



O ensino de Português como língua adicional na formação de alunos estrangeiros e de estudantes de Licenciatura

Selma Regina Olla Paes de Almeida*

Introdução

Este artigo relata a experiência realizada a partir da elaboração e execução de um curso de extensão em Língua Portuguesa e cultura brasileira para estudantes estrangeiros em intercâmbio ocorrido no segundo semestre de 2019 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Por meio de um trabalho de maior aproximação com alunos estrangeiros, notou-se que, embora esses alunos pudessem ter estudado a Língua Portuguesa e alguns aspectos da cultura brasileira antes de vir para o Brasil, era necessário um aprofundamento no idioma que lhes permitisse uma inserção mais efetiva na cultura. Dessa forma, um docente da Faculdade de Educação mobilizou seus alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Linguística e outros orientandos e ex-orientandos de pós-graduação para ministrarem as aulas do curso de Português para alunos intercambistas ao longo de um semestre. Para além da formação dos estudantes estrangeiros interessados em aprender a Língua Portuguesa, esse curso foi um espaço de formação docente para os estudantes do curso de Licenciatura em Letras e Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e também um espaço de reflexão sobre o ensino de língua e cultura para todos os participantes envolvidos. Dessa forma, o objetivo deste artigo é compartilhar um pouco da experiência do curso “Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio”, evidenciando o movimento de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelos dois grupos de alunos, licenciandos e estrangeiros, de modo a apontar algumas reflexões que surgiram ao longo das aulas.

Pra começo de conversa...

O presente trabalho se propõe a discorrer sobre a experiência de um curso de extensão universitária que, para além da formação dos estudantes estrangeiros interessados em aprender a Língua Portuguesa como língua adicional [1], foi um espaço de formação docente para os estudantes do curso de Licenciatura em

* Mestranda pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP). É bacharela em Português e Latim, licenciada em Língua Portuguesa e em Pedagogia. É professora de Português como língua estrangeira, a hispano falante, e como língua adicional, a imigrantes em situação de refúgio. Trabalha no Instituto Federal de Educação de São Paulo exercendo o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais.

selma.almeida@usp.br

Letras e Pedagogia da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de São Paulo (USP), e também um espaço de reflexão sobre o ensino de língua e cultura para todos os participantes envolvidos.

Motivado pelo interesse em acolher linguisticamente os estudantes estrangeiros e motivá-los a aprender a língua do país que escolheram realizar o intercâmbio, um professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) idealizou um curso de extensão no qual os estudantes de Licenciatura em Letras ou Pedagogia pudessem ministrar as aulas, podendo realizar, por meio desse curso, o estágio curricular obrigatório.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), os cursos de formação de professores para atuarem na educação básica devem ofertar o mínimo 400 horas de estágio curricular obrigatório. A FEUSP, além do curso de Pedagogia, oferece as disciplinas relacionadas à educação para as Licenciaturas dos diversos institutos da Universidade de São Paulo (USP). Algumas dessas disciplinas estão vinculadas com a realização das horas de estágio (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020).

O professor responsável pela disciplina de Metodologia de Linguística II (MEL II), cuja carga horária de estágio curricular obrigatório é de 90 horas, mobilizou, além dos alunos da disciplina, alguns orientandos da pós-graduação para colaborarem na regência do curso. Esse movimento propiciou uma formação abrangente e colaborativa. Abrangente porque permitiu, por um lado, a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos estrangeiros; e, por outro, a experiência do estágio de regência, pelos alunos licenciandos para o ensino de língua, além da reflexão acerca da língua entre todos os envolvidos nessa tarefa. E colaborativa porque foi a participação desses agentes que propiciou o desenvolvimento de cada um, ou seja, a participação dos estudantes de licenciatura permitiu a aprendizagem da língua pelos estrangeiros, e a participação desses, por sua vez, permitiu àqueles experienciarem a docência em sala de aula.

Os alunos estrangeiros que participaram do curso eram provenientes de Guadalupe, Haiti, México, Colômbia, Peru, Chile, Suécia, Suíça, Finlândia, Bélgica, França, Alemanha, Itália, Espanha, Japão, China e Coreia do Sul. Vieram para estudar nos diversos institutos e faculdades da USP, como a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), estudantes de engenharia da Escola Politécnica (POLI), Faculdade de Direito (FD), Instituto de Psicologia (IP), e intercambistas da FEUSP. A maioria era estudante de graduação cujo período do intercâmbio era: alguns

de seis meses; outros, poucos, de um ano. Havia também alguns alunos que estiveram no país por um período mais curto para coletar dados para suas pesquisas de mestrado e doutorado.

O objetivo deste artigo é compartilhar um pouco da experiência do curso “Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio”, evidenciando o movimento de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelos dois grupos de alunos, licenciandos e estrangeiros, de modo a apontar algumas reflexões que surgiram ao longo das aulas.

Um breve histórico

O curso, realizado no segundo semestre de 2019 na FEUSP, há tempos era uma necessidade da Universidade, que recebe estudantes de diversos países da América Latina, África, Ásia, Europa e de outras partes do mundo. A USP tem uma agência responsável pelas políticas de internacionalização da instituição, denominada Agência USP de Cooperação Nacional e Internacional (AUCANI). Embora essa agência seja o órgão central que coordena os editais da Universidade, cada faculdade tem autonomia para firmar seus próprios convênios com instituições estrangeiras e nacionais. A USP não exige dos alunos estrangeiros proficiência em Língua Portuguesa para cursar parte de seus estudos nas suas faculdades ou institutos, tampouco há grande oferta de cursos de Português a esses estudantes por parte da instituição.

A Comissão de Internacionalização (CCINT) da FEUSP há alguns anos vem fazendo algumas ações, de modo mais informal, no sentido de auxiliar os alunos estrangeiros em intercâmbio com seus estudos e com a Língua Portuguesa. Uma dessas ações é a de possibilitar que estudantes da FEUSP ajudem os intercambistas por meio de aulas gratuitas de Português.

