

Considerações sobre o ensino de PLE em contexto de ensino superior

The teaching of Portuguese as a Foreign= Language in Higher Education Context

Márcio Issamu Yamamoto*

RESUMO: O objetivo deste artigo é compartilhar as experiências vivenciadas no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia - UFU – na atividade docente de Português Língua Estrangeira - PLE - entre os anos de 2010 e 2012, tendo como público-alvo discentes provenientes de universidades estrangeiras conveniadas. Serão expostos os dados referentes à estrutura física dos cursos, formação docente, perfil discente, fundamentação teórico-metodológica da prática pedagógica e os resultados obtidos durante a atuação quando da duração do Projeto Português como Língua Estrangeira - Introdução aos Estudos de Língua e Cultura Brasileira. Os aspectos relacionados ao uso de Novas Tecnologias no ensino de PLE, a importância de metaplasmos e do Lexical Approach no ensino de léxico e a teoria de Inteligências Múltiplas serão abordados como princípios utilizados para o embasamento teórico do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem de línguas. Português Língua Estrangeira. Novas tecnologias e Léxico. Fonologia.

ABSTRACT: The purpose of this article is to share experiences we had in the Federal University of Uberlândia - UFU – in the teaching of Portuguese as a Foreign Language - PFL - from 2010 to 2012. The target audience were students accredited from foreign universities. It will be explained how they were introduced to Brazilian Portuguese and Culture, share data related to the physical structure of the courses, the teacher's training, students' profile, the theoretical and methodological foundations of teaching practice and the results obtained during the conduction of Portuguese as a Foreign Language Project. Aspects related to the use of new technologies in teaching PFL, the importance of metaplasms, the Lexical Approach in vocabulary teaching and the multiple intelligences theory will be addressed as principles used for the theoretical foundation of a foreign language teaching and learning process.

KEYWORDS: Teaching and Learning of languages. Portuguese as Foreign Language. New technologies and Lexis. Phonology.

1. Introdução

O Projeto Português como Língua Estrangeira - Introdução aos Estudos de Língua e Cultura Brasileira - existente na Universidade Federal de Uberlândia é um projeto de extensão ligado ao Instituto de Letras e Linguística - ILEEL - e está em andamento há mais de dez anos. Durante esse período, o projeto passou por alterações para atender às demandas institucionais quanto ao ensino de PLE e cultura brasileira e à integração dos discentes intercambistas em um contexto estrangeiro.

* Professor auxiliar da área de Letras Inglês da UFG/ Campus Jataí-Go; discente do PPGEL/UFU.

Durante o período em que participam do projeto, os professores em formação são discentes da graduação em Letras - português, inglês ou francês, que cursam ou tenham cursado a disciplina Metodologia de ensino do português como língua estrangeira - Lusofonia. Os professores em formação são responsáveis pela condução do processo de ensino de PLE sob a tutela de um professor-orientador, docente do ILEEL. O objetivo pedagógico é o de ensinar o português e aspectos concernentes à cultura brasileira aos discentes intercambistas, ao mesmo tempo em que o professor em formação adquire a experiência docente. Os acadêmicos intercambistas são oriundos de instituições de ensino superior de países dos quatro continentes; são graduandos de programas interinstitucionais que permitiam a formação parcial em um país estrangeiro ou a obtenção de um diploma duplo, dependendo dos acordos interinstitucionais e do interesse do candidato. Esse projeto se justifica pelo fato do português não ser uma língua ofertada, na sua grande maioria, nas instituições estrangeiras com as quais o governo brasileiro mantém acordos de cooperação. Logo, essa necessidade é sanada pela atuação da Diretoria de Relações Internacionais da UFU - DRI, unidade responsável pelos trâmites formais entre as instituições, e do ILEEL, instituto encarregado pelo ensino de PLE e formação dos docentes.

2. O público discente e docente

Em primeiro lugar será apresentado o perfil discente e suas instituições de origem e, posteriormente, o perfil dos docentes que ministram as aulas de PLE, bem como os orientadores do projeto de extensão e algumas de suas atribuições.

Os discentes são provenientes de universidades de países com os quais a UFU mantém acordos bilaterais de cooperação na Europa, Ásia, América do Norte, países do MERCOSUL e da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa - CPLP. Para exemplificá-los, podemos citar países tais quais Argentina, Paraguai, Chile, Colômbia, Estados Unidos, França, Espanha, Japão, Nigéria, Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, entre outros.

As instituições de ensino superior responsáveis por enviar os discentes, em sua grande maioria, não oferecem nenhum curso de português para prepará-los para a vida acadêmica no Brasil. Alguns deles chegam ao Brasil com algum conhecimento prévio proveniente de cursos que fizeram com professores particulares ou autodidaticamente, com auxílio de *softwares*, como o *Rosetta Stone*. O nível linguístico atingido pelos discentes, quando do nivelamento, é em geral o nível básico, correspondente ao nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência

para as Línguas. Essa realidade não se aplica aos estudantes oriundos da CPLP, já que eles conhecem e usam o português, mesmo que num *status* de segunda língua.

