

Mudando conceitos – uma experiência de ensino de Português para estrangeiros

Luana Renata Pinheiro Dias (Instituto Cervantes SP)

Schirlei Schuster (Universidad ORT)

Este trabalho pretende relatar a experiência de ensino de Português para Estrangeiros (PLE) desenvolvida na maior universidade particular do Uruguai.

Contexto

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) no Uruguai desde os seus primórdios, há mais de 70 anos, se caracteriza pela falta de formação docente e a predominância de concepções docentes que permanecem no âmbito implícito. Neste contexto se consolidou uma cultura de ensino onde é comum encontrar cursos e instituições onde discurso e prática pouco e nada têm em comum. Além disso, a abordagem adotada pelas diferentes instituições onde se ditam cursos de PLE vem impregnada por fatores mais intuitivos que teóricos.

Os primeiros cursos de português oferecidos no Uruguai foram por iniciativa do Ministério de Relações Exteriores brasileiro, eram gratuitos e tinham como objetivo divulgar a cultura brasileira. Hoje em dia este cenário é bastante diferente, atualmente o conhecimento do idioma é um diferencial que facilita o ingresso ao mercado de trabalho. A necessidade de capacitação levou a escolas e universidades públicas e privadas a incluir o português como disciplina obrigatória em seus currículos.

Em 1996 a Universidade ORT Uruguai começou a oferecer para seus estudantes das licenciaturas em Gerência e Administração e Estudos Internacionais cursos de português como alternativa ao inglês. A partir de uma prova de nivelção aqueles que comprovassem um nível avançado em inglês, podiam optar pelo curso de português. Os cursos eram de 96 horas distribuídas em 3 horas semanais durante dois semestres letivos. Cumpridas estas horas os estudantes de Gerência e Administração encerravam sua carga horária de idiomas, enquanto os de Estudos Internacionais deviam cursar mais dois semestres de inglês.

Em 2003 assumimos os cursos que se dedicavam apenas a desenvolver a habilidade de compreensão leitora e tinham como programa a transcrição do índice de uma publicação dedicada ao ensino de PLE. Naquele mesmo ano imprimimos as primeiras mudanças, passando a trabalhar em classe não só a compreensão leitora, mas também as habilidades linguísticas e comunicativas necessárias para que nossos estudantes pudessem efetivamente comunicar-se em português. Durante os dois anos seguintes realizamos mudanças com o objetivo de levar para a sala de aula conteúdos transcendentais para o desempenho das futuras atividades profissionais dos estudantes.

No final de 2005 a universidade iniciou um processo de mudanças de currículo que implicava acrescentar novos idiomas à oferta, e também que os cursos de Estudos Internacionais passavam a ter os quatro semestres do mesmo idioma. Estas mudanças coincidiram com o término de uma especialização que nos havia gerado um processo de reflexão sobre nossas práticas docentes. Quando nos solicitaram que apresentássemos uma proposta de cursos de português plasmamos na mesma as mudanças que havíamos vivido em nossas concepções docentes.

2. Proposta Educativa

O primeiro passo na elaboração da nova proposta educativa foi selecionar temáticas ligadas à realidade que nossos estudantes encontrariam no mercado de trabalho. Ao estarmos inseridos dentro de um contexto onde muitos estudantes chegam à universidade tendo algum conhecimento de português adquirido em cursos ministrados em instituições de ensino médio, a escolha dos temas a serem abordados também considerou a necessidade de que o curso de português não fosse visto como “mais do mesmo”.

Ao selecionar temas relacionados ao desempenho profissional dos estudantes, buscávamos mostrar o valor imediato de aprender português. Segundo Widdonwson (1991) este aspecto, além de ser relevante como elemento motivacional imediato, gera nos estudantes uma percepção de relevância prática do português como meio de comunicação.

Para definir os níveis de proficiência esperados ao final de cada módulo do curso recorreremos ao Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR). A partir do

qual definimos que ao terminar português 1 e 2, os estudantes seriam utilizadores elementares (A2) e finalizando os semestres 3 e 4, seriam utilizadores independentes (B2). Com base neste objetivo consideramos que ao término dos quatro semestres nossos estudantes estariam em condições de prestar o exame para obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

3. Material didático

Um dos estímulos para o curso é a possibilidade de que o estudante possa prestar, no final dos 4 módulos, o exame de proficiência Celpe-Bras, que é o único teste deste tipo reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Portanto o material usado durante o curso foi adaptado para o desenvolvimento gradual dos estudantes, utilizando essencialmente o enfoque por tarefas. O exame Celpe-Bras prioriza este enfoque que convida o estudante “a interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (Celpe-Bras, 2006, p.4).

A ênfase não estaria, portanto, no conhecimento sobre a língua e sim na capacidade de uso. Neste ponto resgatamos Littlewood, que considera que um comunicador mais eficaz em uma língua estrangeira não é necessariamente a pessoa que melhor maneja as estruturas, mas aquela que tem mais habilidade em uma situação comunicativa. Como aconselha o mesmo autor as propostas de atividades de aula têm como objetivo, fazer com que os estudantes usem a língua para transmitir significados de forma eficiente.