Mediante o acompanhamento dessas ações, e após verificar que muitas delas trouxeram resultados positivos, no primeiro semestre de 2019, um professor de MEL II submeteu o Curso de Extensão em “Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio”. Esse curso foi planejado por ele e por uma orientanda de mestrado ao longo do primeiro semestre e contou com a contribuição dos alunos da disciplina de MEL II. Diferentemente de um curso de extensão convencional, o intuito desse curso era possibilitar, para além do ensino de língua e cultura aos alunos estrangeiros, uma oportunidade de estágio curricular aos alunos da Licenciatura em Linguística, Língua Portuguesa e/ou Pedagogia.

O curso

O Curso de “Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio” ocorreu ao longo do segundo semestre. Teve a duração de 13 semanas, com duas aulas semanais de uma hora e meia cada, contabilizando o total de 48 horas. Contou, então, com o professor da FEUSP como o coordenador desse projeto, com uma orientanda de mestrado, como co-coordenadora, com quatro alunos da Licenciatura em Linguística, que cursavam a disciplina de MEL II, com duas alunas da Licenciatura em Pedagogia, que eventualmente auxiliavam no curso, com duas pós-graduandas e um pós-graduado, que foram convidados para contribuírem em algumas aulas.

Como esse projeto tinha como uma das propostas que as aulas fossem ministradas pelos estudantes de Licenciatura, os integrantes citados anteriormente compuseram a equipe de docentes do curso, intercalando com a regência das aulas.

Em relação aos conteúdos a serem trabalhados, a proposta era a de que fossem sendo construídos na medida em que as aulas acontecessem, de acordo com as dificuldades e com os interesses que os alunos apresentassem no início e ao longo do semestre. Dessa forma, foi possível identificar as necessidades de cada aluno, agrupá-las e considerá-las na elaboração das aulas.

Pelo formato do curso, seus objetivos foram distintos, moldados de acordo com cada grupo de estudantes específico. O primeiro objetivo, direcionado aos alunos estrangeiros, foi o de oportunizar aos intercambistas conhecimentos linguísticos e culturais que contribuíssem para a sua integração na comunidade em que estavam inseridos (Universidade de São Paulo, 2019).

Desde a sua elaboração, o curso tinha como uma de suas perspectivas apresentar diferentes vozes, histórias e, como aponta Moita Lopes (2006):

outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la" (Moita Lopes, 2006, p. 27).

Nesse sentido, essas populações marginalizadas são produtoras de cultura, literatura e língua; e, muitas vezes são silenciadas. Uma das formas de se dar visibilidade e pesquisar essas vozes é por meio do ensino.

O segundo objetivo, voltado aos alunos de Licenciatura, pretendeu que, por meio do estágio de observação e regência, os alunos refletissem sobre o ensino da Língua Portuguesa e da Cultura Brasileira, pensando em: a) metodologias de ensino que fossem adequadas ao grupo e ao tema a ser apresentado; b) como mobilizar as teorias linguísticas aprendidas no decorrer de sua formação para ensinar determinados aspectos linguísticos; e, c) refletir acerca da prática pedagógica como objeto de pesquisa sobre o ensino de língua (Universidade de São Paulo, 2019).

Além do tempo destinado às aulas, uma vez por semana, após o término da aula, o grupo de professores, composto pelo coordenador, pela co-coordenadora e pelos quatro alunos de Licenciatura em Linguística, reunia-se para avaliar o andamento daquela semana, analisando o porquê determinada abordagem ter sido exitosa ou não.

Foi criado um grupo no aplicativo *Whatsapp* em que foram compartilhados materiais sobre ensino, planos das aulas a serem ministradas, conteúdos a serem trabalhados no curso, sugestões de atividades etc. Uma parte da aula de MEL II era reservada para discutir, juntamente com o professor-coordenador e com os outros estudantes da disciplina, aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do Português.

Duas atividades extraclases foram realizadas ao longo do semestre, como ida a uma escola de samba e a uma festa de estudantes do curso de direito celebrada no centro da cidade.

O dia a dia das aulas

A proposta era a de que, por meio de algum aspecto cultural, o grupo abordasse alguma particularidade da cultura brasileira e introduzisse as questões linguísticas que fossem concernentes, de acordo com a aula planejada.

O curso teve 27 aulas, em algumas delas foram trabalhados aspectos de situações cotidianas, envolvendo análise de *fôlderes* de supermercados, por exemplo; e, a elaboração de diálogos em que os alunos simulavam uma compra. Em certas situações cotidianas, o grupo encarregado das aulas encenou vivências como a comercialização de produtos por vendedores ambulantes nos ônibus ou metrô da capital e a

simulação de uma feirinha em que puderam degustar alguns doces brasileiros como paçoca, pé-de-moleque, doce de mocotó, suspiro, entre outros.

No início da primeira aula, os alunos se apresentaram e ao serem questionados sobre o que desejavam aprender em português, a maioria afirmou ter interesse em escrever. Queriam aprender mais sobre a cultura brasileira. Alguns disseram que gostaria de aprender sobre as conjugações verbais.

Os hispano falantes expressaram que tinham dificuldades para completar sua aprendizagem devido à proximidade da língua, o que fazia com que falassem “portunhol”; conseguiam se comunicar, no entanto não sabiam se estavam falando português, espanhol ou portunhol. O estudantes expressaram querer aprender a pronúncia do português brasileiro e alguns fonemas como o /Λ/, como na palavra “fã”/ε/, como na palavra “pé”, e /ɔ/, como em “nó”, bastante característicos na nossa língua.

Ainda nessa aula, os alunos ouviram a canção *Promessa de Viola* (2011), na versão cantora Monica Salmaso. Essa música foi escolhida para apresentar um ritmo popular brasileiro denominado sertanejo, e por ser um referência no que é denominado como canção clássica caipira.