As línguas mais faladas e conhecidas pelos discentes são o francês, o espanhol, o japonês e o inglês. Outras menos recorrentes são aquelas faladas na África, Rússia, Romênia e outros países do Leste Europeu. Em geral são línguas de origem indo-europeia, o que permite alguma correspondência com o português, quer seja a nível lexical, sintático ou fonológico.

Quanto à formação acadêmica, a maioria é discente de graduação, outros de pós-graduação e alguns pesquisadores. Devido ao caráter de extensão do curso, alguns dos discentes são provenientes da comunidade, estrangeiros que viviam em Uberlândia, neste caso já graduados, ou discentes de intercâmbio de instituições de Ensino Médio.

Quanto aos professores em formação da UFU, todos eram discentes do curso de Letras, a maioria cursando sua primeira graduação.

Como mencionado anteriormente, um dos pré-requisitos para participação no projeto era o candidato haver cursado a disciplina de Ensino de PLE - Lusofonia. Essa disciplina preparava os professores em formação para a prática docente por meio do conteúdo teórico, discussões, micro-ensino em contexto de EPLE, entre outros. O cursar essa disciplina é vital para a prática pedagógica por vários motivos: primeiro, porque permite aos pesquisadores contato com a teoria do ensino de PLE. Segundo, porque cursam a disciplina metodologia de ensino de língua estrangeira - LE, contudo voltada para o público não lusófono. Posteriormente, pelo contato com o português usado pela CPLP, a música angolana e a de Guiné Bissau. Finalmente, pelo fato de que o docente responsável por ministrar a disciplina é um exemplo vivo de quem experienciara o português como segunda língua, pois é hispanofone e se formara como acadêmico/docente no Brasil.

A experiência de ensino de PLE fazia parte, na maioria das vezes, das primeiras experiências em sala de aula dos professores em formação. Já a participação deste pesquisador no projeto partira de um convite de uma das orientadoras, pois era docente e discente ao mesmo tempo. Iniciara a prática docente com o ensino de LE - inglês, antes do início da graduação, e atuava no ensino de espanhol e francês quando da segunda graduação. Simultaneamente atuava como docente substituto na Escola de Educação Básica da UFU, ministrando aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental.

Os orientadores do projeto eram docentes do curso de graduação da área do Francês, todos com vasta experiência no ensino de LE. Os orientadores se reúnem semanalmente com

os professores em formação para discutirem o andamento das atividades, orientá-los teórica e metodologicamente nas atividades e direcionarem a seleção, organização e confecção do material didático a ser usado nas aulas. Eles também assistem às aulas como ferramenta de avaliação, objetivando o acompanhamento, supervisão e aprimoramento da prática pedagógica dos professores em formação e o aprendizado dos intercambistas.

3. A estrutura física

Nesse item, serão abordados os aspectos concernentes à estrutura física disponibilizada pela universidade para o desenvolvimento do projeto, a condução das aulas e os encontros culturais.

Em primeiro lugar os professores em formação recebiam apoio da Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras do Instituto de Letras – CECLE, com a provisão de recursos didáticos tais quais: *notebooks*, tocadores de CD, acesso à internet e computadores para a preparação das aulas e materiais didáticos como cartolina e folhas A4. Também tinham acesso à sala da CECLE, onde preparavam aulas e tinham uma biblioteca de apoio. Posteriormente, com a mudança da direção, esse apoio foi retirado, o que repercutiu numa queda das condições favoráveis para o melhor andamento do projeto.

As aulas são conduzidas nas salas de aula destinadas ao curso de graduação. São salas amplas, com ventiladores, projetores e giz. Nas pesquisas conduzidas ao final dos cursos, não houve reclamações quanto à estrutura por parte dos discentes. Essa estrutura foi relevante para a condução de aulas que possibilitavam o uso do quadro-negro e das Novas Tecnologias. Os docentes podiam trazer *notebooks*, conectá-los a cabos que permitiam a projeção de imagens, acesso à internet e projeção de vídeos. Nesse caso, as caixas de som eram providenciadas pelo ILEEL ou pelo próprio docente. A internet, em geral, era disponível em todas as salas de aulas.

Além das salas de aulas, os docentes podiam contar com o uso do laboratório de línguas do ILEEL. O laboratório é um ambiente onde se pode contar com projeções de vídeos, músicas, imagens da internet e do computador. Ademais, a interferência de ruídos era minimizada pelo uso de *headphones*, permitindo uma interlocução mais límpida entre professores em formação e discentes, bem como uma melhor qualidade no desenvolvimento de atividades com áudio e vídeos. Para usá-lo, o graduando solicitava previamente ao orientador do projeto a reserva da estrutura.

Durante o semestre, os discentes também se reuniam em ambientes alternativos como parques, praças públicas, locais históricos e residências para desenvolverem atividades extraclasse de cunho social, histórico e cultural. Uma das atividades desenvolvidas foram encontros culinários onde os discentes puderam ter contato com o léxico da cozinha brasileira, das verduras e legumes, frutas e carnes e dos processos de preparação. Nesses encontros o valor pago pelos ingredientes era dividido entre todos os participantes e todos se envolviam na preparação dos pratos culinários. Normalmente, no final dos semestres, havia encontros de confraternização na universidade ou nos parques, onde cada participante trazia um prato específico de sua culinária, fazia uma exposição de como fazê-lo e apresentava algo cultural sobre seu país.

