



Aulas de conversação para falantes de outras línguas: percurso de ensino e relato de experiência

Conversation classes for speakers of other languages: teaching path and experience report

Flavio B. Valadares¹

¹ Doutorado em Língua Portuguesa/PUC-SP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Paulo.

DOI:

RESUMO

O artigo apresenta um relato de experiência a partir de aulas de Português do Brasil para falantes de outras línguas, ministradas de modo on-line, no âmbito do curso de extensão “Português do Brasil para Imigrantes” (PBI), ofertado pelo Campus São Paulo/IFSP. Objetiva relatar o processo de aprendizagem no decorrer de 15 semanas de aulas de estudantes de várias nacionalidades, especialmente, quanto à pronúncia e à entonação. Como aporte teórico, adota os postulados de Scaramucci (2013), Simões, Carvalho e Wiedemann (2004), Alonso (2017), Canale e Swain (1980), Silveira (1988), Almeida Filho (1993), Mulon e Vargas (2014), Alves (2011), Magro (1980), Grannier (2002, 2004), Alvarez (2012), Araújo (2014) e Savignon (1983). Do ponto de vista da metodologia, organizamos o relato em 2 partes, sendo a primeira uma visão global dos casos mais comuns; e a segunda, a seleção dos casos mais recorrentes para aprofundamento. Conclui que o engajamento de estudantes nas aulas do curso quanto à participação se eleva proporcionalmente no percurso de aprendizagem quando ocorre o domínio entonacional e pragmático do uso da língua-alvo.

Palavras-chave: Interlíngua; Análise Contrastiva; Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas.

ABSTRACT

This article presents an account of an experience based on online Brazilian Portuguese classes for speakers of other languages, within the scope of the Brazilian Portuguese for Immigrants (PBI) course, offered by the São Paulo Campus/IFSP as an extension course. It aims to describe the learning process over 15 weeks of classes for students of various nationalities, especially regarding pronunciation and intonation. The theoretical framework is based on the postulates of Scaramucci (2013), Simões, Carvalho and Wiedemann (2004), Alonso (2017), Canale and Swain (1980), Silveira (1988), Almeida Filho (1993), Mulon and Vargas (2014), Alves (2011), Magro (1980), Grannier (2002, 2004), Alvarez (2012), Araújo (2014) and Savignon (1983). From a methodological point of view, we organized the report into 2 parts, the first being an overview of the most common cases; in the second part, the selection of the most recurrent cases for further study. It concludes that student engagement increases proportionally to the learning path when intonational and pragmatic mastery of the use of the target language occurs.

Keywords: Interlanguage; Contrastive Analysis; Teaching Portuguese to Speakers of Other Languages.

1. Introdução

O ensino de uma língua para falantes de outras línguas, historicamente, tem sido um desafio, às vezes por serem línguas muito distantes em se tratando de alfabeto, por exemplo; outras vezes pela configuração entonacional em tonal, acentual ou silábica (Almeida Filho, 1993). Isso revela a necessidade que os pesquisadores têm de sempre reverem métodos para garantir um processo efetivo. Na atualidade, com o

desenvolvimento de tradutores, de inteligências artificiais, entre outras tecnologias, esse tipo de ensino ganha contornos e, até o momento, é difícil provar se houve aprendizagem de fato, ou seja, não sabemos, ainda, se o uso dessas tecnologias promove uma aprendizagem de longo prazo ou apenas o uso momentâneo da língua-alvo.

Nessa perspectiva, ao se propor um curso de Português do Brasil para Imigrantes, alguns deles não residentes no Brasil, entendemos que algumas propostas precisam estar muito bem delineadas, a fim de que o processo atinja maior êxito e que a aprendizagem seja efetiva para uso contínuo. Em outros termos, que as aulas promovam a possibilidade de se compreender a língua com vistas a utilizá-la em situações diversas, sendo objeto de interação e de trocas para além de selecionar a estrutura mais adequada a um brasileiro, por exemplo, isto é, que os componentes extralinguísticos sejam acionados para garantir a real aplicação da língua em conversas.

Desse modo, a seleção de materiais para as aulas, a consulta à turma sobre temáticas de interesse e a interação constante nas aulas são alguns dos elementos fundamentais para que o todo ocorra de maneira a proporcionar a desejada qualidade da aprendizagem dos alunos. Além disso, o feedback individualizado como estratégia de construção da segurança para interações se mostra um aspecto altamente valorizado nesse processo. Também, o uso de interlíngua demonstra que muitas das culturas podem se ligar e que algumas aproximações de ordem linguística encontram eco nas dimensões socioculturais, o que gera maior conforto aos envolvidos em todo o processo.