A canção apresenta como temática a vida no campo, dessa forma, foi possível apresentar aos alunos a cultura caipira, bastante típica no interior de São Paulo. De acordo com Campos (2012):

O estudo da sociedade existente em São Paulo, desde os primórdios de sua história, mostra que o modo de viver do caipira é considerado como a “forma mais antiga de civilização e cultura da classe rural brasileira, constituída desde os primeiros tempos da colonização”, no entender de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1973, p. 8). Como Antonio Candido (1971, p. 83) mostrou em seu clássico estudo sobre o caipira, *Os parceiros do Rio Bonito*, não havia grande diferença nos modos de viver entre os paulistas dos primeiros séculos e os dos bairros caipiras até meados do século XX. Tanto que até o final do século XVIII, os termos “paulista” e “caipira” eram, na prática, equivalentes: “Por toda parte [do Estado de São Paulo havia], as mesmas práticas festivas, a mesma literatura oral, a mesma organização da família, os mesmos processos agrícolas, o mesmo equipamento material” (ibidem) (Campos, 2012, p. 336).

A letra da música traz componentes lexicais característicos da fala do caipira, por exemplo, a palavra “arvre”, variante lingüística de algumas regiões para o vocábulo “árvore”.

Inicialmente, pedimos aos alunos que anotassem palavras ou frases compreendidas na canção. A música era interrompida frequentemente para que os alunos conseguissem escrever. A equipe dos professores passava entre os alunos para verificar se estavam compreendendo e observar o que eles estavam

anotando. A canção foi tocada algumas vezes para que os alunos pudessem, por meio da repetição, compreender e verificar se o que anotaram estava correto. Nesse momento, o objetivo era observar o quanto da língua eles compreendiam. Vejamos, a seguir a transcrição do texto produzido por um aluno e em seguida a reprodução fac-similar da letra da canção e do texto redigido pelo estudante:

Transcrição do Manuscrito 1, produzido por um aluno do Curso de Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

L1 [Me]u peito não tem cansaço
Meu ranç[h]inho é pequenino
-
-
L5 -
a minha cama é . . .
das bicho mesmo caço
Danço puro sertanejo

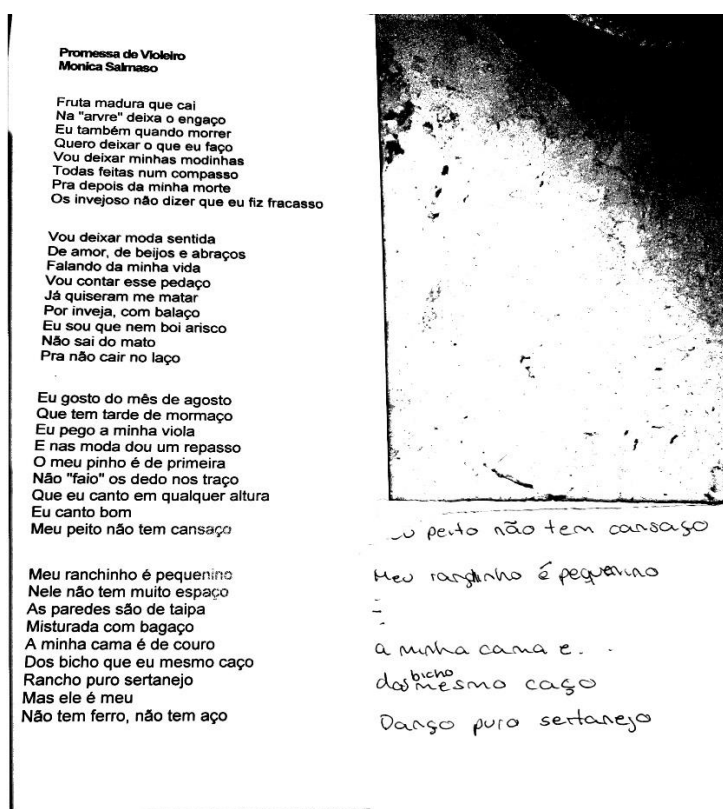


Figura 1 - Reprodução *fac-similar* do texto com a letra *Promessa de Violeiro*, de Mônica Salmaso e do Manuscrito 1, produzido por um aluno do Curso de Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

Na imagem anterior, à direita está a letra, que posteriormente foi entregue aos alunos com a música completa; e, à esquerda o texto escrito pelo estudante. É possível observar o exercício de escrita da letra

pelo aluno a partir do último verso da penúltima estrofe. Na estrofe seguinte, ele inicia pelo primeiro verso e embora não tenha transcrito o segundo, terceiro e quarto, há uma marcação de três traços verticais que marcam o acompanhamento do aluno aos versos cantados. Essa marcação evidencia que embora não tenha conseguido transcrever a letra, o estudante estava acompanhando os versos da canção.

Notamos que pela transcrição é possível deduzir que esse aluno tem conhecimento da Língua Portuguesa, pois consegue compreender perfeitamente alguns versos, inclusive demonstra conhecer os usos de /s/, /c/, /ç/, /ch/, como nas palavras “cansaço” em L1, “bicho” e “caço” em L7.

Embora a palavra “ranchinho” tenha sido grafada como “rançinho”, observa-se que o /h/, pela rasura, foi escrito depois. Essa marca sugere que o aluno ao escrever “rançinho” tenha observado que os fonemas possíveis, por meio da letra /c/, não servia para a palavra, arriscando o /ç/, no entanto ele notou o próprio equívoco e acrescentou o /h/ na palavra já escrita com /ç/.

A palavra “Danço” na L8, embora não seja a correta da letra original da música – rancho – além de apresentar alguma semelhança sonora, tem sentido, se analisamos que a locução adjetiva “puro sertanejo” poderia se referir ao ritmo musical.

Depois de entregarmos a letra completa para que eles pudessem comparar o que haviam escrito e a grafia das palavras da canção, analisamos com os alunos a realização do plural que a fala caipira apresenta, como, por exemplo, “os dedo”. Foi discutido em aula que esse tipo de realização com a marca de plural em apenas um sintagma também é recorrente em outras variantes do Português Brasileiro.

Numa outra aula, foram apresentados alguns artistas por meio de suas biografias. Essa atividade permitiu que fosse apresentado o tempo verbal do Pretérito Perfeito do Modo Indicativo. A intenção era apresentar um modelo de texto em que os alunos pudessem falar sobre a sua história.