4. O ensino de PLE e as novas tecnologias

O Ensino de PLE - EPLE - será abordado nessa seção deste trabalho, bem como o uso de Novas Tecnologias - NT-, desdobrando-se no ensino de léxico, da sintaxe e da fonética.

Primeiramente, é importante considerar que o ensino de PLE é uma prática existente desde os primórdios de nossa história, adquirindo um caráter mais acadêmico científico desde a década de 90 quando houve a organização da Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLÉ). Posteriormente vemos a criação do exame Celpe-Bras, hoje sob a coordenação do INEP. Uma cronologia detalhada é proposta por Almeida Filho (2012), que retomando fatos desde a carta de Caminha, mostra a instituição dos colégios no século XVI, a criação das gramáticas no século seguinte pelos padres e a extinção dos colégios no século XVIII pelo Editto do Marquês de Pombal. Segundo o autor, a área de PLE é retomada a partir do final da década de 80 e uma coletânea de artigos sobre o ensino de PLE é lançada sob sua coordenação. Atualmente já há universidades que tem lançado concursos para docentes com formação especializada na área de PLE. Apesar desses avanços, o autor denuncia a falta de uma política nacional para o EPLE e a “falta de consciência do valor estratégico da especialidade de PLE.” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.728).

A prática pedagógica do projeto foi baseada em vários teóricos que abordam o ensino de línguas ou o ensino em geral. Baseamo-nos em Lewis (1993) com o *Lexical Approach* para o ensino de vocabulário, em Comenius e os princípios propostos em sua *Didactica Magna* (1638) mencionada por Germain (1993) e em metaplasmos (MASIP, 2003). Esse conjunto de teóricos do ensino permitiram abordar o léxico em vários aspectos, tais quais colocações,

fraseologia, *fixed expressions*, uso de imagens, a explicação etimológica do léxico e sua evolução do latim ao português, mostrando ao público-alvo onde, na “linha do tempo”, um termo deixa de ser *acqua* para se transformar em água/*agua* em português e espanhol, até chegar a ser o termo *eau* no francês. Essas transformações eram explicadas com o apoio das leis fonéticas que regem os metaplasmos, nesse caso em específico a síncope (YAMAMOTO, 2011).

O uso de NT foi embasado nas propostas de Moran (1995, 1997, 2009), em Xavier (2005) e Gardner (1995) com a teoria das Inteligências Múltiplas. Moran propõe como lidar com as NT na sala de aula e retoma o conceito de tecnologia mostrando que nossa mente, o uso da voz e os novos aparatos computacionais englobam a ideia de tecnologia. Xavier trata do que é ser um letrado digital, da rapidez de acesso à informação, da mudança exigida para a transição da escrita do papel para o suporte digital e da interação síncrona e assíncrona proporcionada pela internet. Gardner (1995) propõe diferentes perfis de discentes e como eles podem aprender a partir do perfil de vários tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal sinestésica, interpessoal e intrapessoal. O aporte trazido por esses teóricos embasou a teoria que sustentou a prática pedagógica em como usar as NT e o que esperar de um discente que vivencia um aprendizado de LE ancorado nelas (YAMAMOTO, 2011, 2012).

O material didático foi, em sua maioria, produzido pelo pesquisador que posteriormente adotou o livro Bem-Vindo, editado pela editora SBS. O material produzido foi embasado na variedade de gêneros e tipos textuais. Além desses aspectos, adotou-se também textos em vários tipos de suporte: impresso, em formato áudio e em vídeos. Buscou-se trabalhar com os diferentes aspectos da descrição, narração, argumentação, injunção, definição e explicação de um processo.

A ferramenta usada para veicular o conteúdo ministrado em sala de aula, manter a interação assíncrona com os discentes e receber seus trabalhos foi a plataforma Moodle¹ da UFU. Além de ser útil para comunicação, a plataforma permitiu abrigar vários suportes de documentos: textos, documentos de áudio, vídeos e imagens.

¹ Disponível em <www.moodle.ufu.br>. Acesso em 01 dez. 2014.