Assim, para a consecução de nosso objetivo, nos amparamos em Scaramucci (2013), Simões, Carvalho e Wiedemann (2004), Alonso (2017), Canale e Swain (1980), Silveira (1988), Almeida Filho (1993), Mulon e Vargas (2014), Alves (2011), Magro (1980), Grannier (2002, 2004), Alvarez (2012), Araújo (2014) e Savignon (1983) e utilizamos os principais casos identificados no decorrer das aulas quanto à pronúncia e à entonação, tendo sido adotada a indicação do aspecto a ser relatado e, na sequência, o modo como lidamos com a condução da aprendizagem, a fim de que nossos alunos pudessem obter êxito.

2. Aspectos teóricos

O relato de experiência se vale de algumas concepções teóricas que abordam o ensino de uma língua para falantes de outras línguas como um campo de pesquisa e como um campo de conhecimento ou ainda uma especialidade. Nesse ponto, a conjugação de diferentes linhas, aqui adotadas, nos encaminha para uma visão de aprendizagem por meio da adoção de estratégias de uso da interlíngua e da competência comunicativa.

Alonso (2017), Scaramucci (2013), Simões, Carvalho e Wiedemann (2004) subsidiam nossa perspectiva e validam nossa proposta, visto que têm pesquisas bem fundamentadas na área de ensino de Português como língua estrangeira, que contribuem para que nossa abordagem tome o corpo necessário para sua cientificidade. Além disso, recorreremos ao clássico, por meio de Canale e Swain (1980), para tratarmos de competência comunicativa.

Outro clássico na área é Almeida Filho (1993, p. 47-48), que ratifica a ideia de que “o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua” e acrescenta que “este tipo de ensino ‘toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz’”.

Assim, considerando a competência comunicativa como área de pesquisa e de aplicação de ensino-aprendizagem, é possível cravar que o método que utiliza o funcionamento da língua, a partir do uso, como atestam Mulon e Vargas (2014), tem oportunizado o desenvolvimento efetivo da competência comunicativa e contribuído para que metodologias que impliquem a interação se fortifiquem na direção de se pensar práticas pedagógicas com a profundidade teórico-metodológica para o desenvolvimento sociolinguístico do aprendente.

Nessa perspectiva, a ideia clássica de Canale e Swain (1980) ganha vulto: nela, a competência gramatical se relaciona ao domínio da gramática da língua (léxico, sintaxe, morfologia e semântica). Na competência sociolinguística, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada; para a competência discursiva, é necessário trilhar um caminho de produção de textos com coesão e coerência; por fim, a competência estratégica que se baseia no uso de estratégias para compensar falhas na comunicação.

Dessa forma, envolvemos tais competências com o intuito de expor alguns fatos linguísticos verificados nas aulas e como o itinerário pedagógico quanto ao ensino por competências pode promover um caminho de domínio sociocomunicativo dentro da cultura de maneira a produzir efeitos de reorganização de pronúncia margeando a natural associação de estrutura linguística entre o Português do Brasil e a língua de origem de nosso aluno.

Um outro ponto teórico fundamental para nosso relato é a interlíngua, cujos enfoques relacionados ao ensino de línguas próximas exercem papel importante no processo de aprendizagem, como atesta Alvarez (2012). Adicionalmente, é importante expor a visão de Grannier (2002), que defende ser a análise contrastiva uma estratégia eficiente para se obter êxito sociocomunicativo no uso de uma língua em um determinado contexto.

Ela reitera que a interlíngua funciona como uma espécie de esforço natural de comunicação que pode promover ao ensino um desenvolvimento de automonitoramento, com os aprendentes muito provavelmente construindo sobre seus usos em contraste tanto no aspecto gramatical quanto lexical e pragmático, evidenciando que esse tipo de experiência propicie interações em diversos domínios sociocomunicativos.

No nosso relato, ainda que a turma fosse formada por muitas nacionalidades, a predominância de falantes hispânicos pôde ser observada nesse processo de uso de interlíngua, visto que a base latina auxiliou nas aproximações tanto de estruturas morfosintáticas quanto de fonético-fonológicas; já para as demais línguas, com menor possibilidade de aproximação, ainda assim os estudantes puderam ter a aplicabilidade disso, provavelmente por serem residentes no Brasil, o que lhes proporcionou constatar no uso cotidiano os modos abordados em aula.