Segundo o manual que serve de guia para o candidato um “exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação de conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo” (Celpe-Bras, 2006, p.3). Essas necessidades priorizam a comunicação em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, etc.). Para adaptar-se a esta proposta as atividades (tarefas) desenvolvidas em aula visam basicamente uma ação (escrita ou oral), com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.

Ao conciliar os objetivos do Celpe-Bras com a visão de Nunan, que sugere que na realização de tarefas o foco de atenção deve estar mais no significado que na forma, desenvolvemos uma abordagem onde a gramática é vista e avaliada durante as aulas, mas não recebe a maior parte da atenção na hora da correção. Esta abordagem conforma-se em uma novidade para os alunos, que na maioria das vezes contam com experiências anteriores de aprendizagem de idiomas em cursos onde a gramática é o ponto principal da língua.

Os primeiros níveis (1 e 2) apresentam uma preocupação maior com a gramática, para a assimilação das novas estruturas que são apresentadas em contexto, com textos orais ou escritos, na maioria dos casos autênticos. Após a discussão sobre o tema (em níveis básicos pode-se dar na língua materna do aluno) apresentam-se as estruturações e alguns exercícios de fixação. Geralmente, a escolha dos textos prioriza temas que mostram a realidade atual do Brasil, assuntos que possibilitem que os alunos possam comparar e analisar as realidades conhecidas.

Esse tipo de reflexão faz com que o aluno desenvolva uma sensibilidade para a aceitação de uma nova cultura (não baseada em estereótipos, datas ou textos clássicos). A cultura é um ponto de colisão entre a maneira conhecida do aluno de ver o mundo e o novo. Discutir o novo e, a partir daí, repensar sua própria cultura é um trabalho de aceitação do diferente, tão valorizada nos dias de hoje, ligada a valores de respeito e tolerância. Essa habilidade se expandirá para sua vida (pessoal e profissional) não só para a aprendizagem do português.

Já nos níveis 3 e 4 o curso tem a preocupação de oferecer-lhes textos e discussões mais complexas. As aulas focam-se mais na produção oral e os textos são elaborados em casa.

No nível 3, o professor corrige as produções escritas dos alunos somente marcando os erros cometidos pelos alunos. Consideramos dois tipos de erros, a partir de Rigamonti (1998): o primeiro gerado por um conhecimento inadequado de uma regra da língua, e o segundo que ocorre simplesmente por distração, cansaço ou outros fatores (produzido no nível da execução da tarefa e não da competência).

As marcações são refeitas pelos alunos. Para isso, incentivamos o uso de dicionários, sites de internet e consulta a livros da biblioteca. Tentamos promover a autonomia do aluno, mas, nesse estágio ainda oferecemos apoio à correção das estruturas nas quais os alunos mostram mais dificuldade. Retomamos os temas mais recorrentes para uma explicação geral e os erros específicos das tarefas são refeitos pelos próprios alunos.

Já no nível 4, os estudantes continuam trabalhando com textos e suas tarefas são corrigidas de acordo com os parâmetros de avaliação do Celpe-Bras (nos níveis anteriores, esse tipo de correção já era feito, mas não na totalidade dos exercícios entregues). Para sua correção o exame leva vários fatores em consideração, todos vistos com equivalência de importância. Na nota dada leva-se em consideração a qualidade da ação a ser desenvolvida (tarefa), dividindo-a entre: adequação discursiva (envolvendo aspectos de coesão e coerência), adequação lingüística (léxico e gramática) e adequação ao contexto. A partir da explicitação dos problemas encontrados no texto, os alunos são convidados a reescrever os textos na íntegra, refazendo as inadequações (no nível anterior só corrigiam a estrutura marcada na correção). Na reelaboração dos textos os alunos desenvolvem uma preocupação pela forma, tornando-a consciente, ajudando inclusive na melhora dos textos em seu idioma de origem.

Considerações finais

O curso atualmente tem grande prestígio na universidade e inclusive é visto como um ponto de referência para o planejamento dos demais idiomas ensinados. Aumentou, também, o número de alunos que se inscrevem na matéria e os que se apresentam para o exame ao final do curso.

Referências:

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro comum de referência para as línguas: Aprendizagem, Ensino e avaliação*. União Europeia. Disponível em:

http://www.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx acessado em 10/08/2010.

LITTLEWOOD, William (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid, Cambridge University Press.

MEC. *Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros: Manual do candidato* (2003) Brasília: MEC. (versão 2006 disponível em www.mec.gov.br/celpebras)

NUNAN, David (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Cambridge University Press.

RIGAMONTI, Daniela (1998). La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes italo-fonos de E/LE em: *Carabela Segunda Etapa - Expresión escrita en el aula de E/LE*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A

WIDDOWSON, H.G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes.