

DANIELA APARECIDA VIEIRA

**A DIDATIZAÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS PARA O ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS**

Orientadora: Professora Dra. Aparecida Regina Borges Sellan

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2009

DANIELA APARECIDA VIEIRA

**A DIDATIZAÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS PARA O ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS**

Orientadora: Professora Dra. Aparecida Regina Borges Sellan

Monografia apresentada ao curso de pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa da PUC-SP como parte dos requisitos para a obtenção do título de especialista

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2009

Dedico este trabalho a todos aqueles que eu amo: meus pais, minhas irmãs, os demais membros da minha família, meus amigos, meus professores, minha orientadora e meus alunos.

Agradecimentos

A Deus, por estar sempre comigo, em todos os momentos da minha vida, me abençoando e iluminando.

A meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e sempre me deram todo o apoio para que eu o fizesse da melhor forma possível.

A todos os meus professores, com quem aprendi muito.

A minha orientadora, professora dra. Aparecida Regina Borges Sellan, por ser sempre tão solícita e atenciosa e por ter me ensinado tanto em tão pouco tempo.

A meus alunos, aos quais pude ensinar um pouco do que sei e com os quais também pude aprender muito.

RESUMO

Embora os materiais didáticos sejam úteis no ensino de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua, não veiculam a língua utilizada em situações reais de comunicação. Portanto, segundo a abordagem comunicativa, é preferível usar os materiais autênticos aos didáticos. Os materiais autênticos podem ser entendidos como “materiais que não foram escritos ou gravados para o discente estrangeiro, mas que foram originariamente elaborados para um público de falantes nativos” (Wilkins, 1976). Esses materiais podem ser empregados como valiosos instrumentos no processo de ensino e aprendizagem de uma LE ou de uma L2, se adequadamente escolhidos e didatizados pelo professor. Em nossa monografia, apresentamos uma reflexão sobre a importância da didatização de textos autênticos no processo de ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas (PFOL). Nessa reflexão, tratamos da relevância de se didatizar tais textos e procuramos, também, explicar o processo de didatização, ilustrando-o por meio de uma proposta de didatização de dois gêneros textuais: a história em quadrinhos e a canção.

RIASSUNTO

Sebbene i materiali didattici siano utili nell'insegnamento di una lingua straniera (LS) o di una lingua seconda (L2), non veicolano la lingua utilizzata in situazioni reali di comunicazione. Dunque, secondo l'approccio comunicativo è preferibile usare i materiali autentici a quelli didattici. I materiali autentici possono essere intesi come "materiali che non sono stati scritti o registrati per il discente straniero, ma che erano originariamente rivolti ad un pubblico di madrelingua" (Wilkins, 1976). Questi materiali possono fungere da preziosi strumenti nel processo di insegnamento e apprendimento di una LS e di una L2, se adeguatamente scelti e didattizzati dall'insegnante. Nella nostra monografia presentiamo una riflessione sull'importanza della didattizzazione di testi autentici nel processo di insegnamento e apprendimento del portoghese per parlanti di altre lingue (PFOL). In questa riflessione trattiamo della rilevanza di didattizzare tali testi e cerchiamo di spiegare il processo di didattizzazione, facendone un esempio tramite una proposta di didattizzazione di due generi testuali: il fumetto e la canzone.

SUMÁRIO

	PÁGINA
INTRODUÇÃO	1
I. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PFOL	7
1.1. Diferença básica entre o ensino de português como língua materna e o ensino de português para falantes de outras línguas	7
1. 2. Português como primeira língua, como segunda língua, como língua estrangeira e para falantes de outras línguas	8
1. 3. Aquisição e aprendizagem	9
1. 4. A aprendizagem significativa	11
II. OS MATERIAIS AUTÊNTICOS, O PROCESSO E ALGUMAS TÉCNICAS DE DIDATIZAÇÃO DESSES MATERIAIS PARA O ENSINO DE PFOL	15
2. 1. Materiais autênticos <i>versus</i> materiais didáticos	15
2. 2. Materiais autênticos: algumas definições	16
2. 3. A importância da utilização de textos autênticos nas aulas de PFOL	18
2. 4. Alguns critérios de seleção de textos autênticos para o ensino de PFOL	20
2. 5. Especificidades do texto autêntico oral	22
2. 6. A seleção de textos autênticos escritos	23
2. 7. Materiais didáticos e autênticos: instrumentos no processo de ensino e aprendizagem de PFOL	24
2. 8. Definição de didatização	25
2. 9. Algumas técnicas de didatização de textos autênticos	26
2. 10. Alguns conceitos da Linguística Textual importantes no processo de didatização de textos autênticos para o ensino de PFOL	29

III. UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS PARA O ENSINO DE PFOL	32
3. 1. Caracterização dos aprendizes estrangeiros com base nos quais selecionamos os textos a serem didatizados	32
3. 2. A escolha dos textos	34
3. 3. As histórias em quadrinhos nas aulas de PFOL – alguns motivos para utilizá-las	35
3. 3. 1. Proposta de didatização de uma história em quadrinhos	36
3. 3. 2. A didatização de “Meia confusão (inteira)”	38
3. 4. A canção nas aulas de português para falantes de outras línguas – alguns motivos para sua utilização	52
3. 4. 1. Proposta de didatização de uma canção brasileira	53
3. 4. 2. Uma tentativa de análise de “Canta Brasil”	56
3. 4. 3. A didatização de “Canta Brasil”	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, cujo tema é o estudo da didatização de materiais autênticos para o ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL), pretendemos discorrer sobre o processo de didatização desses textos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de PFOL.

Como sabemos, os textos didáticos são muito úteis para o ensino e a aprendizagem de PFOL, no entanto não veiculam a língua “autêntica”, isto é, a língua utilizada em situações reais de comunicação. Por isso, de acordo com a abordagem comunicativa, é preferível que, durante o processo de ensino e de aprendizagem de PFOL, sejam utilizados textos autênticos, pois esses são produtos da cultura e da língua a ser estudada. Contudo, muitas vezes, tais textos são de difícil compreensão para os alunos, o que requer do professor de português para falantes de outras línguas o trabalho de didatização.

Assim, visando a favorecer a aprendizagem significativa do nosso idioma por estudantes estrangeiros e colocá-los realmente em contato com a língua portuguesa e a cultura brasileira através dos textos, procuramos buscar, por meio de nossa pesquisa, a resposta para uma questão fundamental: como escolher e didatizar textos autênticos para o ensino de PFOL?

Ao longo do presente trabalho, com os objetivos de analisar alguns textos autênticos para o ensino de português para falantes de outras línguas, enumerar critérios para a seleção dos textos a serem didatizados e realizar a didatização de tais materiais, construímos uma possível resposta a essa importante questão.

Há dois motivos, de ordem pessoal, que nos levaram a escolher a didatização de textos autênticos para o ensino de português para falantes de outras línguas como tema de pesquisa. O primeiro está relacionado ao fato de os textos autênticos e sua utilização em sala de aula serem objeto de nosso interesse há algum tempo, já que, em nossas aulas de italiano língua estrangeira (LE) buscamos empregá-los, sempre que possível. Além disso, estamos desenvolvendo uma pesquisa, cujo tema é exatamente este: a didatização de materiais autênticos para o ensino de italiano como LE. Assim, respeitadas as especificidades de cada idioma (italiano e português brasileiro) e dos contextos de ensino e de aprendizagem de ambos, as duas pesquisas podem complementar-se.

O segundo motivo refere-se ao nosso convívio com alguns italianos que estão muito interessados em aprender o português e conhecer a cultura brasileira. Portanto, uma pesquisa a respeito da didatização de textos autênticos para o ensino de PFOL oferece-nos, possivelmente, uma sólida base para favorecermos a aprendizagem significativa da língua portuguesa por esses falantes nativos de italiano.

Além da relevância pessoal, nosso tema apresenta grande importância social: como os textos autênticos veiculam a língua em uso, eles possibilitam a compreensão das estruturas e do funcionamento da língua portuguesa como um contrato social que permite a interação sociocognitiva de seus usuários. Os estrangeiros que aprendem português, aqui, no Brasil, têm um contato privilegiado com a língua e a cultura do nosso país, pois estudam o idioma em ambiente de imersão total, deparando-se com a língua em todos os espaços por onde passam. Nesse sentido, é fundamental a utilização de textos autênticos na sala de aula de português para falantes de outras línguas, pois esses são os textos com que os alunos estrangeiros se depararão na vida real, em situações concretas de comunicação com brasileiros.

O uso dos materiais autênticos desperta nos discentes uma certa curiosidade quanto às diferenças entre sua própria cultura e a cultura brasileira, uma certa complacência no reconhecimento de comportamentos semelhantes, uma grande satisfação no estabelecimento de comparações entre a sua própria cultura e a cultura brasileira.

Esse estabelecimento de semelhanças e diferenças facilita o processo de aproximação dos estudantes estrangeiros à cultura brasileira e promove neles uma espécie de afetividade. Conhecer a língua, a história e os costumes do Brasil por meio dos textos autênticos leva os estudantes a aprender a respeitar e a apreciar a cultura brasileira, pelas diferenças e semelhanças que esta tem com a cultura deles.

O tema que é objeto de nossa pesquisa mostra-se relevante, também, do ponto de vista teórico, na medida em que, para o desenvolvimento da mesma, estudamos, minuciosamente, teorias educacionais e linguísticas, buscando estabelecer relações entre elas, com vistas à didatização de textos autênticos para o ensino de PFOL. Não há teorias de ensino e de aprendizagem, nem teorias linguísticas, que sejam perfeitas, pois todas as teorias enfatizam sempre alguns aspectos, em detrimento de outros. No entanto, as teorias cognitivistas e a Linguística Textual, parecem-nos as mais adequadas ao nosso propósito.

Com base nas teorias cognitivistas de aprendizagem, didatizar materiais autênticos constitui uma maneira de oferecer aos alunos *input* compreensível, proporcionando-lhes

um contato agradável com a língua portuguesa, o que poderá resultar na aprendizagem significativa (ou até mesmo na aquisição) do PFOL.

Segundo Ausubel (1970), a aprendizagem significativa consiste em um processo por meio do qual os novos conhecimentos adquiridos pelo estudante vinculam-se ao conhecimento prévio que ele já possui. A esse conhecimento prévio sobre o qual se apóia o novo conhecimento Ausubel dá o nome de subsunçor. Sem os subsunçores, ocorre a aprendizagem mecânica, que, obviamente, não constitui o objetivo do ensino de uma língua estrangeira e/ou de uma segunda língua. Em nossas aulas de português para falantes de outras línguas, um de nossos principais objetivos é, sem dúvida, possibilitar aos alunos a aprendizagem significativa do idioma, a qual poderá, posteriormente, resultar na aquisição deste.