Posto isso, defendemos que, atualmente, a visão acerca do processo de interferência da língua de origem sobre a língua-alvo e vice-versa não apresenta a concepção negativa que antes existia, uma vez que, como observa Alves (2011), trata-se de mecanismos cognitivos acionados que compõem um período transitório do processo de aprendizagem. Assim, como assevera Magro (1980, p. 124), classicamente, a Análise Contrastiva (AC) foi “a princípio muito valorizada graças à afirmação de que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado se se conhecessem os pontos de dificuldades que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua”. Dessa maneira, mesmo que haja divergências sobre a aplicabilidade ou mesmo êxito da Análise Contrastiva, adotamos alguns dos postulados de Almeida (1993) e de

Grannier (2002, 2004) sob tal perspectiva, já que entendemos ser uma maneira bastante profícua de subsidiar nossas ações no processo de ensino de uma língua adicional.

3. Relato da experiência

O relato de experiência que apresentamos propõe tratar os principais casos identificados no decorrer das aulas quanto à pronúncia e à entonação. É importante, nesse ponto, deixar claro que adotamos a indicação do aspecto a ser relatado e, na sequência, o modo como lidamos com a condução da aprendizagem, a fim de que nossos alunos pudessem obter êxito. Nesse sentido, como já indicado na introdução, trata-se de uma turma de nível avançado de Português do Brasil para Imigrantes (PBI), com nacionalidades variadas, o que tornou a experiência ainda mais significativa por nos levar ao entendimento dos processos mais específicos conforme a primeira língua de cada aluno.

Dessa maneira, organizamos nosso relato em 2 partes: na primeira, uma visão geral dos casos mais comuns nas falas dos alunos, considerando as aulas nas quais eles fizeram uma apresentação oral sobre temáticas de livre escolha; na segunda parte, a seleção dos casos mais recorrentes quanto à pronúncia e à entonação com os apontamentos relacionados ao uso de interlíngua para o direcionamento do processo de aprendizagem e a observação realizada na aula pelo docente.

Os casos mais comuns de pronúncia identificados nas aulas foram os que seguem no quadro abaixo:

Tabela 1 – Pronúncias comuns

Item	Exemplo em português	Transcrição fonética	Pronúncia aproximada
l/u	final cultural	[fi'naʋ] [kuw.tu.'raʋ]	Finál culturál
am/an	sejam	['seʒẽw̃]	serran
c/z	fazenda	[fa'zẽdɐ]	facenda
s/ç	pesquisar	[peʃki'zaɾ]	pesquiçar
ç/z	canção	[kẽ'sẽw̃]	cansão
r/rr	terremoto	[teɾe'motu]	teremoto
x/ks	expansão expressão	[es.pẽw̃'sẽw] [es.pre'sẽw̃]	ekspansáo ekspresáo
s/z	apresentar usar	[aprezẽ'taɾ] [u'zaɾ]	precentar ussar
ch/tch	tachada	[ta'ʃadɐ]	tachiada
b/v	rebelde vários	[ɾe'bẽwdʒi] ['vaɾjus]	revelde bários
lh/j	milhão	[mi'kẽw̃]	mijáo
g/ch	gênero gíria janeiro	['ʒẽ.ne.ru] ['ʒiɾjɐ] [ʒɐ.'nej.ru]	chênero chíria chaneiro

j/r	jeito	[ˈʒejtu]	reito
g/j	indígena	[ĩˈdʒiʒenɐ]	indírrena

Fonte: autor

Nesse quadro, apenas citamos alguns dos principais usos identificados no decorrer das apresentações de temática de livre escolha. Nesses casos, verificamos que a pronúncia foi acompanhada de uma entonação distinta da prevista comumente no Português do Brasil. É possível, então, corroborar o que defende Araújo (2014), que a entonação paralingüística deve ser interpretada em conjunto com os conteúdos léxico-gramaticais e fatores pragmáticos, o que pôde ser observado pelo feedback para a turma.

Isso gerou uma atenção especial ao entendimento da conjugação da pronúncia com a entonação, sob tais vieses. Adicionalmente, é importante explicar que a entonação de foco deve ser acionada, visto que incide sobre a melodia do enunciado, como assinala Araújo (2014), apontando para determinadas partes onde está presente a relevância do discurso do interlocutor. Por isso, defendemos que a entonação é fundamental no processo de aquisição, já que exerce influência de forma direta nas várias competências (ou subcompetências) que a conformam.

