, Turismo, Congressos e Eventos na Escuela Superior de Hotelería primeiro e no Politécnico de Montevideo (Instituto Técnico Hotelero-Gastronómico del Uruguay) depois. Tenho formação em Filosofía (Facultad de Teología del Uruguay) e Espanhol língua materna (Instituto de Profesores Artigas) e sou mestrando em Educação (ênfase em Currículo e Avaliação) na Universidad Católica del Uruguay.

[geymo@multi.com.uy](mailto:geymo@multi.com.uy)

### **Zully Glessy Silveira Severo**

Licenciada en Lingüística con opción docencia en Portugués formada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Es profesora de portugués y maestra. Es profesora de Cultura de expresión portugués I en el Instituto de Profesores Artigas. Ejerce la docencia en los Centros de Lenguas Extranjeras y en la Escuela de práctica N° 28.

[zusil@internet.com.uy](mailto:zusil@internet.com.uy)

[Retorno à comunicação](#) 



ÁREA TEMÁTICA | Estudio disciplinario en el área de PLE

## UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A MÚSICA E A LÍNGUA PORTUGUESA

[Alicia Inés Yoerg](#)

Argentina

### RESUMO

A partir da formação do Mercosul foi criado um novo setor sócio-cultural, o qual é chamado de território econômico- Dentro deste setor de relações comerciais se deslindam uma serie de intercâmbios culturais com os quais se trata e se relaciona: um deles e o principal poderíamos dizer é: a língua. Entre língua e cultura existe um vínculo que não pode ser separado sem perda de significado de uma delas. Isto quer dizer que não haverá uma aprendizagem completa de uma língua estrangeira sem o conhecimento da cultura alvo. Este trabalho propõe desde uma perspectiva sócio-cultural, mostrar através de algumas comparações entre diferentes canções que pertencem a países da mesma comunidade lingüística, que não há só uma língua comum, também existe uma sensibilidade que se manifesta, tanto nos ritmos como dentro do espaço cultural que é a língua. A possibilidade de conhecer, observar e refletir os variados estilos, os traços lingüísticos particulares e os ritmos musicais que apresentam as canções dos países lusófonos é um estímulo na busca de caminhos para a otimização do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e além disso transmitir a nossos alunos a importância das diferenças e semelhanças que existem dentro da cultura portuguesa em todas suas mais amplas variedades.

### PALAVRAS CHAVE

Língua - cultura - competência intercultural

**ALICIA INÉS YOERG**

Profesora en Portugués, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Diploma Universitario Competencia Académica Lengua Española. Ayudante de 1ª categoría de "Comprensión del Texto en Portugués", Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Portugués, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Ayudante de 1ª Categoría de "Metodología de la Enseñanza de las 2ª Lenguas y Currículum, Didáctica General y Didáctica Específica de las Lenguas Extranjeras", Profesorado en Portugués, Facultad de Humanidades y Artes de Rosario, UNR. Profesora Titular de Lengua Portuguesa, Niveles Integrados, en E. E. T. N° 466 Gral. Manuel Nicolás Savio, Rosario. Profesora titular de Portugués niveles 1º, 2º y 3º y Español como Lengua Extranjera, Instituto de Enseñanza Particular METS, Funes, Santa Fe.

[alinesyoerg@gmail.com](mailto:alinesyoerg@gmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

## POLIFONIA ENCICLOPÉDICA & CULTURA NAS AULAS DE PLE

[Geruza Queiroz Coutinho](#)

Argentina

[RESUMEN](#)

A polifonia num dicionário ou enciclopédia constitui-se a partir do entrelaçado dos seus textos constituintes, seus verbetes, numa relação discursiva própria da história das ciências. Apresenta-se um novo formato de texto com a palavra-conceito apresentada de maneira segmentada numa escrita que plasma o que o olhar que toma distância vê.

Um esforço intelectual do filólogo, enciclopedista, lexicógrafo se esconde atrás de qualquer rotina escolar ou de estudo. O *folhear* o dicionário ou enciclopédia, de um lado a outro, mais ou menos aleatoriamente, é início de uma sequência textual conformada como única, individualizada; assim mesmo, com múltiplas possibilidades de percurso, nessa proposta de “leitura extensiva” (Darnton, 1986: 319). A compartimentagem dinamiza a leitura realizada por bocados, de maneira não linear, numa soma que permite ao ator da leitura diferentes possibilidades de síntese. Perspectiva que se renova a cada proposta de (re)formulação do coletivo enciclopédico.

Partindo dessas reflexões propomos “folhear” dois dicionários –o *Cascudo* (Luis da Câmara Cascudo, 1993, *Dicionário do Folclore Brasileiro* [DFB]) e o *Cunha* (Geraldo da Cunha, 1979, *Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi* [DHPOT])– os mesmos presentes na nossa rotina de trabalho nas aulas de Português, onde se desenvolve uma proposta de leitura compreensiva numa língua estrangeira com estudantes da Faculdade de Humanidades da Universidad Nacional de Salta (UNSa). As constatações sobre as potencialidades desta experiência junto a futuros cientistas sociais nos motivou a transformar esta experiência num projeto de pesquisa junto ao Consejo de Investigación da UNSa, em 2008, continuando o trabalho de exploração de dicionários e enciclopédias, concentrando-nos agora na análise dos seus verbetes, lingüística e cultural. Os resultados do nosso trabalho indicam um amadurecimento no processo de leitura do português língua científica e a curiosidade com questões relacionadas com a alteridade.

Nossos objetivos da pesquisa são: discutir sobre a presença de dicionários especializados e enciclopédias no debate sobre a “cultura brasileira”; levantar, selecionar e analisar artigos de dois dicionários (DFB e DHPOT) buscando situar em seus artigos a polifonia como procedimento discursivo; com isso pode-

mos também problematizar sobre a construção do campo de conhecimento do folclore e da cultura brasileiros. Foi utilizado como protocolo para análise a proposta de Cunha para os verbetes do DHPOT, sem deixar de lado a possibilidade de incorporação de algum novo critério para os verbetes do DFB; são as seguintes as partes integrantes da proposta de Cunha: *voz guia* (também reconhecidos como *lema*), *dados cronológicos sobre variantes etimológicas, definição, parte paradigmática e parte sintagmática* (onde podem haver exemplos de uso, citações bibliográficas e depoimentos, variando de um autor a outro).

Cabe agora uma breve apresentação das duas obras principais que protagonizam a pesquisa sistematizada. Em primeiro lugar, o DFB de Câmara Cascudo, uma obra com cerca de 3.000 entradas distribuídas em mais 800 páginas. Não se apresenta uma explicação da estruturação do verbete; as perspectivas cultural, lexicográfica e epistemológica e a conjuntura de produção nos indicam o domínio do método etnográfico.

Por outro lado, cabe notar que durante o longo período da sua elaboração, o campo do folclore estava sendo constituído; as práticas culturais foram percebidas, descritas e comentadas em busca de uma síntese entre um Brasil “popular” e um que quer emergir do plano das idéias, o Brasil do progresso.

Nos verbetes cascudianos, o enciclopedismo ganha toques pitorescos como na oportunidade de explicar sobre o **jenipapo** com o autor contando a experiência do corpo adolescente tingido com o extrato do jenipapo que não saiu por vários dias: maneira inusual de começar a conceitualização sobre o fruto; ou no verbete dos choferes de caminhão, com toque épico, onde os trabalhadores das estradas são entendidos como agentes culturais que fazem a cultura “viajar” de um lado a outro. No caso de **literatura de cordel**, o autor prevê, hoje sabemos que equivocadamente, sobre o seu fim. E em **cachimbo** (ver anexo), aprendemos que o instrumento tem origem nas matas americanas, mas o verbete correspondente não fica aí: com quatro acepções para o lema, cachimbo é porta de entrada para conhecer a realidade do sertão, com sua problemática cultural solicitando novas consultas. Um caminho que pode terminar, quem sabe, numa saga nordestina como a do Grande Sertão Veredas.

Ao serem des-cobertos, os verbetes cascudianos são como caixas de Pândora, com suas variadas possibilidades de estruturação, um jogo livre que convida ao leitor ao exercício da descoberta e da análise sistematizada.

O dicionário do Cunha trata dos tupinismos,<sup>1</sup> ou seja, dos termos “aportuguesados” (o que dá pé para o acompanhamento de termos derivados). Sabemos que isso é fruto de um longo processo de assimilação que advém da colônia, mas o debate nacionalista instalado no século XIX é o que faz lugar ao debate sobre a “língua brasileira”. A literatura joga aí um papel fundamental, entre os movimentos romântico e modernista. O dicionário visualiza este trajeto entre a Terra de Iracema, de Alencar, e o Reino de Pindorama de Oswald, espaços simbólicos inspiradores de projetos intelectuais que reconheceram o português falado no país afastado dos cânones europeus. A paródia “tupi *or not* tupi: *that is the question*” de Oswald de Andrade, no Manifesto Antropofágico retoma o debate iniciado no século XIX. Neste ínterim, a língua *popular* falada pelos brasileiros passou a freqüentar salões intelectuais e acabou por ser objeto de pesquisa de Mário de Andrade ou de experimentos poéticos de Manoel Bandeira. Em “Lundu do escritor difícil”, de 1928, Mário trata da identidade cultural e a forma de falar do caipira, onde o primitivo inspira o moderno: “Fale fala brasileira / que você enxerga boio / Tanta luz nesta capoeira”.

Cunha utiliza vinte e cinco autores entre os dois movimentos que sustentam seu trabalho de campo. Possivelmente sem esse suporte da literatura (e da imprensa a qual esteve vinculada, especialmente no século XIX) tal pesquisa estaria dificultada; são os alicerces da arquitetura projetada para os verbetes de seu dicionário, dispostos de maneira a dar conta do apanhado feito nos textos da literatura brasileira, predominantes de maneira absoluta como notação abonatória na pesquisa, apresentada com destaque nos verbetes. Tais textos são a principal referência na hora de comprovar a passagem dos termos de origem tupi ao português brasileiro, instalados na língua escrita, reflexo de uma incorporação iniciada no período colonial e condensada nos séculos posteriores.

No Cunha, se partimos do lema **Caboclo**, com vigência diacrônica, diatópica e semântica no português, desdobrando-se em *cabocla*, *caboclinho*, *caboclinha*, *caboclada* e *caboclismo*, vemos a referência tanto ao índio como ao mestiço ou ao trabalhador rural. A documentação levantada é tardia, do século XIX avançado (primeiro registro em 1872, mas talvez seja uma corruptela de *caipora*, do século XVIII, também termo tupi, “habitante da mata”, cujo primeiro registro reconhecido por Cunha está no romance *Til* de Alencar); daquele homem rude do campo à festa junina, alcança difusão geográfica nacional e vai ganhando valor positivo. O consulente “passeia” de um termo a outro: *caipira*, *caipora*,

---

1 “Entendemos por tupinismos os traços lingüísticos do português do Brasil, oriundos de empréstimos tomados ao tupi. De forma essencial, esses empréstimos alicerçaram-se no léxico e representam ‘fundamentalmente empréstimos lexicais íntimos’, na opinião de J. Mattoso Câmara Jr. (1981: 236), abarcando diversificados aspectos da vida humana associativa, do ecossistema, do meio ambiente: topônimos, antropônimos, nomes da fauna e da flora, fenômenos da natureza, utensílios, alimentos, usos e costumes, festividades, radicais de origem tupi, frases, etc. (numa) valiosa contribuição à geografia lingüística, notadamente no setor de palavras e coisas” (Oliveira, s. f.).

*caboclo*, *cabocla*, *caboclinha*, num jogo intertextual que pode sair da obra e ganhar novos rumos, nos livros e nos textos de suporte virtual, complementando, renovando ou modificando o campo léxico. E este consultor, leitor, pode ser um estudante.

Uma questão da história política do século XIX brasileiro pode ser o pontapé para uma nova série de consultas, partindo do termo para logo depois desembocar na questão política (ou vice-versa). Referimo-nos à série iniciada com o termo **bocaiúva** que propomos ser apresentado assim: “A Rua **Quintino Bocaiúva**, esquina com a Avenida Cristóvão Colombo, foi liberada ao tráfego normal de veículos na manhã deste sábado” (julho de 2007).

*Bocaiúva* é o nome tupi de uma palmeira, termo escolhido por um jornalista e ativista republicano, Quintino Bocaiúva (1836-1912), que substituiu conscientemente seu sobrenome português pelo nome da planta da fauna brasileira; hoje o termo está mais reconhecido como nome de rua em função da militância do republicano, além de nome de cidade e bairro... graças ao personagem mais do que ao étimo da fauna nativa. A transferência do termo deve-se a um ator que o leva ao “vocabulário ativo” (Salas, 1998: 258) de uma língua que se queria brasileira.

*Saquarema* também é um fruto, político, de uma tupinização consciente, designando um grupo conservador do Império. E *emboaba* designa para os indígenas, na época colonial, aos “brancos” que entravam ao sertão buscando ouro, por extensão forasteiro, mas no século XVIII, nas crônicas de Antonil, o termo denota a diferenciação com os paulistas “bárbaros”, ou seja, eram os portugueses, reconhecidos com um termo indígena que representam a antítese da barbárie, possivelmente pelo uso de calças que cobriam as pernas, de maneira semelhante a certas aves que tinham as penas chegando até o extremo das patas (é uma possibilidade). História, etimologia, alteridade, política e jornalismo: questões para o debate a partir do mero recurso de usar dicionários e fazer que seus verbetes dialoguem, para além dos seus falsos silêncios, nas relações polifônicas invisibilizadas.

Instalar essas obras no ensino do PLE é potencialmente favorável, pelas possibilidades de brindar aos estudantes uma variante textual/discursiva que não costuma estar presente nas salas de aula, apesar do reconhecimento que costumam ter as enciclopédias e dicionários nas nossas representações sobre o saber.

## BIBLIOGRAFIA

### Fontes principais

- CÂMARA CASCUDO, L. da (1993). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 5° ed. Belo Horizonte, Itatiaia.<sup>2</sup>
- CUNHA, G. da (1976). *Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi*. Prefácio de Antônio Houaiss. São Paulo: Melhoramentos.

### Fontes bibliográficas

- ANDRADE, O. (2001). *Escritos Antropófagos*. Buenos Aires: Corregidor.
- BUARQUE DE HOLLANDA, A. (1999). *Dicionário Aurélio Eletrônico - Século XXI. versão 3.0*. Versión digital integral del Novo Dicionário Aurélio-Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CÂMARA JR., J. M. (1981). *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes.
- DARNTON, R. ([1987] 1989). *O grande massacre dos gatos*. São Paulo: Graal.
- GRANDA, G. de (1995). "El influjo de las lenguas indoamericanas sobre el español. Un modelo interpretativo sociohistórico de variantes areales de contacto lingüístico", in *La lengua española su expansión en la época del Tratado de Tordesillas*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- HAENSCH, G. (coord.) (1982). *La Lexicografía. De la Lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.
- HELER, M. (2005). *Ciencia incierta. La producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- HOBSBAWM, E. (1991). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- HOUAISS, A. (1985). *O Português do Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade.
- KALIMAN, R. (2004). *Alhajita es mi canción. El capital simbólico de Atahualpa Yupanqui*. Córdoba: Comunicarte (especialmente el capítulo I, "Las artes olvidadas").
- MARIN, M. (2004). *Conceptos claves: Gramática, Lingüística, Literatura*. Buenos Aires: Aique.
- MELO, G. C. de (1981). *A Língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão.
- NEVES, M. de S. (coord.) (2000). "Roteiros e descobrimientos: Câmara Cascudo e os modernos descobrimientos do Brasil", informe de investigación. Disponible em: [www.modernosdescobrimentos.inf.br](http://www.modernosdescobrimentos.inf.br) e [www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimentos](http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimentos)
- OLIVEIRA, L. M. de e outros (s. f.). *Empréstimo lingüístico. Uma atualização lexicográfica*. Disponible em [www.filologia.org.br](http://www.filologia.org.br)
- SALA, M. (1998). *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos.
- SILVA, M. (org.) (2003). *Dicionário Crítico Câmara Cascudo*. São Paulo: Perspectiva, FFLCH-USP, FAPESP; Natal: EDUFRRN, Fundação José Augusto.
- VAN EEMEREN, F., R. Grootendorst e F. Snoeck (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- VERÍSSIMO DE MELO, L. (comp.) (1991). *Cartas de Mario de Andrade a Luís da Câmara Cascudo*. Belo Horizonte: Vila Rica.

---

<sup>2</sup> Hay un ejemplar de edición anterior en la Biblioteca Cortázar del Instituto de Estudios Folclóricos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

- VIANNA, H. (1999). Artigos retirados do suplemento especial “Brasil 500 anos”, *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fo1/brasil500/dc>>
- ZILIO, C. (1997). *A querela do Brasil. A questão da identidade da arte brasileira*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.



## ANEXO

1820), e uma vez *cachassa*.

**Cachimbo.** Instrumento de fumar, de madeira, osso, barro. Era usual entre os indígenas. Os portugueses revelaram o cachimbo "brasiliense" aos espanhóis. Antes do português no Brasil, nenhum europeu fumou cachimbo no séc. XVI. O cachimbo tupi era o *petim-buáb*, dando *pitinguá* e *petibáu*. Também *canguera* ou *cangoeira*, de *acang* osso, era o cachimbo tubular, por semelhar o osso longo e oco. Fumar em tupi, *pitar*, do verbo *pitéra*, chupar. Decorrentemente, *pito* é cachimbo e *piteira*, por onde se fuma ou chupa o tabaco, *petim*, *petun*, *pitim*, *betun*. Cachimbo ainda *petibáu*, de *petim-mbáu*, canudo de tabaco, o tubo de fumar (Teodoro Sampaio): Luís da Câmara Cascudo, "Interlúdio do Fumo", *Jornal do Comércio*, 27-11-1966, Rio de Janeiro. Bebida feita com mel de abelhas e aguardente. "E bebia cachimbo, mistura de aguardente e mel de abelha dos cortiços pendurados no beiral do alpendre" (Graciliano Ramos, *Infância*, 140, Rio de Janeiro, 1945). Meladinha. Soldado da Polícia Militar no interior de Pernambuco. Civil, paisano, agregado às diligências policiais no sertão (Paraíba).

## RESUMO

A polifonia está presente no entrelaçado de vozes que se escondem no macro-texto enciclopédico. Essa colagem intertextual solicita uma dinâmica de leitura que se realiza aos bocados e de maneira não linear, numa soma que permite aos leitores diferentes possibilidades de síntese. Perspectiva que também se apresenta para a (re)formulação do coletivo enciclopédico que agora se renova com as participações nas enciclopédias virtuais abertas. É nosso objetivo problematizar o conceito de “cultura brasileira” num conjunto de obras lexicográficas brasileiras que colaboraram na sua construção e discussão, a partir do exercício da leitura crítica de um conjunto de verbetes selecionados. O que parte de uma perspectiva metalexigráfica vai ganhando densidade ao descortinar aspectos das discussões no campo da cultura. A leitura de um conjunto de artigos selecionados, além de brindar informação, conforme seu programa inicial, permite refletir sobre essas vozes que discutem a cultura própria e a do outro. Para realizar nossa análise, utilizaremos verbetes do Dicionário do Folclore Brasileiro de Luis da Câmara Cascudo e do Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi de Antônio Geraldo Da Cunha; de maneira complementar trabalharemos também com artigos do Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Hollanda e do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. O estudo aponta a descobrir e discutir potencialidades na consulta a dicionários especializados e enciclopédias em cursos de leitura compreensiva de PLE na área das Ciências Sociais, no nível universitário.

## PALAVRAS CHAVE

Enciclopédia - polifonia - tupinismo - folclore brasileiro - dicionarística brasileira

[Retorno à comunicação](#) 

### **GERUZA QUEIROZ COUTINHO**

Profesora en Historia por la Universidade Federal Fluminense; Mestre en Educación por la Universidade Federal Fluminense. Ejerce la docencia como profesora adjunta de la cátedra Idioma Moderno Portugués de la Universidad Nacional de Salta.

[portuguessalta@hotmail.com](mailto:portuguessalta@hotmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

## ¿SÓLO LEER PORTUGUÉS EN LA UNIVERSIDAD?

[Adén Fernando Peluffo](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

Este trabajo es el resultado de una sospecha sostenida por más de veinte años y por la confirmación de los últimos dos.

Parto de la convicción que enseñar portugués bajo la modalidad de lecto-comprensión (LC) en la universidad, cuando su tiempo de estudio supera las 50 horas reloj, es un acto pedagógico empobrecido y una desvalorización del tiempo de alumnos y profesores. Si creo en esto y nada digo estaría incurriendo en una falta ética.

La proximidad que hay entre el portugués y el español obliga a pensar una metodología de enseñanza que contemple su especificidad. Han sido los franceses, con su inmensa tradición lectora, los que marcaron el camino en LC con sus investigaciones. En nuestro país las figuras más representativas también están ligadas a este idioma. Sin embargo, el avance de las teorías de la Información y la Comunicación junto a las demandas de especialización (¡que palabra fea!) obligan a pensar nuevas tecnologías y dispositivos para cada espacio pedagógico. Es un error que en portugués se sigan dogmáticamente los principios metodológicos del francés haciendo suyos sus postulados porque lo que entiende francés por LE desde el español, no es equivalente en relación al portugués.

No se puede abordar el portugués del mismo modo que los otros idiomas comúnmente dictados en las altas casas de estudio: alemán, inglés, francés, de lado el italiano por considerarlo no igual al portugués pero sí en situación similar. No lo tematizaré ahora.

Pretender encarar todos los idiomas diferentes del español con un mismo modelo epistemológico es un reduccionismo que no contempla la alteridad y diversidad presente en cada una de las lenguas y una posición, seguramente no conciente por parte de quienes sostienen este modelo teórico, de gran omnipotencia didáctica.

Algunos defienden el modelo de LC argumentando que con 50 alumnos no es posible otra forma de abordaje. Lo concedo. Pero no concedo que como docentes tengamos que aceptar en silencio la situación de tener 50 alumnos en una sala de aula, no se puede dar teóricos en "Idioma". Aquí está en juego nuestra posición como trabajadores que reclaman mejores condiciones laborales y específicamente como docentes de PLE que no quieren aceptar mansamente que el

alumno y nuestra propia práctica se vean perjudicados y bastardeados por intereses mezquinos de la realidad política universitaria. No quiero armar modelos “pedagógicamente útiles” para trabajar con multitudes sentadas en los pasillos, quiero hacer algo más con el idioma. Algo que se encamine a la apropiación de éste por parte de los alumnos para que puedan ser mejores profesionales sea cual fuere el área elegida. Por otro lado no todos los cursos tienen 50 alumnos, yo trabajo actualmente con comisiones de 8, 12 y 15 personas, ¿por qué dar clases como si fueran 50 cuando no lo son?

Existen cursos divididos en dos o tres niveles, cada uno cuatrimestral, que van de las 128 a las 192 horas reloj. ¡Es mucho tiempo! Al finalizar el alumno, no habla, no escribe, no comprende oralmente. Sólo lee, cosa que ya hacía. La mayoría de los alumnos universitarios quiere el idioma para hablarlo, escribirlo y lógicamente, también para leer. Encontré en las carreras de Sociología y Antropología algunos alumnos que tenían como interés central y único la lectura. Algo interesante a desarrollar e investigar.

Sobre un total de 150 alumnos encuestados a respecto de sus necesidades, deseos e intenciones en el aprendizaje de PLE los resultados fueron:

N° PERSONAS	%	COMPETENCIA EN 1° LUGAR
142	94,66	Oralidad
6	4	Lectura
2	1,33	Comprensión auditiva
150	99,99	

La lectura quedó en tercer lugar, 127 personas (84,66 %), luego de la oralidad y la comprensión auditiva. Es claro que los alumnos quieren comunicarse oralmente y saben que si lo consiguen se habrán apropiado del idioma, también serán buenos lectores en “portugués” si es que ya son lectores. Muchos, 104 personas (69,33 %), reconocen haber utilizado sus saberes en portugués para el estudio específico en algún momento de sus carreras.

Querría responder algunos de los fundamentos que sostienen la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo la modalidad de lectura-comprensión. En primer lugar sostienen que generalmente se da en un año (o año y medio) y lo entienden como un período breve de tiempo. En portugués ese tiempo de estudio, a tres o cuatro horas semanales no es poco.<sup>1</sup>

Segundo, afirman que la lectura es la necesidad básica manifestada por los alumnos. No es el caso de los resultados de mi pequeña investigación.

<sup>1</sup> Detallo en anexo los contenidos de los tres primeros niveles del Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Tercero, dicen que la comprensión escrita es un primer paso hacia la adquisición de las demás competencias. Por un lado, que sea un primer paso no implica que deba trabajarse en exclusividad con total exclusión de las otras competencias. Por otro, la transparencia del portugués, leído por hispanos, no es comparable a otros idiomas.

Cuarto, hablan de la autonomía que genera la capacidad lectora frente a los textos. No lo discuto, pero esto no contempla la actual configuración regional de nuestro país y su vecindad con Brasil, donde la independencia se manifiesta más en poder hablar y escribir y no sólo en leer.

No pierdo de vista que la comprensión lectora es una habilidad y por eso debe ser abordada como todas las otras. Podría inclusive, habría que discutirlo, ser la principal habilidad trabajada en los cursos universitarios. Pero de ninguna manera la única. Como señaló mi colega la profesora Ana Conti:<sup>2</sup> “Una crítica que podría hacer a esta metodología es el excesivo respeto por la teoría de la lectura basada en Van Dijk que hace perder de vista que la finalidad fundamental es que los alumnos puedan leer, interpretar y criticar textos en lengua extranjera y no desarrollar solamente su capacidad lectora que, por otro lado, ya la tienen y/o la están trabajando en las diversas materias que cursan”.

Al aplicar una metodología en PLE que contemple todas las competencias, siempre en una población universitaria que se supone acostumbrada a la lectura, el aprendizaje global colocará al alumno en situación propicia para encarar estudios de postgrado donde el requerimiento de idioma extranjero es un hecho ineludible.

En un relevamiento hecho a colegas, casi todos estuvieron de acuerdo en que si el alumno de lengua extranjera es buen lector en “español” comprenderá sin mayor esfuerzo en portugués. Y su contrario. Sabemos que los alumnos que ingresan a la universidad lo hacen con un muy bajo nivel de comprensión y hábito lectores. Estoy de acuerdo que se debe trabajar para revertir esto, pero creo que debería ser en otro espacio.

Si la dificultad es la “lectura” como práctica en sí misma, se deben implementar mecanismos que atiendan específicamente este problema sin tomar a los idiomas como un paliativo barato para atenuarlo. El coraje político para solventar sus costos y la honestidad académica para aceptar que hay un gran problema, son condiciones necesarias para que cualquier cambio sea al menos posible. Si nada está mal, nada hay que corregir. En la Universidad Nacional de Luján existe un Taller optativo de Comprensión de Textos que se dicta al inicio de los estudios en español. ¿Por qué no extenderlo por más tiempo? Si sabemos que existe el problema, una posible solución sería dedicar más tiempo al trabajo sobre lectura, expresión oral y escrita, etc. Los alumnos de portugués han manifestado que entre ese taller y las clases de portugués no hay “casi” diferencia,

---

<sup>2</sup> Profesora del IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández.

no así con inglés y francés donde el trabajo exclusivamente centrado en LC da buenos resultados. Repito, no critico el modo de trabajo de otros idiomas, sólo digo que el portugués debe tratarse atendiendo a su especificidad.

Mi amiga y colega Graciela Raffo<sup>3</sup> dijo al respecto “Sólo lecto-comprensión es inacabado y me pongo en el lugar del alumno de lengua extranjera, denso. Hay que extrapolar el trabajo de lecto-comprensión al resto de los quehaceres también”.

Sólo los que trabajamos en portugués sabemos lo difícil, por desmotivador, que es mantener “o tesão” por varias horas cuando el “puro abordaje textual” excluye todo un conjunto de posibilidades y recursos que podrían hacer brillar una clase. Los rostros cansados de los alumnos de LC comparados con lo de los cursos comunicativos al terminar las clases confirman que se aburren. Y no propongo una farandulización de la enseñanza donde todas las clases tienen que ser “divertidas” pero no se puede sostener desde el español la LCP sin ningún otro soporte.

Y por favor no me digan que estoy en contra de la lectura, ¡amo los libros, amo leer! Si planteo lo anterior es justamente, entre otras cosas, para que a partir del aprendizaje global de una lengua, las lecturas que nuestros alumnos hagan sean más ricas, más envolventes y comprometidas... más sensuales.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- NARVAJA DE ARNOUX, E., M. DI STEFANO y C. PEREIRA (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- NOGUEIRA, S. (2003). “Paratexto”, en S. Nogueira (coord.) *Manual de lectura y escritura universitarias*, pp. 53-70. Buenos Aires: Biblos.
- BIZON, A. C. C. (1997). “Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira”, in J. C. P. de ALMEIDA FILHO, *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*, pp. 109-40. Campinas: Pontes.
- KLETT, E. (2001). “Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera”, en AA. VV. *Currículo de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- KLETT, E. y A. VASSALLO (2000). *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- BRIONES, A. I. (2001). *Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado*, Madrid: s. e.
- CARRASCO GONZÁLEZ, J. M. (1999). *Manual de iniciación a la lengua portuguesa*. Barcelona: Ariel.
- PASERO, C. A. (2000). *Portugués superior. Cuadernos de lectura y actividades*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

---

<sup>3</sup> Profesora del IES Juan Ramón Fernández.

- DORRONSORO, M. I. (1999). *La incidencia de las operaciones discursivas de posicionamiento del objeto del discurso y conclusión en la lectura comprensión de textos de transmisión de conocimientos en lengua extranjera*. Informe final, Beca de Iniciación a la Investigación. Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Luján.
- DORRONSORO, M. I. y E. KLETT (2001). "La lecture-compréhension: une réponse du lecteur en Lire des textes et des manuels de FLE". Buenos Aires: Fichas de cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

## ANEXO

### Nivel 1

- Saludar y despedirse.
- Pedir y dar información sobre sí mismo y sobre los otros. Presentarse y presentar a otros.
- Expresar gustos y preferencias, agrado y desagrado.
- Dar y pedir informaciones en la calle.
- Proponer algo.
- Aceptar / rechazar una invitación de forma oral y escrita.
- Participar en conversaciones simples con sus compañeros y con el docente sobre temas de su interés.
- Hablar de acciones en el presente y planes para el futuro.
- Describir e identificar objetos, lugares, personas.
- Describir el ambiente familiar que lo rodea.
- Entender la información esencial de textos sencillos, tanto orales como escritos.
- Comparar personas, objetos y lugares.
- Producir textos cortos y simples tales como postales, cartas y correo electrónico a amigos con diferentes propósitos.

### Nivel 2

- Conocer las diferentes regiones de Brasil y sus características.
- Entender a un interlocutor en conversaciones cotidianas sencillas.
- Intervenir de forma adecuada en conversaciones relacionadas con situaciones de la vida cotidiana.
- Expresar puntos de vista; pedir y dar opinión sobre interés actual.
- Pedir y dar órdenes, instrucciones de trabajo o de estudio.
- Contar hechos del pasado.
- Desenvolverse en una entrevista laboral.



- Desenvolverse en un negocio de ropas.
- Redactar cartas, postales y notas en un registro informal sobre temas relacionados con su experiencia personal.
- Producir textos cortos y simples tales como relatos y diarios de viajero.
- Redactar instructivos.
- Comentar y opinar sobre programas y folletos turísticos.

### Nivel 3

- Desenvolverse en situaciones de la vida corporativa.
- Diferenciar el lenguaje cotidiano del lenguaje corporativo.
- Familiarizarse con expresiones propias del ambiente de trabajo.
- Reconocer y comparar dichos populares tradicionales.
- Describir diferentes tipos de vivienda y ambiente.
- Comprender y producir avisos clasificados.
- Reconocer vocabulario de vestimenta y partes del cuerpo.
- Negociar, pedir sugerencias, dar opiniones, expresar agrado y desagrado.
- Pedir y dar consejos.
- Hablar sobre el clima y debatir sobre los efectos climáticos actuales.
- Leer textos literarios adecuados al nivel, como crónicas y cuentos.
- Relatar de forma oral y escrita una experiencia propia, el argumento de un cuento, un video.
- Redactar cartas personales (formales e informales).
- Familiarizarse con la actualidad brasilera, a través de la búsqueda de noticias en los principales diarios y revistas, internalizándose en el uso multimedial.
- Hacer uso del diccionario portugués-portugués en la búsqueda de definiciones.

## RESUMEN

Enseñar portugués bajo la modalidad de LC en la universidad, cuando su tiempo de estudio supera las 50 horas reloj, es un acto pedagógico empobrecido y una desvalorización del tiempo de alumnos y profesores. La proximidad que hay entre el portugués y el español obliga a pensar una metodología propia de enseñanza. Han sido los franceses, con su inmensa tradición lectora, los que marcaron el camino en LC con sus investigaciones. Sin embargo, el avance de las teorías de la Información y la Comunicación junto a las demandas de especialización obligan a pensar nuevas tecnologías y dispositivos para cada espacio pedagógico. Es un error que en portugués se sigan dogmáticamente los principios metodológicos del Francés haciendo suyos sus postulados porque lo que entiende francés por LE desde el español, no es equivalente en relación al portugués. Si la dificultad es la "lectura" como práctica en sí misma, se deben implementar mecanismos que atiendan este problema sin tomar a los idiomas como un paliativo barato para atenuarlo. El coraje político para solventar sus costos y la honestidad académica para aceptar que hay un gran problema, son condiciones necesarias para que cualquier cambio sea al menos posible. No critico el modo de trabajo de otros idiomas, sólo digo que el portugués debe tratarse atendiendo a su especificidad.

## PALABRAS CLAVE

Lectocomprensión - lectura en LE

[Volver a la ponencia](#) 

### ADÉN PELUFFO

Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Luján, como ayudante de primera con dedicación semiexclusiva. También ejerce como profesor de portugués en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el Centro Cultural Rojas y en el Instituto ESBA. Es cursante regular de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA y de la Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

[adenpeluffo@yahoo.com.ar](mailto:adenpeluffo@yahoo.com.ar)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Didáctica de PLE en el Nivel Superior

## O PERFIL DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS LE PARA HISPANOFALANTES UM ESTUDO DE CASO

[Vanessa Streb](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

O ensino da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira tem motivado muitas investigações. Apesar de ser uma área relativamente nova, no panorama da Lingüística Aplicada, existem vários trabalhos realizados por pesquisadores que analisam a temática do ensino do Português para falantes de outros idiomas.

Segundo Almeida Filho (1995), nos últimos dez anos, o ensino do Português LE teve um notável crescimento. O público que se destaca nesta demanda pela Língua Portuguesa são os falantes do Espanhol hispano-americano ou castelhano. De acordo com o autor, por pertencerem à família das línguas neolatinas e serem oriundas do Latim, as duas aproximam lingüisticamente os seus falantes.

A partir da crescente demanda pelo Português LE, surge um cenário que faz com que o ensino aconteça, por vezes, de forma precária. Isto porque há falta de profissionais especializados e com formação específica. Além disso, não há um instrumento que avalie a proficiência dos professores que atuam nesta área.

Embora marcada por problemas conjunturais que estendem-se desde a escassez de profissionais com formação específica até a lentidão de institucionalização dos programas, passando pela condição pré-organizacional dos profissionais e pela ausência de instrumentos confiáveis de avaliação de proficiência, o ensino de PE dá sinais inequívocos de crescimento e nos desafia a prepararmos-nos científica e profissionalmente para o futuro próximo. (Almeida Filho e Lombello, 1992: 15)

Sendo assim, em muitos casos, o principal pré-requisito na contratação de um profissional de ensino do Português como Língua Estrangeira é que ele seja um falante nativo com qualquer formação universitária. “[...] Psicólogos, geólogos, estudantes de teologia, jornalistas ou até mesmo normalistas estão desempenhando a função de professor de Português como segunda língua” (Almeida Filho e Lombello, 1989: 22). A consequência, portanto, é que podemos nos deparar com profissionais sem o conhecimento necessário, pois estão despreparados para atuar como professor de Língua Portuguesa para estrangeiros.

Fator de suma importância é o conhecimento lingüístico do profissional que leciona Português como segunda língua. Sem dúvida alguma, ele precisa apresentar um bom domínio operacional dos padrões fônicos e estruturais da nossa língua e, eventualmente, conhecer as diferenças principais entre o Português e a língua materna do aluno. Não podemos aceitar o posicionamento de certas escolas que defendem o princípio de que, para lecionar Português para estrangeiros, basta ser falante nativo. A formação pedagógica adequada é necessária à eficácia de qualquer curso. (Almeida Filho e Lombello, 1989: 36, 37)

Para o professor, acreditamos que não haja um problema visível já que ele é usuário habitual da língua, tanto falada, quanto escrita. Entretanto, o aluno, além de ter certa dificuldade, que é normal no processo de aprendizagem de uma nova língua, poderá aprendê-la com formas não-usuais ou, até mesmo, incorretas.

O estrangeiro defronta-se com sérios problemas. Primeiramente, o de aprender uma segunda língua e, em seguida, o da falta de preparo do professor, que, muitas vezes, não possui nem mesmo domínio operacional dos padrões fônicos e estruturais do Português, que se constituiria no mínimo exigido como qualificação para o seu desempenho profissional. [...] É evidente não estarmos postulando que o professor deva ser um lingüista, porém é preciso um mínimo de preparação profissional. O êxito do ensino/aprendizagem do Português como segunda língua está mais relacionado com a *aplicação* do conhecimento dos métodos e técnicas, bem como a capacidade de experimentar e avaliar novas teorias, do que, propriamente, com toda a metodologia do curso. (Almeida Filho e Lombello, 1989: 22, 23)

Há que se considerar, por outro lado, que a falta de preparo dos professores tem relação com a dificuldade de encontrar instituições que graduem profissionais para o ensino da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira. Até a realização deste trabalho, tomamos conhecimento apenas de especializações, com ênfase no Português para estrangeiros, para profissionais de Letras ou outro curso de nível superior. Esta exigência mínima para um aluno ingressar na pós-graduação, por parte das instituições, valoriza somente o interessado ser nativo, sem, nem mesmo, preocupar-se com a aplicação da didática em sala de aula.