A aquisição, segundo Krashen (1982), é um processo inconsciente, através do qual são apreendidos e introjetados os significados associados às formas linguísticas. Tal processo é profundo, estável e gera compreensão e produção linguística com processos automáticos. Para o autor da *Second Language Acquisition Theory*, a aprendizagem, processo consciente e voluntário, raramente torna-se aquisição.

Segundo Balboni (1999), contudo, há teóricos que, diferentemente de Krashen, consideram a dicotomia entre aquisição e aprendizagem mais como uma seqüência do que como uma oposição, isto é, a aprendizagem seria, assim, o processo que antecede a aquisição. Tendo-se em vista tais aspectos, acreditamos que, nas aulas de PFOL, através da utilização dos textos autênticos didatizados, pode-se favorecer a aprendizagem dos alunos, tornando-a significativa e, possibilitando-lhes, talvez, a aquisição linguística.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário que haja motivação dos discentes, que se siga a ordem natural de aprendizagem e que lhes seja oferecido *input* compreensível.

De acordo com a concepção cognitivista, a língua consiste em um sistema de esquemas socialmente adquiridos; o ouvinte/leitor é um sujeito ativo, inferidor de sentidos, recuperados pelas pistas deixadas pelo falante/escritor, e a produção textual (oral e escrita) é um processo de interação, realizado com base no confronto entre os conhecimentos prévios do ouvinte/leitor e o conteúdo do texto.

Os textos autênticos, por veicularem a língua utilizada em situações reais de comunicação, apresentam-se como um *input* riquíssimo, o qual pode se tornar compreensível, por meio do processo de didatização. Para a realização desse processo,

faz-se necessário explicitar três conceitos fundamentais: o de texto, o de texto autêntico e o de didatização.

Tal processo requer, em primeiro lugar, a compreensão do que seja um texto: segundo a Linguística Textual, o texto é um objeto multifacetado, resultante de um processo de interação sociocognitiva, *“um processo extremamente complexo de produção de linguagem, que traz em seu bojo as marcas desse processo e, portanto, as pistas ou chaves para a sua decifração, no jogo de produção de sentidos”* (Koch, 1995); sentidos que são construídos na interação falante, escritor/ texto/ ouvinte, leitor, dentro de um contexto.

O texto é produto da interação entre os falantes, o qual permite não só a apreensão de conteúdos semânticos, em virtude da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a atuação de acordo com práticas socioculturais. Em nossa monografia, baseamo-nos nesse conceito de texto, porém não nos restringimos a ele, ou seja, empregamos os termos *texto* e *material* como sinônimos e, portanto, não restringimos tal conceito ao linguístico.

Em segundo lugar, requer a compreensão do que seja um texto autêntico: é aquele que veicula a língua em uso, a língua autêntica, a língua empregada nas mais diversas situações de comunicação, conforme postula a abordagem comunicativa (cujo pressuposto básico consiste no uso da língua nas diferentes situações em que se realiza a comunicação). Segundo Wilkins (1976: 79), materiais linguísticos autênticos seriam aqueles produzidos não para o aluno estrangeiro, mas para falantes nativos. Tais textos não seriam manipulados, no sentido de que trechos linguisticamente difíceis não seriam retirados dos mesmos.

O processo de didatização requer, finalmente, a compreensão do que seja o próprio processo. Didatizar um texto autêntico significa, basicamente, torná-lo acessível aos discentes, adequando-o sempre às suas necessidades e aos seus interesses. A didatização é um processo complexo, para o desenvolvimento do qual não basta criar alguns exercícios de forma improvisada; é um processo que requer tempo, estudo e dedicação por parte do professor que se propõe a realizá-lo.

Em suma, a didatização de textos autênticos, embasada pelas teorias cognitivistas e pela Linguística Textual, apresenta-se como um dos caminhos possíveis para tornar as aulas de português para falantes de outras línguas muito mais interessantes e motivadoras para os estudantes. Além disso, a didatização desses textos representa uma mudança muito importante no âmbito metodológico, uma mudança no

sentido de considerar o professor não mais como passivo (que simplesmente segue livros didáticos e programas propostos, quase sempre, por outras pessoas – diretor, coordenador etc), mas como um criador ativo de materiais e atividades.

Para discorrer sobre o processo de didatização de materiais autênticos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de PFOL, organizamos nosso trabalho em três capítulos, a saber:

- I. O processo de ensino e aprendizagem de PFOL.
- II. Os materiais autênticos, o processo e algumas técnicas de didatização desses materiais para o ensino de PFOL.
- III. Uma proposta de didatização de textos autênticos para o ensino de PFOL.

No primeiro capítulo, apresentamos a diferença básica entre o ensino de português língua materna e o de português para falantes de outras línguas, referindo-nos às noções de competências linguística, comunicativa e sociocultural; apresentamos alguns termos importantes na área de ensino de português para estrangeiros (português como primeira língua, segunda língua, língua estrangeira e para falantes de outras línguas), justificando nossa opção pelo termo PFOL; discorreremos sobre dois processos psicolinguísticos – a aquisição e a aprendizagem – e tratamos, especificamente, da teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel (1970), pois, a nosso ver, os materiais autênticos, adequadamente didatizados, podem ser um valioso instrumento que favoreça a aprendizagem significativa da língua portuguesa por estrangeiros, resultando, talvez, numa posterior aquisição desta.

No segundo capítulo, focalizamos a dicotomia “materiais autênticos *versus* materiais didáticos”, explicando por que decidimos centrar nosso trabalho nos primeiros, em detrimento dos segundos; apresentamos algumas definições de *materiais autênticos*, propostas por Coste (1970), Wilkins (1976), Widdowson (1979) e Breen (1985); justificamos a importância da utilização desses textos nas aulas de PFOL; procuramos mostrar alguns critérios a serem considerados durante a seleção de textos autênticos orais e escritos; e, por fim, tratamos dos materiais autênticos e didáticos como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem de PFOL.

No mesmo capítulo, apresentamos uma definição possível de didatização; mencionamos algumas técnicas didáticas, vistas sob as perspectivas glotodidática (Mezzadri, 2003) e neurolinguística (Danesi, 2005); e apresentamos alguns conceitos da Linguística Textual importantes no processo de didatização de textos autênticos, tais como os de gênero textual, discurso, tipo textual, entre outros.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos a caracterização dos aprendizes estrangeiros com base nos quais selecionamos os textos a serem didatizados; discorremos sobre a dificuldade de selecionarmos tais textos; justificamos nossa escolha; mostramos uma proposta de didatização de uma história em quadrinhos, mencionando alguns motivos para a utilização desse gênero textual nas aulas de PFOL; e apresentamos, também, uma proposta de didatização de uma canção brasileira, expondo algumas razões que justificam seu uso em âmbito glotodidático.

Após essas três partes, apresentamos nossas considerações finais, construídas com base nos aspectos teóricos e práticos anteriormente referidos; tais considerações não têm um caráter de conclusões definitivas, pois esta é nossa primeira pesquisa na área de português para estrangeiros e, portanto, ainda precisamos ampliar – e muito – nosso repertório de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao ensino de PFOL. As considerações finais possuem, assim, um caráter de reflexão: são reflexões que construímos ao longo das leituras que se fizeram necessárias para a realização da pesquisa e ao longo da elaboração deste trabalho.

I. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PFOL

Este capítulo trata, inicialmente, da diferença básica entre o ensino de português língua materna e o ensino de português para falantes de outras línguas; em seguida, apresenta termos importantes na área de ensino de português para estrangeiros (português como primeira língua, como segunda língua, como língua estrangeira e para falantes de outras línguas); e, por fim, discute dois processos psicolinguísticos: a aquisição e a aprendizagem, destacando a teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel (1970), situada no âmbito do ensino de PFOL.

1. 1. Diferença básica entre o ensino de português como língua materna e o ensino de português para falantes de outras línguas

Quando nós, professores brasileiros, ensinamos, em nosso país, português a alunos que dividem conosco a mesma língua e a mesma cultura, isto é, quando estamos numa situação de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como primeira língua, temos uma grande vantagem: os discentes já falam o idioma e partilham de nossa cultura, ou melhor, já possuem, pelo menos razoavelmente desenvolvidas, as competências linguística, comunicativa e sociocultural.

O termo *competência* refere-se, basicamente, ao sistema de regras (entendidas como “mecanismos de funcionamento”, e não como “normas”) que existe na mente e que permite ao falante compreender e produzir um infinito número de frases, bem formadas, de acordo com tais regras.

Por competência linguística entende-se a dimensão especificamente linguística da competência comunicativa; essa dimensão envolve os aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais, bem como a capacidade de produzir e compreender textos (competência textual).

Já a competência comunicativa consiste na capacidade de utilizar todos os códigos, verbais e não verbais, para atingir os próprios objetivos no âmbito de um evento comunicativo.

Por sua vez, a competência sociocultural (também chamada de sociopragmática) constitui um componente fundamental da competência comunicativa e é resultante de

diversos aspectos: o pragmático (capacidade do falante de se relacionar com o interlocutor, no intuito de atingir seus próprios objetivos comunicativos), o sociolinguístico (capacidade de escolher as variedades de registros adequadas a cada situação e a cada interlocutor) e o cultural (capacidade de interagir e tentar atingir as próprias finalidades comunicativas, de maneira adequada à cultura com a qual se está em contato).

A nós, docentes de português como língua materna, cabe, portanto, a complexa tarefa de ampliar essas competências que os aprendizes já apresentam. No entanto, quando estamos numa situação de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, a complexa tarefa a que acabamos de nos referir torna-se ainda mais complicada, pois não teremos de simplesmente ampliar todas as competências acima mencionadas, mas teremos de constituí-las, ou melhor, teremos de ajudar os aprendizes estrangeiros a constituí-las a partir do contato com uma nova língua. Portanto, nossa tarefa como professores de português para falantes de outras línguas é, talvez, ainda mais difícil do que a que temos como professores de português língua materna.