Foram selecionadas as biografias de: Helena Kolody (1997), uma poeta paranaense; do músico e compositor maranhense Zeca Baleiro (Alves, 2016); e, do poeta cearense, Patativa do Assaré (Faconti, 2007). As três biografias, distribuídas em sala, tiveram alguns verbos do Pretérito Perfeito retirados do texto, para que os alunos pudessem completar as lacunas.

Foram apresentados os verbos regulares das três conjugações no Modo Indicativo para a turma no quadro, salientando o uso da forma “a gente”, com o verbo na terceira pessoa do singular que, em diversas variantes do Português Brasileiro, é usado no lugar da primeira pessoa do plural: “nós”. Assim como também, o não uso da segunda pessoa do plural, “vós”, e a ocorrência, em algumas variantes, do pronome “tu” com a conjugação na terceira do singular. Assim, os alunos se apropriaram desse gênero textual e das formas gramaticais que os compõem.

Pedimos para que eles escrevessem uma autobiografia ou a biografia de algum brasileiro famoso no qual tivessem interesse em conhecer melhor. A seguir veremos uma das produções elaboradas por um dos estudantes:

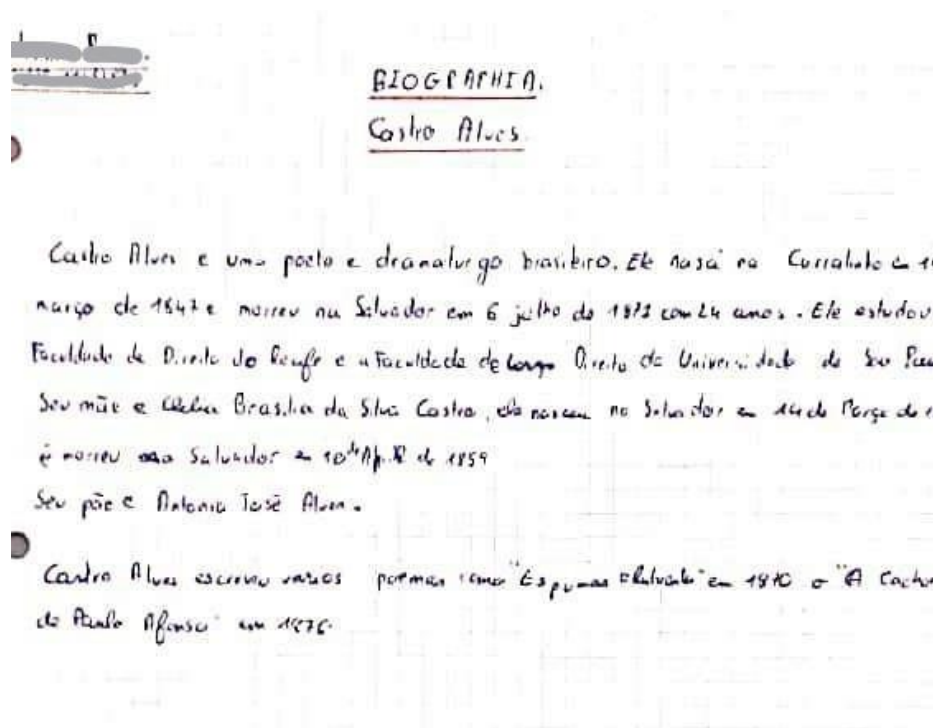


Figura 2 - Reprodução *fac-similar* do Manuscrito 2 produzido por um aluno do Curso de Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

Transcrição do Manuscrito 2, produzido por um aluno do Curso de Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

BIOGRAPHIA

Castro Alves

Castro Alves e uma poeta e dramaturgo brasileiro. Ele nasci no Curalinho em 14 março de 1847 e morreu no Salvador em 6 julho de 1871 com 24 anos. Ele estudou o Faculdade de Direito do Recife e u Faculdade de largo Direito da Universidade de Sao Paulo Seu mãe e Clelia Brasília da Silva Castro, ela nasceu no Salvador em 14 de Março de 18 [*]

é morreu no Salvador em 10 de Abril de 1859

Seu pãe e Antonio José Alves.

Castro Alves escreveu vários poemas como “Espumas Flutuantes” em 1870 o “A Cachoeira de Paulo Afonso” em 1876.

No texto observamos a dificuldade do estudante na questão da concordância de gênero com determinantes - artigos e pronome; no entanto a sua dificuldade se apresenta em substantivos que não se encaixam nas regras elementares, como a palavra “poeta’ que determina o gênero masculino, mas causa confusão por terminar em -a, como grande parte dos substantivos femininos na Língua Portuguesa; e Faculdade, substantivo feminino terminado em -e, que ele atribui erroneamente o artigo “o”, na primeira ocorrência, e “u”, na segunda. Nessa última ocorrência, poderíamos presumir que se trata da variante masculina próxima à linguagem oral em que é comum dizer “u” no lugar de “o”.

A relação que o estudante estabelece para o masculino de “mãe” – “pãe” – chama atenção pelo fato do esforço que os estrangeiros têm com essa palavra – e com outras palavras que exigem nasalização do a – talvez a fixação dela seja intensa a ponto de não identificarem esse traço nasal como marca de distinção de gênero, portanto a estendem ao masculino, marcando a diferença apenas no par par distintivo /m/ - /p/.

Na sentença “Ele nasci no Currálinho em 14”, o erro gramatical do verbo, posto que nos outros verbos o erro não se manteve, sugere que o estudante possa ter usado o presente do indicativo, forma usada também para referir-se a alguém que já morreu, mas que teve grande relevância, num sentido de presentificação e immortalização do sujeito.

Na aula seguinte, foi trabalhado o poema *Vida Sertaneja*, de Patativa do Assaré (Vermelho, 2007) [2]. O poema de Assaré foi declamado pelo próprio autor, os intercambistas puderam acompanhá-lo com a versão impressa do texto e então notar a variedade lingüística do autor, característica de uma região do Ceará, estado localizado no Nordeste do país.