Poderíamos mencionar a inexistência de cursos específicos para a formação básica do professor PE, gerando uma situação de amadorismo e não-institucionalização da profissão. Esse fato traz como conseqüência a falta de planejamento de cursos mais cuidadosamente elaborados e coerentes com uma abordagem explícita, assim como a falta de conhecimento por parte dos professores que ministram esses cursos, dos pressupostos teóricos que norteiam a abordagem adotada e justificam suas práticas pedagógicas. (Almeida Filho e Lombello, 1992: 17, 18)

Mesmo assim, é preciso que os responsáveis pelas escolas de Português LE sejam mais rigorosos na contratação de um professor. A preparação mínima do

profissional é um dos fatores que rotula e qualifica o curso em que está atuando. Na visão de Machado:

Como instrumentos da formação de professores, reconhecemos que, o constante aperfeiçoamento de conhecimentos relativos à avaliação do processo ensino/aprendizagem, estratégias de abordagem, didática, práticas e saberes específicos da área de dedicação do professor e a permanente busca de instrumentos para incentivar e conquistar atitude positiva perante a língua, aos falantes e à cultura da sociedade da língua meta nos alunos, contribuem para o êxito da escola. (Machado, 2008: 5)

Nosso estudo de caso foi realizado na Casa do Brasil, Centro de Idiomas e Cultura. A escola está localizada na cidade de Montevidéu, capital do nosso país vizinho, o Uruguai, na Avenida Bulevar España, 2469. A instituição existe há quatro anos. Nos primeiros dois anos, a escola tinha o nome de Instituto Ipanema. Depois de um estudo, por questão cultural e por pensar que essa denominação não traduzia o Brasil como um todo, passou a chamar-se Casa do Brasil.

Como nosso foco de pesquisa é o professor, viajamos a Montevidéu para assistir, na íntegra, as aulas dos docentes. A observação foi feita do dia treze ao dia dezoito de outubro do ano de 2008. Neste período, foi possível acompanhar duas aulas de cada um dos quatro docentes selecionados para a pesquisa, que foram escolhidos por uma das professoras que também atua como coordenadora do curso. Além disso, analisamos a prática de ensino através de uma entrevista baseada em questionário.

Na entrevista, que pode ser gravada com permissão da diretora e dos professores, questionamos a formação dos docentes e o tempo de função na escola.

A primeira pergunta do questionário se referia à formação e a função do docente na Casa do Brasil. O professor 1 respondeu “Minha formação, eu sou brasileira, então, tenho o Português como língua materna. E, depois a gente fez especializações na Faculdade de Humanidades, aqui, e em institutos aqui do Uruguai que prestam curso para aperfeiçoamento do Português com LE.” Além disso, é acadêmico do curso de psicologia em uma faculdade do Uruguai. Na escola, é o professor que está há mais tempo, dois anos, trabalhando com o ensino da nossa língua para hispanofalantes.

Já o professor 2 possui dois cursos superiores, Geografia e Educação Física. Sua função na escola, segundo ele, “[...] como brasileiro e sabedor da língua, professor de Português”. Há um ano e quatro meses, trabalha na Casa do Brasil.

O professor 3 é estudante do terceiro ano de Licenciatura em Artes Cênicas na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em São Paulo. Estava, há quatro meses, trabalhando no curso, como professor de Português e de Teatro, e permaneceria até o sexto mês. Após, retornaria à faculdade em sua cidade, no Brasil.

O professor 4 é graduado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Está morando no Uruguai e, desde março, atua como professor de Português na escola. Também trabalha com a formação de professores de Português LE, internos e externos.

Há de questionar, neste ponto, como, até mesmo os profissionais que não têm graduação, muito menos em Língua Portuguesa, trabalham no curso de aperfeiçoamento do Português LE, como pudemos comprovar no anúncio do site da escola. A questão serve para repensarmos na utilidade da nossa formação.

Há, portanto, que se investir na formação de professores especializados no ensino de Português como Língua Estrangeira, bem como na pesquisa nesta área para que os sujeitos que desejam aprender a Língua Portuguesa como segunda língua tenham condições plenas de desenvolver a competência comunicativa de maneira eficaz ao final do curso. Sobre isso Almeida Filho e Lombello entende que

é imprescindível investir em esforços educativos para que neste plano de integração o idioma Português seja ensino dentro de parâmetros contemporâneos, por pessoal devidamente habilitado, pois a criação do Mercosul exige uma integração econômica, social e cultural através da qual os idiomas Português e Espanhol serão o meio de comunicação e expressão. (Almeida Filho e Lombello, 1992: 75)

Não pretendemos, de forma alguma, esgotar o assunto com a finalização deste trabalho. Nosso objetivo esteve centrado em levantar dados que, de alguma maneira, propiciem a conscientização e a reflexão de professores e coordenadores de cursos de idiomas, principalmente do Português, quanto à renovação no processo de ensino.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1995). *Português para estrangeiros – interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. e L. C. LOMBELLO (1989). *O ensino de Português para estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. e L. C. LOMBELLO (org.) (1992). *Identidade e caminhos no ensino no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas: Pontes.
- MACHADO, V. P. (2008). "O ensino de Espanhol para brasileiros: proximidad lingüística; crenças de aprender; aprendizagem, onde estão as dificuldades?" Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Disponível em <http://vanderleipm.googlepages.com/Anteprojecto.pdf> Acesso 01/07/2009.

## RESUMO

Apesar de ser uma área nova na Lingüística Aplicada, o ensino do Português como Língua Estrangeira teve um considerável aumento nos últimos anos e passou a ser tema de muitas investigações. Com a crescente demanda pelo Português LE, há falta de professores especializados e com formação específica. Este déficit advém da dificuldade de encontrar instituições que graduem profissionais para o ensino da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira. Sendo assim, muitas vezes o principal requisito para a contratação nesta área é que o “professor” seja falante nativo com qualquer formação universitária. A partir destes dados, surgiu a curiosidade de conhecer o perfil dos professores da Casa do Brasil, Centro de Idiomas e Cultura. A escola está localizada em Montevidéu, capital do Uruguai. Como nosso foco de pesquisa é o professor, viajamos a cidade para assistir as aulas dos docentes. A observação foi feita do dia treze ao dia dezoito de outubro do ano de 2008. Neste período, foi possível acompanhar duas aulas de cada um dos quatro docentes selecionados para a pesquisa. Além disso, analisamos a prática de ensino através de uma entrevista baseada em questionário que pode ser gravada com permissão da diretora e dos professores. Com a análise dos dados, foi possível constatar a importância na formação de professores especializados no ensino de Português como Língua Estrangeira, bem como na pesquisa nesta área para que os sujeitos que desejam aprender a Língua Portuguesa como segunda língua tenham condições plenas de desenvolver a competência comunicativa de maneira eficaz ao final do curso. Nosso trabalho objetivou levantar dados que, de alguma maneira, propiciem a conscientização e a reflexão de professores e coordenadores de cursos de idiomas, principalmente do Português, quanto à necessidade da renovação no processo de ensino.

## PALAVRAS CHAVE

Língua portuguesa - casa do Brasil - professor

[Retorno à comunicação](#) 



**VANESSA STREB**

Graduação em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas literaturas. Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), Brasil.

[vanessastreb@hotmail.com](mailto:vanessastreb@hotmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Pedagogía de lenguas

## LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE PLE

[Claudia Basgall](#)

[Silvia Mónica Cortini](#)

[Aldana Garbarini](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

El presente trabajo tiene como propósito mostrar el desarrollo y la realización del proyecto escolar “Festas Juninas” organizado por los profesores de portugués de la escuela N° 21 (del Distrito Escolar 10 de la Ciudad de Buenos Aires) junto con los alumnos y toda la comunidad educativa, constituyendo un espacio de intercambio social y cultural.

### CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO

Los profesores de lengua, en la actualidad, son conscientes de que no es posible abordar el estudio de una lengua extranjera (en adelante LE), sin tener en cuenta la cultura del pueblo que la habla, por lo cual, una de sus funciones, como transmisores de la cultura de la lengua que enseña, es hacer que sus alumnos conozcan y comprendan los aspectos culturales que porta la misma, lo que les permitirá desarrollar una adecuada competencia comunicativa.

Durante el aprendizaje de una lengua extranjera no solo debemos estar familiarizados con las convenciones propias de un sistema lingüístico diferente, sino también con las convenciones de uso de dicho idioma, es decir la influencia ejercida por un determinado entorno y por un conjunto de postulados explícitos e implícitos como valores, creencias, costumbres, actitudes, usos, etc.

Existen innúmeros ejemplos para demostrar que pueden surgir malentendidos cuando un hablante aplica las reglas de comportamiento cultural de su lengua, a una lengua extranjera, podemos citar el particular empleo de las formas de tratamiento (formal-informal) en portugués o el proceder utilizado en portugués para dar una orden.

Los docentes que pertenecemos a las Escuelas de Modalidad Plurilingüe, desempeñamos nuestra labor bajo los lineamientos de los Diseños Curriculares del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), en general, como los de *Prácticas del Lenguaje*, y en particular del *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* (en adelante DCLE), que fundan nuestra labor y presen-

tan las propuestas curriculares para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en general y de las lenguas extranjeras en particular.

Por lo tanto, y según lo expreso en el DCLE, concebimos al lenguaje como una “práctica social”, en donde los alumnos acceden a la lengua extranjera ocupando los lugares de enunciación adecuadamente ya que es “en y por el lenguaje que un sujeto se construye en las relaciones sociales” (GCBA, 2001a: 21).

De esta manera, dominar factores extralingüísticos que operan en una lengua, es fundamental para ser hablantes competentes de esa lengua, ya que para establecer eficientemente distintas dinámicas conversacionales es necesario entrar en contacto con el bagaje cultural que los hablantes de esa lengua poseen.

Los profesores de portugués de la Escuela N° 21 contemplamos la importancia de la competencia cultural, por lo tanto atraviesa nuestra labor el objetivo de despertar en los alumnos la necesidad de valorizar las tradiciones del pueblo brasileño.<sup>1</sup>

Surge así la realización de un proyecto escolar el cual propone como realización final la organización y ejecución en la escuela de una “Festa Junina”, ya que es una de las manifestaciones culturales con mayor arraigo dentro de las fiestas populares brasileñas.

Durante los últimos cinco años, incluyendo 2009,<sup>2</sup> en los meses mayo y junio, se realiza el proyecto escolar denominado “Festas Juninas”. En él participan todos los alumnos de la escuela con los docentes de portugués y los de las otras áreas curriculares que participan realizando un trabajo interdisciplinario.

Los contenidos seleccionados para realizar el proyecto corresponden a los contenidos específicos expuestos en el DCLE, contemplando los “quehaceres” relacionados con las prácticas sociales, que cobrarán sentido en los alumnos si son representativas de sus universos discursivos, por esto la puesta en práctica de los “quehaceres” deben estar vinculada con las áreas de experiencia propuestas por el DCLE.

Por lo dicho anteriormente, el proyecto presenta como objetivos generales:

- Desarrollar una visión crítica frente a la valorización de las tradiciones en general y de las “Festas Juninas” en particular.
- Comprender la historia de las “Festas Juninas” y su valor dentro de la cultura brasileña.
- Despertar en los alumnos la necesidad de valorizar las tradiciones de un pueblo

---

<sup>1</sup> Prácticamente se enseñan la norma brasileña como portugués LE, por lo tanto prioriza en nuestra enseñanza los contenidos culturales del pueblo brasileño.

<sup>2</sup> Se trabajó para realizarla, pero no se pudo llevar a cabo por la suspensión de las clases a causa de la epidemia de gripe A N1H1.

- Organizar una “Festa Junina” en la escuela para toda la comunidad educativa, decorando con los elementos típicos y vistiendo ropas “caipiras” e incentivando a los alumnos a mantener una actitud cooperativa y participativa dentro de la escuela.

Al reflexionar sobre la intencionalidad de la acción educativa, rescatamos el valor de trabajar activa y dinámicamente, tomando al alumno como un sujeto activo, lo que le permite desarrollar las habilidades y competencias comunicativas, por medio de actividades vinculadas con los “quehaceres”. Por esto, se utilizan diversos tipos de texto orales y escritos y para recrear el espíritu en la escuela de la “Festa Junina” brasileña, se ejecuta un trabajo interdisciplinario con los docentes de las otras áreas curriculares (tecnología, plástica, etc.); confeccionando banderines, balões y montando *stands* o *barraquinhas* para los juegos de la fiesta. Así, los alumnos incorporan conocimientos propios del área de la LE, abordan contenidos específicos de otras áreas, como cuando elaboran balões en clase de tecnología para decorar la escuela ([Foto 1](#)) y desarrollan el interés y respeto por las diferencias culturales.



Foto 1

A continuación, presentaremos algunas de las producciones de los alumnos de los diferentes ciclos escolares, mencionando el *Área de experiencia* y el “quehacer” involucrado.

Comenzamos con primer grado, donde el “quehacer” involucrado en las prácticas del lenguaje es la oralidad (escuchar y hablar en portugués), y dentro de las áreas de experiencia de interés mencionamos apenas dos: “A vida pessoal e social (festas populares - a tolerância e o respeito pelo outro)” y “O mundo da imaginação e da criatividade (poesias e músicas, pintar e desenhar)”. En clase, haciendo foco en la oralidad, se trabajó con la comprensión de textos escritos y orales, como con la canción *Cai Cai Balão*, en la cual los alumnos realizaron la comprensión auditiva para, aprenderla, cantarla y conocer uno de los elementos típicos de las “Festas Juninas”, el balão, que luego del intercambio oral con su docente tuvieron que dibujar [\(Foto 2\)](#).



Foto 2

También se desarrollaron actividades de producción, como crear una historia para contar oralmente al observar y reconocer un texto imagen del libro *Marcha Criança* (Marsico y Coelho de Carvalho Neto, s. f).

Continuamos con cuarto grado, donde los alumnos comienzan a transitar “el espacio de realización, de concreción de los “quehaceres” de las prácticas de comprensión y producción” (GCBA, 2001a: 44); las áreas de experiencia, entre otras, son “O mundo da comunicação e da tecnologia (convite)” y “Atividades cotidianas (a roupa)”. Una de las actividades desarrolladas fue la producción

escrita de la tarjeta de invitación para concurrir a la fiesta (Foto 3). Otra actividad se basó en la caracterización de las ropas “caipiras” para realizar en la fiesta un desfile mostrando y describiendo los vestuarios (Foto 4).

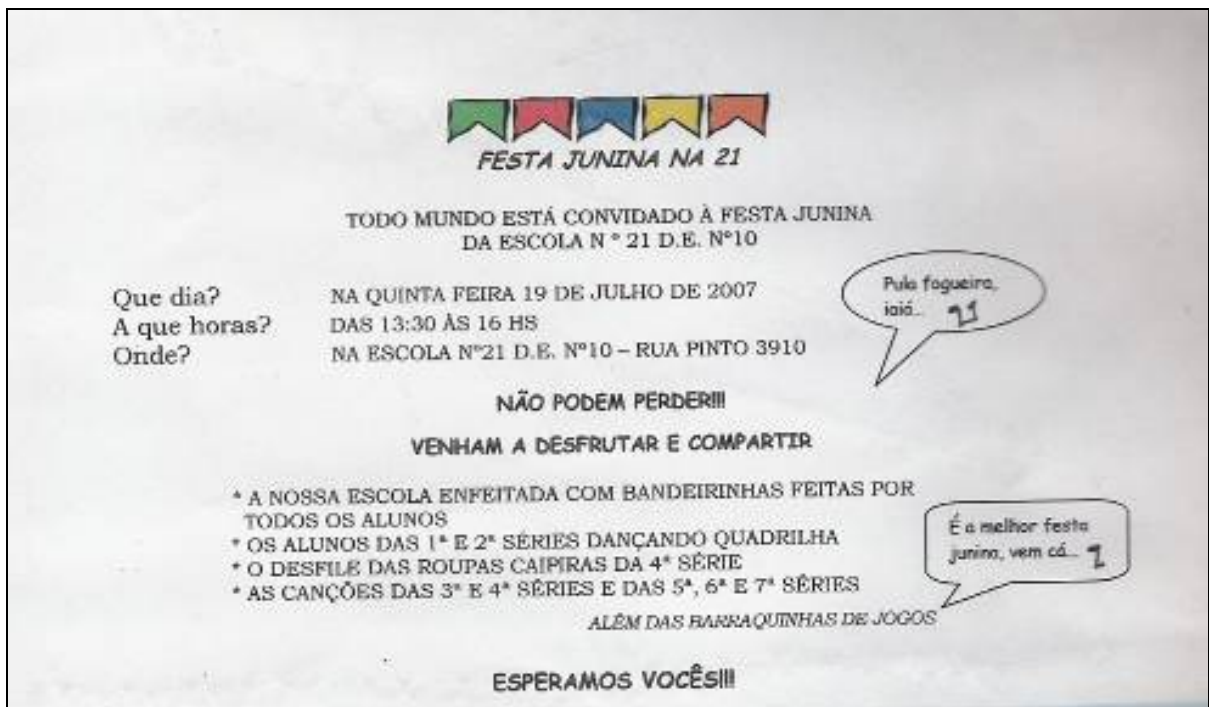


Foto 3



Foto 4

Culminando con 7º grado que, al haber transitado y estar en el final de su escolaridad, destacamos la obtención de una visión amplia de la cultura de la LE en general y de la “Festas Juninas” en particular; además de las competencias lingüísticas que permitirá realizar adecuadamente las practicas de comprensión y producción en LE. Por tal motivo, mencionamos dos de las áreas de experiencia, “Atividades Cotidianas (A vida na escola: atividades, direitos e responsabilidades; Graus de autonomia na organização do tempo)” e “Os povos, as línguas, a sociedade (diferentes etnias, crenças, organizações sociais dentro e fora da Argentina)”; ya que los alumnos son los encargados de organizar, presentar la “Festas Juninas” escolar, contextualizando y contando los orígenes de las

“Festas Juninas” brasileñas. Para tal fin, los contenidos fueron trabajados con los “quehaceres” de escuchar, leer, hablar y escribir en LE involucrados en la práctica de comprensión y producción ([Foto 5](#)).



Foto 5

Como observamos, los alumnos, participando en este proyecto, no solo adquieren una competencia lingüística, sino también cultural, lo que les permitirá adecuarse correctamente en diversas situaciones comunicativas. Por eso, incluir contenidos culturales de la LE ayudará al alumno a conocer y reflexionar sobre su propia cultura y a descubrir el modo como la cultura condiciona y determina a los individuos.

A su vez, la realización de esta experiencia, profundizará los conocimientos y la comprensión sobre elementos de la cultura brasileña y por ende, de la propia, así como en la comprensión lingüística, propiciando como indica el DCLE un trabajo espiralado, que retoma en los últimos grados todo el bagaje lingüístico y cultural adquirido desde los grados iniciales. A esto contribuye, además, el trabajo interdisciplinario, fundamental para articular la LE con otras disciplinas.

A través de esta presentación, observamos como el alcance de los objetivos generales del proyecto resulta en la adquisición de componentes culturales que son indispensables para la formación cultural de los alumnos.

Asimismo, cabe destacar, como el trabajo interdisciplinario fue fundamental para poder realizar la fiesta y como los alumnos abordan los contenidos, ad-



quieren nuevos conocimientos, trabajando en clase, difundiendo y vivenciando la fiesta.

Por esto, y para finalizar, destacamos la importancia de promover este tipo de proyecto educativo, que se constituye en un espacio de intercambio social y cultural que posibilita el reconocimiento y la aceptación de otra cultura, ya que, como dice el DCLE “la reflexión intercultural constituye un eje que atraviesa y sustenta el área de Lenguas Extranjeras” (GCBA, 2001a: 47).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2001a). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras niveles 1, 2, 3 y 4*. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2001b). *Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en el Primer Ciclo*.
- FRANZONI, P. H. (2004). “Educación lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras en contexto escolar”, en *Rasal, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, nº 2.
- GARCÍA BENITO, A. B. (2002). “La cultura en la enseñanza del Portugués LE: Análisis y propuestas de integración”, en *Anuarios de estudios filológicos*, vol. 25, pp. 119-135.
- MARSICO, M. T. y A. COELHO DE CARVALHO NETO (s. f). *Marcha Criança, 2 - Estudos Sociais e Ciências*. São Paulo: Scipione.

## RESUMEN

En la actualidad, los docentes de lengua son conscientes de que es inadmisibles abordar el estudio de una lengua extranjera sin tener en cuenta las formaciones culturales de los pueblos que las hablan. Así, una de las funciones de los profesores es hacer que sus alumnos conozcan y comprendan los aspectos culturales que ésta posee, para poder desarrollar una adecuada competencia comunicativa e intercultural. Durante el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo debemos estar familiarizados con las convenciones propias del sistema lingüístico, sino también con las convenciones de uso de dicho idioma, es decir la influencia ejercida por un determinado contexto y por un conjunto de postulados explícitos e implícitos como valores, costumbres, actitudes, usos, etc. Cuando un hablante aplica las reglas de comportamiento cultural de su lengua, a una lengua extranjera surgen malentendidos, podemos citar el particular empleo de las formas de tratamiento (formal-informal) en portugués. Los profesores de portugués de la Escuela N° 21 (Distrito Escolar 10 de la Ciudad de Buenos Aires) contemplamos la importancia de la competencia intercultural y tenemos como objetivo despertar en los alumnos la necesidad de valorizar las tradiciones del pueblo brasileño y reflexionar sobre la propia cultura. Surge así la realización de un proyecto escolar que propone como objetivo final la organización y ejecución en la escuela de una "Festa Junina", manifestación cultural con gran arraigo dentro de las fiestas populares brasileñas. Partiendo de estos conceptos, nuestra intención será mostrar los resultados y reflexiones que como docentes realizamos a partir del alcance de los objetivos propuestos en este proyecto escolar.

## PALABRAS CLAVE

Lengua y cultura - competencia intercultural - cultura

[Volver a la ponencia](#) 

### **CLAUDIA BASGALL**

Es profesora de portugués formada en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y actualmente está cursando el Traductorado de Portugués en el mismo instituto. Ejerce la docencia como profesora de idioma portugués en la escuela modalidad plurilingüe: Escuela N° 21, Distrito Escolar 10. Es examinadora y redactora de ítems para los exámenes CLE (Certificados en Lengua Extranjera).

[claudiabasgall@gmail.com](mailto:claudiabasgall@gmail.com)

### **SILVIA MÓNICA CORTINI**

Es profesora de portugués formada en la Fundación Centro de Estudios Brasileños, de Buenos Aires, y especialista superior en literatura infantil y juvenil. Ejerce la docencia en la Escuela N° 21, Distrito Escolar 10, nivel primario.

[mcortini@gmx.net](mailto:mcortini@gmx.net)

### **ALDANA LORENA GARBARINI**

Es profesora de portugués formada en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", maestra de lengua extranjera, idioma portugués de la Escuela N° 21, Distrito Escolar 10 (Modalidad Plurilingüe, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Es capacitadora del Curso de Ingreso a la Docencia para Escuelas de Modalidad Plurilingües (CePA).

[aldanaqar@yahoo.com.ar](mailto:aldanaqar@yahoo.com.ar)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Pedagogía de lenguas

## **IMPACTOS DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO AUDITIVA PROPOSTAS NOS MANUAIS DE CÁTEDRA DE LÍNGUA PORTUGUESA I NO DESEMPENHO EM PORTUGUÊS DOS ALUNOS DESSA CADEIRA, FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

[Richard Brunel Matias](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

### **INTRODUÇÃO, PROBLEMA DE PESQUISA E DELIMITAÇÃO**

Desde o nascimento do Profesorado de Português (PP) na Facultad de Lenguas (FL) da Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e como professor a cargo das disciplinas de Língua Portuguesa I (área língua), Língua Portuguesa III (área língua), Língua Portuguesa IV (área língua) e Oficina de Leitura e Escrita, nossa preocupação maior tem sido a qualidade do ensino, a qual consideramos que se vincula à abordagem de ensino de professor. Segundo Almeida Filho “a abordagem de ensinar compõe-se do conjunto de disposições de que dispõe o professor para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (Almeida Filho, 1993: 13). Dentro dessa operação global encontram-se a abordagem de ensinar do professor e seu filtro afetivo, a abordagem de aprender do aluno e seu filtro afetivo e, finalmente, o enfoque do material didático que empregamos para proporcionar aos nossos formandos –futuros docentes de PLE– as condições de interagirem com a língua e na língua portuguesa.

Partindo da premissa de que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem de línguas, de que elas nos permitem concretizar uma abordagem comunicativa, pois nos proporcionam inúmeras ferramentas e interfaces e o acesso às diferentes formas linguagem, neste trabalho de pesquisa nos propomos averiguar o impacto das atividades de compreensão auditiva (CA) que incorporamos nos manuais de cátedra que elaboramos para a disciplina de Língua Portuguesa I dos formandos matriculados nessa cadeira. Cabe deixar claro que todas as atividades de CA são elaboradas indiscutivelmente a partir da aplicação das TICs.

Delimitamo-nos a pesquisar sobre o impacto dessas atividades não porque a consideramos a mais importante dentre as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir, mas porque a partir do ano de 2005 o acesso a materiais audiovisuais disponíveis na rede Internet tem sido cada vez mais facilitado, possibilitando-nos usar e baixar áudios e vídeos representativos de uma infinidade de

gêneros textuais. Isso levou-nos a repensar os nossos materiais didáticos e as atividades que promovemos, incorporando com maior frequência o desenvolvimento da competência da compreensão oral. Consideramos as atividades de CA como um excelente elemento provocador para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e fala.

É indiscutível, e nos baseamos em Dell'Isola, que como professores dedicados à formação lingüística devemos elaborar propostas para que nossos alunos possam explorar diversos textos em atividades de língua portuguesa. Neste sentido concordamos com a autora que

O ponto de partida é uma reflexão sobre a linguagem, língua, texto e gêneros textuais, noções essenciais para um ensino em que se privilegia a língua portuguesa como elemento enunciativo fundamental na ação da linguagem e não como uma herança pronta, um produto acabado, limitado a estruturas pré-definidas. (Dell'Isola, 2007: 10).

Aderindo a esta afirmação, nos separamos em forma explícita de uma concepção de língua que considera a *língua* apenas como sistema e ao mesmo tempo de abordagens de ensino que perpetuam essa concepção, tal como é o método audiolingual, o qual ainda impregna fortemente muitos dos manuais atualmente usados no ensino de PLE.<sup>1</sup> Compartilhando a afirmação de Dell'Isola, a língua é “um produto histórico-social, fruto do trabalho de seus falantes que devem ter o direito ao entendimento da grande variedade de textos, os quais veiculam inúmeras e diferentes linguagens construídas por meio dos gêneros textuais” (Dell'Isola, 2007: 10). Vinculando essas afirmações a nossa pesquisa, afirmamos que os textos orais em seus formatos de áudio ou áudio-visual permitem ao professor e aos alunos o acesso às diferentes linguagens, o contato com os diferentes usuários que legitimam a comunidade de fala brasileira e principalmente, os textos orais são enriquecedores elementos provocadores para integrar as quatro macro-habilidades lingüísticas, como já mencionamos. Além disso, em nossa vida cotidiana geralmente estamos mais expostos a atividades de compreensão oral do que de escrita ou leitura. É imprescindível, pois, levar à sala de aula desafios de interação a partir de textos orais.

Ensinar PLE é, portanto, preparar os nossos alunos –e em nosso caso especial, futuros professores dessa língua– para lidar com as diversas linguagens, renovando-lhes o prazer de utilizar o idioma que estão aprendendo e que já falam, recuperando sua historicidade e sua função social. (Dell'Isola, 2007: 10). Devem ser nossos objetivos dar condições a nossos alunos de aprimorarem suas capacidades de expressão em Língua Portuguesa e assim poderem manusear, cada vez melhor, as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. É urgente na for-

---

<sup>1</sup> Como não é o nosso objetivo, esta discussão ficará de lado nesta pesquisa, mesmo sendo uma das causas de nossa necessidade de produzir materiais próprios e específicos para o ensino de PLE na carreira do Profesorado de Português da Facultad de Lenguas.

mação docente o trabalho com os textos, sejam eles orais ou escritos, por isso esperamos que com nossa pesquisa possamos contribuir significativamente para que essa realidade seja materializada, descobrindo em que habilidades ou competências as atividades de CA auditiva que promovemos mais impactam..

Finalmente, consideramos que ao intensificar o contato com textos orais no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, possibilitaremos aos nossos alunos condições de poderem interpretar as relações sociais existentes, de compreenderem identidades e formas de conhecimentos veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação, de levarem em conta a determinação sócio-histórica da interação emissor-texto-contexto-receptor e de desenvolverem a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo. Além disso, com o contato freqüente com textos orais representativos das diferentes condições que acima elencamos, os nossos alunos poderão aperfeiçoar constantemente sua pronúncia, praticar e sensibilizarem-se sobre as diferentes entonações do Português do Brasil (PB), ampliar sua bagagem lexical e assim aumentar consideravelmente a fluência na língua. Daqui, pois, se origina a nossa problemática: Será que as atividades de CA que promovemos na formação de formadores na cadeira de Língua Portuguesa I propiciam as condições acima postas em questão? Em quais macro-habilidades as atividades mais incidem as atividades de CA auditiva que propomos nos nossos manuais de cátedra na formação do futuro professor de português?

## **JUSTIFICAÇÃO**

Justifica a nossa pesquisa a ausência de trabalhos dessa índole no campo do ensino de PLE na formação de formadores, assim como a leitura de uma análise realizada por Marcuschi (2001), quem denuncia que nos manuais atualmente existentes no mercado editorial, destinados ao ensino de PLE, muitos aspectos da oralidade do Português do Brasil (PB) estão sendo descuidados. Marcuschi se refere a questões pragmáticas da língua, à ausência, nos diálogos, de marcadores (sinais) conversacionais. Também afirma que o português do Brasil é uma das línguas em que o aspecto prosódico, em especial a entonação e o tom de voz, exercem uma enorme influência na produção de sentido. Por exemplo, a polidez, em inúmeras situações, é estabelecida pela presença e/ou ausência de marcadores conversacionais que devem ser acompanhados de uma entoação e tom de voz adequado a cada sentido que se deseja emitir. Sabemos que as variações e modulações entonacionais são portadoras de ressemantizações e dessa forma são um enriquecedor elemento que deveria ser considerado na formação de futuros professores de PLE. Marcuschi acrescenta que além dos marcadores conversacionais e da prosódia, é importante trabalhar com textos orais nos quais os nossos alunos tenham condições de analisar e aprender mais sobre hesitações, atos de fala negativos e positivos, humor, exclamação e interjeição, so-

bre a gestualidade e finalmente sobre estratégias interativas. Levando em consideração que a aprender uma língua significa apropriar-nos de uma etnocultura linguisticamente enquadrada, é evidente que como professores de LE devemos trabalhar com mais atenção aspectos dessa construção linguística e da vivência na língua estrangeira. Infelizmente, na maioria absoluta dos manuais de PLE de que dispomos, a visão de cultura se reduz a apresentar um conjunto de conhecimentos sobre história, sociedade, arte, tecnologia, etc., não tendo em conta que a semiotização dos fenômenos interativos em formas paralinguísticas ou suprasegmentais, tal como afirma Marcuschi (2001), é um fato hoje admitido por todos, mas muito ignorado pelos manuais que ainda se pautam pela visão estrutural e gramatical da língua. O autor chama a nossa atenção para o abandono que fazemos, em nossas aulas, da produção de sentido através de elementos não sistêmicos, tais como a gestualidade e a prosódia. Se aprendemos o sistema da língua, devemos aprendê-lo não em forma autônoma, mas conectado aos aspectos antes mencionados. Nesse sentido, as atividades que propomos devem ser situadas e culturalmente sensíveis, através das quais possibilitaremos aos nossos alunos entrarem em contato com um número maior de formas de expressão. As atividades baseadas em textos orais de qualquer gênero serão sempre bem-vindas, pois é a oralidade a forma de maior expressividade de uma língua. Devemos centrar-nos na exploração dos textos orais, estimulando o conhecimento da língua falada –que é sociocultural– o qual exorbita o conhecimento da língua apenas como sistema. Através de textos orais autênticos, progressivamente contribuiremos para que nossos alunos se desempenhem em contextos reais de interação, pois tomamos a CA como um processo e não como resultado. Nesse sentido, deveríamos trabalhar com análise a produção de conversações em que sejam decisivos os jogos interativos e nos quais ocorrem assalto a turnos, manutenção de turnos e estratégias de negociação.

### **HIPÓTESE DE TRABALHO**

Quanto mais os alunos de PLE estiverem expostos à realização de atividades de CA com textos orais autênticos, especialmente pensadas e desenhadas a fim de promover a interação entre as quatro macrohabilidades lingüísticas: ler, escrever, falar e ouvir; maiores serão as oportunidades de incorporarem conhecimentos que lhes permitam interpretar as relações sociais existentes em toda forma de comunicação, compreender identidades e formas de conhecimentos veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação, levar em conta a determinação sócio-histórica da interação emissor-texto-contexto-receptor e desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo. A realização constante de atividades de CA também incide em forma precisa na produção oral, melhorando a pronúncia, a fluência e a entonação.

## VARIÁVEIS

### Dependente

As produções dos alunos que comporão a amostra, sejam elas produções orais ou escritas assim como as respostas às atividades que constituirão parte do *corpus*.

### Independente

Centradas nos sujeitos

- Saber linguístico: formação prévia em PLE dos sujeitos que comporão a amostra;
- Saber enciclopédico: conhecimentos prévios e letrados dos sujeitos que comporão a amostra;
- Saber ilocutivo: conhecimentos sobre funções da linguagem e prática de uso e identificação das mesmas em textos orais;
- Saber textual: conhecimentos sobre tipos textuais e critérios de textualidade;
- As intenções de escuta dos sujeitos que comporão a amostra;
- Estratégias cognitivas empregadas pelos alunos para realizar as atividades de CA que lhes propomos.

Centradas nas atividades e textos

- Os tipos de atividades de CA selecionadas que conformam parte do corpus de análise;
- O léxico dos textos orais selecionados para a elaboração das atividades de CA;
- A variedade de classes textuais a que pertencem os textos orais selecionados;
- A sintaxe dos textos orais empregados nas atividades de CA;
- A fonte dos textos orais selecionados;
- A qualidade sonora dos textos orais selecionados;
- A velocidade (ritmo) e clareza de emissão dos fonemas;
- O conteúdo dos textos, se é relevante ou não;
- As atividades de integração das quatro macrohabilidades presentes nas propostas de atividades de CA selecionadas;
- A extensão dos textos orais;



- Informações paralinguística e extralinguística presentes nas atividades de CA selecionadas;
- A dinamicidade na interação presente nos textos orais selecionados.

## **METODOLOGIA**

A fim de responder o interrogante que formulamos, ou seja, de resolver o problema levantado, propomos os seguintes passos:

- (1) Elaborar e aplicar um pré-teste com os alunos que ingressarem na cadeira de Língua Portuguesa I, cujo objetivo será o de identificar o nível de compreensão de diferentes tipos de textos orais e de aplicar as variáveis independentes centradas no sujeito. Esse pré-teste será aplicado em fevereiro de 2010, na primeira semana de aula do ciclo de nivelção para o ingresso na carreira. Nesta instância constituiremos a nossa *amostra*, a qual será formada por alunos de PLE que se matricularem no primeiro ano da carreira em 2010. A participação no projeto por parte de cada um dos sujeitos será de livre e espontânea vontade.
- (2) Concomitantemente, realizar um estudo exaustivo sobre o papel da CA no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em forma mais específica, averiguar a existência de estudos sobre o papel da CA no ensino de PLE para falantes de espanhol e ampliar os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.
- (3) Compor um *corpus* que será formado de atividades de CA que foram especialmente elaboradas para o ensino de PLE no Profesorado de Português da Facultad de Lenguas, cadeira de Lengua Portuguesa I.
- (4) Elaborar e aplicar dois pós-testes, um na finalização do primeiro semestre de 2010 e outro na finalização do segundo semestre do mesmo ano, a fim de averiguar sobre os impactos das atividades de CA realizadas durante esse ano acadêmico;
- (5) Elaborar instrumentos que nos permitam realizar a análise e descrição das atividades selecionadas.
- (6) Elaborar instrumentos que nos permitam determinar o impacto das atividades de CA no desenvolvimento das outras competências: ler, escrever e falar;
- (7) Atentos aos resultados, aperfeiçoar e/ou modificar as atividades de CA empregadas na formação de professores de PLE
- (8) Socializar os descobrimentos, publicando-os em forma escrita.

## OBJETIVOS

### Geral e a longo prazo

- Contribuir para o ensino de PLE na formação de formadores através de propostas de intervenção didática de CA
- Documentar-se sobre o papel da CA na aprendizagem de língua estrangeiras e sobre sua presença no processo de ensino-aprendizagem de PLE para falantes de espanhol na formação de formadores;
- Averiguar quais são impactos das atividades de CA –daquelas que constituem o nosso corpus– na formação de professores de português na cadeira de Língua Portuguesa I, Área Língua, do PP da FL da UNC.

### Específicos para o período 2009-2011

Consideramos como objetivos específicos os apresentados na seção referida à Metodologia.

### CORPUS E AMOSTRA

Como informado, o *corpus* de nossa pesquisa será composto de atividades didáticas empregadas para o desenvolvimento da CA na cadeira de Língua Portuguesa I do PP da FL da UNC. Também formarão nosso *corpus* os dados coletados a partir da aplicação do pré-teste e dos pós-testes especialmente elaborados para a coleta de dados, os quais serão aplicados a nossa *amostra*. A amostra será formada por alunos que ingressarão no “Profesorado de Português” no ano de 2010. Cabe deixar claro que os alunos que formarão a *amostra* deverão fazê-lo de livre e espontânea vontade.

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A nossa pesquisa se enquadra na Didática das Línguas, por isso serão indispensáveis as contribuições de Jean-Paul Bronckart (2007) das quais nos nutriremos mediante a leitura de *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Dessa obra pretendemos conhecer melhor as contribuições teóricas sobre a linguagem humana em seu caráter de atividades social e discursiva, na dimensão de dinâmica histórica do desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Neste sentido, cada língua natural constitui um sistema específico, portador de valores culturalmente particulares. Outra obra de leitura é *Retextualização de gêneros escritos* da autora Regina Lúcia Péret Dell’Isola (2007). Nessa obra, a lingüista focaliza o processo de retextualização de gênero como proposta de se explorarem diversos textos em atividades de linguagem no ensino da língua portuguesa, sendo a língua um produto histórico-social, fruto do trabalho de seus falantes que devem ter o direito ao entendimento da grande variedade de textos, os quais veiculam dife-

rentes linguagens construídas por meio dos gêneros textuais. De José Carlos Paes de Almeida Filho (1993), consideramos a leitura de *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* como pilar básico que sustenta a nossa pesquisa. Nessa obra, o autor expõe o que é ensinar e aprender uma língua, o que vem a ser a operação global de ensino de línguas e o que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de línguas estrangeiras. De Silvana Serrani (2005) nos nutrimos de *Discurso e Cultura na Aula de Língua*, uma obra destinada a docentes de línguas e propõem uma postura interdisciplinar de pesquisa. Serrani nos ajuda a refletir sobre a natureza e o funcionamento da linguagem em sociedade. Sobre aspectos da oralidade descuidados nos livros de PLE consideramos a comunicação de Marcuschi um eixo central para a reflexão sobre o papel da oralidade no ensino de PLE, incidindo diretamente nas atividades de CA que se levam à sala de aula. No tocante ao campo de fonética e fonologia, especificamente, é inevitável a leitura das obras de Thaís Crisofaro Silva (2000), assim como as de Vicente Masiip (2000), Bisol (1996) e Silveira (1986). De igual importância serão os materiais didáticos de Luiz Roos, professor da cadeira de Fonética e Fonologia da carreira do *Profesorado de Português* da UNC.

Sobre a compreensão oral, ou mais precisamente, no plano da percepção oral, são relevantes os estudos de van Dijk e Kinsch (1983) e de Brown e Yule (1983), autores que descrevem os modos básicos de processamento da compreensão do discurso oral. Também consideraremos os modelos de compreensão em língua materna de Clark e Clark (1997) e em língua estrangeira de Cornaire (1998) e Lhote (1995). Resultam de igual forma importante os trabalhos sobre estratégias de compreensão oral em língua estrangeira de O'Malley y Chamot (1989). A maioria desses autores centra suas pesquisas na identificação de estratégias de compreensão oral tendo em conta diferentes variáveis, tais como a competência lingüística, a competência em compreensão e a variável tipos de textos). Também incluímos em nossos pressupostos teóricos o artigo científico de Muro (2001) o qual versa sobre algumas características da oralidade, sobre a prosódia e sobre a avaliação e fonética. Sobre a compreensão da modalidade de comunicação "face-a-face" nos basearemos na proposta de Crespo (2005) quem considera algumas variáveis que incidem nesse processo de compreensão: um mecanismo central (psico-social), os diferentes tipos de informação (lingüística, paralingüística e extralingüística), os processos psicológicos e os níveis de representação e a dinâmica da interação entre os interlocutores. Sobre o desenvolvimento da habilidade da competência oral, nos basearemos em Sánchez (data imprecisa) quem propõe técnicas, estratégias e atividades para desenvolver uma adequada integração da compreensão auditiva e áudio-visual na aula de espanhol língua estrangeira (ELE). Cabe lembrar que podemos transferir conhecimentos desse estudo ao nosso campo, o do ensino de PLE. Finalmente consideramos importante o artigo de Jiménez (data não fornecida) sobre o uso da estratégia metacognitiva de planejamento na compreensão oral de uma língua estrangeira.

Sobre a CA como processo, nos apoiamos na obra de Marta Marín (2006), *Lingüística y enseñanza de la lengua*, especialmente os capítulos 8 e 9, nos quais a autora trata a teoria da leitura e da escrita como processo. Cabe informar que ambas teorias podem ser transferidas e adaptadas ao processo de CA. Neste sentido, como O'Malley, Camot y Küpper (1989), a compreensão oral é um processo ativo no qual o ouvinte interessado relaciona o que escuta com seus conhecimentos prévios ou suas inquietações sobre o tema.

Finalmente, *La comprensión oral: un proceso activo* de Lajusticia (data não fornecida), foi um dos artigos de leitura disparadores. Através dessa leitura descobrimos que os diferentes estudos realizados nas últimas décadas apontam que a influência da compreensão oral na aquisição de uma segunda língua é enorme, especialmente nos primeiros níveis do processo de aprendizagem. Autores desses estudos são James (1984), Krashen (1984), Wipf (1984), Long (1985) e Richards (1983). Krashen (1985) afirma que não se deve focalizar uma habilidade mais que outra no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, mas sim sob o princípio de integração das quatro macro-habilidades. Entre as estratégias de CA, Ellis (1985), Krashen (1982), McLaughlin (1987), Long (1981) e Chaudron (1985), informam “*unput, interaction and motivation*” são os três pilares nos quais se apóia esta grande tarefa de CA se quisermos conduzir os nossos alunos a um desempenho e aproveitamento satisfatório. Neste sentido a informação deve ser rica e ao mesmo tempo compreensível para o aluno, as atividades devem possibilitar ao ouvinte que ele entrave diálogo com seu interlocutor e, finalmente, tanto os materiais utilizados como as tarefas a serem desenvolvidas com eles deverão ser motivadores para o aluno.

## **MATERIAIS E MÉTODO**

Nosso estudo será de tipo longitudinal e de estudo de casos. Cada aluno que constituirá o *corpus* será um *caso* acompanhado nesta primeira etapa de sua formação docente dentro da carreira. Decidimos realizar um estudo longitudinal, pois consideramos que os resultados (impactos) das atividades de CA que propomos revelam-se não só em curto prazo, mas especialmente em longo prazo, por isso a necessidade de acompanhar os alunos selecionados em todo seu percurso pela cadeira de Língua Portuguesa I.

Nosso estudo também será especialmente qualitativo, não dispensando, quando necessário, o uso de técnicas de análise quantitativa dos dados coletados. Descreveremos as atividades analisadas e os resultados de seu impacto na formação lingüística em português dos alunos que constituem o *corpus* de nosso trabalho.

## IMPORTÂNCIA DO PROJETO

Esperamos que esta pesquisa nos possibilite cumprir nossas metas, a excelência e a qualidade educativa. Além disso, desejamos que ela seja uma contribuição para que os nossos formandos, futuros professores de português, possam desenvolver cada vez mais a competência da compreensão auditiva, a qual consideramos central na aprendizagem de uma língua estrangeira. Também esperamos estimular os docentes de PLE a inserirem em suas aulas as ferramentas das TICs e as interfaces da Internet, tão atuais e imprescindíveis nos dias de hoje. Consideramos que, dada a escassez de trabalhos de pesquisa nessa área, os resultados de nossa tarefa seguramente fortalecerão a didática do português como língua estrangeira e abrirão as portas a futuras pesquisas, estimulando a todos aqueles que se desenvolvem profissionalmente nessa área, a serem autônomos na produção de seus materiais e a produzi-los segundo as necessidades de seus grupos de alunos. Dada a importância da oralidade na vida cotidiana de qualquer comunidade linguística, com certeza a nossa pesquisa se embrenha em um caminho que almeja um impacto positivo, aquele de pesquisar e descobrir mais sobre os textos orais que veiculam a Língua Portuguesa neste nosso século da Informação e da Comunicação.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J. M. (1997), *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- ALMEIDA FILHO, J. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J. P. (1997). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes.
- AMOR, E. (1993). *Educação hoje. Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto.
- BAGNO, M. (2003). *Preconceito linguístico. O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- BAQUE, L., M. Le BESNERAIS, M. MASPERI et al. (2003). "Entrainement à la compréhension orale des langues romanes: quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique", in *LIDIL*, n° 28, pp. 137-152. Université de Grenoble II, Grenoble. Disponível em:  
<[http://seneca.uab.es/lorraine\\_baque/Publications/BaqueBesneraisMasperi\\_Lidil2003.pdf](http://seneca.uab.es/lorraine_baque/Publications/BaqueBesneraisMasperi_Lidil2003.pdf)>
- BISOL, L. (1996). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BORZONE de MANRIQUE A. M. (1980). *Manual de Fonética Acústica*. Buenos Aires: Hachette.
- BRONCKART, J.-P. (2007). *Desarrollo Del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Villa Lynch: Miño y Dávila.
- BROWN y YULE ([1983] 1992), *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (2000). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- CLARK, H. E. y E. J. CLARK (1977). *Psychology and language*. New York: HBJ.
- COMBETTES, B., R. TOMASSONE (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Paris: Prisme.
- COMBETTES, B. (1992) *L'organisation du texte*. Collection Didactique des Textes, Université de Metz.
- CORNAIRE, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: Clé Internationale.
- CORTÉS MORENO M. (2002). *Didáctica de la prosodia del Español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.
- CONSTANTINO, G. D. et.al. (2006). *Discurso didáctico, perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- CRESPO, N. (2005). *Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral: posibles elementos para un modelo*, in *Revista Signos* [on-line].
- CRISTÓFARO SILVA, T. (2000) *Fonética e fonologia do português. Roteiro de estudos e guia de exercícios*, São Paulo, Contexto.
- DELL'ISOLA, R. L. P. (2007). *Retextualização de gêneros textuais escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ELORRIETA et al. (2004). *Estudio experimental de las unidades prosódicas del discurso y sus funciones*. Disponible em:  
<<http://www.ucm.es/info/dirculo/no18/elorrome.htm>>
- DIJK, T. VAN (1983) "Psicología de la elaboración de los textos", in *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- DIJK, T. VAN (1995) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, (trad. J. D. Moyano) Madrid: Ctedra.
- DIJK, T. A. y W. KINTSCH (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- FANJUL, A. P. (2002). *Português e Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Paulo: Claraluz.
- GOH, C. C. M. (2003). *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: SBS.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985). *Lingua parlata e lingua scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
- HALLIDAY, M. A. K. (1987). "Spoken and written models of meanings", in Horowitz y S. Samuels (ed.) *Comprehending oral and written language*, pp. 41-81. San Diego: Academia Press.
- JAMET, M. C. (2005). "L'intercomprension orale entre langues voisines : réelle possible ou illusion ?", in *Synergies Italie*, n° 2, pp. 61-68,. Disponible em:  
<[http://www.hyperbul.org/numero9/ress/ress9\\_synerg.htm](http://www.hyperbul.org/numero9/ress/ress9_synerg.htm)>
- JIMENEZ, M. J. V. (não informada ). "Uso de la estrategia metacognitiva de planificación en la comprensión oral de una lengua extranjera", in *Actas / Proceedings II Simposio Internacional Bilingüismo*.
- LAJUSTICIA, M. R. B. (data não fornecida). "La comprensión oral: un proceso activo. Universidad Complutense", in *Revistas Digitales UNED*. Disponible em:  
<<http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Epos-79E91638-0D39-F0AD-ED6C-99F3104C6F5C/PDF>>
- LLOBERA, M. et. al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- MARÍN, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). "Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua", in *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*. Disponível em:  
<<http://books.google.es/books?id=BPJxLPTQqi8C&pg=PA15&dq=marcuschi+aspectos+de+la+oralidade>>
- MARCUSCHI, L. A. (2006). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MASIP, V. (2000). *Fonologia e ortografia portuguesas Um curso para alfabetizadores*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- MEISSNER, F. J. et al. (2004). *Eurocomrom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le depart*. Aachen: Shaker Verlag.
- MURO, A. Á. (2001). *La oralidad*. Disponível em:  
<<http://elies.rediris.es/elies15/ind1.html>>
- O'MALLEY J. M., A. U. CHAMOT et al. (1990). "Learning strategies", in *Language acquisition*. Cambridge: CUP.
- QUILIS A., J. Fernández (1973). *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas "Miguel de Cervantes".
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Biblioteca Románica Hispánica, Manuales, 74. Madrid: Gredos.
- ROOS, V. L. (2004a). *O samba dos sons*. Buenos Aires: Sotaque.
- ROOS, V. L. (2004b). *Roteiro de estudos de fonética do português falado no Brasil*. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, E. M. (não indicada). "Hacia una integración adecuada de la comprensión auditiva y audio-visual en la clase de ELE. Técnicas, estrategias y actividades para desarrollar esta destreza".
- SÁNCHEZ, M. E. (1997). *Los textos expositivos*. Buenos Aires: Santillana.
- SCHMIDELY, J. (coord.) (2001). *De una a cuatro lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- SERRANI, S. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes.
- SILVEIRA, R. C. P. da (1986). *Estudos de fonética do idioma português*. Sao Paulo: Cortez.

## RESUMO

Nos primeiros níveis de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), o impacto da compreensão auditiva (CA) no processo de aprendizagem é enorme, segundo afirmam James (1984), Krashen (1984), Wipf (1984), Long (1985) y Richards (1983). Para Krashen, a atividade de CA deve se desenvolver conjuntamente com as demais macrohabilidades, a de ler, escrever e falar. Neste sentido, o professor deverá preparar uma série de atividades através das quais o aluno não só terá a possibilidade de escutar, mas também a de intercambiar informação com os interlocutores. Autores como Krashen (1982), McLaughlin (1987), Ellis (1985 y 1990) y Long (1981) consideram que os pilares da CA são três: o input (insumo), a interação e a motivação. O'Malley, Camot y Küppr (1998), por sua vez, afirmam que na CA o ouvinte deve adotar uma postura ativa e positiva, que essa atividade é um processo ativo. Trazendo a reflexão para o âmbito mais próximo, o do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), o nosso objetivo é analisar propostas de compreensão auditiva de que dispomos ou elaboramos a fim de indagar sobre seu impacto na aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo proporemos alternativas, enfatizando a relação entre novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), enfoque comunicativo, CA e ensino de línguas estrangeiras.

## PALAVRAS CHAVE

Compreensão auditiva - ensino de PLE - TICs - enfoque comunicativo – materiais didáticos

[Retorno à comunicação](#) 



### RICHARD BRUNEL MATIAS

Profesor concursado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Dicta Lengua Portuguesa I, Lengua Portuguesa III, Lengua Portuguesa IV y un taller de lectura y escritura en el Profesorado de Portugués de dicha unidad académica. Es docente-investigador categorizado en la Secyt - UNC y codirector del proyecto B de equipo InterRom, mediante el se dedica a la investigación de la enseñanza simultánea de lenguas romances desde el año.2000 – comprensión lectora y auditiva. Es licenciado en Filosofía por la Universidade São Francisco de San Pablo, Brasil. Actualmente es tesista –en fase de finalización de su tesis– de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Ha cursado y aprobado todos los seminarios y cursos de la Maestría en Lengua y Cultura Italiana en Perspectiva Intercultural, del cual el tesista. Es autor de diversas obras y materiales didácticos inéditos destinados a la enseñanza de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes. Es coautor del manual *InterRom*, de intercomprensión en lenguas romances, y autor del sitio web [www.falemosportugues.com](http://www.falemosportugues.com). Ha participado en innumerables congresos, jornadas y encuentros en el país.

[richardbrunelmatias@gmail.com](mailto:richardbrunelmatias@gmail.com)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Pedagogía de lenguas

## A EXPERIÊNCIA DOS CENTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS NO URUGUAI

[Estela Quesada](#)

[Julia Umpiérrez](#)

[Zully Silveira](#)

**Uruguay**

[RESUMEN](#)

Tradicionalmente o ensino de línguas estrangeiras no sistema público uruguaio esteve restrito ao italiano, francês e inglês. Só em 1996, e no contexto de uma reforma educativa global, foram criados os Centros de Lenguas Extranjeras (CLE), com o objetivo de ensinar quatro línguas: alemão, italiano, francês e português. Assim, pela primeira vez, o ensino da língua portuguesa entrou no âmbito educacional oficial. Os centros –pertencentes ao Consejo de Educación Secundaria– estão localizados em quase todas as capitais departamentais e em outras cidades do país, continuando um processo de expansão constante.

Desde sua criação, o público-alvo estava constituído por alunos do Ensino Médio, cursando o Ciclo Básico (1º a 3º ano) e a partir deste ano, abriu-se para estudantes do Bachillerato (4º a 6º ano) e de cursos noturnos, em seis centros. Também, foram incorporados em Montevideu cursos de língua portuguesa para servidores da administração pública e em Maldonado (cidade a 120 km. da capital) para funcionários da Prefeitura.

Os CLE são inovadores pelos seus objetivos, sua modalidade de trabalho e sua organização, constituindo um espaço original que promove o acesso gratuito a uma educação plurilíngüe e pluricultural.

Desde o início, esta experiência apresentou um grande desafio em relação a diversos aspectos: organização e planejamento dos cursos, elaboração de material didático, formação dos professores e abordagem de ensino, em se tratando de línguas tipologicamente muito próximas.

### OBJETIVOS

- Promover a apropriação de conhecimentos lingüísticos, paralingüísticos, sociais, nocionais, e os vinculados a aspectos axiológicos (implícito cultural).
- Favorecer a aproximação à cultura da língua-alvo, através de um processo de reflexão crítica, em prol de uma imagem não estereotipada.

- Promover a (re)construção e a troca de conhecimentos que transformem significativamente o aprendiz.
- Propiciar o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua estrangeira.
- Oferecer oportunidades para que os alunos construam seu próprio discurso, na ação dialógica.

### **ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS**

O ensino da língua é organizado em cursos de três anos, com dois encontros semanais de uma hora e meia cada. Cada nível está estruturado em dois módulos. A aprendizagem do aluno é avaliada após cada módulo, através de provas nacionais, elaboradas pelos professores. A evolução do desempenho do estudante é considerada em atividades especialmente preparadas para esses fins, durante o curso. O material didático, específico para os CLE, é usado em todos os centros do país.

### **OS ESTUDANTES**

Os alunos do Ciclo Básico são adolescentes de uma faixa etária entre 13 e 17 anos e assistem aos CLEs no turno inverso às aulas do Ensino Médio. Os estudantes do Bachillerato e cursos noturnos são jovens e adultos, maiores de 18 anos.

A instituição tem mais de 10.000 alunos. Metade deles estudam português, 3.000 italiano, 2.000 francês e 300 alemão. Através da Coordenadora de Atividades Extracurriculares del CLE (CAECLE) os ex-alunos têm a possibilidade de organizar e participar em atividades culturais relacionadas com as diferentes línguas.

### **OS PROFESSORES**

Os docentes têm formação diversa: professores de ensino fundamental e de ensino médio com nível avançado em língua portuguesa, tradutores juramentados de português e professores universitários com pós-graduação como especialistas no ensino de PLE.

São responsáveis pelo planejamento dos cursos, a elaboração do material didático e os instrumentos de avaliação. Essas tarefas são cumpridas em reuniões semanais de coordenação.

A opinião dos docentes é considerada na hora da tomada de algumas decisões institucionais referidas a questões técnicas, como por exemplo, a introdução de mudanças no sistema de avaliação.

## ABORDAGEM

A abordagem de ensino focaliza o **uso** da língua, privilegiando a comunicação sobre a **forma** do discurso. Pretende-se que o aluno associe os conhecimentos da língua-alvo ao que ele já sabe na sua língua materna, fazendo com que seja um participante ativo. Entende-se que aprender uma nova língua é aprender a significar nela, e isto envolve uma busca de experiências válidas e relevantes. Trata-se de assumir a palavra escutando, falando, lendo e escrevendo nessa língua.

Salienta-se o valor formativo da aprendizagem de línguas para o desenvolvimento integral do ser humano. Ao aprenderem uma língua, os alunos se apropriam de estratégias que vão poder usar em outros campos do conhecimento. Adquirem também a capacidade de aceitar e valorizar outra forma de explicar o mundo. A aproximação à **cultura lusófona** desempenha um papel essencial, levando em conta a correspondência existente entre cada sistema lingüístico e sua cosmovisão. Promove-se o desenvolvimento de um conhecimento intercultural, que propiciará a compreensão das diferenças e a reflexão crítica sobre a própria situação (Cantonnet, 1995). Assim, o professor estará desenvolvendo não só a competência lingüística de seus alunos, mas também a competência sociolingüística e, conseqüentemente, a competência comunicativa, que é o principal objetivo no ensino de uma língua, fazendo com que os estudantes sejam capazes de “ler” as culturas dos países da língua que estão aprendendo.

A naturalidade que permite ao usuário formular ou interpretar expressões peculiares à cultura da língua-alvo, a habilidade de interpretar referências culturais e figuras da linguagem são questões que o professor deve tratar em suas aulas para tornar o ensino um processo autêntico e dessa maneira, acelerar o processo de “desestrangeirização” dos aprendizes (Almeida Filho, 1993: 7). Os alunos vão sentir que estão aprendendo não apenas as questões essenciais do sistema da língua, mas também as culturas dos povos falantes dessa língua. Pode-se dizer que a cultura é o que “dá vida” à linguagem e que sem ela a aprendizagem de uma língua tende a se tornar uma atividade cansativa e sem atrativos.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A sala de aula é um espaço de cidadania em que os aprendizes participam, interagindo em grupo e construindo coletivamente o discurso, sentindo-se motivados e enriquecidos com a troca de ideias. Esse ambiente positivo serve para encorajá-los a se comunicarem exigindo que colaborem em uma conversação, escutem os colegas esperando a tomada de turno e respeitem a opinião do outro.

O primeiro contato com a língua portuguesa é através da oralidade, incorporando gradativamente a leitura e a escrita. A partir da compreensão (auditiva e leitora), avança-se para a produção (oral e escrita).

Através da **problematização**, o professor incentiva a reflexão para favorecer a descoberta das regularidades lingüísticas, que são tratadas no contexto das atividades de escuta, leitura ou produção dos estudantes. Os aspectos gramaticais são incorporados progressivamente, em sucessivas aproximações, através de uma nomenclatura simples e sempre, a partir das necessidades de escuta, leitura ou produção dos estudantes.

O trabalho com estratégias de leitura é feito de maneira que os alunos, através dos elementos paratextuais lingüísticos (títulos, subtítulos, imagens, palavras em negrito, etc.) e elementos não lingüísticos (fotografias, ícones, cores) se arrisquem a formular predições ou hipóteses sobre o texto.

A escrita é fundamental no processo interlocutivo, sendo a palavra o material privilegiado para a comunicação entre as pessoas. No caso de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é importante a percepção por parte dos alunos dos aspectos comunicativos, considerando os propósitos da escrita, seu interlocutor e a necessidade comunicativa. O papel da informação, a reescrita e a autocorreção por parte dos aprendizes, também são aspectos essenciais.

## **O MATERIAL DIDÁTICO**

Os cursos do CLE procuram desenvolver as quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, escrever, ler) em forma integrada, focando a expressão oral no último ano.

O material do *Ciclo básico* está organizado em núcleos temáticos: vida em família, lazer, esportes, ecoturismo, saúde, educação, trabalho, etc. Os Módulos do *Bachillerato* estão divididos em unidades, com temas apropriados à faixa etária, como os jovens e sua realidade social: tecnologia, educação, trabalho, discriminação, emigração, etc.

Para favorecer o desenvolvimento da leitura e da produção de textos elaboram-se propostas de atividades com base em textos autênticos, isto é, amostras reais da língua alvo em uso. O trabalho com materiais autênticos atinge dois níveis: o pragmático (gênero textual, propósito do texto, situação de comunicação) e o lingüístico (conteúdo global, organização interna, estrutura sintática). É recuperando o texto autêntico para o ensino de línguas que se poderá realmente ler, pois as condições da produção do texto, sua coerência, suas relações intertextuais e intratextuais, seu quadro enunciativo e pragmático, serão relevantes para a compreensão. Para que a leitura com sentido se realize, é necessário que o leitor mobilize sua competência textual, levando-o a hipóteses coerentes sobre seu sentido.

As atividades de leitura apresentam diversos gêneros textuais (crônicas, folhetos publicitários, carta comercial, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, lista de compras, etc.), selecionados de diferentes fontes, contribuindo assim, à formação de leitores capazes de participar da construção dos sentidos

no discurso. Nesse processo o professor estará “buscando caminhos de trabalho que sejam capazes de constituir o seu aluno como um leitor-enunciador” (Cossi Bizon, 1997: 112).

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- CANTONNET, T. (1995). *Evolución histórica de la enseñanza de los aspectos culturales en el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras. Las Lenguas Extranjeras en la enseñanza. Lengua y cultura*. Anais do IV Encontro, Montevideú.
- COSSI BIZON, A. C. (1997). “Leitura e Escrita no Processo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira”, em J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

## RESUMO

Tradicionalmente o ensino de línguas estrangeiras no sistema público uruguaio sempre esteve restrito ao italiano, francês e inglês. Só em 1996, e no contexto de uma reforma educativa global, foram criados os Centros de Lenguas Extranjeras, com o objetivo de ensinar quatro línguas: alemão, italiano, francês e português. Assim, pela primeira vez, o ensino da língua portuguesa entrou no âmbito educacional oficial. Os centros –pertencentes ao Consejo de Educación Secundaria– estão localizados em quase todas as capitais departamentais e em outras cidades do país, continuando um processo de expansão constante.

Desde sua criação, o público-alvo estava constituído por alunos do ensino médio, cursando o *Ciclo Básico* (1º a 3º ano). A partir de 2009, abriu-se para estudantes do Bachillerato (4º a 6º ano) em dois centros e, em Montevideu, foram incorporados cursos de língua portuguesa para servidores da administração pública. Os professores são responsáveis pela elaboração do material didático usado nas aulas, já que não existe no mercado material apropriado ao planejamento dos cursos nem ao perfil dos alunos. Hoje os Centros de Lenguas Extranjeras constituem um referencial para o ensino de línguas estrangeiras, recebendo freqüentes consultas de diversas instituições públicas. Este trabalho visa apresentar os Centros de Lenguas Extranjeras, a filosofia que sustenta a experiência, assim como os perfis de estudantes e professores, o desenho curricular e os desafios diante do processo de expansão.

## PALAVRAS CHAVE

Ensino línguas estrangeiras - centro de línguas estrangeiras - curso língua portuguesa

[Retorno à comunicação](#) 

#### ESTELA QUESADA

Professora do ensino fundamental (IINN), tradutora juramentada de português (FD, Universidad de la República) e especialista no ensino de PLE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Co-responsável da área de português do Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras do CEIP (ANEP). Responsável do curso de Língua portuguesa I no IPA (DFPD - ANEP). Professora de português no CLE (CES - ANEP). Revisora espanhol-português.

[estelaq@adinet.com.uy](mailto:estelaq@adinet.com.uy)

#### JULIA CRISTINA UMPIÉRREZ CARDOZO

Instituto de Profesores Artigas (IPA). Professor de Ensino Médio-Francês (1993). ICUB: Certificado de Proficiência em Português (1995). UDELAR: Cursos vários de Atualização e Especialização em Português.

[jucris@adinet.com.uy](mailto:jucris@adinet.com.uy)

#### ZULLY GLESSY SILVEIRA SEVERO

Licenciada en Lingüística con opción docencia en Portugués formada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Es profesora de português y maestra. Es profesora de Cultura de expresión portugués I en el Instituto de Profesores Artigas. Ejerce la docencia en los Centros de Lenguas Extranjeras y en la Escuela de práctica N° 28.

[zusi@internet.com.uy](mailto:zusi@internet.com.uy)

[Retorno à comunicação](#) 



ÁREA TEMÁTICA | Pedagogía de lenguas

**O HÁBITO DE LER: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “VIVA A LEITURA”  
DO CURSO DE LETRAS / PORTUGUÊS E ESPANHOL  
DA FACULDADE DE AMPÉRE**

[Einetes Spada](#)

[Myrna Estella Mendes Maciel](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

**INTRODUÇÃO**

Um dos fatores que referenciam a imensa capacidade intelectual do homem e uma de suas mais importantes características é a sua capacidade de auto-expressão, de comunicar-se com seu semelhante. A expressão que constitui não apenas em forma de comunicação, mas também em uma produção intelectual e cultural do homem, poder ser exercida de formas diversas, de acordo com o desejo e a necessidade de quem a realiza.

A capacidade de comunicação é inata, não necessita ser aprendida, todo indivíduo, em condições normais, nasce com ela, aceitando-se como natural a existência de inúmeras linguagens, em virtude da diversidade cultural, racial e ambiental que o ser humano experimenta.

Talvez o aspecto mais importante para o sucesso da comunicação entre seres humanos seja a correta compreensão daquilo que se pretende expressar, dado que uma interpretação errônea pode causar prejuízos de considerável extensão, seja econômico, social ou até mesmo, por em risco a sobrevivência do grupo. Nesse contexto, a leitura serve como base para o indivíduo se expressar de forma clara e correta, isso é de tal importância quanto assimilar corretamente a informação e fazer o melhor uso dela.

O projeto “Viva a leitura” realizado como parte integrante do Estágio do curso de Letras / Espanhol, teve como proposta a motivação da leitura no âmbito escolar. Os alunos da Faculdade de Ampére (FAMPER) iniciaram o trabalho em sala de aula produzindo o projeto para o estágio e as etapas para a aplicação na rede pública municipal.

As turmas foram divididas em grupos de cinco alunos que, elaboraram tarefas para estimular a leitura através de atividades diversificadas como: práticas de leitura com fantoches em sala de aula e na sequência visitaram a biblioteca pública, cadastros dos estudantes, contação de histórias e apresentação de teatro baseado em autores da literatura brasileira.

Buscou-se, ainda enfocar o caráter interdisciplinar de ensino da língua portuguesa através da leitura, com suas implicações e influências nas outras disciplinas escolares, bem como na formação do indivíduo cidadão apto a integrar-se de forma plena no meio social. A Análise dos resultados obtidos no processo do estágio foram tabulados e apresentados em forma de relatório abordando as dificuldades na realização do projeto proposto. Com isso pode-se fomentar melhorias para os próximos trabalhos realizados sendo parte integrante do Estágio Supervisionado dos alunos do Ensino Superior da FAMPER.

Essa prática pedagógica contribui não somente para integrar alunos x professores, mas também desenvolver habilidades na leitura tanto para alunos do ensino superior, quanto para os alunos do ensino fundamental que estão desmotivados, e também para os alunos que foram atendidos pelo projeto “Viva a leitura” que estão em classes especiais, pois apresentam dificuldades de aprendizagem.

#### **A LEITURA PARA O ENSINO SUPERIOR**

Fenômeno sociocultural, a língua, falada e escrita, faz parte do patrimônio cultural dos povos e, talvez mais do que isso, seja um repositório histórico e ideológico do ser humano, na medida em que permite a transmissão das experiências pessoais, do pensamento e das idéias, individuais e coletivas.

Dentro deste contexto, quanto maior a eficiência com as comunicações interpessoais são efetivadas, maior será a amplitude dos seus efeitos, o que, por si só, denota a necessidade de que todos os indivíduos de uma comunidade sejam capazes de manipular os códigos lingüísticos de forma apropriada e correta, sem o que, fatalmente, ocorrerão erros de transmissão e interpretação das mensagens interpessoais, dirigidas a um indivíduo em particular ou à comunidade com um todo.

Assim, torna-se justificável a existência de um conjunto de regras que organizem a utilização do código ou língua, trazendo uma padronização e harmonização à língua falada e escrita.

Em que pese, porém a necessidade de aprendizagem de tais conjuntos de regras, na medida em que constituem elemento básico e fundamental para a prática da comunicação interpessoal, tais normas, isoladamente, não são suficientes para tornar completo um cenário realmente integrador e democrático de comunicação entre os homens.

Com efeito, torna-se necessário que o aluno tenha acesso ao aprendizado da língua como um todo, sendo-lhe oferecidos elementos e incentivos suficientes para que possa descobrir a imensidão que se esconde atrás das palavras, em um processo de crescimento e libertação pessoal, na busca de sua formação plena como indivíduo ativo e consciente da sociedade em que vive capaz de contribuir para a transformação desta e do mundo ao seu redor. Saber ler e interpretar

aquilo que se lê é uma condição que vai muito além de apenas entender a palavra escrita.

A maior dificuldade no Ensino Superior, ainda está na leitura. Os acadêmicos não têm hábito de ler e nem tempo para estudar, pois a maioria trabalha durante o dia e estudam durante a noite.

“Aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade” (Osakabe, *apud* Zilberman, 1986: 149).

A realidade, porém, tem demonstrado que tais condições não são plenamente satisfeitas, na medida em que as escolas formam um sem número de pessoas que, embora possuam a capacidade de entender os códigos próprios da língua portuguesa, não sabem realmente ler, dado que não receberam uma formação voltada para a análise crítica e consciente das palavras que lêem, tornando-se, assim, meros autômatos, que repetem, de forma mecânica, aquilo que lhes é apresentado sem, no entanto, discernir de forma clara os significados implícitos.

Na opinião de Zilberman (1986), em que pese o atual destaque que a leitura tem recebido dentro da seqüência de aprendizagem da língua, na medida em que, devidamente estimulada e exercitada por professores de língua e literatura, apresenta repercussões importantes na organização formal do raciocínio e expressão dos alunos, existe, em torno dela, uma crise, que vai além dos limites da escola.

A implementação de ações voltadas para a integração entre os diversos conteúdos, através da leitura e dentro de um contexto interdisciplinar busca a elaboração de um sistema voltado para a formação e o progresso do aluno como indivíduo e não apenas para a produção de resultados, certamente contribuindo assim, para uma redução dos problemas de interpretação textual, bem como no desenvolvimento geral do aluno como pessoa e cidadão.

Portanto, o projeto viva leitura teve resultados significativos para o entendimento dos acadêmicos como cidadãos críticos e conscientes, e também para a prática escolar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

## **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO LEITURA**

No primeiro momento os alunos da faculdade de Ampère reconheceram a Escola em que foram desenvolver o projeto. A intenção era motivar os alunos e identificar quais eram os tipos de gêneros textuais que os alunos das escolas públicas e privadas mais conheciam e gostavam de ler.

Na seqüência outra equipe fez o levantamento dos alunos cadastrados na biblioteca pública municipal, e refizeram o cadastramento dos alunos que, já tinham cadastro e aqueles que não tinham. Realizaram também a catalogação,

outro grupo de acadêmicos realizou a contação de histórias de vários gêneros textuais junto à Biblioteca Pública Municipal. A ideia era com que os alunos das Escolas Públicas participassem e freqüentassem a Biblioteca do Município e criar o hábito da leitura.

Os acadêmicos se caracterizaram e prepararam todo o ambiente para fazer com que as crianças e adolescentes participassem de maneira lúdica e assim compreendendo o contexto das histórias narradas.

Para outros integrantes ficou a tarefa de preparar uma campanha de doação de livros que foram selecionados; gibis, revistas, entre outras leituras para que os alunos cadastrados recebessem os livros e revistas doados, despertando o interesse da leitura.

O ponto culminante do projeto foi a confirmação das leituras realizadas pelos alunos. Divididos em grupos, os alunos apresentaram teatros, fantoches, histórias em quadrinhos, fábulas, entre outros gêneros textuais.

## **CONCLUSÃO**

A elaboração do projeto “Viva a leitura”, teve resultados positivos, os alunos das escolas públicas estavam desmotivados e desinteressados em ler e conhecer o mundo mágico de um livro.

A colaboração dos acadêmicos como parte integrante do estágio supervisionado proporcionou a todos na prática o envolvimento de maneira lúdica, o contato com os livros. Para que o trabalho do projeto pudesse acontecer os acadêmicos tiveram uma revisão literária significativa, e como iriam incentivar a leitura, nada mais justo do que começar por eles mesmos.

A leitura só se torna prazerosa quando o leitor tem o entendimento do que se está lendo, quando consegue se envolver juntamente com o autor, e compreende o significado das palavras no contexto, trazendo para a sua vivência todo o objetivo do autor com sua obra.

Essa é a visão do projeto “Viva a leitura” do curso de Letras, inserir os acadêmicos com a sociedade motivando-os para o caminho da imaginação, criação, e tornarem-se críticos, mudando uma postura que vem de anos arraigados, como cidadãos passivos e submissos, é através da leitura que isso pode ser mudado, adquire-se conhecimento de mundo para que se possa tomar decisões e ser um indivíduo com espírito de liderança.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 2, SEF. Brasília: MEC.
- BURKE, P. (1991). *Linguagem, Individuo e Sociedade*, IV série. São Paulo: Copyright.
- CALVET, L. G. (1997). *Las Políticas Lingüísticas* (collection Que sais-je n° 3075) Presses Universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (1999). *A microfísica do poder*, 14° ed. Rio de Janeiro: Graal.
- GNERRE, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- LUFT, C. P. (1993). *Língua e liberdade*, 2° ed. São Paulo: Ática.
- ZILBERMAN, R. (org) (1986). *Leitura em crise na Escola*, 7° ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

## RESUMO

O presente artigo é o resultado de uma metodologia de projetos que viabilizou oportunidade para a construção de aprendizagens globalizadas, envolvendo alunos e professores em um processo criativo. Quando os alunos investigam assuntos relacionados com sua realidade, aumentam as possibilidades de querer aprender, de satisfazer a própria curiosidade. Através do projeto de incentivo a leitura (Viva a leitura) que foi promovido aos acadêmicos do Curso de Letras durante o estágio, a observação, participação serviu como modo de contribuição para a formação profissional dos futuros educadores do Ensino Fundamental que, integrados com alunos de escolas públicas e particulares, podem estabelecer uma política de formação de qualidade articulada com o Ensino Superior e promover políticas públicas de incentivo leitura de todos os alunos e professores da rede municipal de Ampère.

### PALAVRAS CHAVE

Literatura infanto-juvenil - ensino - aprendizagem

[Retorno à comunicação](#) 

### **EINETES SPADA**

Graduada em Letras pelo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (2002) e Especializada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Internacional de Curitiba (2004). Atualmente é Professora da Faculdade de Ampére, Colégio Três Corações (Ensino Médio), Colégio Estadual Cecília Meireles (Ensino Médio) e Professora da Serviço Nacional da Indústria, Departamento Regional do Paraná.

[einetes@gmail.com](mailto:einetes@gmail.com)

### **MYRNA ESTELLA MENDES MACIEL**

Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (2004), e especialização em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Internacional de Curitiba. Atualmente é professora e coordenadora do curso Letras na Faculdade de Ampére. É aluna regular do Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Atua principalmente nos seguintes temas: interdisciplinariedade e contextualização, projeto de intercâmbio no ano de 2009/I e projeto leitura como atividade de Estágio no ano de 2008/II. Participou como colaboradora do projeto Memória dos Bairros investigando a Diversidade Lingüística na cidade de Itajaí e desenvolve o projeto de Línguas de imigrantes na Região Sul, em especial a Língua Polonesa na cidade de Blumenau na comunidade treze de Maio, onde conduz sua pesquisa de mestrado. Orienta estágios de bacharelado em Letras através de projeto de campo; área como sociolinguística, comunicação e produção escrita.