1. 2. Português como primeira língua, como segunda língua, como língua estrangeira e para falantes de outras línguas

O que vêm a ser *português língua materna* (PLM/PL1), *português segunda língua* (PL2), *português língua estrangeira* (PLE) e *português para falantes de outras línguas* (PFOL)? No presente texto, gostaríamos que ficassem claros esses conceitos, para não incorrermos em imprecisões terminológicas. Para esclarecer os três primeiros termos, baseamo-nos em Stern (1987), retomado por Cunha (2007):

O primeiro conceito refere-se à língua portuguesa adquirida na infância (por esse motivo, considerada primeira ou nativa) e, em geral, no convívio familiar (em especial no convívio com a mãe; por isso, denominada materna); isto é, a maioria dos brasileiros é falante nativa de português.

O segundo diz respeito a uma língua adquirida como não nativa, mas que tem uma função sociocultural reconhecida dentro do território em que se deu essa aquisição; é o caso de tribos indígenas brasileiras para as quais o português é adquirido como L2, ou seja, elas têm como primeira língua uma língua indígena e adquirem o português como uma língua não nativa, que, entretanto, por estar dentro do território brasileiro e ser a

língua oficial do nosso país, tem uma função sociocultural reconhecida; a L2 é, geralmente, adquirida logo após a L1.

O terceiro, isto é, o conceito de português língua estrangeira refere-se ao português estudado e aprendido em espaços onde o nosso idioma não tem qualquer estatuto sociopolítico; é o caso, por exemplo, de italianos, americanos, alemães, ingleses, canadenses etc que aprendem, em seus países de origem, a nossa língua.

Tendo em vista as especificidades do processo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros no Brasil, qual termo seria mais adequado para nos referirmos a tal contexto? Não poderíamos dizer que se trata de uma L2, porque muitos dos discentes estrangeiros que a aprendem, aqui, no Brasil, já falam, além de sua língua materna, outras línguas estrangeiras, o que quer dizer que aprendem o português como terceira (ou quarta, ou quinta...) língua. Também não poderíamos dizer que se trata de uma LE, pois o português é a língua oficial do nosso país.

Assim, para abarcar essa complexidade, criou-se o termo português para falantes de outras línguas (PFOL), para que possamos nos referir à aprendizagem do nosso idioma por estrangeiros que estão no Brasil. Não sabemos, precisamente, quem o criou, mas o encontramos em Almeida Filho e Lombello (1992), Júdice (2005) e Cunha (2007) e optamos por adotá-lo em nosso trabalho, por concordar com esses autores, quando afirmam que o termo dá conta de tal complexidade.

Esclarecidos os termos que empregaremos em nosso trabalho, faz-se necessário discorrer sobre dois conceitos psicolinguísticos fundamentais em âmbito glotodidático: aquisição e aprendizagem, situados na área de PFOL.

1. 3. Aquisição e aprendizagem

No âmbito da pedagogia de línguas, faz-se, normalmente, a distinção entre duas modalidades de apropriação de uma língua: aquisição e aprendizagem. Tal distinção tornou-se relevante, sobretudo, a partir dos estudos de Krashen (1982).

Para esse teórico, a aquisição é um processo inconsciente que envolve o desenvolvimento natural da proficiência linguística e a utilização da linguagem por meio de comunicação significativa; é um processo estável e profundo, que gera automaticamente compreensão e produção linguísticas.

Já a aprendizagem consiste em um processo consciente e formal durante o qual a atenção do aprendiz volta-se às formas do sistema linguístico do idioma; é um processo racional e voluntário, cuja duração costuma ser, segundo o autor da *Second Language Acquisition Theory*, relativamente breve. Krashen é renomado em âmbito psicolinguístico e glotodidático, sobretudo por suas cinco hipóteses, das quais a primeira acabamos de mencionar. As demais são as seguintes:

- hipótese do monitor: para Krashen, o monitor consiste na parte do sistema interno do estudante responsável pela elaboração linguística consciente e, portanto, relacionada à aprendizagem. O monitor varia de acordo com a idade, o estilo cognitivo e as modalidades de apreensão da L2;
- hipótese da ordem natural: as regras gramaticais da L2 são adquiridas através de uma ordem natural. Segundo Krashen, a ordem vale quando as regras são adquiridas, ou seja, apreendidas inconscientemente; contudo, se elas forem apreendidas conscientemente, é provável que o aprendiz não siga a ordem natural;
- hipótese do *input*: de acordo com esse teórico, a exposição ao *input* é a única maneira para se fazer progredir a aquisição. Para o autor da *Second Language Acquisition Theory*, o aprendiz só adquire uma língua estrangeira, se recebe um *input* compreensível e, se o seu filtro afetivo estiver suficientemente baixo, para permitir a entrada do próprio *input*. Portanto, este deve situar-se na correta posição da ordem natural de aquisição, isto é, imediatamente após o *input* que foi adquirido até aquele momento. Vem dessa hipótese a noção de $i + 1$, que seria o nível do *input* a que o aprendiz deveria ser exposto para obter aquisição: o nível (i) em que ele se encontra $+1$;
- hipótese do filtro afetivo: trata-se de uma defesa psicológica que a mente ergue, quando o aprendiz está ansioso, quando tem medo de errar, de colocar em risco a própria imagem etc. Com essa hipótese, Krashen explica por que aprendizes expostos a uma mesma quantidade de *input* compreensível podem apresentar êxitos de apropriação da língua diferentes. Segundo o teórico, na presença de um filtro afetivo ativado, não se pode ter aquisição, mas apenas aprendizagem.

Conforme os postulados desse autor, a aprendizagem não conduz à aquisição. É importante ressaltar que a *Second Language Acquisition Theory* foi criada por Krashen

para explicar processos referentes ao inglês como L2, mas que, depois, foi proposta por esse teórico, sem nenhuma modificação ou adaptação, para explicar processos que envolvem a LE. Os dois processos são, porém, bastante diversos entre si: no caso do português como língua estrangeira, por exemplo, o professor é, geralmente, a única fonte (ou uma das únicas) de *input* para os alunos; por sua vez, no caso do português como segunda língua, o *input* acontece não apenas durante as aulas, como também (e principalmente) fora delas.

Podemos dizer, portanto, que, ao afirmar que a aprendizagem não pode resultar em aquisição, Krashen relaciona esta à noção de posse permanente, desconsiderando que o desenvolvimento linguístico do aprendiz é um processo que passa por constantes modificações sem necessariamente atingir um estágio final. Assim sendo, parece-nos mais adequado dizer que a aquisição e a aprendizagem não são processos que se contrapõem um ao outro, mas sim, processos que se complementam; não configuram uma oposição, mas sim, uma sequência, um continuum. Vale ainda ressaltar que, para alguns teóricos, a aquisição é típica da língua materna e da segunda língua, enquanto nas línguas estrangeiras predomina a aprendizagem.

1. 4. A aprendizagem significativa

Considerando os processos de aprendizagem e aquisição de uma língua como uma sequência e tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem do português para falantes de outras línguas, gostaríamos de salientar, na presente monografia, a importância da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1970).

O autor dessa teoria não a propôs especificamente no âmbito da pedagogia de línguas, e sim, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em geral. Acreditamos, contudo, que ela seja muito profícua na área de glotodidática, pois um de nossos objetivos centrais, na condição de professores de PFOL, consiste em possibilitar aos discentes a aprendizagem significativa da língua portuguesa que poderá, talvez, resultar em aquisição do idioma. Assim sendo, apresentamos, a seguir, alguns dos aspectos principais da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

Para esse teórico, a aprendizagem significativa consiste em um processo no qual o novo conhecimento é adquirido, atribuído e construído através da interação com algum conhecimento prévio especificamente relevante, existente na estrutura cognitiva do

aprendiz. Segundo o autor, esta consiste em uma edificação mental ordenada, isto é, uma estrutura mental em que o aprendiz armazena todas as informações. A partir dessa interação, ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significados para o aprendiz, que amplia sua estrutura cognitiva, e o prévio adquire novos significados, tornando-se mais elaborado, mais refinado.

A aprendizagem significativa não é um processo arbitrário, o que quer dizer que o novo conhecimento não interage com qualquer conhecimento prévio, mas sim, com algum conhecimento que seja especificamente importante para conferir-lhe um significado. Assim, é necessário que o aprendiz tenha, em sua estrutura cognitiva, conhecimentos prévios adequados para dar significados aos novos conhecimentos.

No caso específico do processo de ensino e aprendizagem de PFOL, convém lembrarmos que tais conhecimentos prévios podem ser, basicamente, de três tipos: o conhecimento linguístico (o aluno já possui conhecimentos referentes, no mínimo, à sua própria L1 e, em muitos casos, a outras línguas estrangeiras), o conhecimento de mundo e o (re)conhecimento das diferentes características e estratégias linguísticas, comunicativas e estilísticas que caracterizam os variados gêneros textuais orais e escritos. Esses três tipos poderão influenciar na aprendizagem significativa da língua portuguesa pelo aprendiz estrangeiro e, portanto, devem ser levados em consideração pelo professor de PFOL, para garantir um ensino eficaz do nosso idioma.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, também é essencial que o aluno queira dar significado aos novos conhecimentos, ou seja, é preciso que ele se predisponha a aprender significativamente. Em geral, esse processo é não literal, isto é, o que é aprendido de maneira significativa tem, muitas vezes, significados pessoais. Afirmo Moreira (2008), um dos mais renomados estudiosos brasileiros da teoria de Ausubel, que “os conhecimentos têm significados denotativos, que são compartilhados por certa comunidade de usuários, e os conotativos, que são pessoais” (p. 16).

O conhecimento prévio que servirá de ancoradouro para o novo conhecimento e que, ao mesmo tempo, em virtude da ancoragem, se transformará, é denominado subsunçor. Ausubel esclarece, então, que o aprendiz deve ter os subsunçores adequados para dar significado ao novo conhecimento.

Quanto à predisposição para aprender, podemos dizer que ela não é exatamente aquilo que conhecemos por motivação; ela implica, obviamente, motivação, mas constitui, antes de tudo, uma intencionalidade, um esforço do aprendiz em relacionar o novo conhecimento aos subsunçores já existentes em sua estrutura cognitiva; ela

consiste em um compromisso afetivo, no sentido de que o aprendiz precisa querer relacionar novos conhecimentos a conhecimentos prévios. De acordo com a teoria de Ausubel, os subsunçores são os fatores que mais influenciam a aprendizagem de novos conhecimentos. Com base nessa teoria, Moreira esclarece que:

“(...) à medida que se desenvolve cognitivamente, o indivíduo vai tendo aprendizagens que lhe são significativas e que, mesmo sendo incorretas ou incompletas do ponto de vista do conhecimento socialmente compartilhado, progressivamente passarão a ser o principal fator a influenciar novas aprendizagens” (2008: 21).