Post Title	Author	Replies	Views	Date
Sobre a aula de 24.11.2011	Márcio Issamu Yamamoto	5	0	Márcio Issamu Yamamoto Qui, 1 Dez 2011, 00:38
Sobre aula culinária de 04/12. domingo	Márcio Issamu Yamamoto	0	0	Márcio Issamu Yamamoto Qua, 30 Nov 2011, 23:23
Aula de 03/11/2011	Márcio Issamu Yamamoto	4	0	Márcio Issamu Yamamoto Ter, 29 Nov 2011, 23:53
História da África lançada pela UNESCO	Márcio Issamu Yamamoto	0	0	Márcio Issamu Yamamoto Seg, 28 Nov 2011, 22:27
Sobre aula de 27/10/2011- Glossário lexical e visual	Márcio Issamu Yamamoto	3	0	Augustin Michaud Qui, 3 Nov 2011, 16:17
Sobre aula de 20/10	Márcio Issamu Yamamoto	0	0	Márcio Issamu Yamamoto Seg, 17 Out 2011, 13:51
Sobre aula de 06/10/2011	Márcio Issamu Yamamoto	4	0	Célia DAUBY Seg, 10 Out 2011, 15:28
Sobre pronomes pessoais e Cultura de Arnaldo Antunes	Márcio Issamu Yamamoto	0	0	Márcio Issamu Yamamoto Sex, 7 Out 2011, 00:57
Sobre aula de 22/09/2011	Márcio Issamu Yamamoto	1	0	FALOURD Guillaume Dom, 2 Out 2011, 08:44
Sobre aula de 29/09/2011	Márcio Issamu Yamamoto	0	0	Márcio Issamu Yamamoto Qui, 29 Set 2011, 17:19
Sobre aula de 08/07/2011 - Samba de Orly	Márcio Issamu Yamamoto	0	0	Márcio Issamu Yamamoto Seg, 12 Set 2011, 01:01

Figura 1. Plataforma do Moodle-UFU- curso de PLE

4.1 O ensino de léxico

O ensino de léxico foi auxiliado pelo uso de imagens, facilmente disponibilizadas em sala de aula devido ao acesso à internet, por meio do uso da ferramenta Imagens do *Google* e de *realia*. O uso de vídeos do *Youtube* foi uma ferramenta que mostrou-se eficaz. Num dado momento da aula em que um verbo específico, como *esborrachar*, surgia na interação, recorriamos aos vídeos. Essa ferramenta mostra claramente a ação em movimento, o que evita o caminho da tradução e da explicação abstrata exaustiva por meio de outros termos também abstratos. Essa ferramenta confirma o princípio pedagógico para o uso de imagens que diz: “Uma imagem fala mais que palavras”.

Para o discente que tem o perfil mais visual, o uso de imagens ajuda não só na construção do significado, mas também na memorização. Já o uso de *realia* permite ao discente o contato direto com o vocabulário concreto, ação proporcionada principalmente nos encontros de gastronomia e atende ao perfil sinestésico proposto por Gardner (1995).

O ensino de fraseologias, expressões e colocações, foi embasado em Lewis (1993) e em sua obra *The Lexical Approach*. Uma das colocações, segundo o autor classificada como *delexicalized word*, foi o verbo *tomar*. Trabalhamos o uso de *tomar um banho, um suco, um ônibus*, cada qual com sentidos diferentes, apesar de o verbo ser o mesmo. Temos o sentido de *banhar-se, beber* ou *ingerir um suco e embarcar em um ônibus*. Essa pluralidade de sentidos só pôde ser construída graças à abordagem do ensino de palavras em *chunks*. Além desse

aspecto de ensino do verbo tomar, ensinou-se, primeiramente, o sentido basilar do verbo: ter ou segurar algo em suas mãos.

4.2 O ensino da sintaxe

No que tange ao ensino da sintaxe, a abordagem usada foi o contraste entre as diferentes gramáticas. Usou-se a comparação, a descrição e o pontuar das nuances de cada língua. Essa abordagem era usada para o ensino de frases no condicional, já que o português é a única língua neolatina que desenvolveu o *infinitivo pessoal* ou o *futuro do subjuntivo* (AZEREDO et al., 2011, p.163). Para entender melhor esse processo de construção de sentidos nas frases condicionais, foi necessário que o professor em formação fizesse um retorno às origens, à compreensão de como essa estrutura existira no latim e como ela redonda na estrutura das línguas românica nos dias atuais. Ernesto Faria (1995) traz uma contribuição sobre a lógica da estrutura latina,

A oração principal, a que está ligada a condicional, tem geralmente o verbo no mesmo modo desta. Assim, se a condicional estiver no indicativo do modo real, a oração principal também, via de regra estará no indicativo; se a condicional estiver no presente ou no perfeito do subjuntivo potencial, a principal construir-se-á no presente ou no perfeito do subjuntivo; enfim, se a condicional estiver no imperfeito ou mais-que-perfeito do subjuntivo, a oração principal virá igualmente no imperfeito ou mais-que-perfeito do subjuntivo (modo irreal) [...] (FARIA, 1995, p.384).

A oração condicional é apresentada e exemplificada por Napoleão Mendes de Almeida (1994), onde podemos ver a explicação de Faria por meio de exemplos do latim com a tradução do português.

1º condicional – hipótese real

1. Si homo es vive ut hominem. – Se és homem, vive como homem.
2. Memoria *minuítur* nisi eam *exercēas*. – A memória *diminui* se não é exercitada (se não a exercitas).
3. *Lætabor* (fut.) hunc librum si *leges* (fut.) = *Ficarei* contente se *leres* este livro.
4. *Perbelle fecēris* (fut.perf.) si *venēris* (fut.perf.) = *Agirás* bem se *vieres*.