[mariacarrat@yahoo.com.br](mailto:mariacarrat@yahoo.com.br)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Pedagogía de lenguas

## LA INTERACTIVIDAD EN LOS CUENTOS: HERRAMIENTA PARA MOTIVAR LA LECTURA<sup>1</sup>

[Diego Martín Weckesser](#)

Argentina

[RESUMEN](#)

El presente proyecto fue llevado a cabo con alumnos de dos cursos de sexto grado de una escuela primaria perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Es útil destacar que el establecimiento se encuentra ubicado en el barrio de Montecastro, habitado en su mayoría por familias de clase media. Pienso que es importante mencionar esto, ya que la situación económica permite que muchos de los chicos que asisten a la escuela posean conexión a Internet, televisión por cable o consolas de video juegos; esta constatación está directamente relacionada con el objetivo del trabajo.

Lo que motivó el desarrollo del proyecto fue la pregunta que nos hacemos muchos docentes y padres en la actualidad: *¿por qué los chicos no leen?*, o tal vez sería más exacto preguntarse *¿por qué no leen libros de cuentos, poesías o novelas como una forma de entretenimiento?*

Entonces, como respuesta a esa pregunta he planteado la hipótesis de que la interactividad que hoy en día proponen medios como Internet o las conocidas consolas de video juegos han desplazado a la lectura de libros de género narrativo como actividad recreativa. Frente a esta situación me decidí a trabajar con libros que permitieran mayor interacción con el lector, con el objeto de demostrar que un texto que propusiese mayor participación activa de los alumnos sería más aceptado por ellos.

Se o aluno encontra sentido na leitura, ele aprende a gostar de ler. É mais difícil, porém, aprender a gostar de ler antes que se encontre um sentido para que a leitura seja feita com prazer. O não-sentido ou o sentido raso da leitura, no dia-a-dia dos alunos, é o primeiro fator desencadeador da falta de motivação para a leitura. Se não há um diálogo do aluno com o texto, não há interação. Sem interação não se produz sentido. (Azevedo Malentachi-Menegassi, 2005)

Antes de continuar con el relato de la experiencia, definiré la interactividad como *la relación bidireccional que se establece entre el texto y el lector a consecuencia*

---

<sup>1</sup> Agradezco muy especialmente al Prof. Mg. Ezequiel Rivas (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) por sus sugerencias y correcciones en la lectura de la presente comunicación.



de la organización no-lineal del texto (Moreno Martínez, 2001). Al no haber un orden de lectura preestablecido, deben tomarse decisiones constantemente durante la lectura. Para tal fin utilicé los libros del tipo *Elige tu propia aventura* en lengua extranjera (en este caso, portugués). En los textos de esta colección la historia está narrada en segunda persona, como si el lector fuera el protagonista. Luego de una introducción se ofrece la posibilidad de elegir por primera vez entre distintas opciones que determinarán las acciones que emprenda el protagonista.

Por ejemplo, la primera disyuntiva que aparece en *O Viajante do Tempo* (Stine, 1985), uno de los libros utilizados, cuando el protagonista se topa con la máquina que le permitirá visitar otras épocas, es la siguiente:

Si decides visitar el pasado, pasa a la página 4.  
Si decides visitar el futuro, pasa a la página 8.

Cada opción remite al lector a una página distinta dentro del libro. Existen varios finales, unos “buenos” y otros “malos”, dependiendo de las decisiones que haya tomado el lector. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por la autora Claudia Marcela Segretin,

[...] esta “democracia textual” que propone la interactividad se juega o negocia entre dos condiciones: permitirá al lector ir tan lejos como el productor haya establecido previamente y tan lejos como el usuario-lector decida usar esa interactividad, y esto se asocia directamente con las competencias que éste pueda poner en juego. Para decirlo con una metáfora informática: en un website el webmaster decide cuántos y cuáles links ofrecer sobre determinada información, y el visitante, que solo tiene esas opciones, decide cómo navegarlas. (Segretin, s. f.)

La primera actividad, previa al proyecto, fue realizar una clase donde cada alumno expresó su gusto por la lectura (considerando a ésta como una actividad recreativa, fuera del entorno escolar), luego qué tipo de libros elegía y cuál había sido el último que había leído. Para ello, lo primero que hice fue pedir que levantaran la mano aquéllos que en sus casas, cuando tenían tiempo libre, se sentaban a leer. A partir de las pocas respuestas positivas que obtuve, consulté a quienes no elegían la lectura, el porqué de esa decisión. Fue en ese momento que me encontré con la frase que esperaba: “porque es aburrido”, agregando que era más divertido “jugar con la computadora o a la play”. Ante estas devoluciones les conté que existían libros que proponían una suerte de juego, donde ellos iban a tener que elegir un camino a recorrer dentro de la historia. Afortunadamente, dos o tres alumnos de cada uno de los cursos habían leído o al menos escuchado hablar de ese tipo de narrativa; ellos aportaron críti-

cas positivas a mi descripción, por lo que me fue más fácil captar la atención del resto.

Como sólo contaba con tres libros de la colección “Elige tu propia aventura” en lengua portuguesa, les pedí que armasen igual cantidad de grupos y entregué a cada equipo un ejemplar para que lo hojeasen. Los títulos eran *Viagem ao Mundo Submarino* (Montgomery, 1985a), *As jóias de Nabuti* (Montgomery, 1985b) y *O Viajante do Tempo* (Stine, 1985). Le solicité a cada grupo que leyese la primera página de cada libro hasta encontrarse con la primera decisión que tuvieran que tomar. En ese momento comenzaron a surgir las discusiones acerca de qué rumbo debía seguir el protagonista. Decidí entonces pedirles que interrumpiesen la lectura y les pregunté: “Si yo trajera copias de estos libros y les dijese que no es obligatorio leerlos para la escuela, ¿quién los leería en su tiempo libre?”. Me sorprendió que absolutamente todos los alumnos levantaron la mano. Luego de esto, diseñé un cuadro en el pizarrón y cada chico tuvo que escoger entre uno de los tres títulos. Dos semanas después todos tenían su ejemplar.

Al ver el entusiasmo con el que lo recibían les propuse comenzar a leerlo ese mismo día, lo cual aceptaron de inmediato.

Les solicité que se juntaran en grupos de dos compañeros y entregué un diccionario a cada par. No era necesario que los dos tuviesen el mismo libro, puesto que la organización obedecía solamente a la cantidad de diccionarios con los que contábamos. La idea era que copiasen en el margen de cada página todas aquellas palabras nuevas que no les permitieran continuar con la historia, así como su respectiva definición.

A medida que avanzaban en la lectura se podía percibir cómo iban metiéndose en la piel del personaje, expresando la incertidumbre ante cada decisión que debían tomar y festejando, o no, el hecho de llegar a determinado final. Por momentos hasta se produjo cierta competencia entre quienes habían “ganado” o llegado a un desenlace positivo, y quienes habían “perdido”. Todo esto dentro de un clima que tenía más que ver con el juego que con la lectura, actividad considerada hasta el momento como “aburrida”.

A partir de ese día, establecimos una hora cátedra por semana dedicada a la lectura de los libros. La organización de la actividad era bastante libre. Los chicos podían leer de manera individual, juntarse con compañeros, intercambiarse los libros que ya habían leído, recomendar a los compañeros la elección de tal o cual camino dentro de la novela. En la hora siguiente a la de la lectura se propuso que algunos alumnos contasen la historia de acuerdo al camino que habían elegido y justificasen el porqué de dicha elección, puesto que varios alumnos, una vez leídas dos o tres alternativas, decidían elegir los caminos más riesgosos o peligrosos para sus personajes. Sin embargo, para sorpresa de muchos no siempre estas elecciones les deparaban el peor final. Esta actividad permitió finalmente que aquellos que no estuviesen de acuerdo con el camino elegido

por el alumno-protagonista pudieran exponer sus motivos o simplemente inferir qué podría haber ocurrido en caso de que hubiese escogido el otro rumbo.

Otra de las actividades realizadas fue la de agregar finales extras a la historia, pero siempre respetando el hilo conductor y la coherencia con la página anterior que los había llevado a ese nuevo final.

Actualmente el proyecto continúa en desarrollo y, después de haberlo acordado con los alumnos, está estipulado comenzar a producir un libro según el estilo trabajado, a partir del mes de octubre. El objetivo es que cada grado pueda elegir un tema, un título y entre todos confeccionar la introducción. Luego, divididos en cuatro grupos deberán redactar cada una de las alternativas que se le presenten al personaje y así sucesivamente, siempre intentando mantener la coherencia dentro de la trama argumental.

Una vez finalizado el texto, cada grupo confeccionará una tapa que se someterá a votación para convertirla en la portada del libro, el cual será impreso a fin de año para que cada alumno pueda hacerse de un ejemplar.

Como conclusión parcial de lo expuesto anteriormente, en lo que a la problemática de la lectura se refiere, puedo afirmar que el resultado del proyecto fue más que exitoso ya que no sólo consiguió captar la atención de los alumnos durante la clase, llevándolos a conocer un nuevo tipo de narrativa que hasta ese momento muchos desconocían, sino que además logró enmarcar la "lectura escolar" dentro de las actividades recreativas y divertidas que pueden realizar en su tiempo libre. Coincidió, pues, con lo expresado por Malentachi y Menegassi, en que

[...] os quesitos prazer e criticidade não existem nas atividades de leitura propiciadas por meio de um encaminhamento mecanizado. Sendo assim, ao invés da aproximação, dá-se o afastamento da leitura na vida das crianças e dos jovens, que passam, então, a encarar-la como mera obrigação para cumprir a um determinado objetivo que não é seu. Na escola, lê-se para cumprir o que o professor determinou. Em casa, pais vigiam (quando vigiam...) seus filhos para que estes leiam também a fim de que sejam cumpridas as tarefas escolares. (Azevedo Malentachi-Menegassi, 2005)

La experiencia resultó a mi entender enriquecedora pues muchos de los alumnos cambiaron el concepto previo que se habían formado sobre lo "aburrido que era leer un libro". Incluso provocó en muchos de ellos un nuevo acercamiento a la biblioteca escolar, de donde extrajeron varios libros (en español) de la serie que habíamos leído.

Por todo esto, creo que es errado afirmar que a los chicos no les gusta leer. Pienso que, sobre todo en la escuela, la clave está en ofrecerles diversas posibilidades de lectura, hacerlos sentirse partícipes, al menos en la elección del género o título. Pero sobre todas las cosas, es fundamental que no vean la lectura

como algo relacionado siempre con la tarea, con el quehacer escolar, como algo obligatorio, distante de cualquier posibilidad de entretenimiento.

### **CORPUS**

- MONTGOMERY, R. A. (1985a). *Viagem ao Mundo Submarino*. Rio de Janeiro: Ediouro.  
MONTGOMERY, R. A. (1985b) *As Jóias de Nabuti*. Rio de Janeiro: Ediouro.  
STINE, R. L. (1985). *O Viajante do tempo*. Rio de Janeiro: Ediouro.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- AZEVEDO MALENTACHI, D. e R. J. MENEGASSI (2005). "A Interação e o sentido da leitura na família e na escola", 15º Congresso de leitura do Brasil, Campinas. Disponible en <<http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/MenegassiRenilsonJose.htm>>
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. A. e A. GÓMEZ AGUILAR (2006). "El nuevo espacio interactivo. Confluencias entre la literatura y el multimedia", en *Mundo Posible. Literatura y Comunicación. Enseñanza*, nº 2, Universidad de Sevilla. Disponible en <<http://www.hum550.net/revista/02/martinez.pdf>>
- MORENO MARTÍNEZ, B. (2001) "Una lectura graduada hipertextual: Ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE", en *Actas del Congreso de la ASELE, XII*, pp. 375-384. Nueva York: Instituto Cervantes. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/12/12\\_0375.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0375.pdf)>
- SEGRETIN, C. M. (s. f.). "Interactividad y lectura. Mitos y puentes por construir". Disponible en <<http://vetrunbe.net/textos/interactividad.pdf>>

## RESUMEN

La interactividad que actualmente proponen medios como Internet o las conocidas consolas de video juegos ha desplazado, en gran medida, a la lectura de libros de género narrativo, como actividad recreativa. Esta ha sido la hipótesis de la cual se ha partido para llevar a cabo el presente proyecto, que tiene como objetivo demostrar que el trabajo con libros del género "Elige tu propia aventura" en lengua extranjera (en este caso portugués) no sólo consigue captar la atención de los alumnos en clase, llevándolos a conocer un nuevo tipo de narrativa que hasta ese momento muchos desconocían, sino que además logra enmarcar la "lectura escolar" dentro de las actividades recreativas y divertidas que pueden realizar en su tiempo libre. Esta idea surge a partir de la experiencia que he tenido con alumnos de sexto grado, quienes en su mayoría desconocían estos libros que les proponen convertirse en personajes que van tomando decisiones sobre el transcurso de la lectura. La experiencia resultó muy interesante, ya que muchos de los alumnos cambiaron el concepto previo que habían formado sobre lo "aburrido que era leer un libro". El proyecto se inició en el presente año y está actualmente en desarrollo.

## PALABRAS CLAVE

Pedagogía de lenguas - actividades lúdicas - lectura en lengua extranjera

[Volver a la ponencia](#) 

### **DIEGO MARTÍN WECKESSER**

Formación académica: Profesor en Portugués para Nivel Inicial, Primario y Medio (2006/2007) Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "S. Broquen de Spangenberg". Experiencia profesional: 2009, CEPA, Profesor del Curso de Ingreso a la docencia para Escuelas de Modalidad Plurilingüe (Portugués); desde 2008, ENSLV "Sofía Broquen de Spangenberg", Profesor de las materias "Creatividad 1" y "Creatividad 2" pertenecientes al Profesorado de Portugués para nivel inicial y primario; desde 2008, Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Profesor de la materia "Taller de plástica, música y juegos", perteneciente al Profesorado de Portugués para nivel inicial y primario; desde 2008, Escuela N° 9 DE 18 " Provincia de Misiones", Maestro de Portugués.

[diegomartinw@yahoo.com](mailto:diegomartinw@yahoo.com)

[Volver a la ponencia](#) 

## AS NOVAS MÍDIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

[Mariana Samos Bicalho Costa Furst](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

### INTRODUÇÃO

No processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) constata-se o envolvimento de vários fatores ou “forças” (Almeida Filho, 1999) como a afetividade, a cultura de ensinar/aprender, as abordagens de ensino/aprendizagem, as crenças sobre o ensinar/aprender de professores e alunos que influenciam, positiva ou negativamente, esse percurso.

Embora, em relação aos métodos, o ensino da língua estrangeira tenha sofrido profundas mudanças desde os primeiros modelos de instrução, ainda há hoje métodos que privilegiam os conteúdos gramaticais; os que valorizam a língua-alvo de tal maneira que se proíbe o uso língua materna em sala de aula e a transmissão do significado se dá arduamente por meio de gestos, mímicas ou por gravuras, sem jamais se recorrer à tradução. Além desses ainda é forte a idéia de que se aprenda a “pensar na língua-alvo”, ou pelo condicionamento para a formação de novos hábitos lingüísticos. Apesar de alguns focos de resistência, com o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de Lingüística Aplicada, a prática de ensino de línguas estrangeiras na maioria das instituições de ensino procura focalizar o aprendizado no aluno, seus interesses e objetivos, e seu papel como agente participativo em sua própria trajetória de aprendizagem.

### OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Ao longo de nossa experiência lingüística, percebemos que a competência sociocomunicativa de um falante dependerá da quantidade de gêneros textuais que este domina, dessa forma, entendemos que o domínio de uma boa diversidade de gêneros textuais equivale ao domínio da situação comunicativa. Um exemplo clássico disso é quando nos deparamos com um jornal: ao olharmos para ele já sabemos quais serão os gêneros que encontraremos ao longo de suas páginas, como deveremos fazer a leitura do mesmo, em que caderno encontraremos a notícia sobre o jogo do último fim de semana, ou a sinopse do filme que pretendemos assistir. Também poderemos procurar o anúncio do carro que pretendemos comprar, mas como chegar até o anúncio? Tudo isso dependerá do

domínio que temos dos gêneros textuais. Em outras palavras, acreditamos que ensino dos gêneros textuais seria uma forma de transmitir poder às pessoas.

Segundo Bakhtin (1992), toda comunicação humana se dá através de um gênero textual, e estes são responsáveis pela organização da nossa fala e da nossa escrita. Seguindo essa mesma linha de pensamento afirmamos que para realizarmos nossos atos de fala de modo que sejamos compreendidos por nosso(s) receptor(es) torna-se mais fácil e seguro usarmos um tipo de enunciado ou texto que sabemos funcionar bem, ou ter funcionado, bem em uma determinada situação. Assim, somos capazes de prever a reação esperada por nosso receptor.

Bazerman desenvolve a idéia de que “as formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros. “Para o autor” ao criar formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos.” (Bazerman, 2005: 29) Aliado a Bakhtin, Bazerman defende a posição de que os gêneros são “fenômenos de reconhecimento psicossocial”, assim, os gêneros seriam os tipos de textos, orais ou escritos, que os indivíduos reconhecem por serem usados por eles mesmos, ou seja, “são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam” (Bazerman, 2005: 31). Para Bazerman, os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender uma às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (Bazerman, 2005: 31).

Dell’Isola, reflete sobre os gêneros textuais, na crença em que, como professores de língua estrangeira, devemos favorecer e facilitar a interação comunicativa dos alunos, buscando meios que promovam uma participação produtiva dos aprendizes em vários contextos interacionais, dessa forma a autora afirma:

Gêneros Textuais (doravante GT) são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, construindo-o de algum modo. Por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais, os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e lingüísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. (Dell’Isola, 2007: 17)

No presente trabalho defendemos a importância de se trabalhar com infográficos nas aulas de LE justamente por se tratar de um gênero textual presente na mídia e no dia a dia dos usuários da LE em questão.



## **Infográfico como objeto de ensino de LE**

Como se vê, nessa pesquisa, adotamos a perspectiva de que o domínio do gênero contribui não só para o aprendizado da forma da LE, mas também para o uso em situações de interação. O trabalho com os gêneros em sala de aula de línguas estrangeiras pode ajudar tanto os professores quanto os alunos não apenas no processo de aprendizagem de LE, mas a lidar com valores e ideologias subjacentes a esse instrumental didático, desenvolvendo uma capacidade de perceber as práticas discursivas e as relações sociais que constituem especificamente a interação da sociedade que fala essa língua que se aprende.

Trouche postula que “saber a língua implica, também, a reflexão sobre a História e a cultura que a constituem e de que ela (a língua) é ao mesmo tempo produtora” (Trouche, 2002: 81). A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo. Segundo Widdowson:

Geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema lingüístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo. Isso equivale a dizer que geralmente se exige que produzamos exemplos de uso de linguagem: nós não manifestamos simplesmente o sistema abstrato de língua, mas também o fazemos fluir simultaneamente como comportamento comunicativo com significados (Widdowson: 1991: 16).

Mas por que devemos trabalhar com infográficos nas aulas de LE? Defendemos o trabalho com infográficos nas aulas de LE por se tratar de um gênero novo, na mídia, além desse gênero trabalhar outros sistemas semióticos.

A sociedade de informação leva a todos os cantos do mundo os mais variados assuntos. Numa sociedade que valoriza o imediato e o prático torna-se necessário que os leitores tenham um posicionamento crítico, além de dominar uma multiplicidade de leituras. É necessário que o indivíduo saiba ler os produtos da mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Assim, defendemos que o trabalho com infográficos torna-se cada vez mais necessário.

O infográfico é um texto que apresenta uma informação, aliando de maneira harmoniosa a palavra à imagem. Este novo gênero existe há algum tempo como recurso para explicar de forma dinâmica e com maior clareza algum aspecto informativo a ser tratado. O forte apelo visual apresentado por esse tipo de texto tem como objetivo principal persuadir o leitor, tanto pela aparência, quanto pela clareza de informação. Podemos, assim, dizer que essa foi a alternativa encontrada pelos jornalistas para melhor informar os leitores.

Sabemos que o momento digital que estamos vivenciando nos leva a buscar novos tipos de leitura: a hipermídia tem se tornado presente em nossas vidas, aliando a palavra a sons, imagens e movimentos. Geralmente, encontramos in-

fografia em textos de jornais, revistas, livros, etc., como um texto de apoio à notícia, acrescentando informações necessárias para a compreensão da mesma. Entretanto, ele constitui um texto a parte, ou seja, um outro gênero textual, uma vez que possui sentido completo, não depende da notícia para se tornar compreensível; em casos raros, ele aparece como a própria informação principal.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluímos defendendo a necessidade de se trabalhar com infográficos em aulas de LE pelo fato de gêneros textuais se constituírem como textos recorrentes situados em um contexto histórico e social, culturalmente sensíveis e relativamente estáveis, e funcionarem como uma forma de ação social que servem como instrumento de comunicação entre sujeitos de um grupo social. Logo, o trabalho com GTs em aulas de língua estrangeira faz-se coerente com a proposta de estimular e encorajar o aluno na participação das atividades, além de ser um facilitador do processo de inserção do aprendiz na língua-alvo. É possível que essa facilitação se dê pelo fato de os gêneros textuais contribuírem para a compreensão das relações discursivas que veicula. Os gêneros textuais são o resultado das relações complexas entre uma linguagem, um uso e um suporte onde estão situados, e devem ser analisados a partir das suas relações com as práticas sociais, os interesses e as relações de poder, os aspectos cognitivos e discursivos, as tecnologias, e inserido dentro de uma cultura.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BAKHTIN, M. (1992). "Os generosos do discurso", em *Estética da criação verbal*, pp. 277-326. São Paulo: Martins Fontes.
- BAZERMAN, Ch. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.
- DELL'ISOLA, R. L. P. (1988). *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALE, UFMG.
- DELL'ISOLA, R. L. P. (2007). *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- WIDDOWSON, H. G. (1991). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## RESUMO

O objetivo principal da presente comunicação é apresentar os veículos de massa como grandes aliados às aulas de Língua Portuguesa como língua estrangeira. Pretendemos apresentar em que aspectos esses veículos podem ser úteis à educação contribuindo para a otimização das aulas de Língua Portuguesa. Numa sociedade, como a nossa, que valoriza o imediato e o prático torna-se necessário que os leitores tenham um posicionamento crítico, além de dominar uma multiplicidade de leituras. É necessário que o indivíduo saiba ler os produtos da mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa é um ato político e, portanto, torna-se imprescindível que este seja capaz de formar cidadãos letrados. Assim, defendemos que o trabalho com infográficos torna-se cada vez mais necessário. O infográfico é um texto que apresenta uma informação, aliando de maneira harmoniosa a palavra à imagem. Este novo gênero existe há algum tempo como recurso para explicar de forma dinâmica e com maior clareza algum aspecto informativo a ser tratado. O forte apelo visual apresentado por esse tipo de texto tem como objetivo principal persuadir o leitor, tanto pela aparência, quanto pela clareza de informação. Sabemos que o momento digital que estamos vivenciando nos leva a buscar novos tipos de leitura: a hipermídia tem se tornado presente em nossas vidas, aliando a palavra a sons, imagens e movimentos. Geralmente, encontramos infografia em textos de jornais, revistas, livros, etc., como um texto de apoio à notícia. Entretanto, ele constitui um texto a parte, ou seja, um outro gênero textual, uma vez que possui sentido completo, não depende da notícia para se tornar compreensível; em casos raros, ele aparece como a própria informação principal. No presente trabalho, defendemos a idéia de que o infográfico seja um novo gênero textual construído pela mídia, motivado por uma exigência social de novas formas de comunicação.

## PALAVRAS CHAVE

Infográficos - língua estrangeira - gêneros textuais

[Retorno à comunicação](#) 

### **MARIANA SAMOS BICALHO COSTA FURST**

Mestranda em lingüística dos gêneros e tipos textuais pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (previsão de defesa da dissertação: setembro, 2009). Atualmente ministra a disciplina "Cultura Brasileira" para alunos estrangeiros da graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Formada em Letras, licenciatura plena, pela mesma instituição (ano de conclusão: 2001).

[nanafurst@yahoo.com.br](mailto:nanafurst@yahoo.com.br)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Desarrollo de materiales didácticos

## MATERIAL DIDÁCTICO EN FORMATO HTML PARA PORTUGUÉS LE

[Marcela Redchuk](#)

[Lucía Muñoz](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

El trabajo que presentaremos a continuación es en parte el resultado o el producto de un trabajo de investigación mucho más extenso,<sup>1</sup> y que por motivos de economía, ajustándonos a las condiciones de presentación de las ponencias, decidimos realizar un recorte del mismo y presentar sólo el ejemplo de propuesta de Material Didáctico con Estructura Hipertextual (HTML).

El hipertexto es una unidad de información que contiene asociaciones a otros documentos, dichas asociaciones se denominan enlaces, hiperenlaces o hipervínculos. Esta unidad de información se constituye en estructura de red y permite acceder directamente a informaciones exteriores a través de enlaces visibles, que suelen estar marcados dentro del documento por una palabra o grupo de palabras subrayadas y/o con diferente color, por un icono, una imagen, un gráfico, etc. Gracias a esta estructura reticular el lector es libre de poder hacer una lectura no lineal de la información y crear así su propio hiperdocumento. Un hiperdocumento es, por tanto, un documento obtenido a través de una lógica de lectura no lineal, es decir, utilizando el hipertexto para su construcción y siguiendo normalmente criterios de asociación temática.

Asociados al hipertexto y a los hiperdocumentos encontramos los sistemas hipermedia. Se habla de Hipermedia para referirse a la utilización conjunta del soporte multimedia (texto, imagen y sonido integrados) y del hipertexto. También llamado por otros autores multimedia interactivos (Jacquinot, 1996: 15).

La hipertextualidad es el órgano vital de la World Wide Web. Lo fascinante de esta característica es la cualidad rizomática que tiene cualquier texto para ligarse con otros (*links*). El lector puede, por medio de los hipervínculos (hiperlinks), crear su propia lectura del texto. Lo que definimos como estructura hipertextual, sigue la Lógica de la Red-Rizoma que consideramos más adecuada a la realidad de los distintos modos del pensamiento humano que la clásica es-

---

<sup>1</sup> <http://www.monografias.com/trabajos69/produccion-material-didactico-paginas-web/produccion-material-didactico-paginas-web.shtml>

estructura “jerárquica” de los tratados y exposiciones filosóficas, teóricas, científicas, etcétera.

Guattari y Deleuze contraponen *rizoma* a *árbol*. La metáfora de las ramificaciones arborescentes ayuda a entender una especie de programa mental, “nos plantan árboles en la cabeza”: el de la vida, el del saber, etcétera. Y el poder, en la sociedad, es siempre arborescente –la metáfora visualiza, comunica mejor el sentido de esa estructura que el descriptor “jerarquía”. Pero en la organización del saber, casi todas las disciplinas pasan por esquemas de arborescencia: la biología, la informática, la lingüística (los autómatas o sistemas centrados). En realidad, no se trata de una simple metáfora (en su sentido lingüístico) sino lo que nos hace entender esa metáfora es que existe todo un aparato que se planta en el pensamiento, un programa de funcionamiento para obligarlo a ir por el “buen” camino, el de las ideas “justas”.

En el hipertexto no existe una forma “jerárquica” de lectura, muy por el contrario, esa forma es múltiple y compleja. Ella consiste en una pluralidad de pistas y referencias que la red ofrece y el lector escoge.

*It's sometimes said that hypertext is nonlinear, meaning it frees us from the need to read through a document line by line so that we can jump about from one idea to another and thus open a unique route through the text. True enough, but the way we read has always offered this capability; what differed was the kind of book we were reading[...]. (Gilster, 1997: 125)*

A veces se dice que un hipertexto es no-lineal, significa que nos libera de la necesidad de leer un documento línea por línea, es entonces que podemos saltar de una idea a otra, y, de esta forma abrir una única ruta a través del texto. Esto es verdad suficiente, pero la forma en que nosotros leemos siempre ofreció esta capacidad, que difiere con los tipos de texto que veníamos leyendo [...]. (Traducción nuestra.)

En el último encuentro de la Asociación Argentina de Educación a Distancia, se señaló (cf. Franzoni, 1994) que el discurso de los manuales suele ser más expositivo y explicativo, que argumentativo. El primer tipo de discurso eleva la voz del autor, que por ocupar ese lugar privilegiado, funciona como principio de agrupamiento del discurso, como unidad y origen de sus significaciones (cf. Foucault, 1970), reforzándose por lo tanto, *la ilusión de completud de sentidos de una pedagogía idealizada por la tradición logocéntrica*.

La centralidad del material didáctico contribuye entonces al “olvido” de que el mismo constituye *un mediador no exclusivo* dentro del proceso enseñanza / aprendizaje, un camino construido desde su autor, y que en la medida que el conocimiento es producido, *ese camino no es uno ni único* (Arrojo, 1993).

Si el significado deja de ser visto como un objeto estable y transferible, afirma Arrojo (1993), el conocimiento también deja de ser una lista de informaciones estáticas.

Escrever e pensar no estilo hipertexto constitui a demanda de uma tarefa futura. Escolas e universidades, professores, acadêmicos e autores devem, antes de tudo, ser preparados para isso. Para esse propósito, espera-se que textos clássicos da tradição tornem-se disponíveis como genuínos hipertextos, isto é, como uma rede de pensamentos ligados por *links*. Isso não é tão revolucionário e extraordinário como parece à primeira vista. Textos antigos que hoje lemos naturalmente em formato de livros já tiveram uma transição de mídia atrás dele. Eles eram originalmente escritos em rolos de papiro, sem pontuação, número de página, e foram implementados em forma de livro posteriormente [...]. (Arrojo, 1993)

Escribir y pensar en el estilo hipertexto constituye la demanda de una tarea futura. Escuelas y universidades, profesores, académicos y autores deben, antes de todo, ser preparados para eso. Para ese propósito, se espera que textos clásicos de tradición se tornen disponibles como genuinos hipertextos, es decir, como una red de pensamientos ligados por *links*. Eso no es tan revolucionario y extraordinario como parece a primera vista. Textos antiguos que hoy leemos naturalmente en formato de libros ya tuvieron una transición de Media atrás. Ellos eran originalmente escritos en rollos de papiro, sin puntuación, ni número de página; y fueron implementados en forma de libro posteriormente [...]. (Traducción nuestra.)

Tomando la propuesta del hipertexto como constitutivo del material didáctico, consideremos que, tanto la creatividad del profesor o del alumno para colocar las preguntas o palabras-claves, como la aplicación de programas (*softwares*) adecuados, son los elementos que constituirán al profesor o alumno-investigador en un experto cibernauta. Teniendo un buen dominio de los recursos y herramientas que ofrece la Net, se presentaría un amplio abanico de *niveles*<sup>2</sup> para trabajar en el aula, desde el campo de la sintaxis hasta el campo socio-cultural. Con respecto a esto, quisiera reiterar la importancia de considerar el lugar del material didáctico, como un *instrumento al servicio de profesores y alumnos*, no al revés; para eso es indispensable que profesores y alumnos conozcan con profundidad (cada uno desde su lugar), el material con que van a trabajar. Sin duda, esa tarea cabe, en principio al profesor, y consiste en el trabajo de Análisis Prepedagógico (cf. Moirand: 1979; Serrani: 1983) de los textos a ser utilizados. Es fundamental que el profesor establezca los fundamentos teórico-metodológicos sobre los cuales la construcción fue llevada a término, a fin de saber lo que puede exigir de ese material, o lo que puede esperar de ese instrumento. Eso para elaborar, en fin, una estrategia adecuada de abordaje, tanto dentro, como fuera de los propios límites de construcción del material.

---

<sup>2</sup> Metodología de abordaje del material didáctico y Análisis prepedagógico del texto. Uno de los objetivos del análisis pre-pedagógico, según Sophie Moirand, quien acuñó el término en 1979 en su libro *Situations d'écrit*, es que él constituye, en primer lugar, un instrumento de investigación de los funcionamientos de un texto, en diferentes niveles. En segundo lugar, el análisis prepedagógico debe permitir al profesor prever, anticipar, las estrategias pedagógicas necesarias para ayudar a los alumnos a acceder a los sentidos de un texto.

Nuestra propuesta desde la cátedra de Portugués LE, del Departamento de LE de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, consiste en el abordaje del Aspecto Cultural: *A Negritude* a través del texto de una canción en formato HTML; quiere decir, en estructura hipertextual e hipermedial.

### ANÁLISIS PREPEDAGÓGICO DEL MATERIAL

**Texto-áudio:** *Reconvexo*

**Autor:** *Reconvexo* é uma canção interpretada por Maria Bethânia composta pelo irmão Caetano Veloso. Apesar de não ser tão famosa, a letra da canção explora as muitas faces da Bahia, assim como a cultura brasileira. Esta música já foi gravada nos discos “Memória da pele e Maria Bethânia ao vivo” e no DVD “Tempo, tempo, tempo, tempo”, de 1989, 1995 e 2005, respectivamente.

**Destinatários:** alunos universitários de 3º, 4º e 5º ano do cursado das carreiras de: Profesorado e Licenciatura em Letras, Licenciatura em Ciências da Informação, Bibliotecologia e Arquivologia.

Nível pragmático – Discursivo

**Aspecto cultural:** contextos histórico, social, religioso, artístico, político e geográfico

- **Título:** texto-vídeo de Maria Bethânia cantando “Reconvexo”  
<http://www.youtube.com:80/watch?v=1Eww4Kr85Us>
- **Lendas tradicionais:** “A Iara” (linha 3).  
<http://www.terrabrasileira.net:80/folclore/regioes/3contos/iara.html> ,
- “As Amazonas” (linha 4).  
<http://www.terrabrasileira.net:80/folclore/regioes/3contos/amazonas.html>
- **Religião:** “Terreiro do Gantois” (linha 5).  
[http://pt.wikipedia.org:80/wiki/Terreiro\\_do\\_Gantois](http://pt.wikipedia.org:80/wiki/Terreiro_do_Gantois)  
“Salvador: Gantois é Vaticano da Roma Negra” (linha 5).  
<http://www1.folha.uol.com.br:80/folha/turismo/noticias/ult338u4711.shtml>
- **Práticas Musicais:** texto-vídeo “Ritmos do Recôncavo” (linha 7).  
[http://www.youtube.com:80/watch?v=EfSPeou\\_CdU](http://www.youtube.com:80/watch?v=EfSPeou_CdU)  
“Morre cantor Henri Salvador, que inspirou a bossa nova” (linha 8).  
[http://oglobo.globo.com:80/cultura/mat/2008/02/13/morre\\_cantor\\_henri\\_salvador\\_que\\_inspirou\\_bossa\\_nova-425619239.asp](http://oglobo.globo.com:80/cultura/mat/2008/02/13/morre_cantor_henri_salvador_que_inspirou_bossa_nova-425619239.asp)  
texto-vídeo “Olodum em pelourinho” (linha 9).  
<http://www.youtube.com:80/watch?v=gh7in5HTcGk&featu->



[re=PlayList&p=61DE177CD0D457C9&index=18&playnext=2&playnext\\_from=PL](#)

- **Aspecto Sócio-histórico:** “Olodum: a arte e o negócio” (linha 9).  
<http://www.rae.br/artigos/713.pdf>  
“Pelô ou Pelourinho?” (linha 9).  
<http://www.inconsenso.com:80/2008/02/pel-ou-pelourinho.html>  
“Patrimônio histórico da Bahia” (linha 19).  
<http://ibahia.globo.com:80/sosevenabahia/cano.asp>
- **Etnia Afro-brasileira: “A Negritude”:** Revista Brasileira de Ciências Sociais (linha 12).  
[http://www.scielo.br:80/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092005000300003](http://www.scielo.br:80/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000300003)  
Instrumentos de percussão(linha14).  
[http://pt.wikipedia.org:80/wiki/Instrumento\\_de\\_percussão](http://pt.wikipedia.org:80/wiki/Instrumento_de_percussão)  
Os potentados sangüentos da África (linha 15).  
<http://www.carlosduarte.ecn.br:80/potentados.htm>  
Nelson Mandela (linha 15).  
<http://br.geocities.com:80/maeafrika/mandel.htm>
- **Futebol:** “Bobô” (linha 21).  
<http://www.bobo8.com.br:80/ocraque/index.php?idiomaid=1>
- **Geografia:** texto-vídeo “Cidades históricas do Recôncavo Bahiano”(linha 17) <http://www.youtube.com:80/watch?v=Not0LrbH6yA>
- Recôncavo baiano, o que é isso? (linha 22).  
[http://images.google.com.ar:80/imgres?imgurl=http://4.bp.blogspot.com/\\_-O87wdCGi44/ScO2KON2HBI/AAAAAAAAADs/uEz6DCAs7ls/s320/Reconca-vo.gif&imgrefurl=http://tabuleiroreconcafricano.blogspot.com/2009/03/o-que-e-isso-o-reconca-vo.html&usq=\\_27Z63pzUU\\_4qktGu](http://images.google.com.ar:80/imgres?imgurl=http://4.bp.blogspot.com/_-O87wdCGi44/ScO2KON2HBI/AAAAAAAAADs/uEz6DCAs7ls/s320/Reconca-vo.gif&imgrefurl=http://tabuleiroreconcafricano.blogspot.com/2009/03/o-que-e-isso-o-reconca-vo.html&usq=_27Z63pzUU_4qktGu)
- **Carnaval:** texto-vídeo: Beija-Flor - “Criação do mundo na tradição Nagô” - 1978 (linha 20). <http://caieca.multiply.com:80/video/item/475>
- Vasco é o time da virada - o samba que originou o grito da torcida! (linha 20). <http://www.netvasco.com.br:80/forum/viewthread.php?tid=20868>

### **Reconvexo**

Maria Bethânia - Composição: Caetano Veloso

- 1 Eu sou a chuva que lança a areia do Saara  
Sobre os automóveis de Roma

- Eu sou a sereia que dança, a destemida Iara  
Água e folha da Amazônia
- 5 Eu sou a sombra da voz da matriarca da Roma Negra  
Você não me pega, você nem chega a me ver  
Meu som te cega, careta, quem é você?  
Que não sentiu o suingue de Henri Salvador  
Que não seguiu o Olodum balançando o Pelô
- 10 E que não riu com a risada de Andy Warhol  
Que não, que não, e nem disse que não  
Eu sou o preto norte-americano forte com um brinco de ouro na orelha  
Eu sou a flor da primeira música,
- 15 A mais velha mais nova espada e seu corte  
Eu sou o cheiro dos livros desesperados, sou Gitá gogoya  
Seu olho me olha, mas não me pode alcançar  
Não tenho escolha, careta, vou descartar  
Quem não rezou a novena de Dona Canô
- 20 Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor  
Quem não amou a elegância sutil de Bobô  
Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. (1995). "La navegación hipertextual en el World-wide-web: implicaciones para el diseño de materiales educativos", en *Edutec '95*, II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación. Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca. Disponible en:  
<<http://nti.uji.es/docs/nti/edutec95.html>>
- ADELL, J. (1997). "Tendencias en Educación en la sociedad de las tecnologías de la información" *Edutec*, revista digital de tecnología educativa, nº 7. Disponible en:  
<<http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi Adell EDUTEC.html>>
- ARROJO, R. (1993). "Desconstrução, Psicanálise e o Ensino de Tradução", em *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- CHARODEAU, P. (2006). "El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas", en *Opción*, año 22, nº 49, pp. 38-5). Disponible en:  
<[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2476951&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2476951&orden=0)>
- CODINA, L. (s. f). *de hypertext, o la teoria de los hipertextos revisitada*. Disponible en:  
<[www.ucm.es/info/multidoc/revista/cuad6-7/epm.htm](http://www.ucm.es/info/multidoc/revista/cuad6-7/epm.htm)>
- DELEUZE, G. y F. GUATTARI (2000). *Rizoma (Introducción)*. Valencia: Pretextos.
- DERRIDA, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

- FRANZONI, P. H. ([1998] 1991). *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica. Uma reflexão em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp.
- FOUCAULT, M. ([1970] 1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- GILSTER, P. (1997). *Digital literacy*. s. l.: s. e.
- JACQUINOT, G. (1996). "Les NTICs: écrans du savoir ou écrans au savoir" en Y. CHEVALIER (coord.) *Outils multimédias et stratégies d'apprendissage du Français Langue Étrangère*, t. I, pp. 13-22. Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles de Gaule, Lille III.
- LOTMAN, I. (1996). *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra: Madrid. Disponible en *Entretextos*  
<<http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/pdf/entre2/escritos/escritos2.pdf>  
> <<http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/textoslotman.htm>>
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: Cle International.
- REDCHUK, M. (2000). "Nuevos Tiempos, Nuevas Propuestas: Producción de material didáctico con páginas WEBS". Trabajo de tesina, tecnicatura en Informática Aplicada, Facultad de Ingeniería, Universidad nacional del Nordeste. Disponible en <<http://www.monografias.com/trabajos69/produccion-material-didactico-paginas-web/produccion-material-didactico-paginas-web.shtml>>
- SANDBOTHE, M. (1996). "Interatividade-hipertextualidade-transversalidade. Uma análise da internet a partir de uma filosofia da mídia", in *Mytos Inernet*. Trad. M. L. Leitão Condé. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SANZ GIL, M. (2003). "Aportaciones actuales de las TIC al campo educativo". Tesis doctoral, Castellón, Cap. 3. Disponible en:  
<[http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UJI/AVAILABLE/TDX-0628104-113234//msanz.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0628104-113234//msanz.pdf)>
- SERRANI, S. (1983). "Uma análise pre-pedagógica de textos baseada na concepção discursiva da linguagem", en *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 2. Departamento de Lingüística Aplicada-IEL. Campinas: Unicamp-Funcamp.

## RESUMEN

Este trabajo consiste en una propuesta de producción/construcción de Material Didáctico hipertextual e hipermedial (HTML) para Portugués LE, nivel superior, abordando algunos aspectos del contexto cultural de Brasil. El mismo se basa en una investigación que se realizó sobre algunas características que hacen al uso de Internet. Estas son: la INTERACTIVIDAD y la HIPERTEXTUALIDAD. Se toma estos dos conceptos desde un punto de vista tecnológico, hacia una visión más pedagógica de los mismos. O sea, el aprovechamiento de estas características de Internet, para la enseñanza de diferentes disciplinas. El potencial de Internet aplicado a la enseñanza ha sido y es objeto de numerosos debates y un buen número de profesores ven en él actualmente una herramienta de acceso a la información y a un material lingüístico auténtico. Pero también consideramos que ello exige de los profesores competencia y formación en el manejo para explotar los recursos disponibles en el ámbito de sus actividades de clase. La utilización de Internet crea igualmente, en materia de tratamiento de la información y del lenguaje, necesidades que requieren la adquisición de nuevas competencias y estrategias. Se puede elaborar hipertextos e hipermedia que respondan a distintos niveles de conocimientos previos, necesidades, objetivos, etc. de los aprendices (Adell, 1995), cuestión que nos lleva a tener en cuenta los conceptos de adaptabilidad al usuario y tratamiento de la diversidad. Por eso esta propuesta de producción de material didáctico, se apoya enteramente en las características interactivas e hipervinculativas de Internet. El material didáctico que presentamos, elaborado en estructura hipertextual e hipermedial, es el texto-áudio: canción *Reconvexo* de Caetano Veloso e interpretada por Maria Bethânia.

## PALABRAS CLAVE

Producción de material didáctico - TICs

[Volver a la ponencia](#) 

### MARCELA REDCHUK

Desde 2004, es Auxiliar Docente de primera categoría –por concurso de títulos y antecedentes– de la cátedra “Portugués”, Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Posgrados: “Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria”, Programa Formación Continua (UNNE-Virtual); “Educación virtual en la enseñanza universitaria” (UNNE-Virtual). Producción en docencia: Búsqueda, selección y compilación de material (en lo referente a material para trabajos prácticos) de la Web para la implementación del “Sitio virtual de la cátedra Portugués - 2008” en el marco de la “Complementación didáctica virtual para la cátedra del área de Lenguas Extranjeras: Portugués”; Elaboración del *Manual do Português*, realizado para la cátedra de Portugués para el año lectivo 2008 y 2009. Cursos dictados: “Práctica docente, su abordaje desde la investigación educativa”, en proyecto “Chaco Aprende”, Dirección de Articulación de Niveles Educativos, Rectorado (UNNE); “Escritura y exposición de un texto académico: la monografía”, Secretaría de Extensión, Capacitación y Servicios de la Facultad de Humanidades (UNNE); “Nuevos tiempos, nuevas propuestas: el hipertexto como herramienta de producción de material didáctico”, en proyecto “Escuela abierta”, Secretaría de Extensión, Capacitación y Servicios de la Facultad de Humanidades (UNNE).

[marcela\\_redchuk@yahoo.com.ar](mailto:marcela_redchuk@yahoo.com.ar)

### LUCÍA MUÑOZ

Es profesora en Letras y Profesora en Portugués egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Allí es Adjunta de la cátedra de Portugués dependiente del Departamento de Lenguas Extranjeras y Auxiliar de la cátedra de Literatura Iberoamericana I, del Departamento de Letras. Además, se desempeña en docencia de Nivel Superior Terciaria. Ha cursado numerosos posgrados tanto en el área de lengua materna como extranjera. Ha participado, además, como disertante en varios Congresos y Jornadas. Participa de tribunales examinadores de Tesinas de la Articulación para docentes de EGB 1 y 2 de la Facultad de Humanidades. Ha dictado cursos de perfeccionamiento para docentes de diferentes niveles en la provincia del Chaco. Actualmente es alumna de la Especialización en Docencia Universitaria (tesis final en elaboración).

[mu\\_lucia@yahoo.com.ar](mailto:mu_lucia@yahoo.com.ar)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Estudio disciplinario en el área de PLE

## LA TRADUCCIÓN SEMIÓTICA EN LOS CENTROS DE SALUD DE EL SOBERBIO (MISIONES, ARGENTINA)

[María Inés Amable](#)  
[María Adhelma Carrattini](#)  
**Argentina**  
[RESUMEN](#)

Esta comunicación se origina en el trabajo de campo enmarcado en un proyecto de Investigación denominado “Estudio contrastivo de términos de las ciencias médicas”. Dicho proyecto surgió de la inquietud de estudiar el portugués-español, como lenguas en contacto, desde el Departamento de Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). En este sentido se viene realizando una interpretación semántica sustentada en la perspectiva semiótica de la traducción intercultural.

El objetivo general de nuestra presentación es mostrar la situación lingüística de una zona fronteriza con características peculiares. Geográficamente, nos ubicamos en la localidad de El Soberbio (Misiones, Argentina) espacio en el que las prácticas lingüísticas del español y del portugués conviven y/o entran en conflicto con otras lenguas. Recordemos que la región también recibió el flujo de inmigrantes europeos provenientes del puerto de Buenos Aires y de Brasil lo que constituye un escenario privilegiado para el estudio de las lenguas en contacto.

Este contacto entre culturas hace de Misiones y, especialmente, de la región limítrofe con Brasil, una semiósfera<sup>1</sup> particular donde los procesos de construcción de sentido adquieren características propias. Las fronteras geográficas se cargan de contenido social y nos encontramos, entonces, en la ribera del río Uruguay, con pobladores que se comunican en español, en alemán-brasileño, y en portuñol, fundamentalmente en la vida comunitaria y familiar.

El portugués fronterizo en el sur de Brasil y al este de Misiones constituye el denominado portuñol. Como resultante de la confluencia de las dos lenguas, portugués y español, surge esta variedad lingüística localizada que posee una base brasileña con interferencias aleatorias del español. Las influencias del portugués son bastante estables y se manifiestan en la pronunciación, en las construcciones sintácticas, en el léxico y en la entonación.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Lotman (1996), entendemos por semiósfera a un espacio semiótico delimitado por fronteras permeables, de carácter abstracto, con rasgos distintivos, dentro del cual resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información.

El portuñol es observable en el interior de las instituciones sociales dado que responde a las necesidades de la comunidad en ámbitos concretos (familiar, religioso, administrativo, educativo, científico, técnico y económico) y en espacios más abstractos (territorio político o simbólico). Se trata, efectivamente, de un *continuum* que la mayoría de las veces parte del Portugués al Español constituyendo un nuevo sistema lingüístico.

La frontera general de la semiósfera, tal como la define Lotman, está en contacto con las fronteras de los espacios culturales particulares. Si el espacio cultural tiene un carácter territorial, la frontera adquiere un sentido espacial, como en el caso que nos ocupa, con una dinámica social particular sustentada por el movimiento migratorio de sujetos y sus continuas transgresiones geográficas. Este espacio semiótico delimitado posee la capacidad de “filtrar” y “elaborar adaptativamente” informaciones externas aparentemente irrelevantes y hacerlas significativas determinando “generaciones de sentido” (Lotman, 1996: 31). La semiósfera es un espacio abstracto cerrado en sí mismo, donde tienen lugar procesos comunicativos y la producción de nueva información a través de mecanismos de traducción.

Específicamente, focalizamos nuestro análisis en el espacio cultural perteneciente al área de la salud priorizando las prácticas comunicativas cotidianas en la relación de los agentes intervinientes (médico - paciente - enfermeras - familiares - agentes sanitarios). De esta manera intentamos dar a conocer cómo los textos son traducidos en este escenario semiótico. Los agentes sanitarios provenientes de otros lugares se encuentran con una semiósfera que contiene una dinámica socio-cultural fundada en las diferencias lingüísticas propias de un universo fronterizo,<sup>2</sup> Esta situación genera malentendidos y equívocos que hasta pueden comprometer la práctica profesional de no contar con la ayuda de las enfermeras nativas, que posibilitan el entendimiento entre los interlocutores, usuarios de diferentes lenguas.

Una vez seleccionada el área y la población recorrimos los 244 kilómetros que separan la ciudad de Posadas (capital de la provincia de Misiones) de El Soberbio, en busca de documentación, del reconocimiento del lenguaje y su significación.

---

<sup>2</sup> El universo semiótico está constituido por un conjunto de distintos textos y de lenguajes cerrados unos respecto de otros al que Lotman opone una versión más fructífera al considerar la existencia de un gran sistema fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis. (Lotman, 1996: 24)

VI CONGRESO NACIONAL Y III INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS  
Contextos plurilingües no ensino de PLE: caminho ao encontro de culturas

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES  
Posadas (Misiones, Argentina) | 8, 9 y 10 de octubre de 2009



Mapa político de la provincia de Misiones con la localización de El Soberbio.



A nuestra llegada observamos las actividades e interacciones socioculturales de los pobladores, obteniendo una visión global del uso del portugués como lengua familiar. Entre los coterráneos se comunican en portugués mientras que al dirigirse a un viajero lo hacen en un español con interferencias léxicas y acento portugués. Nuestro trabajo de campo lo iniciamos en el Hospital Nivel I entrevistando al bioquímico Javier Carrattini, que fue nuestro nexa con los demás agentes del nosocomio. En el mismo lugar tuvimos la posibilidad de dialogar con las enfermeras de turno.

Luego nos trasladamos a la Clínica Modelo, donde entrevistamos doctor Julio Castañeda, médico cirujano, oriundo de la provincia de Santa Fe y con 23 años de residencia en El Soberbio. Según su relato, llegó sin saber que en la región se hablaba el portuñol por lo que en los primeros tiempos necesitó la ayuda de una enfermera nativa porque no entendía lo que decían los pacientes. Sólo algunas palabras podía deducir. Con el tiempo se dedicó a aprender la lengua que usan los pobladores porque “siente que el paciente se acomoda y se relaja”, asegurando que lo consultan porque él entiende lo que hablan. Afirma también que la población de El Soberbio se identifica por el “idioma brasileiro”.

Nos parece interesante rescatar alguna de las anécdotas del médico cuando recién llegó. Al realizar una visita programada por Salud Pública a la colonia, después de atender unas 40 o 50 personas en un consultorio precario, recibió a una mujer que le repetía “Estou muito nervosa. Eu tenho uma fia de quinze anos e veio um brasileiro pegá ela, leva e fica dois ou três dias [...]”. Como lo único que había aprendido hasta el momento era decir “Tá bem, tudo bem!”, fue lo que respondió a la paciente reiteradas veces, con la idea de recetarle un tranquilizante. El chofer, que estaba afuera escuchando, le aclaró la situación generada por la falta conocimiento del portugués de la región.

Sabemos que existe un lenguaje científico médico utilizado por los profesionales de la salud; pero la mayoría de las personas –en esta región– conoce las enfermedades apenas por sus nombres populares y, a veces, el ingenio popular crea nombres populares por asociación con elementos cotidianos como podremos apreciar en los ejemplos del siguiente cuadro comparativo.

VI CONGRESO NACIONAL Y III INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS  
Contextos plurilingües no ensino de PLE: caminho ao encontro de culturas

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES  
Posadas (Misiones, Argentina) | 8, 9 y 10 de octubre de 2009

TÉRMINOS CIENTÍFICOS ESPAÑOL PORTUGUÉS		VARIANTES DE LA REGIÓN
Ascitis	Ascite	água na barriga, barriga d'água
Constipación	Constipação	prisão de ventre, empate, intestino preso
Rubeola	Rubéola	sarampo alemão
Forúnculo	Furúnculo	cabeça-de-prego, frunco, fruncho, frúnculo, nascida, nascido, bichoca, bichoco
Queilitis angular	Queilite angular	mijo-de-aranha, sabiá boqueira
Vómito	Vômito	lanço
Diarrea aguda	Diarréia aguda	dor de barriga, desarranjo, soltura, churrio.
Herpes zoster	Herpes zoster	cobreiro
Útero	Útero	mãe do corpo
Coqueluche	Coqueluche	tosse comprida
Anti-helmíntico	Anti-helmíntico	contra as bichas
Adenitis	Adenite	caroço inflamado, íngua
Hepatitis	Hepatite	amarelão
Depresión	Depressão	abaixamento, abatimento, desmancho

En el Hospital Regional de El Soberbio tuvimos oportunidad de registrar algunas expresiones relacionadas con la salud que nos fueron transmitidas por el médico entrevistado, por las enfermeras y otras pronunciadas por pacientes que estaban en Enfermería:

EXPRESIONES REGIONALES	ESPAÑOL
Meu coração está numa tremura.	Tengo taquicardia.
Tou enquencrado,	Estoy enfermo.
Acho que ele está lumbriquento	Creo que él tiene parásitos.
Tenho os nervos embolados, acabalados.	Estoy contracturado.
Tenho tontura	Tengo mareos
'A dor começa aqui e logo baixa para as pernas, vem pra'qui. Na barriga da perna e no peito do pé"	Mientras el paciente hablaba mostraba la pantorrilla y el empeine respectivamente.
Tenho moleza- Tou entupido	Estoy estreñido, seco de vientre.
Acho que o meu é pontada.	Creo que lo mío es una gripe mal curada.

De las situaciones comunicativas en las que participamos pudimos rescatar algunos aspectos que caracterizan el habla coloquial de los pobladores, nativos y de otras provincias. A modo de ejemplo podemos citar la siguiente variante lingüística:

Variantes fonológicas, motivadas por las diferencias fonéticas en la pronunciación de un término.

Habla regional	Portugués Padrón	Metaplasmo
Mia	minha	Asimilación
fia	filha	Asimilación
cobrero	cobreiro	Monotongación
brasileiro	brasileiro	Monotongación
tremedera	tremedeira	Monotongación
tou	estou	Aféresis
vó	avó	Aféresis
falá	falar	Apócope
pegá	pegar	Apócope

A partir de estos cambios fonéticos que se dan en diálogos cotidianos, son creados nuevos términos que sólo adquieren sentido en la semiósfera objeto de nuestro estudio.

Como hemos visto, el habla de la región está perneada por términos y expresiones que conjugan elementos lingüísticos de ambos países que a veces generan conflictos y malos entendidos. Coincidimos con García Canclini (2004: 15) en "se hace necesario operar el paso de la multiculturalidad a la interculturalidad, pues esta significa sobreponer la confrontación, la negociación y los intercambios culturales, a la idea de coexistencia de culturas distintas en un mismo espacio".

Esta experiencia nos permitió comprobar que El Soberbio es un lugar de cruce y mezcla de referencias culturales tan fundamentales como la lengua. Allí la frontera conforma una permanente ambigüedad que marca su día a día y donde ni las fusiones eliminan las diferencias ni éstas se circunscriben a la demarcación geopolítica.

Por lo expuesto, estudiar el universo sociocultural de El Soberbio permite abrir un espacio de reflexión sobre las prácticas lingüísticas en la frontera con Brasil y comprender las relaciones interculturales mediadas por lenguas próximas como son el portugués y el español.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1996). "Consideraciones generales acerca de la situación lingüística en la Provincia de Misiones". Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- AA. VV. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Complutense.
- AMABLE, H. W. R. (1983). *Las figuras del habla misionera*. Posadas: Montoya.
- BAGNO, M. (2004). *A língua de Eulalia: Novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto.
- CALVET, L.-J. (2002). *Sociolingüística. Uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.
- CAMBLONG, A. M. (2001). *Ensayo: habitar la frontera, un viaje perpetuo a lo paradójico*. Posadas: s. e.
- CAMBLONG, A. M. (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Posadas: Talleres Gráficos.
- CELADA, M. T. y M. ZOPPI-FONTANA (2005). "Brasil/ Argentina movimientos de identificación y resistencia con relación a una forma sujeto de derecho", en *Actos del XIV Congreso de ALFAL*. Monterrey.
- DA SILVA, T. T. (org.) (2000). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes.
- ELIZAINCIN, A. (1996). *As pesquisas nas áreas de fronteira: Brasil/Uruguai*. Porto Alegre: Palloti.
- FANJUL, A. P. (2002). *Portugués-español - Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Paulo: Claraluz.
- FANJUL, A. P. (2002). "Processos enunciativos no contato português brasileiro/español. Experimentação sobre as modalizações de possibilidade e certeza", en *Trabalhos em lingüística aplicada*, n° 40. IEL, Universidade Estadual de Campinas.
- FANJUL, A. P. ([2008] en prensa). "Proximidad lingüística y memoria discursiva. Reflexiones alrededor de un caso", en *Signo y Seña* n° 16, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- FISCHER, L. A. (2001). *Bá, tchê. Dicionário temático gaúcho*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1997). *Cultura y Comunicación: entre lo global y lo local*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- GRIMSON, A. (comp.) (2000). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Buenos Aires: Ciccus.
- GRÜNWARD, G. (1977). *Diccionario lingüístico de Misiones*. Posadas: Puente.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- LOTMAN, I. (1996). *La semiósfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- MELO MOURA, H. (2000). *O direito à fala. A questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular.
- PULCINELLI ORLANDI, E. (1987). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. São Paulo: Pontes.
- PULCINELLI ORLANDI, E. (1988). *Política lingüística na América Latina*. São Paulo: Pontes.
- RECONDO, G. (comp.) (1997). *Mercosur: la dimensión cultural de la integración*. Buenos Aires: Ciccus.

- RONA, J. P. (1965). "Gaúcho: cruce fonético de español y portugués", en *Revista de Antropología*. São Paulo.
- SERRANI INFANTE, S. (1994). *Análise de ressonâncias discursivas em micro cenas para estudo da identidade lingüístico cultural*. Trabajo en Lingüística Aplicada. Campinas.
- SIDEKUM, A. (2003). *Alteridade e multiculturalismo*. Porto Alegre: Unijui.
- SIGNORINI, I. (org.) (1998). *Lengua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras.
- STURZA, E. R. (2004). "Fronteiras e práticas lingüísticas: um olhar sobre o portunhol", en *Lingüística Iberoamericana*, vol. I, nº 3, pp. 151-160. Madrid: Vervuert.
- STURZA, E. R. (2005). "Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras", en *Ciência y cultura*, vol 57 nº 2. São Paulo.
- TARALLO, F. (org.) (1989). *Linguagem e identidade*. São Paulo: Pontes.
- TARALLO, F. (1994). *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática.
- VILLAÇA KOCH, I. (2003). *A Inter.-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- ZOPPI-FONTANA, M. (s. f.). "Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional", en *ELA*, nº 42.

## RESUMEN

Esta comunicación forma parte del trabajo de campo realizado en la localidad de El Soberbio (Misiones, Argentina) en el marco de un proyecto de Investigación denominado "Estudio contrastivo de términos de las ciencias médicas", nacido de la inquietud de estudiar el portugués-español, como lenguas en contacto, desde el Departamento de Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Nuestro objetivo es presentar un escenario particular de la frontera de Misiones con Brasil donde las traducciones semióticas operan en todos los órdenes culturales. Específicamente, focalizamos nuestro análisis en el área de la salud priorizando las prácticas comunicativas cotidianas en la relación de los agentes intervinientes (médico/ paciente/enfermeras/familiares/agentes sanitarios). Los agentes sanitarios provenientes de otros lugares se encuentran con una semiósfera que contiene una dinámica sociocultural fundada en las diferencias lingüísticas propias de un universo fronterizo. Esta situación genera malentendidos y equívocos que hasta pueden comprometer la práctica profesional de no contar con la ayuda de las enfermeras nativas. De las observaciones y entrevistas realizadas pudimos obtener características sobre el habla de una región argentina donde el español no siempre es la lengua materna, lo que no impide la articulación de mundos semántico-lingüísticos en el día a día.

### PALABRAS CLAVE

Estudios contrastivos - lenguas en contacto

[Volver a la ponencia](#) 

### MARÍA INÉS AMABLE

Se desempeña como docente en el Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones en las cátedras "Análisis del discurso y producción de textos I", "Comprensión y producción discursiva II" y en el " Seminario de especialización para EGB1 y EGB2". También, en la Facultad de Artes de la misma casa de estudios, como profesora adjunta interina en la cátedra Portugués Instrumental I y II, en los Profesorados en Educación Tecnológica y Artes Plásticas. Además, es profesora interina en la Carrera de Portugués del Instituto Superior Josefina Contte en "Lingüística contrastiva", "Sociolingüística", "Análisis del discurso", "Seminario de literatura lusófona" y "Didáctica de las lenguas extranjeras".

[mariaines\\_amable@yahoo.com.ar](mailto:mariaines_amable@yahoo.com.ar)

### MARÍA ADHELMA CARRATTINI

Es periodista, profesora en portugués, especialista en Educación Superior y *magister* en Docencia Universitaria. Es egresada de la Universidad Nacional de Misiones. Actualmente se desempeña en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de esa casa de estudios, en las cátedras "Portugués instrumental Nivel I, para varias carreras; "Portugués I" y Portugués II", de la carrera de Guía de Turismo, área de idiomas; "Literatura brasileña", del Profesorado de Portugués; "Introducción a la comunicación" e "Introducción a la semiótica", de la tecnicatura y licenciatura en Comunicación Social.

[mariacarrat@yahoo.com.br](mailto:mariacarrat@yahoo.com.br)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Estudio disciplinario en el área de PLE

## DO NAVIO NEGREIRO AOS QUILOMBOS UM MERGULHO NO TEMPO E ESPAÇO ATRAVÉS DAS TIC

[Elsa Silvia Cogonosky](#)

[Daniel Horacio López](#)

Argentina

[RESUMEN](#)

### ANTECEDENTES

A história do tráfico de escravos é por demais complexa e remota, cabendo às mais antigas sociedades das nações e a todos os povos da antigüidade.

*O que aconteceu nos navios negreiros é a mais comovente epopéia de dor e de desespero da raça negra:* homens, mulheres e crianças eram amontoados nos cubículos monstruosamente escuros das naus onde iam se misturando com o bater das vagas e o ranger dos mastros na vastidão dos mares.

### A economia colonial e imperial baseou-se no trabalho escravo

O latifúndio monocultor no Brasil exigia uma mão-de-obra permanente. O sistema capitalista nascente não tinha como pagar salários para milhares de trabalhadores, além do que, a população portuguesa que não chegava aos três milhões, era considerada reduzida para oferecer assalariados em grande quantidade.

### Os escravos nos períodos colonial e imperial

Embora o índio tenha sido um elemento importante para a formação da colônia, o negro logo o suplantou, sendo sua mão-de-obra, a principal base sobre a qual se desenvolveu a sociedade colonial brasileira.





A maior utilização do negro deve-se principalmente ao *tráfico negreiro*, atividade altamente rentável, tornando-se uma das principais fontes de acumulação de capitais para a metrópole.

Torna-se claro assim, o ponto de vista defendido pelo historiador Fernando Novais, de que “o tráfico explica a escravidão”, e não o contrário.

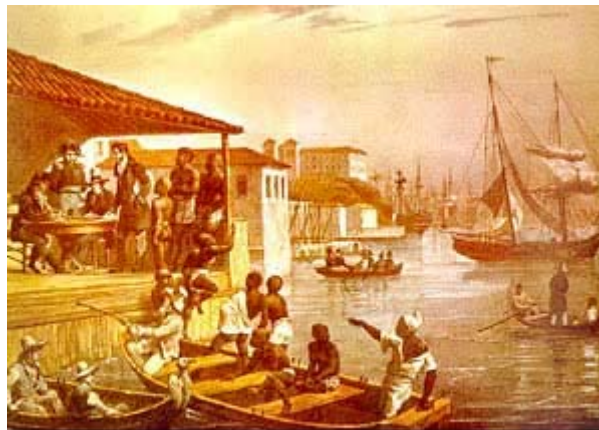
## TRÁFICO NEGREIRO

### Os tumbeiros

Eram os navios que transportavam escravos, mais parecidos com tumbas que carregavam 500 a 600 “peças”, como se denominavam aos negros. Essas pessoas-peças eram amontoadas nos porões, mulheres e crianças, algumas ainda de peito, na coberta, sujeitas a intempéries, ondas altas a varrer o convés, ratos enormes e vorazes a passear, gozando a sujeira reinante.

### Navios empregados

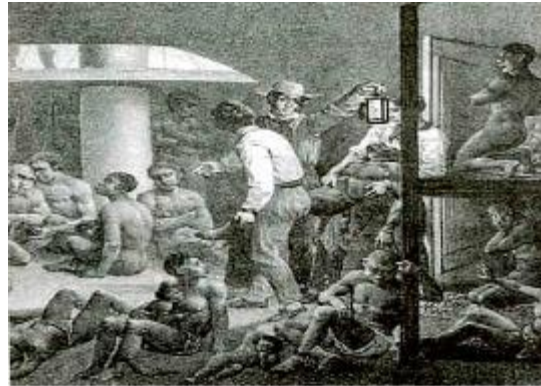
Muitas das embarcações que transportaram escravos serviram, em ocasiões anteriores, para transportar produtos da Índia, pois não se pode deixar de lado a forte cobiça dos portugueses pelas riquezas das especiarias.



Rugendas, *Desembarque de Escravos Negros vindos d' Africa*, SP, Biblioteca Municipal

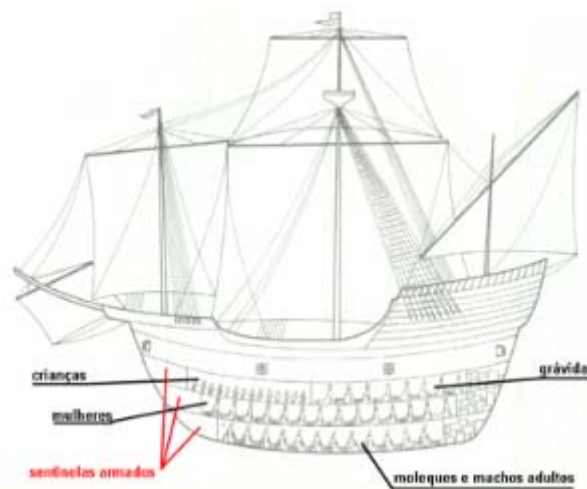
No início do transporte eram utilizados vários tipos de embarcações, desde charruas à caravelas. Com o passar do tempo, foram empregando embarcações mais específicas.

Passando de naus de apenas uma cobertura (neste caso os escravos eram transportados nos porões dos navios), para naus de três coberturas permitindo uma distribuição dos escravos por categoria (homens, adultos, crianças, mulheres e grávidas). Isto ocorreu a partir do século XVII.



Johann Moritz Rugendas, Três Homens Retiram um Escravo do Porão do Navio Negroiro, Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil, 1833.

Na secção inferior do navio, ficavam os moleques, os rapazes e os adultos; no repartimento intermediário, as mulheres, e no superior, em divisões apartadas, as grávidas e as crianças menores. Sabe-se que os cativos viajavam assentados em filas paralelas, de uma à outra extremidade de cada cobertura, cabeça sobre o colo dos que os seguiam imediatamente.



### O escravo como estrangeiro

Define-se o estrangeiro como aquele que não se desenvolveu no meio social em que ele se encontra, que não cresceu dentro dos laços das relações sociais e econômicas que situam um homem em relação a todos os outros.

Os cativos se renovavam de forma contínua e institucional existindo assim uma classe exploradora que se beneficiava.

Os africanos eram arrancados da sua sociedade de origem e *dessocializados* pela maneira em que eram inseridos na nova sociedade e pela ligação com o senhor, isto levava à *dessexualização*. Também eram *descivilizados* e *despersonalizados*.

### A relação dos rendeiros com o governo luso

O governo junto com os contratadores firmavam contratos para realização do tráfico negreiro, estipulando condições mínimas a serem seguidas que, não foram respeitadas, já que tudo era determinado pela expectativa de lucratividade dos mercados.



Os mercados de escravos sempre abarrotavam as ruas das grandes cidades.

### Escravos a Caminho do Brasil

Os negros fortes, retintos e amontoados também se tornavam feras acuadas onde o dia se confundia com a noite, pois as levas de negros que embarcavam na costa da África provinham de diferentes povos e eram misturadas como carga comum nos bojos dos navios negreiros.



Os gemidos dos moribundos vinham juntar a algaravia das diferentes línguas dos diferentes povos, desconhecidas umas das outras, rosnavam como feras furibundas e dilaceravam-se mutuamente nas mínimas disputas. Os povos

transportados durante o longo período negreiro e que se distribuíam por toda a África podem ser assim enumerados: do grupo de Guiné e Nigrícia: os *Jalofos*, *Mandingas*, *Yorubas* ou *Minas*, *Felupos*, *Fulas* que se dividiam em pretos, vermelhos e forros, *Sectários* de Maomet, *Balantos*, *Biafadas*, *Papéis*, *Manjacos*, *Nalus*, *Bahuns*.



E do Congo e Angola tiveram do grupo Banto: os *Ba-Congos*, *Djaggas*, *Cabin-das*, *Mussurongos*, *Eschicongos*, *Jagas* e seus afins *Ban-Galas*; e do grupo Fiote: os *Bamba* e os *Hollos*, *Ambaquistas*; e do sertão: os *Ma-Quiocos*, *Guissamas*, *Libollos*, todos do grupo Bunda; e o do grupo N`bundo: os *Ba-Nanos*, *Ba-Buenos*, *Bailundos*, *Bihenos*, *Mondombes*; e do grupo Janguellas ou Baagangellas: os *Ambuellas*, *Guimbandes*, *Banhanecas* e *Ba-Ncumbis*; e dos grupos Bantos Orientais: os *Macuás*, *Manimdis* e *Manguanguaras*, *Nyanjas* ou *Manganjas*, *Mavias*; e do Senegal: os *Muzinhos*, *Moraves* e *Ajaus*; e dos ramos de Bochimanos e Hotentotes: os *Ba-Cancalas*, *Bacubaes*, *Ba-Corócas*, *Ba-Cuandos*, *Ba-Cassequeres*, *Basutos* e *Bechuanas*, *Nubios* (Salvador, 1981).

### A RESISTÊNCIA DOS NEGROS

Desde fugas isoladas, passando pelo suicídio, pelo *banzo* (nostalgia que fazia o negro cair em profunda depressão o levando à morte) e pelos **quilombos**, várias foram as formas de resistência do negro à escravidão.

### O Quilombo dos Palmares

O ano é 1630, os **quilombos** eram aldeamentos de negros que fugiam dos latifúndios, passando a viver comunitariamente. A região estendia-se do norte do curso inferior do rio São Francisco em Alagoas, até as terras vizinhas do Cabo de Santo Agostinho em Pernambuco, numa área aproximadamente de 27.000



Zumbi de Palmares

quilômetros quadrados. Denominavam-se Palmares, pois suas terras contavam com grande quantidade de palmeira pindoba. Uma região de difícil acesso, onde os negros se espalhavam, dificultando as investidas dos brancos, que exigiam das autoridades alguma ação contra o quilombo desde o domínio holandês.

Desenvolveu-se através do artesanato e do cultivo do milho, feijão, mandioca, banana e cana-de-açúcar, além do comércio com aldeias vizinhas.

O primeiro líder de Palmares foi Ganga Zumba, substituído depois de morto por seu sobrinho **Zumbi**, o maior líder negro da História do Brasil, assassinado covardemente por Domingos Jorge Velho em 1695, que um ano antes havia comandado a destruição do quilombo. Como Palmares simbolizava a liberdade, acabava tornando-se uma atração constante para novas fugas de escravos.

### O Quilombo do Quariterê

A história de Mato Grosso iniciou-se, em 1719, nas margens do rio Coxipó-Mirim, com a descoberta de ouro. Para trabalhar na mineração, chegaram os primeiros escravos. Por ocasião da presença da capital, Vila Bela da Santíssima Trindade, a região foi onde houve maior concentração de aldeias de escravos fugitivos: quilombos.

O quilombo do Piolho ou Quariterê reuniu negros nascidos na África e no Brasil, índios e mestiços de negros e índios (cafuzos). José Piolho, provavelmente foi o primeiro chefe do quilombo. Depois, assumiu o poder sua esposa, Teresa. Fugidos da exploração branca, os habitantes do quilombo conviviam comunitariamente.

O poder público e os proprietários de escravos patrocinaram uma bandeira para destruir o quilombo e recapturar seus moradores. Alguns morreram no combate que se travou, outros fugiram. Os escravos que sobreviveram foram capturados e levados para Vila Bela, sendo colocados para reconhecimento público e submetidos a outros castigos, com surras, tendo parte de suas orelhas cortadas e tatuados o rosto com a letra "F" de Fugitivo, feita com ferro em brasa. Tal conquista esteve presente por um bom tempo e em 1791, duas décadas após a primeira, uma segunda bandeira foi organizada para recapturar negros fugitivos e, finalmente, acabar com o quilombo do Quariterê.



Os castigos corporais erão comuns, permitidos por lei e com a permissão da Igreja. As Ordenações Filipinas sancionavam a morte e mutilação dos negros como também o açoite. Segundo um regimento de 1633 o castigo devia ser realizado por etapas: “depois de bem açoitado, o senhor mandará picar o escravo com navalha ou faca que corte bem e dar-lhe com sal, sumo de limão e urina e o meterá alguns dias na corrente, e sendo fêmea, será açoitada à guisa de baioneta dentro de casa com o mesmo açoite”.



Outros castigos também são utilizados: retalhamento dos fundilhos com faca e cauterização das fendas com cera quente; chicote em tripas de couro duro; a palmatória, uma argola de madeira parecida com uma mão para golpear as mãos dos escravos; o pelourinho, onde se dá o açoite: o escravo fica com as mãos presas ao alto e recebe lombadas de acordo com a infração cometida (Koshiba e Manzi, 2004: 34).

Muitos quilombos na região foram destruídos ao comando do mesmo alferes, Francisco de Melo, que assolou os quilombos de “João Félix” e o do “Mutuca”. No local do quilombo do Piolho, após sua destruição, foi organizada a Aldeia da Carlota.

Outros quilombos também foram organizados em terras mato-grossenses durante os séculos XVIII e XIX, podendo ser registrados aqui, apenas para exemplificar, os quilombos “Mutuca” e “Pindaituba”, situados na Chapada dos Guimarães, os “Sepoutuba” e “Rio Manso”, próximos a Vila Maria (atual Cáceres) (Siqueira, 1991).

A obra do negreiro na África foi verdadeiramente vandálica, destruidora, sanguinária! A eloqüência do número de povos exportados de todos os recantos africanos é frisantes atestados da gula dos comerciantes negreiros pelo rendoso negócio do tráfico. Todas as nações civilizadas tinham ali na costa da África a sua feitoria e nos mares em cruzeiros simultâneos, navios de todos os efeitos empregados no tráfico imoral, aberrante, desumano e sanguinário, que despoovou pouco a pouco o continente negro.

Por sua organização econômica, política e social constituiu-se num verdadeiro “Brasil negro” dentro de um “Brasil branco”.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ALENCAR L., L. C. RAMALHO Y M. V. TOLEDO RIBEIRO (1986). *Historia da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- APARICI, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: De la Torre.
- CASTRO ALVES (2005). *Os Escravos*. São Paulo: Martin Claret.
- FAUSTO, B. (2002). *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- FREYRE, G. (2003). *Casa- Grande & Senzala*. Recife: Global.
- RIBEIRO, D. (2003). *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SALVADOR, J. G. (1981). *Os Magnatas do Tráfico Negreiro*. São Paulo: Pioneira-Edusp.
- SIQUEIRA, E. M. e outras (1991). *O Processo Histórico de Mato Grosso*. Cuiabá: Guaicurus.
- KOSHIBA L. E D. F. MANZI (2004). *História do Brasil*. Pereira.

## RESUMO

Nesta comunicação o objetivo é apresentar um tema tão amplo como o tráfico de africanos para o Brasil, alguns aspectos da escravidão e os anseios de liberdade concretizados nos quilombos, através de diferentes linguagens. Esta experiência visa demonstrar que o uso das TIC facilita o processo de ensino aprendizagem, complementando as metodologias tradicionais. As TIC permitem recriar o passado, o presente e imaginar o futuro, porque possibilitam armazenar grandes quantidades de informação e transferi-la para a sua divulgação em contextos próximos ou longínquos. A sucessão de imagens fixas capturadas por uma lente em um segundo e reproduzidas em tempo real, transfiguram uma imagem congelada em uma animada; a profundidade de campo dessa lente, os planos de sucessão, por exemplo conformam a cenografia. A energia sonora é transformada em pulsos elétricos por meio de um conversor, acompanhando essas imagens e fechando um quadro; mas é importante considerar que o universo sonoro também tem silêncios, ruídos, que são capturados formando uma melodia. A combinação de imagens, sons ou silêncios, unidos às lembranças armazenadas na memória, permitem reconhecer e acomodar a informação recolhida através dos sentidos, transformando-a para ser comunicada. A riqueza das TIC é muito grande e não ficam representadas todas as suas potencialidades, cada destinatário desta comunicação sentirá o impacto segundo a sua sensibilidade e poderá re-significar o contexto sócio-histórico-ideológico, que poderá adquirir outra dimensão.

## PALAVRAS CHAVE

ESCRAVATURA - cultura afro africana - uso das TIC no ensino de PLE

[Retorno à comunicação](#) 



### **ELSA COGONOSKY**

Es profesora universitaria en Portugués en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER); profesora de Enseñanza Superior en Lengua Portuguesa, Universidad de Concepción del Uruguay; Diploma en Cultura Brasileña, Universidad de San Andrés. Trabaja en UADER, Concepción del Uruguay, y en la Escuela Normal Superior de Colón. Participa como expositora en: V Jorn. Inter. de Educ. Lingüística, Concordia, 2009 "Modelo de aplicación de TIC para la enseñanza de lenguas extranjeras". IX Jornada Nacional de Literatura Comparada, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2009: "Contribución de las TIC para la formación de redes entre la literatura y otras áreas del conocimiento". VII Congresso Internacional da SIPLE, Buenos Aires, 2008: "Função das canções no ensino de PLE". IV Jornada Internacional de Educación Lingüística, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia, 2007: "Cantando modulando y ritmando en portugués". III Jornada Internacional de Educación Lingüística, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia, 2006: "Aproximación a la lengua portuguesa a partir de canciones".

[elsacogon@arnet.com.ar](mailto:elsacogon@arnet.com.ar)

### **DANIEL HORACIO LÓPEZ**

Profesor en Disciplinas Industriales, especialidad Electricidad y Mecánica, Instituto de Profesorado Técnico de Paraná, sede Concordia. Profesor en Física y Matemática, Instituto de Enseñanza Superior "Victoria Ocampo", Concepción del Uruguay. Trabaja como docente de nivel medio y Regente de Escuela de Educación Técnica nº 2 "Francisco Ramírez", Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Participa como expositor en: V Jornada Internacional de Educación Lingüística, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia 2009: "Modelo de aplicación de tic para la enseñanza de lenguas extranjeras". IX Jornada Nacional de Literatura Comparada, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2009: "Contribución de las TIC para la formación de redes entre la literatura y otras áreas del conocimiento".

[lu9jlv@hotmail.com](mailto:lu9jlv@hotmail.com)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Estudio disciplinario en el área de PLE

## DICIONÁRIO DE EQUIVALÊNCIA PORTUGUÊS BRASILEIRO E ESPANHOL RIOPLATENSE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE PLE

[Lêda Corrêa](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

### INTRODUÇÃO

O “Dicionário de equivalência português brasileiro e espanhol rioplatense” (DIPLE) é um projeto de dicionário de equivalência em desenvolvimento pelos membros do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Lexicologia (GIPLEX), da Universidade Federal de Sergipe com a parceria de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trata-se de uma nova proposta do fazer lexicográfico, visto que se fundamenta em pressupostos interculturais que implicam a utilização de outros procedimentos na construção da arquitetura global desse tipo de obra, diferentemente daqueles utilizados em dicionários bilíngües. A produção de uma obra lexicográfica implica o registro das versões de mundo sedimentadas em uma dada comunidade sócio-cultural, sob as diferentes formas de manifestação vocabular. Nesse estudo, objetiva-se apresentar os critérios definicionais utilizados em dicionário de equivalência, de modo a diferenciar tal modalidade de obra lexicográfica dos conhecidos dicionários bilíngües, cujas definições se estruturam pela tautologia vocabular. Propõe-se, portanto, a construção de definições expandidas que possam auxiliar o consulente estrangeiro a criar modelos de representação capazes de facilitar o uso adequado das formas vocabulares aos mais diferentes contextos comunicativos.

### AS DEFINIÇÕES VOCABULARES

A analiticidade, segundo Martin (1983), consiste na propriedade de um termo definir-se por outro tautologicamente. Tratando-se de uma propriedade dos dicionários, a analiticidade caracteriza a definição pelo enunciado  $x$  é  $y$ . Segundo Turazza (2005), o traço comum a todos os tipos de enunciados é a relação de equivalência entre  $x$  e  $y$ , que confere um valor unívoco entre o termo condensador e os termos expansores. O conteúdo definitório construído pelo princípio da analiticidade independe do contexto, razão pela qual se denomina “verdade por definição”, isto é, aquilo que é verdade em qualquer tempo e em qualquer lugar, como exemplo: “nadar → mover-se na água ou sustentar-se sobre ela usando recursos do próprio corpo (braços e pernas, nadadeiras, cauda etc.)” (Houaiss, 2007).

Sabemos, contudo, que as palavras só se realizam dentro de um contexto de uso efetivo da língua. Segundo Hjelmslev (1968: 50), não se pode admitir a significação de um signo isolado, pois “toda significação nasce de um contexto”. Assim, “as definições léxicas são significações contextuais artificialmente isoladas, ou parafraseadas” (Hjelmslev, 1968: 50).

Borba (2003) defende a existência de signos menos suscetíveis à dependência contextual, por exemplo, os termos técnicos (glaucoma, linfoma, polipnéia, etc.), e de signos com alto grau de polissemia, cuja dependência contextual é elevada (por exemplo, coisa, liberdade, ir, vir, bom, tipo, negócio, etc.).

Em termos gerais, as definições lexicográficas devem se ocupar do modo como a palavra é usada em diferentes contextos situacionais. Nesse estudo, atribuímos relevo às definições estruturadas por frases que apresentam o conteúdo vocabular expandido por frases analíticas. Em seguida, apresentamos os limites semânticos presentes nas definições por sinônimos, comuns nos dicionários bilíngües. Finalmente, propomos critérios gerais para a definição vocabular no projeto em andamento do DIPLE.

### **Designação e definição: condensação e expansão do conteúdo vocabular**

O acervo lexical de uma língua condensa versões de mundo que ordenam, classificam e categorizam os objetos de discurso ou referentes. As designações são formas condensadas dos sememas das unidades léxicas. Assim, cada unidade carrega traços de significação que se definem em relação distintiva com outros itens lexicais de um dado domínio de experiência. Um exemplo clássico em lexicologia é a análise sêmica, proposta por Pottier (1974), segundo a qual o sema “latir” tem por semema: {manifestação sonora bucal do cão}, implicando por contraste opositivo {não para o gato, não para a galinha}.

Um semema é constituído por um conjunto de semas genéricos ou classema, semas específicos ou semantema e/ou semas virtuais ou virtuema. Segundo Pottier (1974), esse conjunto de traços é descritivo, quando se refere à natureza do termo estudado, e aplicativo, quando se refere à função ou destinação desse mesmo termo. Assim para *tesoura e faca*, têm-se os quadros:

TESOURA	DESCRITIVO	APLICATIVO
Semantema	/constituído por duas lâminas reunidas por um eixo, sobre o qual se movem, abrindo em cruz/	
Classema	/instrumento/	/para cortar/
Virtuema		Fig. Pessoa maledicente

QUADRO 1. Conjunto de semas do lexema /tesoura/, retirado do Dicionário Aurélio.

FACA	DESCRITIVO	APLICATIVO
Semantema	/constituído de lâmina e cabo/	
Classema	/instrumento/	/para cortar/
Virtuema		

QUADRO 2. Conjunto de semas do lexema /faca/, retirado do Dicionário Aurélio.

Nas definições lexicográficas, os traços de um semema linearizam-se sob a forma lingüística de frases definitórias do vocábulo considerado, a partir de um dado universo de experiência. Assim, tem-se para *tesoura* → instrumento cortante, constituído por duas lâminas reunidas por um eixo, sobre o qual se movem, abrindo em cruz; e, para *faca* → instrumento cortante, constituído de lâmina e cabo.

Esse movimento de expansão e de linearização do conteúdo sêmico dos vocábulos se apresenta em diferentes modalidades de dicionário. Exceção feita, aos dicionários bilíngües, cujo modo de definir não opera com movimentos de expansão sêmica. Segundo Turazza e Corrêa (2008: 280), tais dicionários “apresentam ao consulente um rol de palavras sinônimas para definir as entradas vocabulares.” Werner (2004) reúne posições de diferentes pesquisadores da lexicografia e apresenta, dentre elas, a visão de Imbs (1960, *ápu*d Werner, 2004), segundo a qual o método menos científico é a definição por sinônimos, que é por ele designada como pseudodefinação, por gerar um círculo vicioso ou tautológico.

Ainda que o utente possa se valer da dupla organização de entradas ou lemas na língua-alvo e na língua de origem em dicionários bilíngües, a definição

por sinônimos apresenta-se bastante problemática, pois não lhe possibilita reconhecer os recortes sócio-culturais que orientam o emprego adequado dos itens lexicais em situações comunicativas. Ressaltamos ainda outro aspecto agravante, nos dicionários bilíngües, dado pela ausência de exemplos e/ou abonações, o que dificulta ainda mais a construção de novos conhecimentos da língua-alvo.

### **Proposta de critérios gerais da definição vocabular em dicionário de equivalência**

Diante das reflexões anteriores, propomos alguns critérios de caráter geral para essa modalidade de dicionário: a) formalização preferencial do conteúdo sêmico por meio de frases definitórias, evitando o uso de definições tautológicas; b) contextualização das frases definitórias; c) Utilização de linguagem simples, clara e objetiva, nas definições em geral, evitando definições terminológicas em domínios de discursos especializados; d) atribuição de relevo aos aspectos culturais do uso vocabular; e) relação entre definições e exemplos, de modo a otimizar a construção de conhecimento de mundo do consulente na língua-alvo.

De acordo com o terceiro critério, evitamos as definições técnicas ou terminológicas, por exemplo, nas designações de plantas, frutos, legumes etc, conforme os exemplos abaixo em que apresentamos as definições dos termos *abacaxi* e *abacateiro*, retirados respectivamente do Aurélio e Houaiss e comparamos à proposta do DIPLE.

#### Em Aurélio

ABACAXI: *Bras. Angol. Bot.* Planta da família das bromeliáceas (*Ananas sativus*), cultivada ou selvagem, cuja parte comestível é infrutescência carnosa resultante do crescimento e da coalescência de todas as flores da inflorescência. Tanto a infrutescência como o caule encerram uma enzima proteolítica que pode ter o mesmo emprego que a papaína.

ABACATEIRO: Árvore da família das lauráceas (*Persea americana*), procedente da América Central e do México, hoje cultivada por toda parte em virtude dos seus frutos de grande valor nutritivo, e cujas folhas se usam como diurético.

#### Em Houaiss

ABACAXI: Planta terrestre (*Ananas comosus*) da fam. das bromeliáceas, nativa do Brasil, de folhas lineares com bordos espinhosos, idênticas às da coroa que encima o fruto, escapo robusto e curto e inflorescência com muitas flores, fruto medindo cerca de 15 cm.

ABACATEIRO: Árvore de até 20 m (*Persea americana*) da fam. das lauráceas, de folhas lanceoladas, pequenas flores ger. esverdeadas, e bagas ovóides ou piri-

formes, com semente esférica, envolta por polpa verde e amarelada; abacado, abacate, loiro-abacate, louro-abacate [Nativa da América Central, tem várias propriedades medicinais e os frutos são pequenos em estado silvestre, mas as variedades cultivadas têm frutos grandes, com polpa nutritiva, esp. us. em saladas e em sobremesas.

Em DIPLE

**ABACAXI:** Fruto nativo do Brasil, de casca grossa com sulcos hexagonais, cor amarelada, com coroa de folhas espinhosas em uma das extremidades, polpa amarela, doce e aromática.

**ABACATEIRO:** Árvore frutífera, procedente da América Central e do México, de grande porte, podendo medir de oito a dez metros de altura, hoje cultivada em diferentes continentes em razão do grande valor nutritivo do seu fruto, o abacate, e do valor medicinal de suas folhas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em lexicografia, a definição se apresenta como tarefa árdua e penosa e por mais esforços despendidos, sempre encontramos espaços lacunares prenes de significações. O léxico é inventário aberto e de constante mutação, daí sua incompletude perene. Contudo, procuramos traçar critérios que, de algum modo, restrinjam não só os espaços do que ficou por dizer, mas também os modos de dizer ou definir o mundo por palavras.

Um dicionário de equivalência voltado especialmente para o ensino-aprendizagem de PLE não pode deixar de privilegiar, em suas definições, os recortes culturais que expressam peculiaridades do uso vocabular do português brasileiro. Essa modalidade de obra lexicográfica toma grande distância dos dicionários bilíngües e relativa distância dos dicionários gerais da língua portuguesa, pois seu propósito é a construção de novos conhecimentos pela via intercultural.

## REFERÊNCIAS

### Dicionários

- Aurélio (1999). A. B. de H. FERREIRA, Dicionário Aurélio - século XXI. Versão eletrônica integral do Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa, MGB Informática.
- Houaiss (2007). A. HOUAISS, Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão eletrônica integral do Dicionário Houaiss da língua portuguesa, FL Gama Design.

### Outras referências

- BORBA, F. da S. (2003). *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- HJELMSLEV, L. (1968). *Prolégomènes à une théorie da langage*. Paris: Minuit.
- MARTIN, R. (1983). *Pour une logique du sens*. Paris: Presses Universitaires de France.
- POTTIER, B. (1974). *Linguistique générale. Théorie et description*. Paris: Klincksieck.
- SILVEIRA, R. C. P. da. (1998). "Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira", em R. C. P. da SILVEIRA (org.) *Português Língua Estrangeira: perspectivas*, pp. 17-37. São Paulo: Cortez.
- TURAZZA, J. S. y L. CORRÊA (2008). "A problemática dos grupos fraseológicos na construção de dicionários de equivalência", em N. B. BASTOS (org.) *Língua Portuguesa - lusofonia - memória e diversidade cultural*. São Paulo: Editora da Universidade Católica.
- TURAZZA, J. S. (2005). *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume.
- WERNER, H. A. (2004). *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2º ed., revista e ampliada. Brasília: Thesaurus.

## RESUMO

O "Dicionário de Equivalência português brasileiro e espanhol rio-platense" (DIPLE) é um projeto em desenvolvimento pelos membros do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Lexicologia (GIPLEX), da Universidade Federal de Sergipe com a parceria de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trata-se de uma nova proposta do fazer lexicográfico, visto que se fundamenta em pressupostos interculturais que implicam a utilização de outros procedimentos na construção da arquitetura global desse tipo de obra, diferentemente daqueles utilizados em dicionários bilíngües. A produção de uma obra lexicográfica implica o registro das versões de mundo sedimentadas em uma dada comunidade sócio-cultural, sob as diferentes formas de manifestação vocabular. Sob essa perspectiva, essa modalidade de dicionário busca sanar dúvidas quanto à ortografia e pronúncia de unidades lexicais do português; esclarecer os valores semânticos das formas vocabulares; contribuir para a compreensão de como uma forma vocabular é empregada nos diferentes modelos de contexto situacional; e, ampliar os conhecimentos prévios, facultando a seus consulentes o aprimoramento de suas habilidades de leitura, escrita e oralização necessárias à proficiência de um determinado idioma. Nesse estudo, objetiva-se apresentar os critérios definicionais utilizados em dicionário de equivalência, de modo a diferenciar tal modalidade de obra lexicográfica dos conhecidos dicionários bilíngües, cujas definições se estruturam pela remissão a outros vocábulos em relação sinonímica com o verbete, também conhecidas como definições tautológicas, do tipo "Casa = lar, moradia, habitação, moradia". Propõe-se, portanto, a construção de definições expandidas que possam auxiliar o consulente estrangeiro a criar modelos de representação capazes de facilitar o uso adequado das formas vocabulares aos mais diferentes contextos comunicativos.

## PALAVRAS CHAVE

Lexicografia - dicionário - DIPLE

[Retorno à comunicação](#) 



## LÊDA CORRÊA

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Lecionou na PUC/SP no período de 1995 a 2006. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Letras e coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Lexicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de português como língua estrangeira (PLE), léxico, cognição, cultura e sociedade. Líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Interinstitucional em Lexicologia - GIPLEX. Principais publicações: O texto em perspectiva, Direito e Argumentação, Linguística Aplicada ao ensino de línguas, A problemática dos grupos fraseológicos na construção de dicionários de equivalência.

[leda-correa@uol.com.br](mailto:leda-correa@uol.com.br)

[Retorno à comunicação](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Estudio disciplinario en el área de PLE

## UM DOS MUITOS BRASIS: ENTRADA NO UNIVERSO GAÚCHO ATRAVÉS DAS *RAMILONGAS* DE VÍTOR RAMIL

[Graciela Ferraris](#)

[Rosângela Unser](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

Quando estudamos uma língua estrangeira entramos em contato com um conjunto de saberes culturais que subjazem nela. Esse desvendar da cultura do outro vai permitir ou contribuir a uma queda dos estereótipos que, não raro, podem acompanhar a quem aborda o estudo de uma língua estrangeira. Por isso valorizamos a contribuição de outros saberes que vão permitir “entrar” num conhecimento socio-cultural da comunidade falante da língua alvo. De acordo com o objetivo de desenvolver uma competência multicultural, apontado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os saberes de dimensão cultural dão um importante contributo para a construção de identidades plurilingües e pluriculturais e para o enriquecimento pessoal e social do indivíduo, enquanto mediador entre culturas (Conselho da Europa, 2001).

O dito conjunto de saberes está relacionado com os ritmos de trabalho e hábitos ao longo do ano ou com a caracterização da própria sociedade; portanto incluem tudo que faz parte da vida cotidiana; (comida e bebida, horas de comidas, modos na mesa; dias festivos; horas e práticas de trabalho; atividades de lazer); as condições de vida; (níveis de vida; condições de moradia; medidas e acordos de assistência social); os relacionamentos pessoais, (incluindo relações de poder e solidariedade); os valores, as crenças e as atitudes; a linguagem do corpo; as convenções sociais e o comportamento ritual.

Com esse intuito a nossa proposta é trabalhar o ensino do PLE desde outras disciplinas muito ligadas à língua e que nos permitem uma entrada ao tópico ou tema a desenvolver nas nossas aulas, neste caso, o estudo da região sul do Brasil.

Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro poderíamos falar da existência de muitos Brasís conformando a grande unidade geopolítica chamada Brasil. No que respeita ao Brasil sulino, a característica básica, em comparação com as outras áreas culturais brasileiras, é a sua heterogeneidade cultural. Os modos de vida e de participação dos seus três componentes humanos principais não só divergem largamente entre si como também com respeito às outras áreas do país. (Ribeiro, 2006: 369). Esses três são:

[...] os lavradores *matutos* de origem principalmente açoriana, que ocupam a faixa litorânea do Paraná para o sul; os representantes atuais dos antigos *gaúchos* da zona de campos da fronteira rio-platense e dos bolsões pastoris de Santa Catarina e do Paraná, e, finalmente, a formação *gringo-brasileira* dos descendentes de imigrantes europeus, que formam uma ilha na zona central, avançando sobre as duas outras áreas. (Ribeiro, 2006: 369)

Nós, como professoras de português, consideramos de grande interesse o estudo do estado brasileiro mais próximo de nós e com quem compartilhamos não só a mesma cartografia, mas história e cultura, aliás, um povo que fala um português permeado de traços da língua espanhola. Nossa proposta é entrar em certos aspectos do português brasileiro do sul, desde a obra do músico e escritor Vítor Ramil. Pensamos que é interessante o trabalho que ele realiza com a poesia e a música, e também em relação à obra – às vezes inédita – de outros poetas e escritores, que falam e nos aproximam de um universo lingüístico de sons e cores bem particular.

O nosso corpus de pesquisa está conformado pelas músicas e letras do CD “Ramilonga - A estética do frio” (1997), mas para essa comunicação que apresentamos hoje escolhemos só duas das músicas, *Ramilonga*, de autoria do Vítor Ramil e *Último pedido*, letra de João da Cunha Vargas, musicada pelo Ramil; essa última representaria a *milonga* campeira ou rural, e a primeira uma *milonga* urbana, mas que mantém a melodia triste e saudosa da outra. Nos tempos em que Ramil começou a refletir sobre sua identidade de sulista e sua própria criação, convenceu-se de que o Rio Grande do Sul não estava à margem do centro do Brasil, mas sim no centro de uma outra história. Então ele fez o *Ramilongas*, onde percorre o imaginário regional gaúcho mesclando o linguajar gauchesco do homem do campo à fala coloquial dos centros urbanos, com a musicalidade e poesia brasileiras combinadas com as dos países do Prata.

Portanto o contexto plurilingüe no qual trabalharemos é o da *milonga*, que vem do quimbundo e significa *palavras*, cujo singular seria *mulonga*. Pesquisar as origens da *milonga*, os parentescos musicais e os caminhos que fez será motivo de outra pesquisa, porque muito rica e parte da cultura rio-platense. Tomada como contexto de varias linguagens ela reúne a da música, da literatura, da geografia, da história, enfim, da cultura.

### **RAMILONGA**

Percorre a cidade de Porto Alegre sob a chuva, onde vários bairros são mencionados: Bela Vista, Chácara das Pedras, Rio Branco, Bomfim, Cidade Baixa, assim como também lugares emblemáticos: a Praça XV ou o rio/lago Guaíba. Além da chuva há o frio, presença recorrente em Ramil, espécie de marca sulina que ele imprime na sua obra. O trânsito pela cidade é feito de muito saudosis-

mo porque é uma despedida: “olho o cotidiano, sei que vou embora, nunca mais, nunca mais”. Talvez por essa razão a música que a cidade entrega seja uma canção em *ares de milonga*, que vão carregá-lo a lugar incerto: *por aí*; talvez por isso ele veja *o tango dos guarda-chuvas na Praça XV*, e o passo da multidão como um *triste lambe-lambe aquém e além do tempo*.

Desde o aspecto lingüístico é possível constatar em *Ramilonga*, nas duas primeiras estrofes, a descrição de uma situação inicial de contemplação e quietude em que o narrador percebe o que acontece fora: “chove na tarde fria de Porto Alegre [...] chega em ondas a música da cidade, também eu me transformo numa canção”. Depois há um deslocamento da percepção para o olhar que, panorâmico, separa-se do domínio da cidade, põe distância ao elevar o seu ponto de vista. Michel de Certeau observou a cidade de Nova York do alto do World Trade Center e concluiu: “El que sube allá arriba sale de la masa que lleva y mezcla en sí misma toda identidad de autores o de espectadores” (De Certeau, 2000: 104). A cidade torna-se um texto que permite ser lido, e nela há práticas de cidadãos caminhantes –os que passam lá embaixo– e dos espiões como ele, que observam das alturas, e que fazem a leitura cidadina. Na *Ramilonga*, a partir da terceira estrofe cada seqüência de observação vai começar desde o alto: “[...] sobrevôo os telhados da Bela Vista [...]. Do alto da torre [...]. Do alto da Bronze eu vou pra Cidade Baixa [...] o tango dos guarda-chuvas” que também sugere uma visão feita desde um plano mais elevado.

Pensando em termos de trabalho em sala de aula, seria possível acompanhar o caminho do narrador pela cidade graças aos recursos tecnológicos atuais, por meio de um mapa on-line e junto da letra da música que fornece, além dos nomes mencionados dados de, por exemplo, a topografia da cidade: “[...] a água do rio [...]. Guaíba deserto, barcos que não estão [...] depois as estradas, praias e morros”. Também encontramos alguns jogos fonéticos, sonoros, quase que trava-línguas: “O trânsito em transe intenso antecipa a noite [...]. Vaga visão viajo e antevejo a inveja [...]”, que achamos interessantes para trabalhar a nível lingüístico na aula de PLE.

E por último o refrão feito ladainha, joga com a palavra *milonga* e o sobrenome do autor: Ramil + milonga = Ramilonga, que dá nome à música e lembra um lamento, queixa ou suspiro.

## ÚLTIMO PEDIDO

Esse texto é autoria de João da Cunha Vargas (1900-1980), nascido em Alegrete, quem nunca escreveu seus poemas, guardava-os na memória e dava-os a conhecer através da sua voz. Ramil registrou a obra em papel e mais tarde musicou-a como fez com essa milonga, em cujo final ouvem-se trechos de *Laço*, *Mango*, *Deixando o pago* e *Chimarrão*, declamados pelo poeta.

As nove estrofes de versos, na maioria octossilábicos, falam de uma provável despedida da vida, onde o narrador diz como ele desejaria que tudo acontecesse, daí esse ser seu último pedido, que começa: “Se um dia a morte maleva”. O texto é cheio de vocábulos do meio rural, e diz do ambiente interiorano do sul do Brasil, percebido através de palavras muito próximas do espanhol platino: *pealo, coronilha, solito, maleva, churrasco, pingo, sovéu, vento pampeiro, coxilha, redomonas, jogo-do-osso*.

Interessante é a construção da letra em relação à língua: coloquial em expressões como *dar ó de casa*, na colocação pronominal, no uso dos verbos: que constrói a situação hipotética praticamente com o presente do subjuntivo, e o imperativo. Mas se lá no céu não encontrar o que tem aqui e agora no campo, ele utiliza o presente do indicativo, marca coloquial: “Mas se lá não tiver carreira [...] eu quebro o cacho do pingo e juro que venho embora”. Achamos muito rico o poema de Cunha Vargas para trabalho com os alunos.

Porque acreditamos no ensino da língua desde a arte de um povo, sua sensibilidade, suas manifestações culturais e o resgate do acervo cultural que ele faz, encerramos a comunicação com o pensamento de Antonio Candido dizendo do valor duplamente social da arte, porque “depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (Cândido, 2000: 20).

## BIBLIOGRAFÍA

- CÂNDIDO, A. (2000). *Literatura e sociedade*. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz.
- CERTEAU, M. de (2000). *La invención de lo cotidiano*. 1- Artes de hacer. México DF: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto : ASA.
- RAMIL, V. (1997) *Ramilongas* (CD). Rio de Janeiro: Satolep Music.
- RIBEIRO, D. (2006). *O povo brasileiro - A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

## RESUMO

No nosso trabalho abordaremos uma forma de trabalhar o ensino do PLE desde outras disciplinas muito ligadas à língua e que nos permitem uma entrada ao tópico ou tema a desenvolver nas nossas aulas. Quando estudamos a língua de um povo, através dela recebemos o seu acervo cultural, e da mesma forma por buscar uma aproximação à sua cultura nos deparamos com um universo lingüístico talvez como uma descoberta. Assim, o estudo que fazemos da língua portuguesa requer o conhecimento do Brasil, sua geografia, sua história, sua cultura. Segundo as palavras do antropólogo Darcy Ribeiro no seu livro *O povo brasileiro*, poderíamos falar da existência de muitos Brasis conformando a grande unidade geopolítica chamada Brasil. Dessa imensa "colcha de retalhos" culturais que podemos considerar é o Brasil, em nosso trabalho propomos a abordagem de um deles: o Brasil sulino, cuja característica é a heterogeneidade cultural desde que reúne modos de vida tão diferenciados e divergentes que não se pode tratá-los como uma área cultural homogênea. Três componentes conformam o Brasil sulino: matutos, gringos e gaúchos. São esses últimos que vamos estudar. O nosso corpus está conformado pelas músicas e letras do CD "Ramilonga - A estética do frio", e pelas reflexões feitas pelo autor no seu livro *A estética do frio*. Algumas são composições próprias, mas na maioria pertencem a outros autores como as do poeta campeiro João da Cunha Vargas (1900-1980), alegretense que jamais escreveu seus poemas, apenas guardava-os na memória e dava-os a conhecer através da sua voz, de uma sonoridade particular. Ramil registrou a obra de Cunha Vargas em papel e mais tarde musicou-a, graças ao que hoje podemos conhecê-la, e incluiu em "Ramilonga – A estética do frio": *Gaudério*, *Último pedido*, e *Deixando o pago*. Outras várias composições desse poeta estão em outros trabalhos discográficos ou shows do músico. Fora as músicas de autoria de Ramil, há uma chamada Milonga, que é poema do folclore uruguaio e a *Memória dos bardos das ramadas*, composta por Juca Ruivo. Acreditamos nessa proposta de ensinar a língua desde a arte de um povo, desde a sua sensibilidade, as suas manifestações culturais, e o resgate do acervo cultural que esse mesmo povo faz. Por enquanto terminamos o nosso resumo com palavras do artista objeto de nosso estudo: "Eu me chamo Vitor Ramil. Sou brasileiro, compositor, cantor e escritor. Venho do estado do Rio Grande do Sul, capital Porto Alegre, extremo sul do Brasil, fronteira com Uruguai e Argentina, região de clima temperado desse imenso país mundialmente conhecido como tropical" (em *A estética do frio*).

### PALAVRAS CHAVE

Cultura - João da Cunha Vargas - povo brasileiro - competência cultural

[Retorno à comunicação](#) 

### **GRACIELA ESTHER FERRARIS**

Profesora de Portugués, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora adscripta a las cátedras de Literaturas Lusófonas IV y Didáctica Especial I, Facultad de lenguas, UNC. Maestranda en Culturas y Literaturas Comparadas, Facultad de Lenguas, UNC. Investigadora en Literatura Brasileña por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Traducción literaria de varios autores argentinos y brasileños.

[grala\\_ferraris@yahoo.com.br](mailto:grala_ferraris@yahoo.com.br)

### **ROSÂNGELA UNSER**

Profesora de Portugués, egresada de Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora adscripta a las cátedras de Didáctica Especial I y Fonética I, del Profesorado de Portugués, Facultad de Lenguas, UNC. Profesora de Portugués en nivel medio y terciario.

[runser\\_2007@hotmail.com](mailto:runser_2007@hotmail.com)

[Volver a la ponencia](#) 

ÁREA TEMÁTICA | Estudio disciplinario en el área de PLE

## QUESTÕES DE IDENTIDADE FALAR NORDESTINO

[Aymar del Carmen Segovia Sosa](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

Muitas vezes ouvimos falar sobre multiculturalismo e diversidade. Propostas pedagógicas centrais nos últimos anos que nos fazem pensar no “outro” e olhar com respeito esse outro diferente. Mas, na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas. Tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se devem tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença e nos limitamos a descrevê-las culturalmente.

Entretanto negamos a possibilidade de problematizar essas questões e de analisar mais aprofundadamente às relações de poder e de política que mantemos com essa diferença e muitas vezes continuamos um estereótipo estigmatizado tratando superficialmente a questão.

Colocam-se nos diferentes atos pedagógicos e nos currículos “respeito e tolerância pela diversidade” e limita-se a descrever culturalmente essa diversidade alongando assim os preconceitos. Mas quem é esse outro ser, essa outra cultura diferente de mim que ao mesmo tempo é parte constitutiva da minha identidade? Que faz que a identidade de certo grupo, sociedade ou individuo seja essa e não aquela? Como se produz a identidade e a diferença?

Queremos neste trabalho apresentar algumas idéias sobre identidade e diferença e apresentar algumas características da identidade nordestina para nos aproximar um pouco a esta diferença que não todos tomamos com respeito e tolerância e que, aliás, sabe-se muito pouco.

Na hora de descrever nossa identidade passamos a enumerar aquilo que nos faz diferentes. Para nos constituir como únicos (seres com uma identidade) devemos pensar em uma relação dialética entre nós e os outros. Identidade e diferença estão em relação de estreita dependência, mutuamente determinadas e partilham uma importante característica: são resultado de atos de criação lingüística, quer dizer, criadas por meio de atos de linguagem. A definição da identidade nordestina (no caso que hoje tocamos), por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos lingüísticos que a definem como sendo diferentes de outras identidades.



Lembremos de F. Saussure quem diz que a linguagem é fundamentalmente um sistema de diferenças, os signos que constituem uma língua não têm valor absoluto, não fazem sentido se considerados isoladamente, e sim fazem sentido no interior de uma cadeia de diferenciação lingüística. Isto se nos referimos à questão da identidade quer dizer “ser nordestino significa não ser sulista, não ser carioca, não ser paulistano”. A identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significações nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.

Como identidade e linguagem estão ligadas, lembremos outra característica importante: são estruturas instáveis. Segundo Stuart Hall “as identidades não são nunca unificadas, são cada vez mais fragmentadas; não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando em constante processo de mudança e transformação”.

Porém, estas construções estão sujeitas e envolvidas numa disputa mais ampla que implica os recursos simbólicos e materiais da sociedade. Isto é, a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

Afirmar a identidade significa também hierarquizar, atribuir diferentes valores aos grupos, às classes. E ao fixar uma determinada identidade, fixamos também uma norma privilegiada entorno à qual as demais são excluídas. Normalizar significa eleger, arbitrariamente, uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. Linguisticamente falando esta identidade específica ou norma privilegiada se manifesta na norma padrão da língua, que é aquela que goza de maior prestígio maior status. A variedade nordestina, como outras variedades do falar brasileiro, é estigmatizada por não apresentar as mesmas características da norma padrão.

O grande aporte a esta estigmatização é brindado pelos meios massivos de comunicação que perpetuam o grau negativo através de uma grande diversidade de tipos trágicos, sentimentais e cômicos, divulgados por esses veículos, de figuras regionais ou urbanas (quase sempre falsas), que compõem a massa de personagens incluída na programação de auditório ou nas novelas ultraromânticas, nos filmes ou nas revistas em quadrinhos, que rádio, televisão, cinema e imprensa mostram variações de língua de toda ordem, identificações (muito fáceis) entre tipos sociais e signos lingüísticos, entre comportamentos individuais e estruturais específicas para representá-las.

Apresentamos a seguir uma classificação dos dialetos brasileiros segundo Antenor Nascentes fundada em observações pessoais colhidas em suas viagens por todos os estados do país. A base desta proposta reside em diferenças de pronúncia e leva em conta dois traços fundamentais:

1. A abertura das vogais pretônicas, nos dialetos do Norte, em palavras que não sejam diminutivos nem advérbios em -mente: pègar por pegar, còrrer por correr.
2. O que ele chama um tanto impressionisticamente a “cadência da fala”: fala “cantada” no Norte, fala “descansada” no Sul.

No Norte: o Amazônico, o Nordesteño.

No Sul: o Baiano, o Fluminense, o Mineiro, o Sulista.

A seguir uma canção típica, muito reconhecida no mundo nordestino, para refletir, reflexionar e problematizar entre todos a questão da identidade nordestina.

#### **ASA BRANCA (LUIS GONZAGA/HUMBERTO TEXEIRA)**

1. quando oiei a terra ardendo
2. quá foguera de São João
3. eu perguntei a Deus do céu, ai
4. pur que tamanha judição?
  
5. qui braseiro, que fornaia
6. nem em pé de prantação
7. pru farta d'agua perdi meu gado
8. morreu de sede meu alazão.
  
9. inté mesmo a asa branca
10. bateu asas do sertão
11. entonce eu disse, adeus Rosinha
12. guarda contigo meu coração
13. hoje longe muitas léguas
14. numa triste solidão
15. espero a chuva cair de novo

16. pra mim vortá pro meu sertão.
17. quando o verde dos teus óio
18. se espaia na prantação
19. eu te asseguro, num chore não, viu?
20. que eu vortarei, meu coração.

Temos aqui neste trabalho o reflexo da vida árdua e difícil que suportam as pessoas que vivem no nordeste. Deprimidos pela influência do clima, da geografia e do baixo poder da economia, quase sempre encontramos não só nesta letra, mais em muitas da região, o canto à terra desolada, ao sertão e a roça.

A paisagem exterior torna-se uma projeção do homem. O “eu” relatando sua miséria. A impossibilidade de ficar em sua terra pela crueldade do sertão, a falta da chuva e o dever do “eu” lírico. Sentimento pela terra nordestina, aquela parte que é áspera, dura e cruel.

Como língua e cultura são indissociáveis, a língua do nordeste marca uma cultura rica em termos com um traço popular, que não se aprende na escola. Língua curiosa e arcaizante pertence à região que empobreceu no decurso da colonização, preterida por outras regiões.

Esta letra expressa em metáforas e metonímias das pessoas que ali moram a visão de mundo diferente, expressões criadas a partir da vivência, e na maioria vindas da boca do povo.

Foneticamente temos, por exemplo, a dificuldade de pronunciar as consoantes dobradas como no caso de:

Oiei (1) no lugar de ohei, óio (17) no lugar de olho

Rotacização do L nos encontros consonantais, isto é, reemplazo do L por R: farta (7), vortá (16) prantação (6), vortarei (20).

Apócope, desaparece um fonema no final da palavra: quá (2), entonce (11), espaia (18)

Morfosintaticamente encontramos a não concordância de número em “dos teus olho” (17).