Em sua teoria, Ausubel discorre, também, sobre a aprendizagem mecânica, ou seja, aquela em que novos conhecimentos são incorporados à estrutura cognitiva de forma arbitrária e literal e sem encontrar um conhecimento no qual se ancorar, como se fossem informações a serem memorizadas ao “pé da letra”. É esse tipo de aprendizagem que ocorre, por exemplo, em geral, quando solicitamos aos estudantes que memorizem regras gramaticais. Quando o armazenamento, a internalização e a incorporação de informações se dão de forma literal, arbitrária e sem atribuição de significados, diz-se que a aprendizagem é mecânica ou automática.

Uma grande questão levantada pelos postulados de Ausubel diz respeito à origem dos conhecimentos prévios. Caso eles não estejam presentes na estrutura cognitiva, para viabilizar a aprendizagem significativa, como é possível criá-los? Como resposta a essa questão, Ausubel apresenta a definição de aprendizagem mecânica, afirmando que esta se faz necessária e inevitável, no momento em que o aprendiz se defronta com informações ou conceitos que lhe sejam inteiramente novos. Afirma, ademais, que, posteriormente, a aprendizagem mecânica pode transformar-se em significativa. Portanto, esses dois tipos de aprendizagem não configuram uma dicotomia, uma oposição; há, na verdade, um continuum entre ambas.

Como vimos, a aprendizagem significativa consiste, basicamente, num processo de interação entre os novos conhecimentos e os subsunçores especificamente relevantes existentes na estrutura cognitiva. Tal interação pode ocorrer de três formas: subordinada, superordenada e combinatória. A primeira consiste na forma mais comum de aprendizagem significativa e refere-se ao processo no qual a nova informação adquire significado a partir do momento em que se ancora no conhecimento prévio. A segunda, por sua vez, se dá quando ocorre uma reorganização cognitiva, de modo que

um novo conhecimento passa a subordinar, a abranger subsunções. Já a terceira diz respeito ao processo em que a atribuição de significados ao novo conhecimento resulta da interação com a estrutura cognitiva como um todo, e não com um subsunção específico.

Tendo em vista a teoria de Ausubel, é possível, também, ampliar o conceito de aprendizagem significativa, interpretando-o “como o resultado de uma interação triádica entre alunos, professor e materiais educativos” (op. cit: p. 38). No caso específico do processo de ensino e aprendizagem de PFOL, podemos dizer que a aprendizagem significativa resulta da interação entre os aprendizes estrangeiros, o professor e os materiais didáticos e autênticos.

No tocante aos materiais, é possível dizer que os primeiros consistem naqueles que são elaborados com fins didáticos, isto é, com o intuito de ensinar determinados aspectos linguísticos e comunicativos aos estudantes; o material didático por excelência é o livro (ou manual) didático. Os segundos, por sua vez, são aqueles elaborados sem finalidades didáticas, ou melhor, são os produzidos por falantes nativos de uma língua para falantes nativos dessa mesma língua; são, portanto, produzidos em situações reais de comunicação e representam produtos de uma determinada língua e cultura.

Embora saibamos que os materiais didáticos podem ser muito úteis e, sobretudo, muito práticos no ensino e na aprendizagem de PFOL, não constitui objetivo do presente trabalho discorrer sobre tais materiais; nosso objetivo consiste em discorrer a respeito dos materiais autênticos e de sua grande importância no ensino e na aprendizagem de português para falantes de outras línguas.

II. OS MATERIAIS AUTÊNTICOS¹, O PROCESSO E ALGUMAS TÉCNICAS DE DIDATIZAÇÃO DESSES MATERIAIS PARA O ENSINO DE PFOL

Neste capítulo, discorreremos sobre a dicotomia “materiais autênticos *versus* materiais didáticos”, apresentamos algumas definições do primeiro termo, justificamos a importância da utilização de textos autênticos nas aulas de PFOL, enumeramos alguns critérios de seleção de tais textos para o ensino de português para estrangeiros e situamos ambos os tipos de materiais como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem de PFOL.

Além disso, no mesmo capítulo, procuramos mostrar uma possível definição de didatização, algumas técnicas de didatização de textos autênticos e alguns conceitos da Linguística Textual importantes no processo de didatização desses textos para o ensino de PFOL.

2. 1. Materiais autênticos *versus* materiais didáticos

Nas décadas de 1970 e 1980, a abordagem comunicativa, cujo pressuposto básico consiste no uso da língua nas diversas situações em que se realiza a comunicação, favoreceu, no âmbito da pedagogia das línguas, uma atenta análise dos contextos de uso linguístico e estimulou um grande debate referente ao conceito de autenticidade, aplicável à realidade das interações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, aos materiais e às técnicas utilizadas nas aulas de língua estrangeira.

Esse debate foi ocasionado não apenas em decorrência da importância que se passou a dar aos contextos de uso da língua, como também em virtude do combate à artificialidade dos textos veiculados por vários livros didáticos. Criou-se, assim, uma dicotomia que perdura, até hoje, na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: “autêntico” *versus* “artificial”, “didático”.

¹ Na maior parte da bibliografia referente aos textos autênticos, encontramos os termos *texto autêntico* e *material autêntico* empregados, quase sempre, como sinônimos, o que nos leva a crer que, para muitos teóricos da área de glotodidática, não há grande diferença de significação entre ambos. Por isso, no presente trabalho, utilizaremos os dois termos do mesmo modo que o fazem tais teóricos, isto é, consideraremos que ambas as expressões designam o mesmo objeto.

Essa dicotomia tem levantado polêmica em âmbito glotodidático; contudo, costuma-se utilizar, frequentemente, afirma Franzoni (1992), o termo “autêntico” para designar o pólo positivo dela, provavelmente porque o termo está ligado ao “real”, à “verdade”, que ele traz consigo. O termo “artificial”, por sua vez, designaria aquilo que se opõe à “realidade”, à “verdade”, caracterizando, desse modo, o pólo negativo da dicotomia.

Na monografia que aqui se apresenta, pretendemos discorrer sobre o pólo positivo de tal dicotomia, abordando, inicialmente, o conceito de autenticidade em âmbito glotodidático e, em seguida, alguns critérios de seleção de textos autênticos para o ensino de PFOL. Optamos por estudar os materiais autênticos, em detrimento dos didáticos, pois estes, mesmo quando bem estruturados, não refletem plenamente a complexa realidade da língua estrangeira e não atendem, em geral, os diferentes interesses do aprendiz.

2. 2. Materiais autênticos: algumas definições

Vejamos o que seriam materiais autênticos, segundo a ótica de alguns teóricos. O termo *material* ou *documento autêntico* foi empregado pela primeira vez, no âmbito da pedagogia de línguas, por Coste, que, em 1970, definiu-o da seguinte forma: “...tudo aquilo que não foi preparado para o ensino de francês como língua estrangeira (...), aquilo que não é adaptado ou retocado (...) que não se limita a formas escritas...”. Esse autor, contudo, não se mostrava muito satisfeito com a definição que ele mesmo propusera, pois definia material autêntico pela negação. Apesar disso, o termo continua a ser utilizado até hoje, em âmbito glotodidático, para nomear os materiais que não são produzidos com finalidades didáticas.

Em 1976, Wilkins apresentou a seguinte definição para esse tipo de material: “materiais que não foram escritos ou gravados para o discente estrangeiro, mas que foram originariamente elaborados para um público de falantes nativos” (p.79). A definição proposta por Wilkins também é válida e empregada até hoje na área da pedagogia de línguas.

Por sua vez, Widdowson, em 1979, afirmou que texto autêntico seria “uma porção de discurso genuíno, uma amostra real de uso”. Já Breen (1985) considera que os materiais autênticos consistem em “quaisquer fontes de dados que possam servir como

meio de ajuda ao aprendiz para desenvolver uma interpretação autêntica”, isto é, a interpretação mais próxima possível da que poderiam fazer os falantes nativos de uma língua.

Widdowson (1979) afirma, também, que, para ele, a autenticidade se configura na relação dialógica entre o autor e o destinatário do texto. Assim, com base nos postulados desse teórico, podemos dizer que o aprendiz de PFOL, ao ter contato com um texto autêntico, reinterpreta e avalia os novos conteúdos, colocando-os no mundo ideológico e cultural que ele já possui. Desse modo, não se trata de adquirir um conhecimento novo, mas sim de ampliar os próprios conhecimentos anteriores, o que determina um processo de apropriação, que se agiliza quanto maior for a qualidade e a quantidade dos conhecimentos prévios do estudante.

Os postulados de Widdowson vão ao encontro da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1970), segundo a qual a aprendizagem significativa consiste em um processo de associação de informações inter-relacionadas. De acordo com essa teoria, tal processo ocorre, como já dissemos anteriormente, quando a nova informação ancora-se em conhecimentos prévios (subsunçores) já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, possibilitando, através da ligação entre os novos conceitos e os subsunçores, a construção do novo conhecimento.

Baseando-nos nas definições de Widdowson e Ausubel, podemos afirmar que o material autêntico, produto de uma relação dialógica entre o autor e o destinatário do texto, deixa de ter um significado fixo, porque o aluno se apropria do texto e o utiliza para dar um significado, um sentido ao seu mundo e para construir as suas (inter) ações socioculturais através da língua que é seu objeto de estudo, isto é, o português. O objetivo desse processo consiste em possibilitar ao discente a interação com a língua portuguesa e com a cultura brasileira, por meio de uma postura analítica.

Para Breen (1985), o texto autêntico é um mero instrumento dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma LE ou de uma L2. Afirma o teórico que a autenticidade é o resultado da interdependência entre textos, aprendizes, tarefas de aprendizagem e situação social da sala de aula. Assim, a questão da autenticidade intrínseca aos textos ficaria, de acordo com esse autor, em um segundo plano, em que passariam a ser considerados “autênticos” tanto os materiais produzidos com fins “comunicativos” (“autênticos” no sentido em que Coste e Wilkins empregam o termo), quanto aqueles que são elaborados *ad hoc*, com fins “metacomunicativos”.

Com base nos postulados de Breen, o foco da autenticidade desloca-se dos materiais para as tarefas que são realizadas em um espaço social específico: a sala de aula, espaço no qual, segundo o autor, tudo o que acontece é autêntico. O teórico classifica as tarefas nas quais esses materiais são trabalhados em: tarefas autênticas de comunicação e tarefas autênticas de aprendizagem. Nas primeiras, seriam usados os materiais propriamente autênticos (“comunicativos”) e, nas segundas, os materiais produzidos com finalidades “metacomunicativas”. A tarefa, de acordo com Breen, consiste em um convite para agir no mundo, um convite para o uso da língua com propósito social; a tarefa envolveria, portanto, uma ação do aprendiz com um propósito sociocomunicativo direcionado a um ou mais interlocutores.