Considerando-se que o português usa o *infinitivo pessoal* para a construção de frases condicionais, forma verbal não existente no latim nem em outras línguas neolatinas, os discentes de PLE encontram uma dificuldade maior no aprendizado do condicional.

As estruturas existentes nas frases 3 (*Ficarei contente se leres este livro.*) e 4 (*Agirás bem se vieres.*) usam o infinitivo conjugado para formar a apódese, o que não acontece no espanhol nem no francês. Nessas línguas, as estruturas correspondentes seriam:

Espanhol

3. Me *alegraré* (fut.) si tu *lees* (pres.) este libro.
4. Si *vienes* (pres.), *procederás/actuarás* (fut.) bien.

Francês

3. Je *serai* (fut.) heureux si tu *lis* (pres.) ce livre.
4. Tu *agiras* (fut.) bien si tu *viens*(pres.).

Como pode ser observado, a estrutura correspondente ao infinitivo pessoal seria o presente ou o futuro, o que faz com que os estrangeiros baseiem-se em suas línguas como referência de modelo, o que conseqüentemente os impede de ter uma melhor assimilação da estrutura do condicional no português. Logo nos questionamos, como fazer para que esta estrutura seja mais bem assimilada pelo estrangeiro? O primeiro passo seria mostrar as estruturas em comparação, apontar as diferenças e salientar o uso da forma verbal usada no português (infinitivo pessoal). Uma segunda estratégia seria o uso de exercícios estruturais que visem à prática e a internalização dessa estrutura pelo discente.

4.3 O ensino da fonética

Os fones existentes no português são vários, desde a variação das vogais médias abertas e fechadas, até os fonemas das vogais nasais e o som do *-lh*. Para o estrangeiro que aprende o português, esses fonemas e as variações que eles impõem no contexto em que ocorrem são aspectos consideráveis no EPLE.

Para tratar desses aspectos, trabalhamos com gravações de falantes nativos no laboratório, onde os discentes puderam ouvir e praticá-las. Nesse caso os textos gravados eram expressões idiomáticas, ouvidas pelos discentes, repetidas e depois praticadas com o docente.

Após praticá-las os discentes contextualizavam as expressões existentes em sua própria língua e depois as expunham para o grupo.

Os diferentes tipos de pronúncia usados para o fone *R* também é um fator desafiador para o aprendiz de PLE. Como ele assume formas diferentes em diferentes contextos, sua assimilação pode ser um fator complicador. Sua ocorrência no início das palavras pode ser semelhante ao som do grafema *R*, quando duplo entre as vogais ou em limite de sílaba seguido de consoante desvozeada, dependendo da região, como em *rato*, *carro* e *torto* (RJ, BH). Já o som do grafema *R*, posterior a uma consoante, como em *prato* produz outro tipo de som, o chamado *r fraco*. Já o arquifonema /R/ ocorre no final de sílabas como em *par* e *martelo*. Esse som é semelhante ao inglês na fala da região do Triângulo Mineiro quando retroflexo. Contudo, se considerarmos a fala de Belo Horizonte, o som será próximo ao fonema /h/ do inglês. Para abordar essas variações, nem sempre podemos nos valer da ortografia, pois ela não resolverá todos os problemas.

Dependendo da língua usada pelo falante estrangeiro, a reprodução do *R* pode ser mais difícil. No caso do francês, é uma língua na qual só há uma ocorrência de pronúncia para o som de *R*; do inglês onde o fone *R* terá caráter mais retroflexo como em *red* / *bread* / *sore* / *roar* e também só traz uma ocorrência. Nesses casos, um ensino contrastivo foi feito, mostrando a recorrência do som do português com o mesmo som na língua do aprendiz. Para ensinar o som do *R* inicial para os anglofones, o exemplo de palavras que começam a letra H no inglês com em *honey* foram úteis para proporcionar o aprendizado e internalização de palavras como em *remédio* e *terra*. Em outros casos em que essa abordagem não podia ser adotada, usamos o ensino da articulação, posição da língua e vozeamento ou desvozeamento para ensinar a reprodução de sons específicos (SILVA, 2007).

Ao considerarmos os traços distintivos propostos por Chomsky&Halle (1968), podemos fazer as seguintes comparações quanto aos sons do grafema *R* no francês, inglês e português. É relevante considerar que em português esse segmento terá mais de um fone ou pronúncia.

Tabela 1- Traços distintivos do fonema r em francês, inglês e português

	Francês	Inglês	Português		
	rappor [rapɔʁ]	rabbit UK US /'ræb.ɪt/ noun [C]	rato ['xatu]	prato ['pratu]	júri [ˈʒurɪ]
consonantal	+	+	+	+	+
silábico	-	-	-	-	-

soante	—	+	—	+	+
contínuo	+	+	+	+	+
nasal	—	—	—	—	-
lateral	—	—	—	—	-
anterior	—	+	—	+	—
coronal	—	+	—	+	+
alto	+	—	+	—	—
recuado	+	—	+	—	—
arredondado	—	—	—	—	—
baixo	—	—	—	—	—
vozeado	—	+	—	+	+
tenso	+	+	+	+	+

Comparando os fonemas acima listados, observamos que o fonema /r/ de *rabbit* no inglês e o /r/ de *prato* no português são os mesmos quanto aos traços distintivos. Da mesma forma o grafema *R* de *rapport* no francês compartilha os mesmos traços que no fonema /x/ de *rato* no português. Em contrapartida o tepe /r/, encontrado em júri difere do fonema /r/ por ter o traço soltura mais retardada e ser mais anterior que o /r/.