O texto entregue aos alunos foi redigido numa variante muito próxima à língua oral, e isso causou estranhamento a muitos deles. O interessante é que alguns alunos afirmaram que já tinham ouvido algumas das palavras em outros momentos, muitas parecidas com as ditas por Assaré, mas ao lê-las no texto eles se surpreenderam com a escrita delas.

Outros alunos disseram que o texto estava todo errado, que não se escrevia daquela forma. Explicamos a eles que se aceita a variante escrita padrão, mas que há outras línguas portuguesas circulando pelo país. Elas não são necessariamente erradas, uma vez que são línguas usadas por muitas pessoas, embora sejam variantes estigmatizadas.

Em outra aula, o coordenador do curso convidou uma orientanda de doutorado para falar sobre literatura. Nessa aula, a professora convidada expôs trechos do livro *Quarto de Despejo* (1960), da autora Carolina Maria de Jesus. Além de discutir aspectos de sua obra, ela apresentou o panorama social da época em que o livro foi escrito e conversou com os alunos sobre o conceito de literatura marginal.

Essa aula permitiu que os alunos se apropriassem da escrita de um diário, e, em especial, da forma como Carolina Maria de Jesus escrevia, conhecendo os aspectos gramaticais e sintáticos que compõem esse gênero, de modo a estabelecer aproximações e distanciamentos com a biografia da artista. Esse tema perdurou algumas aulas e proporcionou atividades pelas quais os alunos puderam expressar as suas vivências cotidianas em Língua Portuguesa.

Outra aula contou com a presença de um professor da Educação Básica, linguista e músico, que apresentou o samba intitulado *Coité, cuia* (1977) de Wilson Moreira e Nei Lopes. Nessa aula, foram discutidos aspectos relacionados às origens do samba e foram apresentadas algumas variedades desse ritmo, como o samba no prato, samba de raiz e partido alto. Em relação aos aspectos linguísticos, os alunos puderam analisar o léxico da canção e sua estrutura sintática. Para explicar o significado de certas palavras, o professor apresentou pequenos vídeos gravados com alguns de seus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), oriundos de diversas regiões do Brasil. Nesses vídeos, os estudantes explicavam o significado de determinadas palavras e alguns sinônimos usados na sua variante dialetal.

Para trabalhar a sintaxe das orações, o professor partiu de frases da canção como a sentença *Na coité bebi cachaça*, pela qual ele discutiu a ordem dos elementos sintáticos na oração e as possibilidades de combinações permitidas no Português Brasileiro. A riqueza da letra da canção fez com que esse tema se estendesse por algumas aulas. Também foram apresentadas algumas comidas típicas citadas pela canção e foram expostos alguns ingredientes que compunham os pratos citados.

Esse movimento permitiu que os intercambistas estabelecessem relações com as comidas típicas de seus países e motivou um estudante, nascido na ilha de Guadalupe, território francês no Caribe, a elaborar

uma apresentação em português e a compartilhar com o grupo os aspectos culturais de seu país de origem, a semelhança que havia entre um prato brasileiro elaborado a partir da farinha de mandioca e uma comida típica da sua ilha, elaborada a partir do mesmo ingrediente.

Numa das primeiras aulas, a turma foi dividida de acordo com as línguas maternas, ou línguas próximas, dos estudantes, e cada membro da equipe de professores se encarregou de apontar as dificuldades do grupo pelo qual estava responsável. Assim, foi possível notar, por exemplo, que os estudantes hispano falantes tinham dificuldades com o fechamento de vogais nasais como /ɲ/ e /o/, abertura das vogais /ɛ/ e /ɔ/, e algumas palavras que entre o Português e o Espanhol são próximas, como *años*, *viaje*, entre outras.

Dos alunos falantes de línguas orientais, como o japonês e o coreano, notou-se a troca recorrente entre /l/ e /r/. Com os falantes de língua germânica e holandesa, a dificuldade era diferenciar os gêneros feminino e masculino das palavras. O grupo dos francófonos apresentou dificuldades com a acentuação tônica das palavras, geralmente transformando palavras paroxítonas em oxítonas. A partir da identificação dessas dificuldades, foi possível elaborar aulas e atividades que visassem a trabalhar os aspectos de maior dificuldade dos alunos.

Nas aulas que antecederam o dia vinte de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, data dedicada à reflexão da história e das mazelas a que foram - e continuam sendo submetidas as pessoas negras no Brasil -, os professores iniciaram a aula falando sobre o processo de colonização e da prática da escravidão para a mão-de-obra do trabalho:

Os primeiros contingentes de negros foram introduzidos no Brasil nos últimos anos da primeira metade do século XVI, talvez em 1538. Eram pouco numerosos porém, como se deduz pelas dificuldades que têm os historiadores em documentar esses primeiros ingressos. Logo a seguir, entretanto, com o desenvolvimento da economia açucareira, passam a chegar em grandes levas (Ribeiro, 1995, p. 161).

Os professores discorreram sobre o processo de “libertação” dos escravos, abordando algumas leis como a *Lei do Ventre Livre* (proclamou a liberdade para filhos de escravas nascidos a partir da data em que a lei foi promulgada), *Lei do Sexagenário* (lei que estabeleceu a liberdade a escravos com sessenta anos ou mais) e a *Lei Áurea* (concedeu liberdade aos escravos que viviam no Brasil). Abordaram as políticas de branqueamento instituídas à época da Abolição da Escravatura e as graves consequências que todas essas políticas trouxeram à população negra.

Falaram da importância de Zumbi, líder e ícone de resistência contra o sistema escravista no Quilombo dos Palmares, maior quilombo que existiu na América Latina, demonstrando a motivação de a data ser celebrada no dia da morte desse grande líder e não no dia que data a assinatura da Lei Áurea.

Nesse dia, foi projetado um trecho do terceiro episódio denominado Matriz Afro, do documentário *O Povo Brasileiro*, de Isa Grinspum Ferraz (2001). O documentário foi inspirado no livro do antropólogo Darcy Ribeiro, *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil* (1995). O autor, que é protagonista da película, discorre, ao longo de dez episódios, a formação étnica do povo brasileiro.

O trecho exibido em aula narrou sobre as regiões da África de onde as pessoas foram capturadas e escravizadas, apresentando brevemente os costumes e as línguas que havia nesses lugares. Por meio do documentário, os professores iniciaram uma discussão sobre as influências africanas na língua e nas tradições culturais como na culinária, na música, na dança e na religião.

A indagação que permeou todo curso

Desde a sua concepção, esse curso de extensão fugiu dos moldes tradicionais de um curso de língua, pois foi criado, ao mesmo tempo, para atender as necessidades da comunidade de alunos estrangeiros da USP em aprender a língua que circula no país e nos espaços acadêmicos da universidade; e para que os estudantes de licenciatura pudessem estagiar e vivenciar as situações de sala de aula. A questão de ter vários professores cotidianamente na turma e a presença de outros docentes convidados para determinadas aulas também foi um fator que fez com que o curso se distanciasse dos modelos convencionais.

Contudo, ao longo do semestre, o grupo de professores observou que a recepção do curso pelos alunos estrangeiros não era muito positiva. Essa observação pôde ser constada pela evasão dos alunos no decorrer do semestre.

Na primeira aula, estavam presentes vinte e oito alunos; na sexta aula, havia dezenove; na décima primeira, sete; na décima sexta, sete; na vigésima primeira, seis. O levantamento da frequência apontou que, no primeiro mês e meio de aula, a evasão foi de metade do grupo.

Ao notar o esvaziamento da turma, o grupo de professores questionou os motivos que estavam levando os alunos a desistirem do curso. A pergunta que passou a se fazer era se o curso estava priorizando a cultura em detrimento da língua e essa indagação reaparecia reiteradamente.

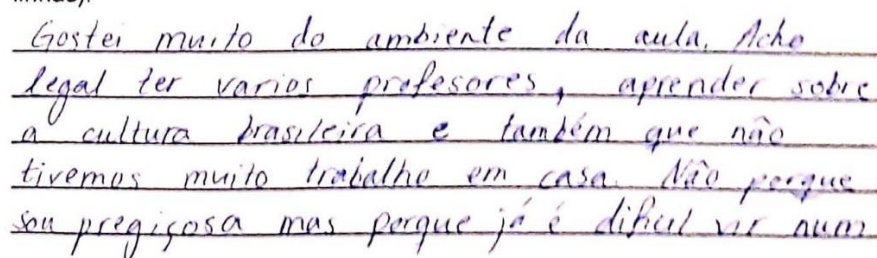
O processo de abordar os conteúdos linguísticos, por meio dos aspectos culturais, tornou-se o eixo principal na elaboração das aulas, embora, por vezes o grupo inquiria se essa era a prática de fato - ou se acabavam relegando o ensino de aspectos linguísticos. Ao analisar as discussões feitas no grupo de *Whatsapp*, nas reuniões pós-aula e nos planos, ou nos materiais das aulas, não havia dúvida de que as aulas contemplavam a proposta do curso.

No entanto, enquanto o curso ocorria, certas colocações de alguns alunos dilatavam a dúvida que inquietava os docentes do curso. Alguns alunos diziam que o curso priorizava a cultura e não o ensino de língua, outros enfatizavam a aprendizagem da cultura brasileira como o ponto forte do curso.

Tendo isso em vista, ao final do curso, foi solicitado aos alunos que escrevessem um pequeno texto acerca das aulas, de modo a relatar se gostaram ou não no curso, e o que poderia ser melhorado. A maioria dos textos entregues abordava mais os aspectos culturais do curso do que os linguísticos, o que demonstra que, para os intercambistas, ao longo das aulas, a questão da cultura foi mais marcante do que a da língua.

Abaixo segue duas figuras do texto, sobre a avaliação do curso, produzido por uma aluna. São duas imagens, pois o texto seguiu na página seguinte. Como não se trata de avaliar a escrita da aluna, mas a sua avaliação sobre as aulas, o texto não será transcrito e analisado:

2 – Escreva um texto no qual você se despede do curso, avaliando as aulas e o conteúdo apresentado e o seu nível de aprimoramento no idioma brasileiro (20 linhas):



Gostei muito do ambiente da aula. Acho legal ter varios professores, aprender sobre a cultura brasileira e também que não tivemos muito trabalho em casa. Não porque sou preguiçosa mas porque já é difícil ver num

Figura 3 - Reprodução *fac-similar* do Manuscrito 3 produzido por um aluno do Curso de Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

outro país e se acostumar com uma nova universidade e cidade. Acho também que os professores se investiram muito no ensinamento. Mas o nível de ensino mudou um pouco. De ^{estar} muito fácil uma semana e ^{tem} mais difícil a outra*. Tinha a impressão que não tinha uma estrutura. Acho que seria bom se a aula fosse mais estruturada desde o começo.

Acho que meu nível de português mudou bastante quando cheguei não me sentia confortável quando falei. Ainda não me sinto ^{100%} mas melhorou muito já. A aula provavelmente me ajudou mas acho que aprendi mais curtindo e passando tempo com brasileiros. Me forcei de falar e ficar com pessoas que não falam inglês.

* O conteúdo e as terras mudaram bastante também.

Figura 4 - Reprodução *fac-similar* do Manuscrito 3 produzido por um aluno do Curso de Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

Pela leitura desse texto, poder-se-ia inferir, então, que, na percepção da maior parte dos estudantes, a aprendizagem da cultura foi maior do que a aprendizagem da língua. No entanto, a análise dos planos e materiais trabalhados em aula apontam que por meio de aspectos culturais foram trabalhados aspectos linguísticos.

Um aspecto que pode ter contribuído para para essa percepção da aluna foi a de que faltaram explicações mais pontuais no início e/ou no final das aulas sobre os aspectos linguísticos que seriam abordados. A explicitação da intencionalidade das sequências didáticas e o que esperaríamos que os estudantes aprendessem ao final de cada uma delas poderiam ter contruído para que eles se dessem conta de suas aprendizagens.

Examinando tanto as produções dos estudantes estrangeiros quanto às discussões do grupo dos professores e todo o material produzido para e por esse curso, é possível depreender um aspecto importante a ser discutido: a concepção que o estudante tem acerca de um curso de língua. Todos os estudantes da turma falavam uma língua estrangeira - além de língua materna - e a maioria deles afirmou ter estudado o segundo idioma por meio de um curso.