Além do conceito de autenticidade, que emerge na dicotomia “autêntico” *versus* “didático”, outro conceito muito importante no âmbito da pedagogia das línguas é o de autentificação. Tal conceito refere-se a um fenômeno que se vem dando em relação aos materiais didáticos: consiste em um fenômeno que opera, a princípio, no nível dos diálogos “simulados” que fazem parte dos manuais didáticos e que pode estender-se a toda a construção desses manuais.

Os diálogos que compõem tais livros podem ser, basicamente, de dois tipos: os que propõem um texto autêntico (no sentido em que Coste e Wilkins empregam o termo), que se refere a uma comunicação natural, espontânea; e os que simulam um texto autêntico (texto oral simulado). A respeito dos textos orais simulados, Franzoni (1992) afirma que:

“Com efeito, os diálogos nocio-funcionais e comunicativos, construídos sobre a base das teorias de atos de fala (cf. Austin: 1962; Searle: 1969) e da conversação (cf. Grice: 1975), ao enfatizarem as marcas do sujeito de enunciação, suas coordenadas espaço-temporais e relações sociais, chegam a alcançar o estatuto de ‘quase autênticos’ ante a rigidez e ‘irrealidade’ ostensivas (o confronto é inevitável) apresentadas pelos diálogos construídos por métodos anteriores”. (p. 47)

2. 3. A importância da utilização de textos autênticos nas aulas de PFOL

Tendo em vista as concepções de autenticidade e de material autêntico anteriormente expostas e tendo em vista, também, a realidade em que atua o professor de PFOL, isto é, uma realidade em que os alunos estrangeiros se defrontarão o tempo todo e em todos os lugares com textos autênticos, parece-nos evidente que a utilização desses textos seja bastante profícua no processo de ensino e aprendizagem do português, pois é com esse tipo de texto que nossos discentes estrangeiros se depararão nas situações reais de comunicação com os brasileiros.

O emprego desses materiais, embora possa parecer caótico no tocante a aspectos lexicais e gramaticais, favorece a redução das fronteiras entre a sala de aula de português para falantes de outras línguas e as demais situações reais de comunicação, além de ampliar as possibilidades de desenvolvimento das habilidades intuitivas e analíticas do aprendiz.

Em geral, os textos autênticos apresentam estruturas linguísticas complexas para o discente, principalmente nos níveis iniciais de estudo da língua, o que pode dificultar a utilização desses materiais e ativar o filtro afetivo do aluno, que pode ficar desmotivado, em razão de problemas de compreensão dos textos. A grande questão com que nos defrontamos não é, todavia, *se devemos ou não* empregar materiais autênticos em nossas aulas de PFOL, mas sim, *quando* introduzi-los no percurso didático-pedagógico. No que concerne a essa questão, delineiam-se duas tendências ideológicas que apresentam caminhos e concepções pedagógicas diversas.

De um lado, segundo as abordagens humanistas-afetivas, um texto só se torna interessante para o aprendiz, se lhe é compreensível. Por essa razão, os defensores dessas abordagens sugerem que se siga um percurso gradativo de leitura, que acompanhe o aluno na compreensão progressiva de textos “simulados” (como os de vários livros didáticos) até conduzi-lo à leitura de textos autênticos simples e, por fim, à decodificação e compreensão de textos autênticos complexos (Krashen, 1997). Dentro de tal concepção, que considera que um texto é autêntico apenas para a comunidade para a qual ele foi produzido, o texto preparado e simplificado com objetivos didáticos para um grupo de estudantes estrangeiros pode, também, ser considerado autêntico (Palotti, 2002).

Do outro lado, contudo, outra corrente teórica sustenta que os fatores afetivos sejam estimulados positivamente no aprendiz justamente pelo prazer de ler um texto que foi produzido no mesmo contexto sociocultural em que se usa realmente a LE ou a L2. Esse prazer serve de conexão entre os conhecimentos desenvolvidos pelo grupo na sala de

aula de LE ou L2 e o mundo real (Wilkins, 1976). De acordo com essa concepção, fatores extrínsecos ao texto, como uma forte motivação gerada pelo interesse, podem, na verdade, influenciar os fatores intrínsecos relacionados à compreensão linguística, o que significaria que, quando o aluno está envolvido afetivamente com os conteúdos apresentados pelo texto, pode superar mais facilmente as dificuldades de compreensão textual.

A acessibilidade a determinados materiais autênticos pode ser facilitada por meio de técnicas didáticas que exijam do aluno apenas a extração de informações principais do texto, para uma compreensão geral, garantindo, assim, o uso de textos formalmente mais complexos, mesmo a partir dos níveis iniciais de estudo do PFOL.

Embora saibamos que nem sempre é possível empregar textos autênticos em nossas aulas de português para falantes de outras línguas, há algumas razões que nos levam a considerar fundamental o emprego desses materiais no processo de ensino e aprendizagem do nosso idioma, entre as quais:

- a possibilidade que esses materiais trazem de desenvolver significativamente a estrutura cognitiva do discente;
- o desenvolvimento de habilidades intuitivas e analíticas do aluno, o que lhe permite estabelecer comparações entre sua língua e a língua portuguesa e entre a sua própria cultura e a cultura brasileira;
- o desenvolvimento da autonomia do estudante, que, a partir do trabalho com esses textos, é estimulado a gerir a sua própria aprendizagem e a não se assustar diante daquilo que não entende perfeitamente;
- o abaixamento do filtro afetivo do aluno, em virtude da forte motivação que agiliza a compreensão, se os textos forem didatizados por meio de técnicas adequadas e forem ao encontro dos interesses dele.

2. 4. Alguns critérios de seleção de textos autênticos para o ensino de PFOL

Discutidos os conceitos de autenticidade e de materiais autênticos e apresentados alguns motivos que justificam a utilização desses materiais no processo de ensino e aprendizagem de PFOL, passamos, a seguir, à discussão de alguns critérios de seleção de textos autênticos para o ensino de PFOL.

Quando nos propomos a utilizar em nossas aulas esses textos, realizamos uma seleção que acaba sendo subjetiva e delimitada; desse modo, recriar um ambiente inteiramente autêntico é algo pouco provável, por dois motivos principais: 1. uma vez levados para a sala de aula, os materiais produzidos para os falantes nativos são descontextualizados; 2. é impossível trazer para a sala de aula todas as variantes linguísticas, regionais, sociais e individuais, ou reproduzir determinadas atitudes e comportamentos sociopragmáticos de um falante nativo em um determinado evento comunicativo.

Para selecionarmos materiais autênticos para o ensino de PFOL, devemos considerar como ponto de partida o aprendiz, isto é, devemos lembrar que ele já possui experiências de vida, possui conhecimentos de mundo os quais se baseiam em um conjunto de valores, crenças e hábitos socioculturais referentes às suas experiências educacionais anteriores e à comunidade sociocultural a que ele pertence e possui, também, conhecimentos lingüísticos – referentes à sua língua materna e, possivelmente, a outras línguas estrangeiras.

Como professores de português para falantes de outras línguas, as primeiras questões que devemos colocar a nós mesmos, para escolher adequadamente um texto autêntico, são, segundo Breen (1985), as seguintes: O conhecimento, *a priori*, o interesse e a curiosidade do aprendiz podem ser estimulados com esse texto? Como esse conhecimento, interesse e curiosidade podem ser ativados por tal texto? (Spinelli, 2000).

Se a possibilidade de favorecer a construção do conhecimento do aluno por meio do trabalho com o texto autêntico é um dos principais critérios que devemos levar em conta no momento de selecionar esse tipo de material, não devemos esquecer que existem, basicamente, três tipos de conhecimento aos quais devemos nos reportar: o conhecimento da língua portuguesa; o conhecimento de mundo; e o (re)conhecimento das características e estratégias estilísticas, linguísticas e comunicativas dos diversos gêneros textuais orais e escritos (conversações, canções, transmissões radiofônicas, propagandas políticas, artigos de jornal, notícias, fábulas, romances, poemas, publicidades, entre outros).

Observando atentamente nossos alunos, entendendo quais são as suas expectativas com relação ao ensino e à aprendizagem de PFOL e procurando conhecer pelo menos um pouco sobre suas respectivas culturas de origem, conseguiremos, possivelmente, prever quais materiais autênticos vão ao encontro de seus interesses e necessidades e

respondem às suas expectativas. Assim, o processo de ensino e aprendizagem de PFOL, tendo como instrumentos os textos autênticos, poderá ser incrementado produtivamente.

Com alunos de níveis intermediários e avançados, os sólidos conhecimentos linguísticos deles possibilitam a exploração de textos autênticos complexos. O problema coloca-se nos primeiros níveis de estudo do português para falantes de outras línguas: ainda que os discentes apresentem um vasto conhecimento de mundo, o limite linguístico pode tornar-se uma barreira, ou seja, nos níveis iniciais, o risco de que os estudantes não compreendam o texto e tenham um sentimento de frustração e desmotivação decorrente dessa incompreensibilidade é alto.

Para utilizarmos com alunos dos níveis iniciais um material autêntico complexo do ponto de vista lexical e gramatical, podemos propor-lhes, a partir de tal material, atividades que exijam do grupo apenas uma compreensão geral dos sentidos do texto. Um outro fator que pode motivar alunos desses níveis e favorecer-lhes o abaixamento do filtro afetivo é o grau de familiaridade e de previsibilidade dos conteúdos que determinados textos podem apresentar. Quanto maiores forem as possibilidades de conexão entre o texto e a esfera afetiva e cultural do discente, melhor será a qualidade de interpretação dos sentidos do texto.

É importante lembrarmos um aspecto fundamental dos textos autênticos o qual não pode ser desconsiderado em um contexto de ensino e aprendizagem de LE ou L2: todo texto representa o ponto de vista de seu autor, que filtra, seleciona, recorta e reelabora a sua realidade; todo texto é, portanto, um recorte da realidade. Por isso, é muito importante que, ao utilizar textos autênticos em nossas aulas de PFOL, tentemos estimular no aprendiz habilidades analíticas e interpretativas, que promovam nele o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo linguístico e cultural que ele está estudando, ou seja, da língua portuguesa e da cultura brasileira.

2. 5. Especificidades do texto autêntico oral

Quanto à utilização de textos autênticos orais, Wilkins (1979) salienta as dificuldades de compreensão oral que um aluno estrangeiro encontra quando entra em contato com um falante nativo. Embora alguns alunos expressem-se adequadamente na LE ou L2, muitas vezes, entendem com muita dificuldade o que um falante nativo lhes

diz. O motivo dessa dificuldade de compreensão deve-se, provavelmente, à escassa familiaridade do aprendiz com textos orais autênticos.

Byrnes (1984) afirma que é necessário sensibilizar o aluno às diferenças entre a língua oral e a língua escrita. Esse aspecto é muito importante para a seleção de textos autênticos orais para os vários níveis de estudo do PFOL.

Tendo em vista que a autenticidade de um texto depende da autenticidade do contexto em que a língua é usada, Rings (1986), citado em Spinelli (2000), propõe uma escala em que há cinco estágios do maior ao menor grau de autenticidade de um texto oral. Tal escala pode ser muito útil para nós, no momento de selecionarmos o material:

1. um texto oral genuinamente autêntico é o que se obtém, quando os falantes nativos não sabem que sua fala (diálogos, mensagens de secretária eletrônica, transmissões radiofônicas etc) está sendo gravada para fins didáticos;
2. menos autêntico pode ser considerado um texto oral em que apenas um dos participantes da comunicação (um diálogo, por exemplo) sabe que sua fala está sendo gravada;
3. ainda menos autêntica é a gravação de um *role play*, no qual dois ou mais interlocutores devem improvisar uma situação;
4. menos autêntico do que o estágio anterior, porém mais estruturado do que o mesmo, é o contexto em que os participantes de um *role play* têm papéis precisos;
5. o último estágio é aquele em que dois ou mais falantes recitam um texto escrito.

No primeiro estágio dessa escala, podem ocorrer também “erros” por parte dos falantes nativos, porque eles se expressam espontaneamente, sem dar atenção à estrutura da língua portuguesa em si. Segundo Rings (1986), esse elemento deve ser incluído no mais amplo conhecimento do estudante, visto que faz parte da fala não planejada e visto que nem sempre aquilo que pode ser considerado “errado” na língua escrita também é considerado incorreto na língua falada (Spinelli, 2000).

2.6. A seleção de textos autênticos escritos

No que concerne aos critérios de seleção de textos autênticos escritos, podemos afirmar que tais critérios variam de acordo com os objetivos que pretendemos atingir junto a nossos alunos, e a elaboração desses objetivos precisa estar ligada aos interesses,

necessidades e expectativas dos discentes, bem como ao tipo de curso (os objetivos de um curso de português instrumental, por exemplo, serão diferentes dos de um curso de cultura brasileira).

Todos os gêneros textuais selecionados (poemas, anúncios, histórias em quadrinhos, receitas, bilhetes etc) devem apresentar conteúdos que envolvam a esfera afetiva e diferentes processos cognitivos do aprendiz, para que lhe sejam suficientemente significativos e possam ser recordados por ele (Stevick, 1983). O prazer da leitura de textos autênticos pode ser estimulado nos estudantes, se escolhermos tais materiais com base em interesses específicos do grupo.

2. 7. Materiais didáticos e autênticos: instrumentos no processo de ensino e aprendizagem de PFOL

Em síntese, podemos dizer que, como professores de português para falantes de outras línguas, não estamos diante de uma escolha binária entre materiais autênticos e didáticos, embora tenhamos discorrido, no presente trabalho, a respeito da importância de empregarmos, sempre que possível, textos autênticos em nossas aulas. Estamos, sim, diante de uma grande variedade de materiais autênticos e didáticos que podem ser utilizados nas aulas de PFOL, de modo a complementarem-se uns aos outros.

Em outras palavras, é possível dizer que o emprego de textos autênticos não exclui o uso dos didáticos e vice-versa. Entretanto, é imprescindível ressaltar que, por estarmos em uma realidade em que os alunos estrangeiros têm um contato privilegiado com a língua portuguesa não apenas nas aulas de PFOL, como também fora da sala de aula, e em que devem estar, portanto, preparados para lidar adequadamente com textos autênticos orais e escritos, a utilização frequente desses materiais pode ser extremamente profícua no processo de ensino e aprendizagem de PFOL: se adequadamente selecionados e empregados, podem reduzir as fronteiras entre a sala de aula e as demais situações reais de comunicação em língua portuguesa, propiciando a ampliação do universo da sala de aula e possibilitando que os aprendizes possam ir além dele.

Apesar da grande importância dos materiais autênticos no processo de ensino e aprendizagem de PFOL, convém lembrarmos que os materiais constituem apenas

instrumentos de que nos valeremos para facilitar a aproximação dos estudantes estrangeiros à língua portuguesa e à cultura brasileira.

A nosso ver, se pretendemos oferecer aos alunos uma aprendizagem significativa da língua, devemos considerar a sala de aula de PFOL como um espaço privilegiado de interações (professor – alunos, textos – alunos, língua portuguesa – alunos, etc) em que podemos criar ocasiões de reflexão, tanto para contextualizar os sentidos de que a nossa língua se faz portadora, quanto para sensibilizar os discentes à ideia de que o objetivo principal de sua aprendizagem não se limita à comunicação em si, mas à consciência de que é possível, através da língua que é seu objeto de estudo, conhecer outra forma de conceber a realidade, outra forma de constituir sentidos, outra forma de ver o mundo.

Gostaríamos, assim, de concluir esta parte da monografia, salientando que muito mais importante do que as diversas escolhas metodológicas que possamos fazer em âmbito glotodidático e muito mais importante do que o conceito de autenticidade que tenhamos em mente, é a nossa relação com os alunos e a adaptação dos materiais (didáticos e autênticos) aos interesses e necessidades do grupo: se nosso intuito é favorecer a aprendizagem significativa da língua portuguesa e garantir aos estudantes um ensino eficaz dela, devemos utilizar os textos (tanto os didáticos, como também – e principalmente – os autênticos) como instrumentos que realmente possam promover a construção de conhecimentos pelos alunos.

2. 8. Definição de didatização

Como já dissemos anteriormente, para que os textos autênticos possam ser empregados de maneira eficaz nas aulas de PFOL, de modo a garantir a nossos alunos a aprendizagem significativa da língua portuguesa e uma possível aquisição do idioma, é fundamental que esses materiais sejam criteriosamente selecionados e cuidadosamente didatizados. Mas, o que quer dizer didatizar um material autêntico?

O professor, geralmente, após selecionar um material autêntico, sente a necessidade e a vontade de explorá-lo ao máximo, adaptando-o e graduando-o, de acordo não só com os interesses e necessidades dos alunos, mas também com o nível de estudo linguístico em que se encontram.

O docente pode satisfazer tal necessidade e tal vontade, através de técnicas didáticas que visam atender aos interesses e às necessidades de aprendizagem

lingüística e comunicativa dos discentes. A esse complexo processo de adaptação, graduação e exploração do texto autêntico por meio de técnicas que visam à aproximação do texto aos alunos dá-se o nome de didatização.

Portanto, didatizar um texto autêntico significa, basicamente, torná-lo acessível aos aprendizes, adequando-o sempre aos seus interesses e às suas necessidades. A didatização é um processo complexo, para o desenvolvimento do qual não basta criar alguns exercícios de forma improvisada e extemporânea; é um processo que requer tempo, estudo e dedicação por parte do professor que se propõe a realizá-lo.

O trabalho com os textos autênticos não é uma tarefa simples: muitas vezes, eles são de difícil compreensão para os alunos, por isso, como sabemos, é necessário que o professor os didatize antes de levá-los para a sala de aula. Para realizar esse processo, faz-se necessário que o docente escolha criteriosamente os materiais autênticos, tenha conhecimentos referentes aos tipos e gêneros textuais e saiba ao menos algumas técnicas de didatização.

2. 9. Algumas técnicas de didatização de textos autênticos

Segundo Balboni (1999), a técnica, em âmbito glotodidático, consiste em uma atividade na qual se apresenta um texto aos alunos, para que eles possam analisá-lo, (re)elaborá-lo, (re)produzi-lo e/ou refletir sobre a língua veiculada por ele; também diz respeito à avaliação das produções linguísticas dos discentes. Diferentemente da abordagem, que tem uma dimensão filosófica, e do método, que deve realizar, em termos de planejamento curricular e de organização didática, as indicações da abordagem, as técnicas não admitem juízos de valor (verdadeiro/falso, coerente/incoerente), mas somente de eficácia/ineficácia em produzir o efeito desejado.

Mezzadri (2003), em seu livro *I ferri del mestiere*, mostra-nos uma grande variedade de técnicas didáticas, agrupadas de acordo com as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, isto é: a compreensão oral e escrita e a expressão oral e escrita; agrupa-as também com base no ensino e na aprendizagem da gramática e do léxico. Assim, para este autor, tais técnicas podem ser assim divididas:

- técnicas de escuta: visam ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Entre elas, podem-se citar: a associação, as atividades de pré-escuta, a

eliminação progressiva, a resolução de problemas, o preenchimento de espaços vazios (*cloze*), a escuta de canções, as perguntas fechadas, as tabelas, as questões abertas, a compreensão global (*skimming*), a compreensão detalhada (*scanning*);

- técnicas de leitura: seu objetivo central consiste no desenvolvimento da compreensão escrita. Há um grande número de técnicas de leitura que o professor pode utilizar para didatizar um material autêntico para o ensino de PFOL, entre as quais: as atividades de pré-leitura, a reconstrução de textos, a transcodificação, o dar continuidade a um texto, questões de múltipla escolha, os resumos, o *skimming*, o *scanning* etc;
- técnicas de produção oral: aquelas cujo objetivo principal consiste no desenvolvimento da expressão oral. Entre elas, destacam-se: a descrição de imagens, o diálogo, a dramatização, o *role play*, as discussões, a descrição de pessoas, objetos e lugares etc;
- técnicas de produção escrita: visam ao desenvolvimento da expressão escrita; dentre elas, mencionamos as seguintes: o ditado, a composição, a associação, o *cloze*, a explicitação de conectivos, a interpretação de texto, entre outras;
- técnicas para o ensino da gramática: intentam favorecer a reflexão sobre a língua e a fixação de estruturas linguísticas. São exemplos desse tipo de técnica: o *pattern drill* (exercícios de repetição, substituição, transformação), as atividades lúdicas, a exclusão e inclusão, a criação de séries, etc;
- técnicas para o ensino do léxico: aquelas através das quais se pretende desenvolver e ampliar o léxico, entre as quais: o *spidergram* (criação de esquemas em forma de teias), as associações lógicas, as associações palavras – imagens, as tabelas, o ditado, as traduções, a caça ao erro, a associação som – palavra, a associação de sinônimos e antônimos.

Todas essas técnicas encontram-se detalhadamente explicadas e exemplificadas no livro supracitado e podem ser muito profícuas ao docente que se propõe a realizar a complexa tarefa de didatizar um texto autêntico.

Por sua vez, para Danesi (2005), o termo *técnica* implica o desenvolvimento concreto de qualquer atividade didática e inclui as atividades do professor destinadas a facilitar e a sustentar a aprendizagem. As técnicas didáticas são muito úteis ao docente, pois permitem-lhe ampliar, diversificar e enriquecer o seu próprio modo de trabalhar

com os aprendizes. Esse teórico, numa perspectiva neurolinguística, propõe a seguinte tipologia de técnicas didáticas:

- técnicas estruturais: são centradas no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, estando relacionadas à fluência verbal, que inclui a habilidade de utilizar e verificar tanto estruturas fonológicas, grafológicas, lexicais e morfossintáticas, quanto estruturas comunicativas. Afirma o autor que essas são as técnicas mais usadas em âmbito glotodidático, pois podem ser empregadas em qualquer fase do processo de ensino e aprendizagem de uma LE ou de uma L2. Como exemplos de técnicas estruturais, Danesi cita: o ditado, o *cloze*, o *dicto-composition* (tipo de *cloze* em que os aprendizes devem completar as partes finais das frases ditadas e conferi-las somente ao final da atividade);
- técnicas visuais: são aquelas que visam à utilização da relação entre imagem e expressão verbal. Tais técnicas valem-se do fato de que 80% das informações são percebidas pelo cérebro através da visão e implicam, portanto, em qualquer procedimento no qual se utilize a visualização para completar o desenvolvimento da produção oral. Dentre essas técnicas, estão a transcodificação (“tradução” de um texto oral por meio de imagens) e as atividades nas quais se empregam fotografias, desenhos, filmes etc;
- técnicas lúdicas: baseiam-se no jogo linguístico, o qual permite uma maior integração sensorial, motora e motivacional que resulta no desenvolvimento da memória dinâmica e das representações simbólicas. Essas técnicas dividem-se em: jogos formais (exemplos: cruzadinhas, anagramas, etc), jogos de conteúdo (exemplos: resolução de problemas, adivinhas) e jogos comunicativos (exemplos: charadas, *quiz*, bingo, entre outros);
- técnicas humorísticas: colocam em destaque aspectos humorísticos e divertidos, favorecendo a compreensão global e o uso criativo da língua estrangeira. Entre elas, podem-se mencionar as atividades em que se empregam histórias em quadrinhos e piadas;
- técnicas de *role play*: implicam simulações dialógicas na sala de aula e requerem a participação criativa dos aprendizes nas atividades. A dramatização pode, segundo esse teórico, ser considerada um exemplo de *role play*.

Para um maior aprofundamento dessas técnicas, pode-se consultar o livro *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, de Marcel Danesi.

A nosso ver, o conhecimento das técnicas apresentadas por Mezzadri e Danesi pode ser muito útil ao professor, no processo de didatização de textos autênticos para o ensino de português para falantes de outras línguas. No entanto, tal conhecimento não é suficiente para a realização desse processo; é fundamental, também, que o docente conheça, pelo menos razoavelmente, alguns conceitos da Linguística Textual (LT) e saiba operacionalizá-los, visando a tornar os textos autênticos instrumentos valiosos nas aulas de PFOL.

2. 10. Alguns conceitos da Linguística Textual importantes no processo de didatização de textos autênticos para o ensino de PFOL

Em nosso trabalho, com o intuito de realizar, de forma eficaz, a didatização de textos autênticos para o ensino de português para falantes de outras línguas, consideramos importante discorrer sobre alguns conceitos muito bem explicados pela Linguística Textual (cf. Koch, 2008; Fávero e Koch, 2008; Marcuschi, 2008), tais como: texto, gênero textual, discurso, tipo textual e suporte. Vejamos, de forma sucinta, algumas definições possíveis para tais termos:

- Texto: dentro da perspectiva da LT, pode-se conceituá-lo como:

“(...) uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais”. (Koch, 2008)

Na presente monografia, baseamo-nos nesse conceito de texto, porém não nos restringimos a ele, pois, como já dissemos anteriormente, empregamos os termos texto e material como sinônimos e, portanto, não restringimos tal conceito ao linguístico.

- Gênero textual²: realização linguística concreta definida por propriedades sociocomunicativas, culturais e cognitivas. Trata-se do texto empiricamente

² A noção de gênero tem sido muito discutida e não se tem chegado a um consenso no tocante a questões terminológicas e epistemológicas. Assim, há alguns teóricos que utilizam a denominação *gênero discursivo* ou *gênero do discurso*, e há outros que empregam o termo *gênero textual* ou *gênero de texto*. Em nosso trabalho, considerando o gênero como uma forma textual, optamos pelo termo *gênero textual*.

realizado, no qual estão envolvidas “ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos” (Marcuschi, op. cit: 150). Cada gênero tem uma forma e uma função, assim como um estilo e um conteúdo. Basicamente, o gênero é determinado por sua função sociocomunicativa, que pode se desdobrar em: função estética (entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer etc) e função utilitária (informar, formar opinião, argumentar, explicar, orientar, divulgar, instruir etc). São inúmeros os gêneros textuais, pois eles surgem em função das necessidades de expressão e comunicação dos usuários de uma língua. Como exemplos de gêneros, podemos citar: o bilhete, o convite, a carta pessoal, a carta comercial, a receita, o poema, o anúncio publicitário, o e-mail, o artigo de opinião, o artigo científico, a resenha, a monografia, a notícia, o conto, a fábula, a conversa, o debate, a canção, a história em quadrinhos, o telefonema, o *sms*, a mensagem de uma secretária eletrônica, entre muitos outros. Em suma, podemos dizer que os gêneros são os textos (orais e escritos) que encontramos em nossa vida diária e que atendem às nossas necessidades sociocomunicativas.

- Discurso: linguagem em interação, isto é, linguagem vinculada às suas condições de produção; configura-se como uma prática social de constituição de sentidos entre os locutores. Pode-se, de maneira muito sucinta, afirmar que o discurso é um processo que se materializa no texto.
- Tipo textual: consiste em uma construção teórica que se define pela natureza linguística de sua composição (aspectos sintáticos, lexicais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo, tempos verbais). Caracteriza-se, segundo Marcuschi, “muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor são modos textuais” (op. cit: 154). Geralmente, os tipos textuais abrangem apenas algumas categorias, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Um gênero textual pode conter mais de um tipo, embora um sempre predomine. Em função da predominância de um determinado tipo textual, podemos caracterizar um texto como narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo ou injuntivo.
- Suporte: diz respeito ao meio material em que o texto aparece; meio material que lhe permite circular. De acordo com Marcuschi, o suporte consiste na

superfície física ou virtual, que, em formato específico, suporta, fixa e mostra um texto.

Esclarecidos esses conceitos, encerramos a parte especificamente teórica do trabalho que aqui se apresenta e passamos, a seguir, à parte prática, na qual proporemos, com base nos aspectos teóricos já expostos e em alguns outros sobre os quais discorreremos adiante, a didatização de dois textos autênticos para o ensino de português para falantes de outras línguas.

III. UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS PARA O ENSINO DE PFOL

Este capítulo consiste em um exercício de didatização, isto é, consiste em uma tentativa de aplicação prática das reflexões teóricas expostas anteriormente: no início do capítulo, caracterizamos os alunos estrangeiros em que nos baseamos para escolher alguns textos autênticos a serem didatizados; depois, justificamos a escolha desses materiais; explicamos os motivos que nos levaram a selecionar os gêneros *história em quadrinhos* e *canção* para ilustrar o processo de didatização; e, por fim, apresentamos uma proposta de didatização de uma história em quadrinhos da turma da Mônica e da canção “Canta Brasil”.

3. 1. Caracterização dos aprendizes estrangeiros com base nos quais selecionamos os textos autênticos a serem didatizados

Como ainda não temos a experiência de ensinar português para estrangeiros em contextos formais, mas temos frequentemente tal experiência informalmente, isto é, em contextos de interação com estrangeiros que querem conhecer um pouco da língua portuguesa e da cultura brasileira, tivemos de traçar uma caracterização desses potenciais aprendizes de PFOL, para escolher os textos autênticos a serem didatizados.

Nosso contato com estrangeiros consiste, principalmente, no contato com italianos, embora também tenhamos contato com pessoas de outras nacionalidades: croatas, gregos, argentinos e japoneses. Contudo, para criar uma situação hipotética de ensino e aprendizagem de PFOL sobre a qual pudéssemos nos basear para a seleção do *corpus* desta monografia, optamos por pensar especificamente no ensino da nossa língua para os falantes nativos de italiano, pois em outras pesquisas, essa língua constitui nosso objeto de estudo.

Conversamos com seis italianos e lhes perguntamos o que gostariam de aprender no tocante ao português brasileiro. Todos eles, de alguma forma, têm contato com a língua portuguesa:

- dois se inscreveram, há poucos meses, num site de ensino e aprendizagem de idiomas³, para estudar a nossa língua, um por motivo de trabalho e, o outro, por turismo;
- um deles estuda português, há dois meses, numa universidade italiana⁴;
- um tem parentes brasileiros, mas fala pouco a nossa língua;
- o outro, por ter muitos amigos brasileiros com os quais convive na Itália, possui já alguns conhecimentos do idioma;
- a última italiana com quem conversamos para realizar nossa pesquisa chegou ao Brasil⁵ recentemente e, por motivo de trabalho, ficará em São Paulo, por alguns meses.

As respostas obtidas giraram em torno do seguinte: melhorar a pronúncia em português e compreender melhor os significados das palavras em tal língua, aprender a se expressar e se comunicar em língua portuguesa e conhecer um pouco mais a cultura brasileira.

Esses italianos com os quais conversamos para traçar um perfil de potencial aprendiz de PFOL⁶ são um do sexo feminino e cinco do sexo masculino, têm entre 24 e 40 anos de idade e falam, além de sua língua materna, outras línguas: todos falam inglês e alguns falam, também, francês e espanhol. Além disso, cinco deles já concluíram o ensino superior e apenas um é graduando. Portanto, realmente, não aprenderiam português como segunda língua, mas, sim, como terceira, quarta ou quinta língua, o que torna muito adequado e conveniente o termo *português para falantes de outras línguas*.