Nesse ponto, identificamos no uso do plural metafônico (povo/povos, olho/olhos, ovo/ovos), fechamentos (povo: /ˈpo.vu/ → povos: /ˈpɔ.vu(s)/ ou /ˈpɔ.vus/; olho: /ˈo.ʎu/ → olhos: /ˈɔ.ʎu(s)/ ou /ˈɔ.ʎus/; ovo: /ˈo.vu/ → ovos: /ˈɔ.vu(s)/ ou /ˈɔ.vus/) e passamos a buscar se era algo específico de alguma nacionalidade, o que não se comprovou ao longo das apresentações orais que a turma realizou.

Conseguimos observar, em todas as nacionalidades, esse fechamento de vogal, o que se confirma, nas palavras de Araújo (2014), como um aspecto fundamental na aprendizagem, para os estudantes, a consciência de que precisam “saber agir” diante de regras de intenção e atos de fala, bem como “saber selecionar” enunciados adequados a um determinado contexto e, principalmente, “saber usar” estratégias para garantir seu processo de comunicação.

Assim, ao conduzirmos uma explicação mais técnica de como ocorre a abertura de vogal em casos de plural, observamos que a turma colocou em ação os saberes que Araújo (2014) postula. Evidentemente, não podemos afirmar que os alunos irão produzir plurais metafônicos com abertura, como a regra e o uso preveem, mas verificamos que o interesse demonstrado para a compreensão nos leva a acreditar que sim.

Ainda, nessa primeira parte, um outro processo observado entre as diversas nacionalidades foi a ausência de vogal de apoio, ou seja, uma epêntese como em “dignidade”, “etnia”, “psicologia”, “técnica”, “ritmo”. Silveira (1988) menciona que um som vocálico entre as consoantes – [api tu] apto, [afita] afta – significa que encontros consonantais impróprios possuem uma sequência de consoantes de difícil pronúncia e que, por isso, há a articulação com uma vogal de apoio intermediária.

No caso de nossos alunos, a observação de que não realizaram com a vogal de apoio, algo muito comum no Português do Brasil, inclusive com variantes concorrentes [ɪ] e [ə] – advogado/adôvogado, tende a demonstrar uma influência da norma europeia. Para além disso, no caso dos hispânicos, é possível considerar uma tentativa de reprodução a partir de sua própria, visto não haver esse tipo de apoio na língua espanhola.

Para as pronúncias s/z, observamos grande dificuldade de vozeamento, identificando algo peculiar, mas não inédito: quando a palavra foi pronunciada de modo isolado, ocorreu o vozeamento da letra/som dentro da sílaba e, por conseguinte, da palavra

– Brasil foi pronunciado como [bra'ziw]. No entanto, o uso em frases não levou ao mesmo tipo de vozeamento que em palavras isoladas, o que nos levou a buscar alternativas mais tradicionais, como a repetição e o exercício de encaixamento de modo e de ponto de articulação, a fim de buscar a utilização do fonema como em Português do Brasil.

O mesmo processo foi utilizado no par l/u, cuja dificuldade para o /l/ final como semivogal \w/, que representa a maior parte da pronúncia no Português do Brasil, teve alta recorrência, especialmente entre os hispanofalantes. Novamente, exercícios tradicionais foram aplicados, tendo sido observado que a dificuldade para a produção como semivogal não foi tão grande quanto à dificuldade em palavras com vogais sonantes, como o vozeamento relatado no parágrafo anterior.

Em um outro grupo, o par b/v também demonstrou ser uma pronúncia difícil. Nesse caso, lançamos mão mais efetivamente da análise contrastiva e da interlíngua, visto que conseguimos fazê-los perceber que havia, de alguma maneira, uma proximidade com a língua deles, o que gerou menor dificuldade de compreensão, mas não de uso, ou seja, a dificuldade de /b/ como oclusiva bilabial sonora, tendo de tocar os lábios, não foi de alta complexidade para eles; entretanto, não foi tão facilmente concretizada a fricativa labiodental sonora, tendo sido de alta complexidade para a produção.

No aspecto pragmático, observamos que as apresentações não tiveram falas que se distanciassem daquilo que a construção de sentido, com coesão e coerência, prevê em seu uso concreto da língua, isto é, não identificamos problemas que pudessem comprometer significações discursivas para situações reais de interação com brasileiros, o que é importante porque demonstra que os estudantes obtiveram êxito quanto à compreensão das possibilidades de acionamento lexical em suas construções morfossintáticas. No entanto, para os implícitos e os elementos paralinguísticos, a dificuldade ocorreu.