Deduz-se, por meio dos textos da última aula, que os alunos não se deram conta de todas as ferramentas linguísticas que aprenderam ao longo do semestre. Isso se deve, muito provavelmente, primeiro ao fato mencionado anteriormente da não explicitação aos alunos no início das aulas a respeito dos conteúdos que seriam trabalhados com eles, mas também ao fato de haver uma concepção cristalizada tanto sobre o modo de ser um curso de língua quanto sobre a forma como se deve abordar o ensino de uma língua. A partir desse ângulo, Moita Lopes declara:

a me referir à perplexidade que em geral acomete aqueles que acam no campo dos escudos linguísticos ou sob a égide da LA tradicional quando se defrontam com a LA em seus contornos contemporâneos, que compartilha a visão de que "as fundações do conhecimento legítimo desmoronaram" e de que "há novos objetos de conhecimento socialmente construídos, e novos modos de vê-los, que radicalmente transgridem os limites disciplinares" (Aronowicz & Giroux, 1991: 140). Não surpreende que essa visão da LA como INdisciplina, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis" (Moita Lopes, 2006, p. 26).

Assim, uma proposta de ensino que não se encaixa nesse modelo pode ser visto como algo não adequado ou que não prioriza o ensino de língua.

Considerações

Por meio da articulação entre língua e cultura foi possível desenvolver uma formação para estudantes estrangeiros que contemplasse a apresentação da Língua Portuguesa nas diversas modalidades e variedades dialetais faladas no Brasil, evidenciando que, assim como a cultura, a língua brasileira é plural e diversa ao longo de imenso território de um país.

Num movimento de dar voz à pluralidade dos Brasis, buscou-se salientar uma visão multicultural acerca do povo brasileiro, de suas tradições e de sua língua. Para tanto, foram trabalhados contextos reais de fala, em que se abordou variantes culturais e linguísticas estigmatizadas. De acordo com Ilari (1976):

É sobretudo como decorrência dos interlocutores, de suas posições sociais, do papel respectivo que exercem na situação de fala, do canal que se utiliza, que o texto representa uma particular *forma de interação*. Esta forma de interação se traduz por sua vez na escolha de um registro, com realizações típicas em todos os níveis estruturais de análise, desde a fonologia até a sintaxe e a disposição das sentenças" (Ilari, 1976, p. 86).

Inspiradas nessa perspectiva, as aulas concentraram-se em mostrar aos alunos estrangeiros os diversos falares brasileiros, tanto na modalidade escrita como modalidade oral, apontando especificidades fonéticas, lexicais, semânticas e sintáticas de algumas variantes. Conforme aponta Miranda:

Com o escancaramento da diversidade no mundo globalizado e com a banalização do termo diversidade (cf. Cavalcanti, 2011), que se tornou parte do discurso político governamental e do discurso da mídia, as diferenças que existem nas diversidades vão mais e mais sendo evidenciadas, apesar do silenciamento e da invisibilização naturalizados nas sociedades” (*apud* Miranda, 2016, p. 60).

Nesse sentido, num movimento de evidenciar a cultura das populações minoritárias, reiteradamente silenciada, o curso destacou autores literários não canônicos; ritmos musicais como o *rap*, o *funk* e o samba, o contexto social que as letras abordam e a linguagem própria de cada ritmo.

Para realizar as atividades propostas, como leitura, escrita, compreensão auditiva e encenação de situações cotidianas, os intercambistas precisaram mobilizar os conhecimentos que foram trabalhados com eles ao longo das aulas. Dessa forma, o curso, cujas aulas foram planejadas coletivamente, possibilitou por meio do intercâmbio entre docente, graduandos, pós-graduandos, pós-graduados e alunos estrangeiros, o aprendizado da Língua Portuguesa a imersão cultural pelos estudantes intercambistas e a formação e prática dos estudantes da Licenciatura em situações reais de ensino do Português. Formação não apenas com língua materna, como é amplamente discutido na Licenciatura em Letras e em Pedagogia na USP, mas como língua adicional.

Notas

[1] Optou-se pelo termo língua adicional porque, embora a literatura diferencie, como bem esclarece Bulla (2014, p. 12.), que o termo Segunda Língua faça referência à aprendizagem de uma língua em contexto de imersão, e o termo Língua Estrangeira, à sua aprendizagem num contexto institucional de ensino sem imersão, parece-nos mais apropriados a concepção de língua adicional, que, de acordo com a autora (op. cit.) leva em conta a importância da língua que está sendo aprendida pelo aluno como um recurso a mais para a sua interação e intervenção no mundo, sem a necessidade de hierarquização entre as línguas por ele aprendidas; e não lhe sendo estrangeira porque essa língua passa a ser também sua, não lhe sendo estranha.

[2] Vide texto nos Anexos.