Quanto ao som vocálico pré ou postônico, reservamos uma atenção especial ao *schwa*, som vocálico mais comum do inglês, transcrito foneticamente como [ə]. Esse fonema nunca leva acento primário e sempre é um som não tenso, ou seja, é um som neutro de duração breve. Na ortografia, pode ser apresentado por qualquer vogal escrita e, quando omitido, não afeta a compreensão. Para exemplificar como o *schwa* se realiza, podemos mencionar o *uh* do inglês americano como em: *uh, I'm so sleepy* ou *-er* do Inglês britânico como em *brother*.

No Português brasileiro, o *schwa* se manifesta como uma variante átona do fonema /a/. Segundo Turk & Sawusch (1997), a duração do acento vai além da sílaba tônica estendendo a tonicidade para além da sílaba tônica primária até a sílaba pós-tônica. Segundo Cristóforo Silva e Marusso (2007), encontramos o *schwa* em palavras tais quais: *Cida, seca, paca, cola, luta*. A partir de uma análise contrastiva do português brasileiro e do inglês britânico, as autoras mostraram que, em ambas as línguas, o *schwa* apresenta características acústicas similares com relação aos padrões de qualidade e duração quando ocorrem na posição final da fala, as quais podem sofrer alterações nas propriedades acústicas dos segmentos se considerados padrões prosódicos envolvidos na fala. O que difere quanto a esse som nessas duas línguas é que na primeira ele não adquire o estatuto de fonema, enquanto na segunda ele é um fonema estabelecido, diferente das outras vogais da língua inglesa. Marusso (2002, p.195) afirma que de acordo com o Modelo de Geometria de Traço, o som vocálico *schwa* teria os seguintes

traços: [-open][+open][+open2][+open3][-lab][-cor][-dor], contudo a autora propõe que no PB ele seria [+open3][-cor][-dor]. A partir da análise acústica da vogal /a/ em posição pretônica e postônica a autora concluiu que a vogal que se assemelha ao *schwa* é levemente mais posterior que o *schwa* inglês.

Considerados os contextos de aprendizado de PLE do anglófono, é importante que as características do *schwa* e suas variações em ambas as línguas sejam levadas em conta. Isso porque, no inglês, o *schwa* pode ser encontrado em palavras transcritas usando-se as cinco vogais, ademais do grafema *y*, como em: *annoy*, *universe*, *telephone*, *lesson*, *medium* e *syringe*. Logo, ao trabalhar a pronúncia da língua portuguesa, é importante que nuances tais quais o dialeto do falante, a formalidade do discurso e a rapidez da fala sejam ensinados para que uma pronúncia mais autêntica seja produzida.

5. Produção discente

A prática pedagógica foi baseada no princípio chamado 3P's em inglês, que significa *present*, *practice*, *produce*. Isto é, as aulas eram estruturadas na *apresentação*, *prática* e *produção* do conteúdo.

A produção servia para verificação do que estava sendo assimilado, para avaliação e para reflexão sobre o ensino de uma forma holística. O envolvimento dos discentes estrangeiros, independente da origem, é maior que a dos discentes brasileiros em contexto de ensino regular de língua portuguesa.

A produção discente na área de léxico era promovida por meio da criação de um glossário de imagens personalizado e de textos que abrangessem o léxico ensinado. O glossário personalizado era feito da seguinte forma: em cada aula e texto estudado, os discentes marcavam palavras que eram desconhecidas, pesquisavam imagens correspondentes a eles via Google *Images* e criavam seu próprio glossário. Esse glossário era enviado para checagem e correção todos os meses.