No léxico “judição” significa: mal tratamento desnecessário.

São exemplos de uso vulgar da língua: “oiei”, “quá”, “qui fornaia”, etc.

O vocabulário empregado no texto reflete o ambiente físico e social do emissor, sendo de se observar que o emissor representa toda uma comunidade.

Nenhuma identidade por original que pareça pode ser, valer-se e determinar-se por si só. Já vimos que todas as identidades, ora individuais, ora coletivas, são definidas no interior dos discursos e das práticas sociais que envolvem em um todo ao ser humano, língua, comunidade, cultura, sociedade.

Para realizar um currículo inclusor da multiculturalidade temos que nos aproximar, e aos nossos alunos dessa outra ampla cultura que representa o Brasil, com respeito e tolerância, é certo, mas também problematizando as questões neste trabalho apresentadas tais como: o processo de construção das identidades e os imaginários que neles passam como o fizemos com o falar nordestino, que é uma variante da língua portuguesa que não goza do maior prestígio, não é a “norma padrão”.

Falemos então de identidades diferentes e de variedades diferentes. Olhemos a norma culta e ensinemo-la, mas observando sempre que não é o único modo de falar ou o modo “correto”, mas simplesmente é uma variante que tem um status mais elevado. E demonstremos também quais as relações de poder que circulam e quais os processos na constituição da identidade.

Sempre como testemunhas críticas.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- BAGNO, M. (2004). *A Língua de Eulália*. Novela sociolingüística. São Paulo: Contexto.
- CARVALHO, N. (s. f.). *Língua do Nordeste*. UFCPE.
- CUNHA-CINTRA (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Nova Fronteira.
- DA SILVA, T. T. e S. HALL (org.) (2000). *Identidade e Diferença. A Perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- FIGUEREIRO BRANDÃO, S. (1991). *A Geografia lingüística no Brasil*. Serie Princípios. São Paulo: Ática.
- MELO MESQUITA, R. (1999). *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva.
- PIRES, C. (1985). *Dicionário Sertanejo*. Prefeitura de Tietê.
- PRETI, D. (2000). *Sociolingüística. Os níveis da fala*. São Paulo: EDUSP.

## RESUMO

Muitas vezes ouvimos falar sobre multiculturalismo e diversidade. Propostas pedagógicas centrais nos últimos anos que nos fazem pensar no “outro” e olhar com respeito esse outro diferente. Mas, na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas. Tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se devem tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença e nos limitamos a descrevê-las culturalmente. Entretanto negamos a possibilidade de problematizar essas questões e de analisar mais aprofundadamente às relações de poder e de política que mantemos com essa diferença e muitas vezes continuamos um estereótipo estigmatizado tratando superficialmente a questão. Colocam-se nos diferentes atos pedagógicos e nos currículos “respeito e tolerância pela diversidade” e limita-se a descrever culturalmente essa diversidade alongando assim os preconceitos. Mas quem é esse outro ser, essa outra cultura diferente de mim que ao mesmo tempo é parte constitutiva da minha identidade? Que faz que a identidade de certo grupo, sociedade ou indivíduo seja essa e não aquela? Como se produz a identidade e a diferença? Queremos neste trabalho apresentar algumas idéias sobre identidade e diferença e apresentar algumas características da identidade nordestina para nos aproximar um pouco a esta diferença que não todos tomamos com respeito e tolerância e que, aliás, se sabe muito pouco. Para isso propomos uma análise da canção *Asa Branca* de Luis Gonzaga/Humberto Texeira. Canção tipicamente nordestina muito reconhecida, que nos permitira refletir, reflexionar e problematizar a questão da identidade além de trabalhar características fonéticas, léxicas e morfosintáticas.

### PALAVRAS CHAVE

Identidade - diferença - diversidade - outro - preconceito - estigmatização

[Retorno à comunicação](#) 

**AYMARÁ DEL CARMEN SEGOVIA SOSA**

Profesora de Portugués Lengua Extranjera para el 3º nivel de la EGB y Educación Polimodal.

[aymarasegoviasosa@gmail.com](mailto:aymarasegoviasosa@gmail.com)

[Volver a la ponencia](#) 

## AINDA ÀS VOLTAS COM AS PASSIVAS

[Olga S. Requeira](#)

**Argentina**

[RESUMEN](#)

Em trabalho anterior (Requeira, 2007), já tratamos das passivas e de seu uso diferenciado em português e espanhol. Nesse trabalho, também nos detivemos sobre uma estrutura particular do português brasileiro (PB) –“Sua música toca aqui!”; “O filme passa no Cinemax às 22:00” – para a qual propúnhamos uma interpretação passiva, apesar de se apresentar na voz ativa. Essa proposta derivava do fato de esse tipo de estrutura apresentar um sujeito que não podia ser interpretado como agente da ação, mas como paciente. Por sua vez, frisávamos a diferença com estruturas semelhantes do espanhol riopratense (ER) –“Acá ningún cine pasa películas alternativas”; “[...] ningún diario publicó la noticia ni ningún noticiero la pasó” –, as quais, apesar da semelhança sintática –também são ativas e possuem um sujeito com traço /-humano/-, só podiam ser interpretadas como ativas; baseados nessas características, propúnhamos a presença, nessas estruturas, de um “sujeito metonímico”, isto é, funcionando sintática e semanticamente no lugar do sujeito agente dessa ação.

Desta vez, o foco será colocado em uma outra estrutura do português, semelhante às anteriores no seu funcionamento sintático e na sua interpretação. A nossa perspectiva continua se enquadrando na descrição lingüística e na interpretação discursiva, por entendermos, seguindo Orlandi (1983: 210), citada por Indursky (1997: 30), que “as marcas [lingüísticas] não são suficientes para caracterizar um funcionamento discursivo. Para tal, é preciso remetê-las às propriedades”. A Teoria do Discurso articula, de um lado,

[...] os processos lingüísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos) que determinam o dizer de um sujeito e, de outro, o dito, [que] ao ser relacionado a um sujeito interpelado ideologicamente, sofre determinações históricas que definem o que pode e o que deve ser dito, em uma conjuntura dada, por um falante específico. (Indursky, 1983: 29)

Nesta perspectiva, analisaremos a estrutura do PB, e proporemos uma interpretação que explique os diferentes modos de enunciar em ambas as línguas.

## MÃOS À OBRA

Abordaremos, para a descrição lingüística, a teoria dos papéis temáticos, tal como proposta por Perini. Segundo este autor, “O papel temático é a relação semântica entre um verbo (seu esquema) e um complemento (ou adjunto)” (Perini, 2008: 131). E mais adiante, acrescenta: “O papel temático não se identifica com a relação que estabelecemos entre um evento ou estado e uma coisa; é, antes, uma relação codificada na língua de forma esquemática, eventualmente elaborada pelo falante em situações concretas” (Perini, 2008: 132). Em frases como “a menina abriu a porta” e “o vento abriu a porta”<sup>1</sup>, o papel temático é o mesmo, definido como “causador direto”. No entanto, o falante, lançando mão do seu conhecimento do mundo, estabelece uma relação semântica de coerência, ao atribuir *intencionalidade* ao sujeito da primeira frase e *não-intencionalidade* ao da segunda, a pesar de a gramática considerá-los idênticos no que diz respeito a suas propriedades sintáticas. Por isso, Perini prefere diferenciar os “papéis temáticos” (visão exclusivamente gramatical) das “relações conceptuais temáticas”, entre elas “causador voluntário”, “paciente”, “causador não voluntário”, etc.

Ainda segundo o autor, a interpretação dos papéis temáticos dependerá de dois fatores:

- o verbo e sua classificação;
- os eventuais complementos do verbo, com suas classes e funções sintáticas.

Em uma frase como “Zé matou uma onça”, é possível identificar o verbo “matar”, o sintagma nominal (SN) “Zé” com função de sujeito, e o SN pós-verbal “onça”, com função de objeto direto (OD). Quanto aos papéis temáticos, a estrutura sintática é que permite estabelecer que “Zé” é agente do verbo “matar”, e “onça” é paciente, mesmo sendo absolutamente possível, do ponto de vista semântico, uma frase na qual esses mesmos dois SNs atuem de maneira inversa (“Uma onça matou Zé”). Vê-se, então, a importância das funções sintáticas na delimitação de tais papéis.

Comparando agora as seguintes frases,

“Zé matou uma onça”

“O incêndio matou uma onça”,

observamos a diferença quanto às “relações conceptuais temáticas”, já que em 1 temos um “agente” e em 2 temos um “causador involuntário”. Porém, neste caso, o que permite diferenciar tais *relações conceptuais* não é a função sintática, nem a valência verbal, que é a mesma, sendo o verbo “matar” um verbo transitivo dire-

---

<sup>1</sup> Exemplos dados pelo autor.



to. É, então, um fator “extragramatical” que permite realizar essa interpretação: o conhecimento do mundo.

Visto isto, podemos iniciar, então, a análise da estrutura focada neste trabalho. UFMG *tem sua* primeira patente concedida na China.<sup>2</sup>

Teríamos nela um SN com função sujeito, “UFMG”, o verbo “ter”, cuja valência o coloca entre os “transitivos diretos”, e outro SN “sua primeira patente” com função de OD, seguido do adjetivo “concedida”, cuja função é de predicativo objetivo. Logo a seguir, temos, como complemento de preposição, “A China”, exercendo a função do papel temático “lugar”. Isto quanto à estrutura sintática. É uma frase na voz ativa.

No entanto, sugerimos uma interpretação passiva para 3, bem como para as frases que nos ocuparam no trabalho anterior. E o que nos leva a essa interpretação? Em um primeiro momento, podemos interpretar o verbo “ter” como indicando “posse” –“a UFMG tem”–, o que colocaria a UFMG no papel de agente, de possuidor; mas logo a seguir aparece o objeto possuído –“sua primeira patente”– acompanhado do predicativo “concedida”, transformando a possível interpretação anterior. Já não se trata de um sujeito ao qual seja possível atribuir a relação conceptual de agente, mas de paciente, alvo de uma ação praticada por outro agente (no caso, a partir de uma relação de coerência, podemos inferir que esse agente seria “os chineses”). Portanto, podemos dizer que 3 apresenta papéis temáticos que diferem das relações conceptuais.

O que desperta nosso interesse é, mais uma vez, a “passividade” da estrutura. Como já salientamos, estas estruturas interpretáveis como passivas são de amplo uso em PB. Achamos que esta é uma característica saliente da língua, que mostra o diferente posicionamento de um enunciador que parece não construir sua imagem em função de atribuir relações temáticas agentivas aos sujeitos sintáticos. Daí que o argentino “soe”, a ouvidos dos brasileiros, “arrogante”, “soberbo”, “pedante”, como já atestou, entre outros, Celada (2004).

Serrani-Infanti (2001) caracteriza as enunciações em português como sendo “marcadas por transições” em oposição às enunciações em espanhol riopratense, “de abrupção”. Na sua pesquisa, a autora encontra em produções de brasileiros uma forte presença do uso da indeterminação, de modos de enunciar afirmativos e amenizadores. O uso de passivas se encontra dentro das estruturas sintáticas predominantes.

Propomos que não é apenas a predominância das estruturas passivas sintaticamente reconhecidas que constrói essa *enunciação transicional*, mas também a

---

<sup>2</sup> Outros exemplos: “Previ-Rio *tem sua* nova diretoria definida”; “Os instrumentos cambiais que facilitam a mobilidade dos capitais, às vezes terminam por ter sua finalidade desvirtuada”.

marcada presença destas estruturas sintaticamente ativas, porém, de interpretação passiva. O modo de esse enunciador apresentar os sujeitos é suavizado, quase como que não existindo uma relação direta entre os *seres* e o que eles *fazem*. Os sujeitos são pacientes de outros agentes, muitas vezes nem mesmo explicitados, como no nosso exemplo.

Acreditamos que este modo de enunciar tem direta relação com a “cordialidade” brasileira, já analisada por Buarque de Hollanda (1983) no seu trabalho sobre o “Homem Cordial”. Não se trata de “polidez”, entendida como distanciamento respeitoso, marca de bom comportamento social, mas de uma maneira mais indireta de se referir aos outros, procurando, quem sabe, não causar constrangimento, se distanciando em uma enunciação que parece sempre desfocalizar o sujeito, desvinculando-o do compromisso direto sobre as ações. Aliás, o que a enunciação assinala é a falta de agente, e, como consequência disso, de ator que possa ser submetido a julgamento do outro. Os sujeitos são pacientes; de algum modo, “sofrentes”. Nas palavras de Chauí (2001: 4) entre os brasileiros existe a “[...] crença generalizada de que o Brasil [...] tem um povo pacífico, ordeiro/generoso, alegre e sensual, mesmo quando **sofredor**.” A autora cita no seu texto pesquisas de opinião realizadas em 1995 pelo Instituto Vox Populi e pelo Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas, nas quais, entre as características atribuídas pelos brasileiros a si mesmos encontramos “conformados” e “sofredores”. Não é impossível vincular estes modos de enunciar e estas autorrepresentações a uma história de colonização e escravidão, de submissão, que ainda persiste em uma sociedade que não quitou todas as dívidas contraídas ao longo da sua história.

Inversamente, o modo de enunciação dos argentinos, caracterizado por Serrani como sendo “de abrupção”, pareceria emular o “compadrito” portenho, o “gaucho” destemido e provocador de que nos falava José Hernández, se correspondendo com as representações que os brasileiros constroem sobre a nossa identidade. Com um discurso assertivo, no qual predominam as determinações e os enunciados negativos, o nosso falar é mais chegado ao “al pan, pan, y al vino, vino”, sem rodeios nem dúvidas aparentes.

A modo de conclusão, é evidente que essas diferenças nos modos de enunciar vão além da estrutura sintática, perpassam o formal, para se adentrarem na área do discurso. Mesmo que sempre vamos ser argentinos falando português, é bom reconhecer que para falar a língua do outro também é necessário se deparar com esse universo ideológico que nos torna sujeitos diferentes, e tentar compreendê-lo para nos compreendermos melhor.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Agradeço a atenta leitura e sugestões da minha colega Ana Conti.

## BIBLIOGRAFIA

- BUARQUE DE HOLANDA, S. ([1936] 1983). *Raízes do Brasil*, 16<sup>o</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- CELADA, M. T. (2004). "Brasil-Argentina, subjetividades. Acerca de ciertas formas de exponerse a la alteridad". *Comunicação, Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional*, Buenos Aires, 30 de marzo a 2 de abril.
- CHAUÍ, M. (2001). *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- INDURSKY, F. (1997). *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Unicamp.
- ORLANDI, E. ([1983] 1997). "A linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso" in F. INDURSKY, *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Unicamp.
- PERINI, M. (2008). *Estudos de gramática descritiva. As valências verbais*. São Paulo: Parábola.
- REGUEIRA, O. (2007). "Passivas e ativas. Contrastividades entre o português brasileiro e o espanhol riopratense", in *Actas del V Congreso Nacional de Profesores de Português*. Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- SERRANI-INFANTE, S. (2001). "Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura", in *Delta*, 17,1. São Paulo: Educ.

## RESUMO

Neste trabalho analisaremos uma estrutura do português brasileiro, para a qual sugerimos uma interpretação passiva, a pesar de se apresentar na Voz Ativa. A nossa perspectiva se enquadra na descrição lingüística, acompanhando a Teoria dos Papéis Temáticos e das Relações Conceptuais Temáticas proposta por Mário Perini em seu livro *Estudos de gramática descritiva. As valências verbais* (2008), e na interpretação discursiva a partir da Teoria do Discurso francesa. Nossa interpretação tentará dar conta dos diferentes modos de enunciar em português brasileiro e espanhol riopratense, línguas de estudo no nosso curso de Professorado em Português no Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", e suas conseqüências na produção e interpretação da língua estrangeira.

## PALAVRAS CHAVE

Estrutura lingüística - voz ativa - voz passiva - papéis temáticos - relações conceptuais - teoria do discurso - modos de enunciar - português brasileiro - espanhol riopratense

[Retorno à comunicação](#) 

**OLGA SUSANA REGUEIRA**

Profesora Nacional de Portugués, Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas J. R. Fernández, 1988. Diploma Superior de Estudos Portugueses, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal, mayo, 1992. Profesora Titular cátedras "Comparación de Estructuras Lingüísticas", "Gramática Portuguesa I" y "Lengua Portuguesa III", Profesorado en Portugués, IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Profesora Interina *cátedra* "Gramática de la Lengua Portuguesa", Traductorado en Portugués, IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Investigadora en el proyecto "Planeamiento del lenguaje en el Mercosur: estudio glotopolítico y propuestas para la enseñanza media", dirigido por la Prof. Elvira Beatriz Narvaja de Arnoux (Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires) y financiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (2008-2009). Investigadora en formación en el proyecto UBACyT P084 (convocatoria 2004-07) "La mediación pedagógica y el autoaprendizaje en lengua extranjera (2004-2006)", dirigido por Nilda Venticinque.

[sarava@fibertel.com.ar](mailto:sarava@fibertel.com.ar)

[Volver a la ponencia](#) 

> **Otras actividades**

> **Minicursos**

MINICURSO | Formação docente em PLE

## SOCIOLINGÜÍSTICA E COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E CULTURAL EM PLE

[Francisca Paula Soares Maia](#)

**Brasil**

[RESUMEN](#)

[Anexo | embasamento teórico](#)

Ao conceberem a língua como uma realidade inerentemente variável, mas também passível de ordenação estrutural, Weinreich, Labov e Herzog ressaltam que heterogênea e ordenada também é a competência dos falantes. Isto equivale a dizer que, todo falante, já no nível de seu idioleto (língua falada pelo indivíduo), apresenta domínio de estruturas heterogêneas; ou seja, a variação lingüística ocorre já em nível individual.

O respaldo para o axioma da heterogeneidade (Weinreich, Labov e Herzog, 1968) reside em fundamentos empíricos, ou seja, na observação de fatos lingüísticos reais, no reconhecimento de que os dados utilizados para proposições teóricas sobre a mudança lingüística podem ser obtidos pela *geografia lingüística*, retirados de estudos de *contato entre línguas e dialetos* ou ainda provenientes do estudo *sociolingüístico*. Para isto, pesquisadores sociolingüistas realizam coletas de dados reais, com gravadores a tira-colo, no contato direto com os falantes reais, pertencentes a comunidades de fala nada homogênea. O 'caos' lingüístico é submetido a análises conduzidas a partir da técnica da pesquisa sociolingüística, segundo a qual as variantes –que são as formas lingüísticas em variação– podem ter suas ocorrências determinadas por fatores lingüísticos –fonológicos, morfosintáticos, sintáticos, semânticos, textuais e até discursivos– bem como por fatores sociais –faixa etária, escolaridade, sexo do informante, localização geográfica, profissão, estilo, e outros.

Postulam ainda que uma teoria da mudança deve fornecer respostas quanto aos fatores condicionantes, à transição (estágios intermediários entre dois pontos –início / atual / final– de observação da mudança); ao encaixamento (interrelação com outras mudanças), à avaliação (efeitos sobre uso e estrutura lingüísticos) e à implementação (possíveis causas da efetivação da mudança).

Outro grande pilar da Sociolingüística Laboviana é de que nem toda variação implica em mudança lingüística; por outro lado, toda mudança traz em si uma variação que a precede. Desta forma, a variação é própria da língua humana, mas a mudança pode ocorrer ou não.



Pelo exposto acima, podemos perceber que foram necessárias formulações científicas contundentes para desmistificação da homogeneidade dos fatos e da mudança lingüísticos. Entretanto, esse conhecimento ainda não faz parte da vida de milhares de pessoas que, por essa razão, ao aprenderem uma LE, buscam avidamente a pronúncia perfeita, igual à do falante nativo; acreditam que existe uma forma única e melhor de se falar; e, pior, rejeitam quem não usa o mesmo vocabulário ou não apresenta a prosódia a qual idealizaram como correta.

Em se tratando de ensino-aquisição de LE, a Sociolingüística tem por grande papel contribuir para a desmistificação dos preconceitos lingüísticos, bem como para a formação de valores humanos tais como respeito às diferenças individuais e aceitação da diversidade cultural nas relações internacionais.

O preconceito lingüístico parece ter suas raízes no mito da língua homogênea, ou seja, é difundida uma falsa idéia de que existe uma língua única, perfeita, a cujas regras todos os falantes devem obedecer e jamais transgredir. Entretanto, o que se convencionou chamar de “língua portuguesa” nada mais é do que um “feixe” de variedades lingüísticas que caracterizam grupos sociais, situações, regiões, etc. (Ramos, 1997: 4). Em se tratando de ensino de PLE, faz-se importante que este fato seja vivenciado pelos aprendizes, a partir da manipulação de dados reais; a partir da sistematização de fatos de variação lingüística.

Todavia, no imaginário dos falantes, principalmente dos que não pertencem ao meio das pesquisas lingüísticas variacionistas, existe o mito da existência de uma língua padrão. Este mito surge quando, “ao longo dos períodos históricos, determinada variedade [...] alça sobre as demais, por corresponder aos usos de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da comunidade maior, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais. Denomina-se norma culta essa variedade” (Ramos, *apud* Castilho, 2006). Em se tratando de ensino de PLE extra contexto natural de realização da Língua Portuguesa, o grande risco que se corre é do mito da língua padrão ter espaço a partir do uso de manuais de língua portuguesa que não levam em consideração a variação lingüística, bem como o de uma prática focalizada em regras da gramática normativa (Morita, 1997: 97).

Portanto, o preconceito lingüístico tem várias causas, sendo que a principal delas pode ser a falta de conhecimento da diversidade cultural e lingüística.

Levando em consideração a necessidade de se capacitarem aprendizes de PLE a se apropriarem de conhecimentos que lhes possibilitem lidarem com o preconceito lingüístico quanto ao que é diferente, visto que a Língua Portuguesa é realmente a reunião de todas as suas variedades, bem como de apresentar-lhes informações sistematizadas e sistematizáveis sobre a diversidade cultural do Brasil é que foi proposto este minicurso.

Desta forma, este minicurso abordará, a partir dos pressupostos teóricos mencionados, variações sintáticas, morfossintáticas, lexicais na Língua Portuguesa do

Brasil. Serão apresentadas alternâncias vocálicas e processos fonológicos tipicamente regionais; mudanças lingüísticas e os fatores lingüísticos e sociais que as determinaram. Buscar-se-á a interação com o público-participante a partir da prática da análise de dados reais de fala das diferentes regiões brasileiras, e até de uma mesma região em diferentes contextos de uso entregues aos participantes em forma impressa, seguindo a metodologia da pesquisa sociolingüística laboviana, promovendo-se reflexões sobre estigmatização lingüística e prestígio social, quando cabível.

Espera-se, assim, que esta formação possa contribuir para a instrumentalização<sup>1</sup> dos professores de PLE na compreensão e até realização da pesquisa sociolingüística laboviana, ao lidarem com ‘corpora’ de expressões e fatos lingüísticos em seus contextos de uso. Para isto, o pré-requisito é a leitura e/ou assistência da comunicação oral “A Pesquisa Sociolingüística Laboviana e o Ensino de PLE”.

Espera-se ainda que seja favorecida a aquisição de valores na construção da identidade dos sujeitos na ação pedagógica, tais como a compreensão de que a realidade individual, social e cultural é variável, portanto, não há como se ‘padronizar’ a fala dos aprendizes de uma língua; ou os costumes dos diversos povos constituintes de uma língua, ou de uma nação (Maia, 2008 a; Maia, 2008 b; Maia, 2009; Maia e Rodrigues Rodrigues, 2008). Que possa ficar evidente aos participantes que não existem falares piores ou melhores, apenas diferentes desde o nível discursivo ao fonológico, determinados por fatores lingüísticos e sociais.

Este minicurso aqui proposto à luz dos conhecimentos sociolingüísticos tem por objetivo, portanto, contribuir para a formação dos vários atores que vão interagir em PLE durante grande parte de suas vidas, possibilitando-lhes uma busca autônoma da compreensão/solução de problemas lingüísticos que se entrecruzam tanto no ensino, quanto na aquisição em PLE.

### **BIBLIOGRAFIA (comunicação e anexo)**

- ABRAÇADO, A. M. J. (1991). *Mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: causas e conseqüências*. Dissertação, Mestrado em Letras. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.
- CASTILHO, A. T. (2006). “Projeto de história do português paulista”. FAPESP.
- GUY, G. e A. ZILLES (2007). *A Sociolingüística Quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola.
- LABOV, W. (1972). “Sociolinguistic patterns”, in *Conduct and Communication*, nº 04. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- LABOV, W. (1984). *Language in Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: John Benjamins.
- LABOV, W. (2001). *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford: Balckewell.

---

<sup>1</sup> As referências bibliográficas dos ‘corpora’ utilizados serão entregues durante o mini-curso.

- LEITE, Y. e D. CALLOU (2005). *Como falam os brasileiros*, 3ª. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MAIA, F. P. S. (2003). "A variação nós e a gente no dialeto mineiro: investigando a transição". Dissertação, Mestrado em Letras, Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.
- MAIA, F. P. S. (2008 a). "Sociolingüística: conhecimentos para a compreensão da pluralidade cultural do português do Brasil", en HORA (org.) *Anais do Abralín em cena Piauí*. Idéia.
- MAIA, F. P. S. (2008 b). "Sociolingüística laboviana: principios para sobrepujar diferencias". Comunicação, II Congreso de Lenguas Minorizadas, Fundación Xeito Novo, Buenos Aires, no prelo.
- MAIA, F. P. S. (2009). "O 'erro' lingüístico a partir de uma perspectiva sociolingüística laboviana". Comunicação, V CIEL, UEPG, Paraná, no prelo.
- MAIA, F. P. S. e J. M. RODRIGUES RODRIGUES (2008). "Sociolingüística laboviana y la acción docente". Comunicação, Congreso Internacional EIB, Buenos Aires, no prelo.
- MORITA, M. K (1997). "Diários dialogados e diálogos à distância", *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua estrangeira*. Pontes.
- NASCENTES, A. (1953). *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões.
- PAIVA, M. C. e M. E. L. Duarte (org.) (2003). *Mudança lingüística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- OMENA, N. P., 1992, "Influências morfo-sintáticas e semânticas", in M. C. MOLLICA (org). *Introdução à Sociolingüística Variacionista*, Cadernos Didáticos UFRJ, UFRJ, Rio de Janeiro.
- RAMOS, J. M. (1997). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- SILVEIRA, R. C. P. (1998). "Aspectos da identidade brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira", *Português Língua estrangeira: perspectivas*. Cortez.
- TARALLO, F. (1986). *A Pesquisa Sociolingüística*. São Paulo: Ática.
- WEINREICH, U., W. LABOV y M. HERZOG (1968) "Empirical foundations for a theory of language", in MALKIEL (ed.), *Perspective on historical linguistics*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- ZÁGARI, M. R. L. et alii. (1977). *Esboço de um Atlas lingüístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, UFJF.

## RESUMO

A abordagem deste trabalho reside no principal eixo da Sociolingüística Laboviana, o qual é fundamento para a atual proposta de trabalho: a variação lingüística é fator inerente à língua, que por si mesma já é um sistema heterogêneo (Weireich, Labov e Herzog, 1968; Labov, 1994). Um de seus objetivos é demonstrar que a prática da pesquisa sociolingüística oferece subsídios aos professores de PLE para romperem com a normatização gramatical, isto é, com o preconceito sobre o que é saber falar português, a partir de uma visão endolingüística, bem como através da análise de dados reais de vários dialetos da Língua Portuguesa Brasileira. Para isto, o conceito de dialeto mineiro, assim como o de outros dialetos brasileiros terão embasamento em Nascen-tes (1953: 17) e Zágari (1998: 1). Desta maneira, é com embasamento teórico via descrição das etapas da realização de uma pesquisa sociolingüística (representativa do dialeto mineiro e relatada no texto-suporte deste minicurso), que será abordada a importância para o trabalho em PLE do conhecimento de fatores sociais (ou externos) e lingüísticos (ou internos) que agem em uma variação, ou mesmo que levam à mudança lingüística, na L2 que ensinam. Outro objetivo é o de contribuir para a revisão da idéia de 'erro' lingüístico no ensino de PLE, numa abordagem exolingüística (Maia, 2008; Maia, no prelo a; Maia, no prelo b; Maia e Rodrigues Rodrigues, no prelo), partindo-se da abordagem endolingüística; ou seja, será demonstrado que, assim como os falantes nativos da L1 agem na aplicação da intuição da língua falada na língua escrita, os aprendizes em PLE não cometem 'erros' lingüísticos, mas testam hipóteses de realização lingüística, a partir de sua intuição em língua materna.

### PALAVRAS CHAVE

Sociolingüística laboviana - formação em PLE - metodologia de pesquisa em Teoria da Variação e Mudança Lingüística

[Retorno à comunicação](#) 

### FRANCISCA PAULA SOARES MAIA

Possui graduação em Letras, Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras/ Universidade Federal de Minas Gerais e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetologia. Atualmente no Doutorado, investiga variação e mudança pronominal: dialeto mineiro; dialeto bonaerense. Dedicar-se aos seguintes temas: Sociolinguística e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (L1 e L2). Sociolinguística e Línguas Minorizadas. Membro-integrante do Núcleo de Pesquisa em Variação da Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais/BRASIL, com ênfase em gramaticalização. Possui curso de especialização em Alfabetização e Letramento, estabelecendo um diálogo com a Teoria da Variação. Escreveu: Sociolinguística: conhecimentos para a compreensão da pluralidade cultural do Português do Brasil (Associação brasileira de linguística em cena Piauí. Teresina. João Pessoa: Idéia, 2008. v. 02. p. 591-604); O direito à variação linguística e à pluralidade cultural em sala de aula (Lisboa; Fundação Gulbenkian; 11ª Conferência de Direitos Linguísticos; 2008); Há influência da prosódia na compreensão textual? (I Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários/Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba: Faculdade de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 2007. v. 1.); O "erro" linguístico a partir de uma perspectiva sociolinguística laboviana no ensino de Português/LE (Ponta Grossa / Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009); Ocorrências e referências de 'la gente' em língua hispânica (Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)/ I Congresso Internacional, V Congresso Nacional / FALE / UFMG, 2008); 'A gente' / 'la gente': percursos da gramaticalização de uma mesma fonte (Abralin em cena ES/ Vitória/Espírito Santo, 2009); dentre outros.

[fpaoasmai@gmail.com](mailto:fpaoasmai@gmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

## ANEXO / [Retorno à comunicação](#)

### A PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA LABOVIANA E O ENSINO DE PLE

Este texto tem vários objetivos. O primeiro é constituir-se em embasamento teórico para o minicurso “Sociolingüística e Compreensão da Diversidade Lingüística e Cultural em PLE”, o qual, por sua vez, visa a pôr em evidência a prática da pesquisa Sociolingüística Laboviana, através da análise de dados reais de vários dialetos da Língua Portuguesa Brasileira.<sup>2</sup> Deste modo, a abordagem deste trabalho reside no principal eixo da Sociolingüística Laboviana, no qual se fundamenta a atual proposta de trabalho: a variação lingüística é fator inerente à língua, que por si mesma já é um sistema heterogêneo (Weireich, Labov y Herzog, 1968; Labov, 1994). O segundo objetivo é demonstrar que a prática da pesquisa sociolingüística oferece subsídios aos professores de PLE para romperem com a normatização gramatical, isto é, com o preconceito sobre o que é saber falar Português, a partir de uma visão endolingüística (Maia, 2003; Ramos, 1997). Desta maneira, é partindo-se da descrição das etapas da realização de uma pesquisa sociolingüística representativa do dialeto mineiro,<sup>3</sup> no texto que se segue, que será abordada a importância para o trabalho em PLE do conhecimento de fatores sociais (ou externos) e lingüísticos (ou internos) que agem em uma variação, ou mesmo que levam à mudança lingüística, na L2 que ensinam. Outro objetivo é o de contribuir para a revisão da idéia de ‘erro’ lingüístico no ensino de PLE, numa abordagem exolingüística (Maia, 2008 a; Maia, 2008 b; Maia, 2009; Maia e Rodrigues Rodrigues, 2008), partindo-se da abordagem endolingüística; ou seja, será demonstrado que, assim como os falantes nativos da L1 agem na aplicação da intuição da língua falada na língua escrita, os aprendizes em PLE não cometem ‘erros’ lingüísticos, mas testam hipóteses de realização lingüística, a partir de sua intuição em língua materna.

Segundo Silveira (1998), enquanto que “os falantes nativos conhecem os marcos de cognição social e as práticas sociais do uso efetivo de sua língua, os falantes estrangeiros precisam adquiri-los”. Desta forma, e pensando nas carências de ensino de PLE exolingüístico, é que apresento um relato de pesquisa realizado a partir de dados endolingüísticos. De fato, se dificuldades de se lidar com fatos da variação ocorrem já em língua materna, quanto mais no ensino de língua estrangeira, no qual o aprendiz não conta com uma ‘intuição lingüística’ desenvolvida quanto à língua alvo. Faz-se necessária, portanto, a divulgação de conhecimentos de pesquisas sociolingüísticas realizadas em L1, bem como o suporte teórico sobre o qual se embasa, na formação de professores da L2, ou língua alvo.

---

<sup>2</sup> A bibliografia dos trabalhos abordados e os dados ilustrativos da análise serão entregues ao público participante durante o minicurso.

<sup>3</sup> O conceito de dialeto mineiro, bem como o de outros dialetos brasileiros terão embasamento em Nascentes (1953: 17) e Zágari (1998:1).

Em Maia (2003), relato uma pesquisa feita sobre a variação endolingüística (i) 'nós vai', (ii) 'a gente vamos'; (iv) 'a gente vai' e (i) 'nós vamos'. O projeto de pesquisa empreendido se pautou no axioma da Teoria da Variação (Weireich, Labov & Herzog, 1968; Labov, 1994) segundo o qual a língua é heterogênea, porém passível de ordenação e sistematização.

Tendo por objetivo registrar que muitas vezes o aluno de PLE sente-se incomodado, ou até mesmo frustrado ao deparar-se com o paradigma de conjugação verbal em Língua Portuguesa na escrita, e ao deparar-se com outro bastante diferenciado na oralidade, fato que na maioria das vezes professores de PLE apenas 'corrigem' sem levarem avante um raciocínio sociolingüístico necessário ao estímulo cognitivo em sala de aula, é que será apresentado o relato do desenvolvimento da pesquisa realizada por Maia (2003) quanto às várias possibilidades de ocorrência da forma 'a gente' e a concordância verbal, bem como sobre os fatores lingüísticos e sociais que as determinam. A principal meta é oferecer subsídios ao preenchimento de lacunas idiomáticas e culturais no ensino de PLE.

O primeiro passo de uma pesquisa sociolingüística consiste na identificação da variável. Desta maneira, por trás do aparente 'caos' lingüístico (Tarallo, 1986: 5), que faz a maioria dos professores dizerem que a forma 'nós vai' é de quem não sabe falar Português,<sup>4</sup> constata-se que estão em competição as formas 'nós' e 'a gente' como formas pronominais da 1ª pessoa do plural.

A Teoria da Variação permite que se levante a hipótese de que o fato lingüístico em questão deve estar relacionado a outros fenômenos lingüísticos, conforme o 'encaixamento' da variável que prevê que a variação tem motivação no próprio sistema. Esta hipótese teve embasamento no conhecimento de que o respaldo para o axioma da heterogeneidade (Weinreich, Labov e Herzog, 1968) reside em fundamentos empíricos, ou seja, na observação de fatos lingüísticos reais, ou seja, os dados utilizados para proposições teóricas sobre a mudança lingüística podem ser obtidos pela geografia lingüística, retirados de estudos de contato entre línguas e dialetos ou ainda provenientes de estudos sociolingüísticos. A Teoria Laboviana prevê que uma investigação sociolingüística da mudança deve fornecer respostas quanto aos fatores condicionantes, à transição (estágios intermediários entre dois pontos -início / atual / final- de observação da mudança); ao encaixamento (inter-relação com outras mudanças), à avaliação (efeitos sobre uso e estrutura lingüísticos) e à implementação (possíveis causas da efetivação da mudança).

Essa concepção tem por objetivo, desde a época de sua proposição, o rompimento com a dicotomia sincronia / diacronia. Dessa forma, o recorte no tempo efetuado sobre uma língua revela-lhe seu estado nesse período; ou seja, mostra a face sincrônica da mudança lingüística dessa língua em dado momento, eviden-

---

<sup>4</sup> A este respeito veja-se Leite & Callou (2005) y Maia (no prelo b).

ciando a coexistência de formas representativas de diferentes estágios desse sistema (cf. Paiva e Duarte, 2003).

Isto em mente, para a verificação das hipóteses, o passo seguinte na pesquisa sociolingüística é a constituição do ‘corpus’. Fazem-se as coletas de dados necessárias, e procede-se à transcrição dos dados. Paralelamente a estas etapas deve ocorrer a incessante busca de informações sobre abordagens realizadas sobre o fenômeno sob investigação (artigos, dissertações, teses).

Segundo a visão laboviana, a heterogeneidade estrutural da língua só é passível de observação e sistematização a partir de sua manifestação em grupos sociais (Labov, 1972; 1984; 2001), e não apenas a partir de sua realização pelo indivíduo isoladamente. Reconhece assim que agrupamentos sociais<sup>5</sup> podem se dar considerando-se classe social (alta, média, baixa), sexo (homens; mulheres), grupo étnico (imigrantes italianos, japoneses, etc), estilos de fala (relacionados ao ambiente mais formal, menos formal de uso), faixa etária (jovens, medianos, idosos), localidade (rural, urbana).

Por sua vez, fatores estruturais podem ser fonológicos, morfossintáticos, sintáticos, semânticos e discursivos. Entretanto, “é difícil atribuir, de maneira precisa, um determinado fenômeno lingüístico a um dos níveis da gramática, dada a interrelação que os mesmos mantêm entre si” (Omena, 1992: 47). Podem ser exemplos de fatores estruturais: o contexto fonológico; a aplicação ou a ausência de aplicação da marca de concordância; posição do item lexical no sintagma; tipo de referência; posição do SN no discurso; dentre outros.