Bibliografia

- Alves, Edevaldo (2016): “Confirmado, Zeca Baleiro fará show no Vale Do São Francisco dia 3 de Dezembro”. Disponível em: <https://www.edenevaldoalves.com.br/confirmado-zeca-baleiro-fara-show-no-vale-do-sao-francisco-dia-3-de-dezembro/>
- Bulla, Gabriela da Silva (2014): *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. 196f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Campos, Judas Tadeu de (2012): “Uma pesquisa pioneira para a compreensão da cultura caipira”. *Estudos Avançados*, 26 (76), pp. 335-350. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000300030>
- Faconti, Mateus (2007): “Autobiografia de Patativa do Assaré”. Disponível em: <https://blog.teatrodope.com.br/2007/07/06/autobiografia-de-patativa-do-assare/>
- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2020): “Estágios”. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/estagios/apresentacao>
- Ilari, Rodolfo (1976): “Uma nota sobre redação escolar”. *ALFA: Revista de Linguística*. 1976/1977, Nro. 22/23, Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, Departamentos de Letras, pp. 77-91. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3587>
- Jesus, Carolina Maria de (1960): *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo, Francisco Alves.
- Kolody, Helena (1997): “Sinfonia da vida”. Rezende, Tereza Hatue de. (org.) *Coleção Antologia*. Curitiba, Pólo Editorial do Paraná.
- Miranda, Yara Carolina Campos de (2016): *Projeto “pelo mundo”: a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao programa de estudantes-convênio de graduação (pec-g)*. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Moita Lopes, Luis Paulo (2006): “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado”. Moita Lopes, L. P. “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”. São Paulo, Parábola Ed.
- Ribeiro, Roberto (1977): “Coité, Cuia” [gravada Wilson. Moreira; Nei. Lopes]. *Poeira Pura* [LP]. Rio de Janeiro, RJ: Odeon.
- Ribeiro, Darcy (1995): *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Torres, Raul; Levestem, Celino (s/d): “Promessa de violeiro” [gravada por Mônica. Salmaso]. *Alma Lírica Brasileira* [CD]. Rio de Janeiro, RJ: Biscoito Fino.
- Universidade de São Paulo (2019): “Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio”. Disponível em: https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObterCurso?cod_curso=480400107&cod_edicao=19001&numseqof_eedi=1

Universidade de São Paulo (2019): “Informações da Disciplina”. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0450&verdis=8>
Vermelho, A esquerda bem informada (2007): “Patativa do Assaré: Vida Sertaneja”. Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/patativa-do-assare-vida-sertaneja/>

Materiais audiovisuais

YOUTUBE (2012, Maio 27): Matriz Afro, O Povo Brasileiro Darcy Ribeiro Cap3 [Video file]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vwj1GBEYr_s

YOUTUBE (2016, Outubro 8): Patativa do Assaré: Vida Sertaneja [Video file]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tu-kPBKxf2s>

Anexos

Vida Sertaneja

Patativa do Assaré

Sou matuto sertanejo,
Daqueles matuto pobre
Que não tem gado nem quêjo,
Nem ôro, prata, nem cobre.
Sou sertanejo rocêro,
Eu trabaio o dia entêro,
Que seja inverno ou verão.
Minha mão é calejada,
Minha péia é bronzizada
Da quentura do sertão.

Por força da natureza,
Sou poeta nordestino,
Porém só canto a pobreza
Do meu mundo piquinino.
Eu não sei cantá as guloras,
Também não canto as vitoras
Do herói com seu brasão,
Nem o má com suas água...
Só sei cantá minhas mágua
E as mágua de meu irmão.

Canto a vida desta gente
Que trabaia até morrê
Cantando alegre e contente,
Sem dá fé do padecê,
Desta gente sem leitura,
Que, mesmo na desventura,
Se sente alegre e feliz,
Sem nada sabê na terra,
Sem sabê se existe guerra
De país contra país.

Eu canto o forte cabôco,
De gibão e chapéu de côro,
Que, com corage de lôco,
Infrenta a raiva do tôro
Com um agudo ferrão.

E das noite de São João
Eu canto as bela foguêra
Com seu fogo milagroso,
Segredu misteriosu
Das moça casamentêra.

Eu canto o sertão querido,
A fonte do meu poema,
Onde se iscuta o tinido
Do grito da sariema
E onde o sertanejo véio
Observa os Evangéio
E nas noite de luá,
Sirrindo, alegre e ditoso,
Conta a istora de Trancoso
Para o seu neto iscutá.

Sou sertanejo i mi gabo
De já tê visto o vaquêro,
Atrás do novio brabo
Atravessá o tabulêro.
Amo a vida camponesa,
Nunca invejei a beleza
E a fantasia da praça.
Eu sou irmão do cabôco,
Que ri, que zomba e faz pôco
Da sua própia desgraça.

Cabôco que não cubiça
Riqueza nem posição
E nem aceita a maliça
Morá no seu coração.
Cabôco que, nesta vida,
Além da sua comida,
Tudu o qui deseja i quê
É a paz, a honra e o brio,
O carinho di seus fiu
E a bondade da muié.

E assim na sua peleja
Com a famia que tem
Não inveja nem diseja
O gozo di seu ninguém

Mas, por infelicidade
Muntas veiz cronta a vontadi,
Aqueli cabôco vê
A muié morrê de parto,
Gemendo dentro dum quarto,
Sem ninguém lhi socorrê

Morre aquela criatura,
Depois, a pobre coitada,
No rumo da sipultura,
Vai numa rede imbrulhada
Num adjunto di genti
Uns atrás, ôtros na frente
Num apressado rojão,
Quando um solta, o ôtro pega:
É assim que se carrega
Mortu pobrí, no sertão

Fica, o viúvo, coitado!
De arma triste e dilurida,
Para sempre separado
Do mió da sua vida,
Mas, ele não precebeu
Que a sua muié morreu,
Só por fartá um dotô
E, como nada conhece,
Diz, rezando a sua prece:
Foi Deus que detreminô!

Pensando assim desta forma,
Resignado, padeci;
Pacientí, se conforma
Com as coisa qui aconteci
Coitadu! Inguinora tudo,
O pobre não tem estudo,

Também não tem assistença
E pur nada conhecê
Em tudu u matutu vê
O dedu da providença

Só há coisa que u matutu
Cunheci, repara i vê
É tê que pagá tributu
Sem ninguém lhi potregê,
É derramá seu suó,
Com paciença di Jó,
Pra botá seu roçadu,
Espertu, forte i disposto
E tê que pagá impostu
Sem ninguém tê lhe ajudadu.

Às vez, alegre e contente,
Quanto é tempo de fartura,
Ele diz pra sua gente:
Nossa safra tá sigura!
Mas, di repenti, intristeci,
Pruquê magina i conheci
Qui us homi di posição
Só óia para o seu rosto
Pra ele pagá impostu
E votá nas inleição.

Quando aparece um sujeitu,
De gruvata i palitô,
Todu alegri i satifeito,
Como quem caça xodô,
O matuto experiente
Repara pra sua gente
E, sem tê medo di errá,
Diz, com um certu desgostio:
<<Ele vem cobrá impostu
Ou pedi pra nós votá>>