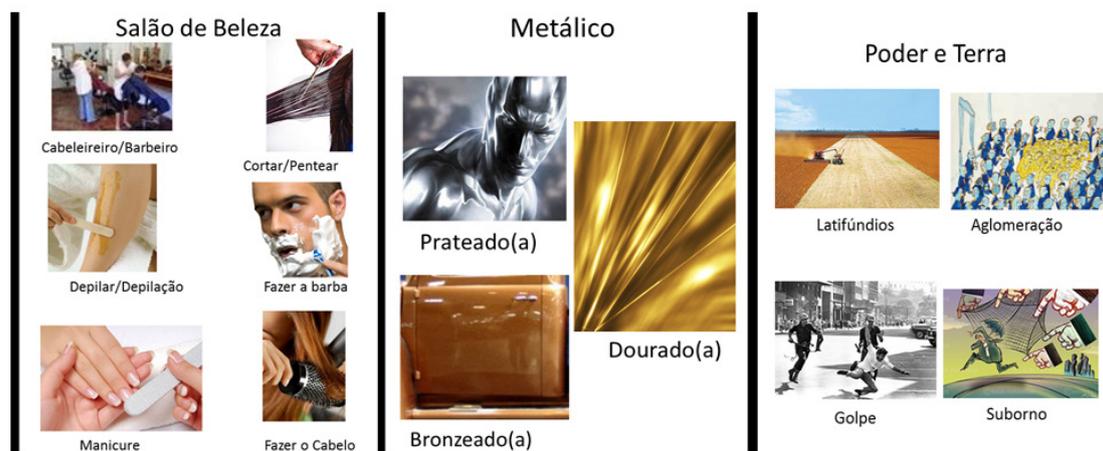


Figura 2. Produção discente: glossário de imagens

A produção textual discente era baseada em várias situações: descrição/narração de suas rotinas no país de origem e no Brasil, narração de viagens, expectativas quanto aos estudos no Brasil, argumentação do porquê da escolha pelo Brasil como país para intercâmbio, descrição do folclore regional ou nacional e continuação de um texto (continuação da crônica *Recalcitrante* de Carlos Drummond de Andrade, 1975). Escritos os textos, os discentes os enviavam ao docente que os corrigia e os enviava para reescrita/correção. Corrigidos os textos e feita a checagem final, os textos eram salvos em formato PDF e enviados ao discente para que pudesse compor seu arquivo pessoal de PLE.

Análise do poema Canteiros de Cecilia Meireles.

Vamos ver como a poetiza aborda um sentimento muito forte ao longo do texto.
A coisa principal que pode-se sentir neste poema é a tristeza pungente de Cecilia Meireles.

O poema é dividido em duas partes de maneira temporal. As duas primeiras estrofes se passam no tempo presente, e abordam a tristeza dela sobre a perda de uma época passada, provavelmente ligado à uma pessoa cara a seu coração (que ela ama ou amou..?).

A ideia da época vem na continuação do texto, com as lembranças de sua infância: “gosto de framboesa”, “correr entre os canteiros”. Mesmo enquanto ela está escrevendo, ela não pode evitar sua tristeza, nem com o fato de colocar essa tristeza no papel. Nada, nem nenhuma pessoa pode fazê-la esquecer sua tristeza, sua melancolia.

Fala-se de melancolia, porque no começo da quarta estrofe, Cecilia Meireles fala do tempo de sua infância com lembranças dessa época feliz. Mas de novo, ela volta no momento presente, dizendo que apesar de toda essa tristeza, que ela não pode esquecer, é necessário viver, porque a vida não nos espera.

Figura 3. Produção textual discente (visão parcial sem correção)

A produção oral discente era promovida pelas discussões em sala de aula e pelas apresentações conduzidas pelos discentes durante o semestre. As apresentações eram orais, com uso de imagens em *Powerpoint* e tinham a duração de quinze a vinte minutos, no máximo. Após a apresentação, perguntas provenientes da audiência ou do docente eram respondidas em aproximadamente cinco minutos. A medida que os discentes desenvolviam o aprendizado, o docente anotava as dificuldades mais frequentes quanto à pronúncia e quanto à estrutura sintática do português. A correção era realizada por meio de exemplos para que o fonema ou pronúncia ainda não adquiridos fossem enfatizados. No caso das estruturas sintáticas, lançou-se mão da comparação sintática entre as línguas ou explicitação da estrutura do português, quando necessária.

Ao final do curso, os discentes apresentavam um trabalho final, em forma de relato de experiência, onde discorriam sobre o percurso daquele semestre, comentavam a estrutura física, as atividades pedagógicas, os aspectos positivos e a melhoria no ensino-aprendizagem e suas expectativas futuras. Ao invés do relato, em alguns semestres, foi distribuído um questionário onde os discentes respondiam as mesmas perguntas do relatório, porém em um gênero diferente; nesses semestres, os discentes não tinham o trabalho final a entregar. Além de ser útil à atividade de avaliação, o trabalho ou questionário final servia para mostrar aos discentes o crescimento que eles tinham tido durante o semestre, comparar suas produções iniciais com as finais e, em sua grande maioria, era possível observar que eles haviam estabelecido um laço considerável com o português e a cultura brasileira. Hoje, num olhar retrospectivo, é possível observar que muito desses ex-discentes mantém algum contato com brasileiros ou com a língua, quer seja via tecnologia das redes sociais, quer seja pessoalmente com contatos na comunidade local.

6. Conclusão

A Análise do Discurso propõe a alteridade como uma das formas que o ser humano se constitui como sujeito. O envolvimento nesse projeto permitiu um amadurecimento singular, em vários aspectos, no que tange à constituição do pesquisador como docente de PLE durante esses anos. Primeiramente porque, até então, toda sua experiência docente resumia-se no ensino de LE para brasileiros ou estrangeiros. Passar a ensinar o português como LE foi desafiador em vários sentidos: lidar com o estrangeiro em um contexto de ensino foi algo novo e diferente; ensinar sua própria língua, e não uma LE, permitiu enxergar aspectos linguísticos e semânticos

antes não percebidos como um falante nativo. Para exemplificar esse fato, consideremos quando um discente perguntou ao pesquisador sobre a diferença entre *carteira* e *carteira de motorista*. A primeira vista parece ser uma pergunta inocente para um brasileiro, porém para estrangeiros oriundos de uma cultura linguística na qual a carteira de motorista é vista como uma permissão dada ao condutor, o termo carteira tinha seu sentido esvaziado no caso do português.