Em Maia (2003) a consulta à literatura lingüística sobre a variação ‘nós’/‘a gente’ em outros dialetos da língua portuguesa brasileira revelou que alguns fatores lingüísticos e sociais se faziam condicionadores deste fenômeno lingüístico e a sua força. Estes fatores foram então selecionados para análise ao lado de outros postulados a partir da hipótese que norteava a análise dos dados. Divergindo do apresentado na maioria dos trabalhos investigativos da variação ‘nós’ / ‘a gente’ na língua portuguesa brasileira, a hipótese central da pesquisa era que estaria havendo uma mudança no paradigma pronominal iniciada com a erosão da desinência verbal.

Foram então analisados os fatores lingüísticos Tipo de Referência, Realização Fonética da Desinência de Número e Pessoa, Pessoa Verbal, Tempo Verbal e Saliência Fônica; e sociais ou extralingüísticos Faixa Etária e Localização Geográfica. Foram submetidos à análise quantitativa através do Goldvarb 2001, programa que lida com regras variáveis, fornecendo regularidades e tendências dos dados (Guy e Zilles, 2007). Conforme a Teoria Laboviana, após submetidas a uma análise estatística, os resultados devem mostrar o comportamento lingüístico de toda a comunidade quanto à direcionalidade da mudança, ao reflexo de fatores sociais

---

<sup>5</sup> A observação da fala desses agrupamentos sociais compõe o que se chama variáveis sociais ou fatores extralingüísticos na Teoria da Variação e Mudança.



na propagação da mudança, à estabilização ou recuo da mudança (Paiva e Duarte, 2003: 17). Dessa forma, foi possível a identificação dos contextos favoráveis e das restrições à ocorrência da variante *a gente*.

A fala dos jovens, dos medianos e dos idosos é comparada em termos de valores quantitativos (percentuais; pesos relativos), visando-se à obtenção de índices de diferenças nas ocorrências das *variantes lingüísticas* objeto da observação. É a chamada *análise em tempo aparente*.

A variação lingüística pode ser observada nos eixos diatópico (coocorrem formas equivalentes de expressão regional) e diastrático (coocorrem formas equivalentes representativas de estratos sociais). Trabalhos variacionistas tem demonstrado que em nenhuma hipótese há como se demarcar as fronteiras geográficas e sociais em que as variações ocorrem, sendo indicado falar-se em tendências de uso de certas formas e reconhecendo-lhes seus vários condicionamentos.

Uma vez identificadas formas em variação, ou seja, duas ou mais formas que concorrem por realizarem-se em um mesmo contexto, com mesmo significado referencial ou denotativo, chamadas, por isto, de *variantes lingüísticas*, é possível fazerem-se duas previsões: essas formas vão concorrer entre si até que uma supere a outra; ou, vão permanecer em uso no sistema. No primeiro caso, quando a forma que não existia no sistema (chamada *inovadora*) passa a ocorrer com mais frequência que a forma que já existia (chamada *conservadora*), diz-se que houve *mudança lingüística*. No segundo caso, quando formas inovadora e conservadora coexistem, pela não aceitação da forma inovadora por restrição ou estigma, pode-se ter um caso de *variação estável*. Nem sempre os valores quantificados apresentam um comportamento claro de mudança lingüística. Podem significar tão somente uma “mudança típica da idade”, ou seja, são mudanças relacionadas a determinados períodos de vida dos indivíduos, que se repetem a cada geração.

Sobre a variação ‘*nós*’ / ‘*a gente*’ encontrou-se (Maia, 2003) que os jovens (Faixa Etária 1) estão usando mais a forma *a gente* (63%) do que as pessoas da Faixa Etária 2 (59%) ou da Faixa Etária 3 (41%). Quando é alto o índice na faixa etária dos jovens, é porque está havendo *mudança em progresso* (Labov, 1972). Em termos probabilísticos, é confirmada a tendência ao uso da variante inovadora *a gente* no lugar da forma pronominal conservadora *nós*. Os pesos relativos são: jovens (.60), medianos (.55) e idosos (.38).

As evidências obtidas a partir dos fatores Realização Fonética da Desinência de Número e Pessoa e Pessoa Verbal permitiram a postulação de que alterações morfológicas na forma verbal favoreceram a alteração do paradigma pronominal. O paradigma verbal sofre perdas, de início fonológicas, passando a morfológicas. Essas perdas, ou reduções nas formas verbais, ao se tornarem freqüentes, abrem espaço para a inserção da nova forma pronominal, alterando assim o paradigma pronominal. Na mudança *nós* / *a gente* a realização zero da desinência número-pessoal de 1PP é, então, reanalisada pelo falante como desinência de 3ª. pessoa,

fazendo com que a forma *a gente* comece a fazer parte do paradigma pronominal. (Abraçado, 1991; Maia, 2003).

Explica-se, assim, a postulação da realização de ‘a gente’ com forma verbal de 3ª pessoa do singular, em uma visão endolinguística. Por outro lado, abre-se um espaço de pesquisa para a realização de ‘nós’ com forma verbal de 3ª pessoa do singular, em uma visão exolinguística.

A partir das considerações apresentadas, venho reafirmando que o aprendiz de uma língua –materna ou estrangeira– não comete ‘erros’ lingüísticos. É importante ressaltar que só se refere ao *erro* quem tem em mente a dicotomia ‘certo’ e ‘errado’, tão divulgada e reafirmada pelos manuais de gramática tradicional. As análises em sociolingüística colaboram para a compreensão de que aquilo a que o senso comum chama de ‘erro’ lingüístico nada mais é do que uma forma variante da forma padrão instituída, ou seja, é a forma inovadora, na maioria das vezes usada pela faixa etária dos adolescentes e jovens, endolinguisticamente falando, ou são hipóteses que o aprendiz de LE aplica em sua produção em L2, exolingüisticamente falando.

Portanto, falas consideradas ‘erradas’ são reveladoras de processos lingüísticos subjacentes, dignos de investigações sociolingüísticas, e não de sofrerem recriminações e preconceitos. Ressalva seja feita, ainda, ao direito de os aprendizes de PLE terem acesso à variedade lingüística considerada de menos prestígio e não só da norma considerada padrão, tanto para uso da língua oral, quanto para uso da língua escrita (no msn, por exemplo), a partir de reflexões que desvendem os processos lingüísticos que subjazem à realização da língua portuguesa, melhor dizendo, a partir da prática docente embasada nos pressupostos teóricos da Sociolingüística Laboviana, segundo os quais a língua é heterogênea, porém, passível de ordenação e sistematização.

MINICURSO | Pedagogía de lenguas

## O PORTFOLIO DO ALUNO E O PORTFOLIO DO PROFESSOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE: COMO? QUANDO? PORQUÊ?

[Sónia Dias Mendes](#)

Argentina

[Resumen](#)

Na actualidade educativa, o professor tem vindo a perder o estatuto que tradicionalmente lhe era atribuído –de detentor do saber e controlador de aquisições– e tem vindo a converter-se num orientador, num guia na relação ensino-aprendizagem. Este professor participa, agora, na reconstrução do saber (Fischer, 1990: 325), apelando, desta forma, a uma pedagogia da não-directividade, cuja prática lectiva se sustenta no ensino centrado no aluno (Andrade, 1992: 48). Nesta nova concepção do processo ensino-aprendizagem, os alunos passam a ser considerados como indivíduos na sua diversidade e globalidade.

Os comportamentos pedagógicos sofrem, então, uma redefinição que cria uma nova relação professor/aluno. O professor assume agora novas funções: torna-se o mediador do saber, o intermediário entre o saber e o aluno (idem, ibidem), atentando às exigências individuais dos aprendentes (Andrade, 1992: 49). Também no que concerne a avaliação, se verificam alterações: a primeira deixa de ser uma operação de mera classificação para se converter num instrumento de observação numa óptica de autonomização do aluno na sua aprendizagem; a avaliação é, agora, encarada como um *feedback* positivo ao aluno sobre todos os aspectos envolvidos no processo educativo (idem, ibidem).

No contexto desta nova relação pedagógica, o professor passa a ser um orientador, passa a fornecer os meios de autonomização para que o aluno caminhe num percurso de “aprender a aprender”<sup>1</sup>, para que este se converta num aluno autónomo, num agente da sua aprendizagem (Andrade, 1992: 49 e 59).

O aluno autónomo será, então, um aprendente que se auto-avalia adquirindo assim *consciência das suas capacidades de aprendizagem, das suas necessidades, dos recursos de que precisa para fazer evoluir a mesma e que sabe servir-se das estratégias necessárias para obter os resultados desejados* (Bizarro, 2006: 83). Nesta linha de pensamento, a autonomia não poderá ser definida como um comportamento específico, mas sim como uma capacidade que o aprendente terá para gerir a própria aprendizagem (Vieira, 1993: 32). Deparamo-nos, então, com o conceito de competência de aprendizagem, que, segundo Flávia Vieira, se expressa através de um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades necessários a

---

<sup>1</sup> Aspas nossas.

uma aprendizagem eficaz e progressivamente mais autônoma da língua (Vieira, 1993: 23). Haverá que considerar, portanto, três dimensões: a afectiva, que se refere ao posicionamento do aluno face ao processo de aprendizagem de línguas; a reflexiva, que diz respeito à consciência do aluno face aos elementos que constituem este processo e uma dimensão experimental, que se traduz em estratégias para aprender a língua (Vieira, 1993: 53).

Ao avaliar e responsabilizar-se pela sua aprendizagem, o aluno autônomo será capaz de: definir objectivos de aprendizagem; organizá-la no tempo e no espaço; auto-avaliar-se e avaliar o processo de aprendizagem seleccionado e controlar o desenvolvimento da sua própria aprendizagem: Que ritmo lhe imprimir e quando? Que exercícios escolher tendo em conta a sua adequação ao percurso realizado, etc.? Que conteúdos introduzir e quando? (Andrade, 1992: 48).

Na perspectiva da pedagogia para a autonomia, baseada em práticas de reflexão e auto-avaliação; identificação, interpretação e resolução de problemas pedagógicos com o intuito de caminhar para uma competência de aprendizagem, surge o Portfolio Europeu para as Línguas (PEL), baseado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.<sup>2</sup>

Entre outros, O PEL poderá contemplar os seguintes objectivos específicos no que concerne a aquisição de competências comunicativas em língua e de aprendizagem: ajudar os aprendentes a reflectirem sobre a aprendizagem da língua; ensinar os alunos a praticarem a auto-avaliação; aumentar a motivação dos aprendentes; ajudar os aprendentes a compreender o que já são capazes de fazer e a decidirem eles próprios o que pretendem atingir; determinar os objectivos de aprendizagem de curto prazo; ajudar os alunos a tomarem as suas próprias iniciativas; utilizar as normas europeias de competência (*o Quadro Europeu Comum de Referência*); ajudar os aprendentes a ultrapassar o medo de falarem numa língua estrangeira; mostrar aos aprendentes como poderão reunir e mostrar as provas do que aprenderam, objectivos estes apoiados sempre no desenvolvimento da autonomia dos aprendentes (Conselho da Europa, 2001, 24-26).

Por que razão não implementar, então, o Portfolio e seus princípios à formação (inicial) de professores de línguas?

Na abordagem tradicional da formação docente, professor-estagiário e supervisor foram desempenhando diferentes papéis de actuação e supervisão pedagógicas, respectivamente. No designado cenário de imitação (denominado de *model the master teacher* por Stolurow), o processo de aprender a ensinar era passivo por parte do estagiário e baseava-se na observação de mestres considerados bons professores (Garcia, 1999: 40-41.) No denominado cenário behaviorista, estava presente uma noção de micro-ensino que consistia na análise, explicação e demonstração da actuação pedagógica para, posteriormente, se proceder à

---

<sup>2</sup> Vide Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

gravação de uma mini-aula do formando em vídeo para consequente análise da sua actuação pedagógica (Alarcão, 2003: 21-24). Com o surgimento dos modelos clínico e psicopedagógico, a relação professor-estagiário e supervisor passa a ser dinâmica; no primeiro, o formando relega já para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino, estando, portanto, presente um espírito de colaboração (Alarcão, 2003: 24) e no segundo, o supervisor passa a ajudar o estagiário, num clima de encorajamento, a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta (Alarcão, 2003: 28-30).

Verificamos, então, que a relação pedagógica professor-estagiário / supervisor foi sofrendo alterações, das quais destacamos o dinamismo e o diálogo, que constituem, aliadas à reflexão, a base da abordagem actual de formação de professores.

Hoje, estamos perante um cenário reflexivo e dialógico, cujas origens remontam a Dewey (1933), que descrevia o ensino reflexivo como aquele em que o formando realizaria um exame activo e persistente de crenças e conhecimentos e das conclusões que daí retiraria (Garcia, 1999: 41). No seguimento desta linha de pensamento, na década de 80, Daniel Schön propõe o conceito reflexão-na-acção que nomeia o processo de aprendizagem da análise e interpretação da actividade docente pelo estagiário (Garcia, 1999: 41).

Neste cenário reflexivo e dialógico, surge, então, o Portfolio do Professor, de matriz reflexiva e que, para além da coerência que apresenta em relação ao paradigma crítico-reflexivo, tem vindo a consolidar-se e a expandir-se na área de formação de professores (Sá-Chaves, 2005: 7).

Quais as razões para a aceitação deste instrumento de trabalho que, inicialmente, surgiu na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras? Este instrumento de trabalho permite ao formando encontrar soluções para os problemas com os quais se depara na sua actuação pedagógica possibilitando-lhe, assim, ser autor das suas práticas e não apenas reprodutor de soluções (idem, ibidem). Simultaneamente, o Portfolio reveste-se de uma dupla dimensão, uma vez que estão presentes as noções de auto-implicação na própria aprendizagem e o outro como elemento enriquecedor das visões pessoais, surgindo aqui o carácter dialógico deste cenário: o formador, na sua função reguladora e supervi-siva, constitui-se como interlocutor do formando ao longo do processo, providenciando *feedback*, disponibilizando olhares outros e abrindo o espectro das hipóteses de trabalho. (Sá-Chaves, 2005: 8-9). O *Teaching Portfolio* permite, então, ao estagiário consciencializar-se acerca do seu processo de aprendizagem e actuação pedagógica de forma contínua numa actividade reflexiva, reguladora e sistemática, que comporta em si uma natureza inacabada e a possibilidade de formação como um processo ao longo de toda a vida. (Sá-Chaves, 2005: 8). O supervisor é, então, um profissional com competências para orientar, estimular e avaliar, possuindo na sua actuação não só uma função transmissora de infor-

mação científica e/ou técnica como também uma função reguladora e mediadora na medida em que ajuda o estagiário a compreender as situações, a sistematizar o conhecimento através da reflexão na acção sobre a acção (Sá-Chaves, 2005: 8-9)

Que fases poderão, então, caracterizar este Portfolio do Professor? Este processo reveste-se de um carácter aberto que exige do aprendente uma actividade cíclica e que se desenvolve em três fases principais: a fase prévia, que prepara o terreno para a aprendizagem; a fase de realização, que corresponde aos processos que ocorrem durante o acto de aprender e, por último, a fase de auto-reflexão, que ocorre depois do acto de aprender e influencia as reacções do aprendente a essa experiência. Por sua vez, a auto-reflexão irá exercer influência na preparação das aprendizagens subsequentes, complementando, assim, o ciclo de auto-regulação (Simão, 2006: 194).

### Fases da auto-regulação



(Adaptado de Simão, 2006.)

Estamos, na actualidade, perante um desafio nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores: por um lado, há que “integrar o ensino de estratégias de aprendizagem ao longo dos diversos anos de formação” (Simão, 2006: 192) e, por outro lado, há que “ênfatisar a autonomia e o controlo que o estudante pode desempenhar na aprendizagem e pro-

mover o desenvolvimento de atitudes e de competências nas componentes que integram a auto-regulação (comportamental, metacognitiva, motivacional e volitiva) atendendo aos diferentes contextos (idem, ibidem).

O facto de o Portfolio encorajar o aprendente a adoptar uma atitude reflexiva, crítica e investigativa face ao processo de aprendizagem, torna este documento um instrumento facilitador da promoção da pedagogia da autonomia. Será com base nestes pressupostos que desenvolveremos esta oficina de carácter teórico-prático.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ALARCÃO, I. *et al.* (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ANDRADE, A. I. O. *et al.* (1992). *Didática da Língua Estrangeira*. Porto: Asa.
- BIZARRO, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a Educação no século XXI*. Porto: Fernando Pessoa.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Asa.
- FISCHER, G. (1990). *Didática das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto.
- SÁ-CHAVES, I. (org.) (2005). *Os “Portfolios” reflexivos também trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto.
- SIMÃO, A. M. V. (2006). “Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores”, em R. Bizarro e F. Braga (org.) *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto.
- VIEIRA, F. *et al.* (1993). *Para Além dos Testes, A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga, Instituto da Educação, Universidade do Minho.

## RESUMO

No contexto europeu de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o Portfolio de Línguas tem vindo a ser implementado como instrumento de organização de saberes e competências em língua e, sobretudo, como uma ferramenta que abre caminho à autonomia do aluno. Este converte-se num aprendente no sentido em que se aprende a conhecer como aluno; constrói objectivos próprios de aprendizagem e avalia a progressão da mesma. Por que razão não implementar, então, o Portfolio e seus princípios à formação (inicial) de professores de línguas?

O Teaching Portfolio poderá ser implementado não só na formação inicial de professores como também na formação contínua de docentes uma vez que possibilita que os mesmos reflitam sobre a sua prática pedagógica, determinem objectivos de aprendizagem e formas de actuação na prática lectiva. Que formas poderão tomar, então, o Portfolio de Português Língua Estrangeira e o Teaching Portfolio? Que organização? Que materiais? Que processo de aprendizagem? Quem poderá ser o guia neste processo de aprender a aprender? Nesta oficina, e com base nas questões supramencionadas, pretendemos, num trabalho interactivo e teórico-prático, abrir não só um espaço de reflexão sobre a autonomia no processo de ensino-aprendizagem como também dar a conhecer as potencialidades do Portfolio do aluno e do professor.

## PALAVRAS CHAVE

Portfolio - autonomia do aluno - competências em língua

[Retorno à comunicação](#) 



### **SÓNIA CRISTINA DIAS MENDES**

Leitora Instituto Camões em Buenos Aires no Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”; Directora do Centro de Língua Portuguesa/Instituto Camões, Buenos Aires; Encarregada de Assuntos Culturais da Embaixada de Portugal em Buenos Aires. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Estudos Ingleses e Alemães, Ramo Educacional. Especialista em Ensino do Português como Língua Estrangeira. Neste momento é aluna de Doutorado em Didáctica de Línguas, Português Língua Não Materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

[soniacdmendes@gmail.com](mailto:soniacdmendes@gmail.com)

[Retorno à comunicação](#) 

> Taller

TALLER | Estudio disciplinario en el área de PLE

## LÍNGUA E CULTURA NA SALA DE AULA DE PLE

[Adriana Toledo de Almeida](#)

Argentina

[RESUMEN](#)

### INTRODUÇÃO

Desde que a internet se transformou em uma ferramenta indispensável no processo de elaboração de materiais didáticos, abriu-se diante de nossos olhos um mundo de possibilidades. No entanto, muitas vezes perdidos nesse *infomar*, os professores de PLE tendem a valorizar apenas a aprendizagem do código lingüístico, ou seja, do vocabulário e da gramática, em detrimento da cultura.

Por isso, o objetivo deste trabalho é enfatizar a importância do (re)conhecimento da cultura como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula de PLE. Começamos, então, pela definição de cultura.

### MAS, AFINAL, O QUE É CULTURA?

Uma das mais belas definições de cultura, por sua simplicidade e, ao mesmo tempo, por sua precisão, aparece em *O crisântemo e a espada*, obra publicada por Ruth Benedict em 1946. Segundo a autora, “a cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo” (Benedict, 2006: 34). Sendo assim, ao acordarmos, vestimos nossa capa de cultura e passamos a ver o mundo a partir de lentes próprias, únicas, lentes que nos dão identidade e que, ao mesmo tempo, ligam nossa vida a de tantas outras pessoas.

A cultura, se a considerarmos tudo aquilo que se opõe à natureza, é algo que se adquire. É o resultado de um processo de aprendizagem ao qual somos expostos desde que nascemos e do qual não podemos escapar. A antropologia o define como *endoculturação* e adverte que esse processo se dá de forma parcialmente consciente, quando uma geração mais velha induz e obriga uma geração mais nova a adotar os modos de pensar e de se comportar tradicionais. Assim, desde que nascemos, estamos dentro de uma cultura, aprendendo e questionando as tradições, renovando-a infinitamente. Quanto a isso, vale retomar as palavras de Lévi-Strauss, que afirma que “não se pode [...] ter a esperança de encontrar no homem exemplos de tipos de comportamento de caráter pré-cultural” (Lévi-Strauss, 1995: 38). Assim, pode-se dizer que ter fome é natural, mas tudo o que fazemos para saciar essa fome, é cultural. Ou seja: o que come-

mos, quanto, como, em que momento, na companhia de quem, tudo isso é parte da cultura.

A endoculturação, no entanto, não é a única forma de transmissão da cultura. Existe ainda o processo de *difusão cultural*, em que a transmissão de traços culturais de uma cultura passa a outra sociedade, o que é um processo relativamente comum em ambientes similares e com as mesmas condições e, ao mesmo tempo, saudável quando a relação entre as duas sociedades se dá horizontalmente, com respeito e não a partir da dominação. Evidentemente, a difusão cultural é um processo delicado, já que é difícil evitar a tendência ao *etnocentrismo*, ou seja, à crença de que nossas pautas de conduta são sempre naturais, boas, melhores ou mais importantes que a cultura alheia. Em geral, tende-se a achar que a nossa maneira de fazer as coisas é natural e que o outro é o exótico, o estranho. Por isso, dois outros conceitos da antropologia são fundamentais no momento de determinar estratégias de abordagem da cultura na sala de aula de língua estrangeira.

O primeiro é o conceito de *relativismo cultural*, criado pelo antropólogo teuto-americano Franz Boas, segundo o qual “toda pauta cultural é intrinsecamente tão digna quanto outras”. Logo, não se pode falar que uma cultura é mais importante ou melhor que outra. Todas as culturas têm seu valor e qualquer julgamento deve ser feito a partir da perspectiva de quem está imerso na cultura que está sendo julgada.

O segundo é o conceito de perspectiva de quem observa e aprende uma nova cultura. Na *perspectiva etic*, a cultura é descrita a partir da perspectiva do observador que, por mais que tente se despir de todos os (pre)conceitos de sua própria cultura, nunca poderia alcançar um grau de objetividade absoluta, já que somos seres eminentemente culturais. Por sua vez, na *perspectiva emic*, o pensamento e a conduta são descritos na perspectiva do outro, do diferente. Assim, o observador (e o aprendiz de PLE!) devem tratar de adquirir um conhecimento das regras necessárias para pensar e atuar como um nativo, caso se queira chegar próximo ao que Almeida Filho define como competência comunicativa, ou seja, o resultado da aquisição de uma competência linguística unida às competências sociocultural, metalingüística e estratégica (Almeida Filho, 2002: 9). Deste modo, não basta conhecer o vocabulário e as regras de gramática para ser competente. É preciso saber também como utilizar e interpretar elementos paralingüísticos, como a entonação e os gestos, ter um bom desenvolvimento da capacidade discursiva, isto é, saber produzir e ser receptor dos mais diversos tipos de textos da língua escrita e oral e, ainda por cima, saber utilizar estratégias de sobrevivência na situação de interação e ter uma boa formação sociocultural. Mas o que isso significa?

## LÍNGUA E CULTURA NA SALA DE AULA DE PLE

Em primeiro lugar, creio que é fundamental terminar com a ideia de que dar uma boa formação cultural aos alunos é trabalhar em aula expressões da cultura letrada, ainda que esse seja um aspecto fundamental da cultura. Isto é: trazer a literatura, a música ou o cinema para a sala de aula é, sem dúvida, enriquecedor e deve ser uma prática cotidiana, principalmente no caso de ensino de PLE em contexto de não-imersão. Quanto mais exposto à cultura –própria ou alheia–, melhor. Até porque ao sermos professores de português como língua estrangeira para hispanofalantes em contexto de não-imersão, título que descreve, no meu entender, o ofício ao qual nos dedicamos, nunca deixamos de ser, antes de tudo, educadores. Contribuir para o processo de formação cidadã deveria ser parte da prática docente na sala de aula. Mas isso não basta.

A cultura é algo que flui livremente, temperando o nosso cotidiano, e está presente nas coisas mais simples. Por exemplo: se você pedir a um aluno brasileiro que conte até cinco usando os dedos da mão, provavelmente ele começará usando o dedo indicador, prosseguirá com os outros dedos e terminará usando o polegar. Isso é natural? Não. Esse modo de contar nos foi ensinado. É arbitrário e, ao mesmo tempo, é o que nos identifica culturalmente como brasileiros. E isso não é nem bom nem ruim. É cultural. Logo, é importante que se pense a cultura também em termos de hábitos alimentares, práticas religiosas e festivas, costumes, tradições, folclore, lendas, etc., mas isso ainda não é suficiente.

Se observarmos atentamente o Inventário de Funções Comunicativas para um nível limiar de proficiência de Português para Estrangeiros (Lombello e Almeida Filho, 1997: 83-89), vemos que, para alcançar a competência comunicativa, o aprendiz de PLE deve ser capaz de:

- expressar e informar-se sobre juízo/aprovação;
- persuadir (sugerir, aconselhar, aceitar, recusar, insistir, etc.);
- discutir (afirmar, perguntar, negar, concordar, questionar, etc.)
- expor (introduzir, definir, comparar, exemplificar, explicar, etc.);
- expressar emoções (prazer, repulsa, surpresa, gratidão, desejo, etc.);
- socializar-se (cumprimentar, apresentar-se, despedir-se, brindar, etc.);

Mas como expressar uma emoção em língua estrangeira sem o conhecimento da cultura? Como demonstrar desaprovação de maneira adequada, sem criar maiores constrangimentos? Como recusar um convite ou expressar gratidão e ser compreendido?

Primeiramente, no caso do professor nativo, é preciso despir-se da certeza de que, por sermos nativos, conhecemos a nossa cultura em profundidade. De fato,

não a conhecemos, mas participamos dela, ainda que involuntariamente. Este, porém, não é um argumento forte para acreditarmos que “dominamos” conscientemente os mecanismos culturais. É preciso parar, observar, analisar, refletir sobre a maneira em que nos expressamos em cada situação, estudar a entonação, o alongamento das vogais, o ritmo e a quantidade de palavras que usamos para comunicar o que sentimos e desejamos. E isso exige esforço. Um esforço que não é diferente daquele que o professor não-nativo também deve estar disposto a fazer. É preciso desenvolver o hábito de ler o mundo com novas lentes.

Em 2005, ao estudarmos o uso das expressões formulaicas, ou seja, fórmulas de rotina utilizadas em situações do cotidiano, por exemplo, pudemos verificar que no português brasileiro há muitas formas de agradecer. O agradecimento pode ser solene, pode trazer consigo uma recusa, pode até mesmo ser uma ironia. Mas, se for um agradecimento sincero, uma característica importante é a ênfase, o exagero e as repetições. Ou seja: não basta dizer: “Obrigado/a!” É preciso ocupar certo tempo e preencher o texto com expressões do tipo: “Nossa, não precisava! Justo o que eu queria! Puxa, adorei! Muito obrigado/a mesmo! Nossa, estou super feliz! Obrigado/a, viu!”

Deste modo, acreditamos que não é fácil encontrar fronteiras que separem a língua da cultura. Pelo contrário. Assim como é falsa a dicotomia entre língua e literatura (Serrani, 2005: 58), também não é verdadeira a dicotomia entre língua e cultura.

O que fazer na sala de aula de PLE para chamar a atenção de nossos alunos para as semelhanças e/ou diferenças entre as nossas culturas, buscando desenvolver nos aprendizes uma competência intercultural fundada na tolerância e no respeito, será o objetivo desta oficina.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.) (1997). Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (2002) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, 3ª ed. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA, A. T. e C. MENDONÇA (2005) “O uso das expressões formulaicas de socialização para cumprimentos, agradecimentos e despedidas”. Tese de mestrado *lato sensu* apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BENEDICT, R. (2006). *O Crisântemo e a Espada*. São Paulo: Perspectiva.
- CAVANCANTI CUNHA, M. J. e P. SANTOS (org.) (2002). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Universidade de Brasília.
- HARRIS, M. 1990, *Antropología cultural*, Madrid, Alianza.
- LARAIA, R. de B. (1992). *Cultura: um conceito antropológico*, 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1995). “Naturaleza y cultura”, in *Las estructuras elementales del parentesco*, pp. 32-42. Barcelona: Paidós.

- LOMBELLO e ALMEIDA FILHO (1997). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*, 2ª ed. Campinas: Pontes.
- NEUFELD, M. R. (2003). "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología", en M. LISCHETTI (org.) *Antropología*, pp. 384-405. Buenos Aires: Eudeba.
- SERRANI, S. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua / currículo - leitura - escrita*. Campinas: Pontes.

## RESUMO

Definir o papel da cultura na aula de língua materna ou estrangeira é sempre uma necessidade, tanto para professores nativos quanto para não-nativos. Isso porque a cultura é parte indispensável no processo de ensino-aprendizagem de PLE, principalmente em contexto de não-imersão. O objetivo desta oficina, por isso, será refletir não só sobre conceitos básicos da antropologia aplicáveis à prática docente, como também apresentar algumas idéias sobre a incorporação da cultura na sala de aula a partir de uma proposta global de cultura, buscando desenvolver a competência intercultural dos aprendizes de PLE.

## PALAVRAS CHAVE

Cultura - ensino de PLE - expressões formulaicas - competência intercultural

[Retorno à comunicação](#) 



### ADRIANA TOLEDO DE ALMEIDA

Bacharel e Licenciada em Letras (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo). Especialista em Ensino de Português como Língua Estrangeira (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e em Cultura Brasileira (Universidad de San Andrés, Buenos Aires). Tradutora de obras literárias do português ao espanhol, entre elas *Campo de Sangue* (Dulce M. Cardoso, Adriana Hidalgo Editora) e *Sagarana* (J. Guimarães Rosa, Adriana Hidalgo Editora). Co-autora do livro "Um português bem brasileiro", volumes 5 e 6 (Fundación Centro de Estudos Brasileiros) e editora do livro "O poeta não tem fim, poesias de Vinícius de Moraes" (Vergara & Riba Editoras). Trabalha no Laboratório de Idiomas da Faculdade de Filosofia e Letras (UBA) e desde 2008 é a coordenadora pedagógica da Casa do Brasil (Buenos Aires), onde ministra também os cursos de Gramática, Redação, Literatura e Cultura Brasileira.

[adrial@teacher.com](mailto:adrial@teacher.com)

[Retorno à comunicação](#) 

> Presentaciones de Libros

PRESENTACIÓN DE LIBRO

**REFLEXÕES ACERCA DE ELEMENTOS ENVOLVIDOS  
NA PRODUÇÃO DE SENTIDO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

[Ivene Carissini da Maia \(org.\)](#)

[Claudia Floriana Núñez](#)

[Simone Maria Triches](#)

Este livro é o resultado de pesquisas realizadas no projeto “Construcciones Discursivas en las Producciones en PLE” da Secretaria de Pesquisa da Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales da Universidad Nacional de Misiones, dirigida pela Mgter. Ivene Carissini da Maia. Apresenta texto de três autoras, que giram em torno de uma mesma perspectiva teórica e temática: produção de sentido. Resumos de textos do livro:

**SIMBIOSE ENTRE CULTURA E LINGUAGEM**

Ivene Carissini da Maia

O principal objetivo deste trabalho é refletir sobre a relação simbiótica entre a cultura e a linguagem, pois acreditamos que são dois elementos que se nutrem entre si em constante dinâmica de geração de signos, de multiplicação de sentidos e produção dos discursos que circulam nas esferas sociais. Ao sermos professores de Português Língua Estrangeira, enfocamos processos sócio-históricos culturais do Brasil e o legado deles à linguagem. Para isso nos engajamos a memória discursiva e analisamos possíveis efeitos de sentido, em textos apresentados a modo de exemplo. No percurso, chamamos a atenção sobre a problemática do assujeitamento do estrangeiro aos sistemas de representações da cultura do outro, tendo em conta o caráter dinâmico e ideológico dos signos e em consequência a subjetividade que permeia a linguagem.

**A RELAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Ivene Carissini da Maia, Simone Maria Triches e Claudia Floriana Núñez

Este trabalho aborda a relação entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira no processo de produção de sentido dos alunos de PLE. Aqui apresentamos a ideia de que a LM sempre está presente no processo de aquisição/aprendizagem e tratamos de interpretar como isso afeta ao sujeito do discurso, em consequência, também à produção do sentido. Nosso estudo se baseia na Teoria do Discurso, pelo que inicialmente realizamos uma reflexão teórica

sobre a problemática e logo aplicamos os conceitos à análise do corpus. Esta análise está sistematizada em forma de proposta a ser usada como ferramenta didática, que visa levar os alunos a refletir sobre as possíveis influências da LM nas produções em LE.

### **RECUPERAÇÃO DA MEMÓRIA DOS DIZERES: OS PROVÉRBIOS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE PLE**

Simone Maria Triches

Os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira são muito complexos e superam a simples tradução de estruturas pré-armadas. Para se tornar comunicativamente competente, o aprendiz deve poder ingressar na rede de significações próprias da cultura da língua alvo. Isso supõe conceber o discurso desde suas dimensões sócio históricas e ideológicas. Para isso, o professor pode utilizar uma diversidade de recursos, como por exemplo, os provérbios. Estas expressões, que circulam na memória coletiva universal e transmitem valores morais podem ser um instrumento para estes processos, quando utilizadas em situações comunicativas reais ou que simulem as reais. O objetivo do presente trabalho é enquadrar os provérbios em um marco teórico e apresentar uma análise comparativa destas expressões, em português e espanhol. Também se realizam algumas sugestões de uso dos mesmos, como recursos pedagógicos provocadores para a sala de aula de português como língua estrangeira.

### **O SOBREENTENDIDO COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO PARA A COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS NA LÍNGUA MATERNA E NA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Claudia Floriana Núñez

Este trabalho forma parte dos estudos feitos no Projeto de Pesquisa sobre efeitos de sentido. O objetivo do mesmo é abordar, segundo a teoria de Bakhtin o sobreentendido no discurso. Inicialmente falamos do enunciado e seus elementos extra verbais e verbais, logo continuamos com a apresentação das propriedades do sobreentendido. Finalmente definimos este tipo especial de discurso valorizando-o como uma categoria linguística necessária para a comunicação, que põe em jogo o conhecimento do implícito cultural compartilhado pelos sujeitos de uma comunidade. Por último refletimos sobre a importância de levar o aluno à percepção das singularidades da língua estrangeira como conhecimento indispensável para a decodificação das mensagens discursivas.

### **IVENE CARISSINI DA MAIA**

Egresada del Profesorado en Português de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Es Especialista en Educación Superior y Magíster en Docencia Universitaria, ambas cursadas en Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Misiones. Docente en las cátedras de Lengua Portuguesa I e II, Comprensión y producción Discursiva I, Teoría y metodología de la Investigación, lingüística I y Cultura brasileña. Directora del proyecto de extensión CACUBRA, Centro Cultural Brasileño.

### **SIMONE MARIA TRICHES**

Docente en Lengua Portuguesa I de la Carrera del Profesorado en Português de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Egresada de la casa. Está cursando la Licenciatura y Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario y la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

### **CLAUDIA FLORIANA NÚÑEZ**

Profesora de Francés y Português egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Docente en la cátedra de Literatura Portuguesa de la Carrera de Profesorado en Português. Está cursando la Licenciatura y Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, y la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario.

[Retorno à comunicação](#) 

PRESENTACIÓN DE LIBRO

## SIPTED - MÓDULO DE PORTUGUÉS: UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

[Violeta Rocio Itatí Flores](#)

[Ivene Carissini da Maia](#)

[Simone Maria Triches](#)

[Alicia Beatriz Zuk](#)

Nosso trabalho consistirá na apresentação dos principais componentes do livro, que está em vias de publicação: contexto de produção e publicação, objetivos do livro e a abordagem. O livro está organizado com o propósito de possibilitar o estudo de português à distância, baseado na metodologia da leito-compreensão. Foi produzido no contexto do programa “Escuela Secundaria Abierta” (ESA) do Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo (SIPTED), porquanto responde à metodologia adotada pelo sistema. Este material bibliográfico está é um conjunto composto de um livro texto para o aluno, apostila de exercícios e o livro texto para o professor. O desenvolvimento do livro é totalmente em língua portuguesa. Para esta escolha tivemos em conta o fato de que os leitores já possuem uma bagagem de conhecimento devido à proximidade linguística entre o espanhol e o português e o contato cultural e geográfico com o Brasil. O material está organizado de maneira que o leitor possa avançar progressivamente à compreensão total do texto. Para facilitar essa compreensão, ao longo do texto, são feitas chamadas com a intenção de dialogar com o leitor, visando o esclarecimento sobre as particularidades do português. Os conteúdos espelham situações autênticas de interação comunicativa contextualizadas em nossa realidade intercultural regional: Argentina / Brasil.

### **VIOLETA ROCIO ITATÍ FLORES**

Directora del Departamento de la Carrera del Profesorado en Portugués. Docente en las cátedras de Cultura Portuguesa e Lingüística I. Coordinadora Regional del Programa de Escuelas Interculturales Bilingües. Egresado del profesorado de portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. Está cursando la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario.

### **IVENE CARISSINI DA MAIA**

Egresada del Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Es Especialista en Educación Superior y Magíster en Docencia Universitaria, ambas cursadas en Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Misiones. Docente en las cátedras de Lengua Portuguesa I y II, Comprensión y producción Discursiva I, Teoría y metodología de la Investigación, lingüística I y Cultura brasileña. Directora del proyecto de extensión CACUBRA, Centro Cultural Brasileño.

### **SIMONE MARIA TRICHES**

Docente en Lengua Portuguesa I de la Carrera del Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Egresada de la casa. Está cursando la Licenciatura y Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario y la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

### **ALICIA BEATRIZ ZUK**

Profesora de Portugués. Co-coordinadora Regional de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera. Egresada del Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Profesora para la Enseñanza Primaria. Cursó y aprobó el Post-grado en Cooperativismo Educacional, la Especialización en Educación para la Diversidad, la Especialización Superior en Desarrollo Curricular y la Diplomatura Superior en Gestión Educativa.

[Volver a la ponencia](#) 