Na segunda parte deste relato, relatamos algumas observações realizadas no percurso das aulas. Nas falas apresentadas em aula, um dos pontos mais passíveis de insegurança pelos estudantes é o modo como fazem a pronúncia, sendo necessário desconstruir a ideia histórica de neutralização de sotaque. Nesse sentido, o nosso trabalho de mostrar que um falante de uma segunda língua necessita ter uma pronúncia que permita ao falante nativo daquela língua compreender não foi simples, mas entendemos ter obtido êxito nesse aspecto, uma vez que a turma passou a se concentrar nisso e não na pronúncia “perfeita”, como alguns acreditaram ser o modo de aprendizagem de uma segunda língua.

Para além desse aspecto, a entonação passa a ser um motivo de preocupação por parte dos estudantes, uma vez que, ultrapassada a fase de pronúncia, o nosso direcionamento de aprendizagem à entonação se torna imprescindível para que haja êxito em suas falas espontâneas. Nessa perspectiva, foi possível observar um avanço muito significativo no decorrer das aulas, visto que a consciência que eles criaram de trabalhar sua entonação foi algo considerável, o que tornou o processo bem mais enriquecido.

Por fim, o percurso de pronúncia e de entonação com a compreensão de que o uso concreto da língua em situações reais envolve mais que aspectos léxico-gramaticais, isto é, fizemos um trabalho para a percepção de que o Português do Brasil contém implícitos contextuais e elementos paralinguísticos entranhados em nossa cultura sociolinguística de maneira que entender tal complexidade é fundamental para estar inserido nessa utilização sociolinguística, o que foi muito bem entendido pelos estudantes. Evidentemente, não é algo simples ou fácil para eles, especialmente para quem não é residente em nosso país, mas foi possível observar avanços muito consistentes nesse sentido.

4. Conclusão

Com o objetivo de buscar um método híbrido que pudesse trazer alguma referência da primeira língua do aluno, trabalhamos com observações que se pautaram, em vários momentos, na interlíngua para que, de alguma forma, o aprendente de nível avançado compreendesse a maneira como determinada pronúncia poderia ser realizada no Português do Brasil. Nesse aspecto, podemos afirmar que houve um percurso significativo de aprendizagem, o que é corroborado por Savignon (1983) no que se refere às competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, aos contextos ou situações de aprendizado e às estratégias e processos que permeiam o processo de aprendizagem.

Nesse relato, buscamos mostrar como é possível unir metodologias às aulas de conversação, de maneira a propiciar um crescimento efetivo dos estudantes, especificamente quanto à pronúncia e à entonação. Na primeira parte, tratamos de alguns aspectos mais próximos ao acionamento da interlíngua e da análise contrastiva; na segunda parte, o acionamento de pontos de pronúncia, de entonação e de uso pragmático da língua, tendo sido demonstrado o processo como o docente conduziu esse percurso de aprendizagem.

Dessa maneira, ainda que não tenhamos tido a pretensão de indicar caminhos para o ensino de Português do Brasil, acreditamos ter contribuído para a compreensão de como o processo pode ser frutífero se observada, como assinala Leffa (2012), uma série de estratégias diversificadas que busquem atender às condições de aprendizagem do aluno, à realidade do professor e ao contexto em que tudo isso ocorre, certamente, propiciando um caminho rumo ao êxito do processo.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALONSO, R. Português para falantes de Espanhol: aspectos chave na formação de professores. **Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Simpósio 27. Università del Salento, 2017.
- ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS**, 2012. Salvador. Anais. Bahia: UFBA, 2012.
- ALVES, C. F. A contribuição da análise contrastiva e de um corpus de erros para o desenho de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros. **Cadernos de Letras**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 89-98, jul. 2011.
- ARAÚJO, M. L. **Entonação das interrogativas e das declarativas do português brasileiro falado em Minas Gerais: Modelos para o Ensino de Línguas**. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. (Org.). **Português para Estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 57-80.
- GRANNIER, D. M. Dificuldades de comunicação devidas a faltas de pronúncia. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. (Orgs.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 175-182.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- MAGRO, M. C. Análise Contrastiva e Análise de Erros: um estudo comparativo. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura Ensaio de Linguística**, Belo Horizonte, v. 3, p. 124-133, 1980.

- MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 16.1, 2014.
- SAVIGNON, S. **Communicative Competence: theory and classroom practice**. United States of America: Addison-Wesley, 1983.
- SCARAMUCCI, M. A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. **Portuguese Language Journal**, n. 7, 2013.
- SILVEIRA, R. C. P. da. **Estudos de fonética do idioma português**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SIMÕES, A.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004.