O lidar com um público diferente e novas reações às práticas docentes já institucionalizadas no Brasil foi uma experiência nova. Nesse aspecto, duas ocorrências lhe chamaram a atenção (i) a expectativa dos argentinos em fazer um curso de PLE no qual todo o plano de curso viesse como um repertório fechado, e não como um curso que seria construído a partir da interação e interlocuções estabelecidas durante o percurso; e (ii) o estranhamento relatado pelos franceses ao constatar que, no Brasil, havia um contato social, externo ao ambiente formal de ensino, entre docentes e discentes, algo que em seu país não existia. Com relação ao primeiro fato, aquela postura era necessária, pois nunca sabíamos o nível linguístico dos discentes que chegavam do exterior, nem mesmo sua capacidade de assimilação da nova cultura e língua. No segundo caso, para os professores em formação, a interação com os discentes era algo natural, até mesmo encorajada pelos orientadores para promoção de trocas lingüísticas e culturais e para crescimento intelectual quanto aos novos costumes, diferentes visões do mundo e enriquecimento da experiência docente.

A produção de material didático que atendesse a necessidade de ensino foi outra experiência enriquecedora. Num dado momento parecia que não se sabia para onde ir, mas os orientadores norteavam os professores em formação de uma forma profissional que os orientandos eram capacitados a levar os desafios a cabo.

Numa análise crítica da prática docente, pode-se observar que no Brasil o ensino de LE tem avançado bastante. Os discentes relatam que o ensino com o apoio da NT não é algo comum nas aulas de LE em suas instituições de origem. Uma atividade não muito bem recebida foi uma tentativa de ensino de leitura instrumental. Observou-se que os discentes não mostraram interesse pelo tema, arqueologia, e que num dado momento externalizaram essa incompreensão da atividade. Foi lhes mostrado o fundamento que viria a auxiliar-lhes em leitura técnicas e especializadas, e então puderam observar a atividade a partir de uma nova perspectiva. Acreditamos que talvez o uso de estratégias de leitura instrumental não tenha feito parte do aprendizado desses discentes.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: **ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. LOBO, T. [et al.], organizadoras. Salvador: EDUFBA, 2012. p.723-728.

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática latina: curso único e completo**. 25 ed. São Paulo:Saraiva, 1994.

AZEREDO, J. C. de; OLIVEIRA NETO, G.; BRITO, A. M.. **Gramática Comparativa Houaiss: Quatro Línguas Românicas**. Publifolha, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. 1 ed. Porto: ASA, 2001. Disponível em: < <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88> >. Acesso em: 01 set. 2013.

FARIA, E. **Gramática da língua latina**. Rev. de Ruth Junqueira de Faria. 2ª ed. rev. e aum. Brasília:FAE, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Collection dirigé par Robert Galisson. Paris : CLE international, 1993.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. London: Thomson Heinle, 1993.

MARUSSO, A. S. Schwa como variante de /a/ - um estudo preliminar. In: REIS, C. (org.) **Estudos em fonética e fonologia do português**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2002, p. 193-204.

MARUSSO, A. S. ; SILVA, T. C. A contrastive analysis of schwa in English and Portuguese. In: **New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech**, 5., 2007, Florianópolis. Disponível em: http://www.nupffale.ufsc.br/newsounds/Papers/30.Marusso_Cristofaro.pdf. Acesso em: 22 dez. 2013.

MASIP, V. **Gramática Histórica Portuguesa e Espanhola: um estudo sintético e contrastivo**. São Paulo: EPU, 2003.

MORAN, J. M. **Como utilizar a internet na educação**. Revista Ciência da Informação, v. 26, n.2, maio - ago. 1997. P. 146-153.

_____. Como utilizar as tecnologias na escola. In: **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4ª ed. Papyrus, 2009, p. 101-111.

_____. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo.** Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, set.- out. 1995, p. 24-26.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.

TURK, A., & SAWUSCH, J. The domain of accentual lengthening in American English. In: **Journal of Phonetics**, 25, 1997, 25-41. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1006/jpho.1996.0032>

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YAMAMOTO, M. I. O ensino de léxico em aulas de francês língua estrangeira: da teoria à prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 4., 2011, Uberlândia, **Anais do SILEL**, Uberlândia, EDUFU, 2011, p.1-8.

_____. O ensino de português língua estrangeira: uma realidade do mundo globalizado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2011, Uberlândia, **Anais do SIELP**, Uberlândia, EDUFU, 2011, p.540-546.

_____. O ensino de língua portuguesa, literatura e as novas tecnologias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia, **Anais do SIELP**, Uberlândia, EDUFU, 2012, p.1-12.

Artigo recebido em: 23.02.2014

Artigo aprovado em: 08.05.2014