Assim, os textos que constituem o *corpus* de nosso trabalho foram escolhidos, tendo-se em vista o trabalho com aprendizes que estudariam a nossa língua a partir do nível básico⁷ e que podem ser assim caracterizados: falantes nativos de italiano, adultos, com nível de escolaridade alto, que falam uma ou mais línguas estrangeiras e que querem, simplesmente, ampliar seus conhecimentos básicos da língua e da cultura do Brasil, isto é, que não têm a intenção de estudar português para fins específicos, mas apenas para ampliar conhecimentos gerais de nossa língua e cultura.

³ O site supracitado é: www.livemocha.com

⁴ Como vimos, essa seria uma situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE).

⁵ A colega italiana que está em nosso país vivencia um processo de ensino e aprendizagem de PFOL.

⁶ Como não estamos trabalhando, em contexto formal, com tais italianos, a situação de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros em que nos baseamos para caracterizá-los como estudantes é hipotética, virtual.

⁷ Esses nossos colegas italianos seriam aprendizes do nível básico de PFOL, mas não de um nível “iniciante absoluto”, visto que todos eles já conhecem um pouco da nossa língua e da nossa cultura.

3. 2. A escolha dos textos

Baseando-nos na caracterização acima exposta, selecionamos alguns textos autênticos para o ensino de PFOL, com o intuito de facilitar a aproximação dos aprendizes estrangeiros à língua portuguesa e à cultura brasileira e promover a aprendizagem significativa da língua-alvo, procurando atender aos interesses e necessidades de tais aprendizes, que consistem, basicamente, na aquisição/ampliação de conhecimentos gerais da língua e da cultura do Brasil.

Na atualidade, contamos com uma grande variedade de materiais autênticos (e didáticos) disponíveis em diferentes suportes impressos, sonoros e eletrônicos, por isso, a escolha de textos autênticos para o ensino de PFOL não constitui uma tarefa simples. Ao tentar realizá-la, devemos refletir sobre muitas questões, entre as quais:

1. Diante dessa grande variedade de textos, que gêneros escolher, para favorecer a constituição e o desenvolvimento das competências linguística, comunicativa e sociocultural do aprendiz?
2. Selecionado um gênero, como utilizá-lo de modo a contribuir para que o aluno construa seus conhecimentos da e na língua-alvo?
3. Quais habilidades e competências podem ser desenvolvidas no discente a partir do trabalho com tal gênero?
4. Há alguma desvantagem no trabalho com o gênero escolhido? Qual?
5. Que técnicas empregar para que o gênero selecionado (de modo geral) e o texto autêntico escolhido (de modo específico) sejam realmente instrumentos eficazes no processo de ensino e aprendizagem de PFOL?

Para selecionar os textos que constituem o *corpus* de nosso trabalho, procuramos fazer uma reflexão a respeito de tais questões. Após pensarmos e pesquisarmos acerca da utilização de alguns gêneros textuais no ensino de português para falantes de outras línguas, escolhemos os seguintes:

- história em quadrinhos;
- canção.

Poderíamos escolher vários outros gêneros, obviamente, mas decidimos escolher esses dois, tendo-se em vista que ambos são gêneros que reúnem, cada qual a seu modo, a linguagem verbal e a não verbal. Os quadrinhos aliam imagens ao texto escrito que busca representar a língua oral, e a canção alia sons musicais ao texto poético. Isso é extremamente importante, se levarmos em conta que os aprendizes para os quais

proporíamos essas atividades não são principiantes absolutos no estudo do português brasileiro, porém são de um nível básico, ou seja, como eles não dominam, ainda, um léxico amplo, nem estruturas gramaticais complexas, a linguagem não verbal poderia facilitar, para eles, a compreensão da linguagem verbal.

Nas próximas páginas desta monografia, discutiremos, de forma sucinta, sobre tais gêneros, justificaremos a escolha de cada um deles e apresentaremos uma proposta de didatização de textos autênticos que se inserem nesses gêneros.

3.3. As histórias em quadrinhos nas aulas de PFOL – alguns motivos para utilizá-las

As histórias em quadrinhos costumam ser um gênero textual muito apreciado, pois, por serem universais, permitem a “acessibilidade dos textos nele configurados, decorrente da associação de imagem e palavra” (Júdice: 2005, 41). Tais histórias circulam entre leitores de diversas faixas etárias e, segundo Mendonça (2003: 199), citado por Júdice (op. cit.), podem ser caracterizadas como um

“gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro, contendo elementos típicos como desenhos, quadros, balões e legendas onde é inserido o texto verbal”.

Conforme a perspectiva neurolinguística, 80% das informações é recebida pelo cérebro através da visão, por isso, o uso de imagens, em âmbito glotodidático, pode ser extremamente profícuo: como são mais adaptáveis à compreensão do que a linguagem verbal, as imagens, associadas à palavra escrita, possibilitam que o aprendiz de uma LE ou de uma L2 consiga construir sentidos a partir delas e estabelecer relações entre elas e o texto verbal, mesmo nos níveis iniciais de estudo da língua-alvo.

As histórias em quadrinhos consistem em um gênero icônico-verbal, em que se reproduzem diálogos; ou seja, são textos visuais e escritos que buscam reproduzir a língua oral, a língua falada. Também por isso, apresentam-se como valioso material autêntico a ser utilizado nas aulas de português para falantes de outras línguas, propiciando ao estudante a oportunidade de refletir sobre a língua em uso e de refletir sobre relações entre as modalidades oral e escrita do idioma.

Portanto, a utilização desse gênero textual nas aulas de PFOL pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão global do texto, facilitada pela presença de imagens; para o desenvolvimento da compreensão escrita, da expressão oral e da expressão escrita na língua-alvo; e também para a reflexão sobre relações entre a fala e a escrita em LE/L2.

3.3.1. Proposta de didatização de uma história em quadrinhos

A história em quadrinhos é um texto autêntico, cuja função social consiste em entreter e divertir os leitores para os quais ela foi produzida, isto é, os falantes nativos de uma determinada língua: como os leitores e o autor partilham da mesma língua e cultura, esse gênero, normalmente, cumpre esse propósito social. Quando, no entanto, utiliza-se uma história em quadrinhos nas aulas de LE ou L2, a função desse gênero textual só se cumprirá se os aprendizes estrangeiros realmente entenderem o texto e o contexto em que ele foi produzido.

Além disso, a história em quadrinhos, empregada como um material autêntico no processo de ensino e aprendizagem de PFOL, não terá apenas a função de entreter e divertir, mas também a de facilitar a aproximação dos discentes estrangeiros à língua e à cultura do Brasil. Para que esse gênero cumpra sua função de instrumento de entretenimento e diversão, bem como a de instrumento de ensino e aprendizagem linguística e cultural, faz-se necessário que o professor didatize a história em quadrinhos que pretende utilizar com seus alunos. A seguir, apresentamos uma proposta de didatização de um exemplar do referido gênero textual.

Ao empregarmos uma história em quadrinhos nas aulas de PFOL, é fundamental que apresentemos aos alunos os personagens que dela fazem parte. Além disso, levando em consideração que todo texto representa o ponto de vista de seu autor, que recorta e reelabora à sua maneira a realidade, também é interessante que o apresentemos aos discentes. Conhecer os personagens e o autor do texto favorecerá aos aprendizes a compreensão do contexto em que ele foi originariamente produzido.

Essa apresentação, provavelmente, seria desnecessária se estivéssemos numa situação de ensino e aprendizagem de português brasileiro como língua materna, porém em se tratando de uma situação de ensino e aprendizagem de PFOL, fazer tal contextualização torna-se indispensável.

Por esse motivo, para iniciarmos o trabalho com a história em quadrinhos que selecionamos, apresentáramos aos estudantes Mauricio de Sousa, criador da turma da Mônica. Para tanto, proporíamos a leitura do seguinte texto:



Mauricio de Sousa (Santa Isabel, 27 de outubro de 1935) é um dos mais famosos cartunistas do Brasil, criador da "Turma da Mônica".

Filho de Antônio Maurício de Sousa (poeta e barbeiro) e de Petronilha Araújo de Sousa (poetisa), Mauricio de Sousa começou a desenhar cartazes e ilustrações para rádios e jornais de Mogi das Cruzes, onde viveu muito tempo. Começou a desenhar histórias em quadrinhos em 18 de julho de 1959, quando uma história do Bidu, sua primeira personagem foi aprovada pelo jornal *Folha da Manhã*. As tiras em quadrinhos com um cãozinho, Bidu, e seu dono, Franjinha, deram origem aos primeiros personagens conhecidos da "era Mônica".

Atualmente, Bidu, que é o animal de estimação de Franjinha, participa, tanto com seu dono como em historinhas em que é o astro principal, dialogando com outros cães e até com pedras(!). Bidu é o símbolo da empresa de Mauricio, a *Mauricio de Sousa Produções*. Na revista *Lostinho-Perdidinhos nos Quadrinhos* e no primeiro número da revista *Saiba Mais*, no entanto, é revelado que a primeira criação de Mauricio foi um personagem super-herói chamado "Capitão Picolé".

Em 1963, Mauricio de Sousa cria junto com a jornalista Lenita Miranda de Figueiredo, Tia Lenita, a *Folhinha de S. Paulo*. Sua personagem Mônica foi criada neste ano. Em 1987, passou a ilustrar o recém-criado suplemento infantil d' *O Estado de S. Paulo*, o *Estadinho*, que até hoje publica tiras da Turma da Mônica.

Pai de dez filhos, além de criar personagens baseados em seus amigos de infância, Mauricio sempre criou personagens baseados em seus filhos, tais

como: Mônica, Magali, Marina, Maria Cebolinha, Nimbus, Do Contra, Vanda, Valéria e Dr. Spada.

(Retirado do site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mauricio_de_Sousa, acessado em 24/11/09, às 23h11. Texto reduzido)

Levando em conta que os alunos em que pensamos para realizar essa didatização conhecem pouco a língua portuguesa, possivelmente, não leriam com grande facilidade o texto acima. Por isso, teríamos de explicá-lo aos aprendizes e deixar claro que o objetivo dessa leitura consistiria apenas numa compreensão global: seria importante que eles apenas entendessem quem é Mauricio de Sousa.

Assim, se os alunos tiverem claro esse objetivo, provavelmente não se acionará o filtro afetivo deles, isto é, não se acionarão defesas psicológicas que a mente ergue, quando os aprendizes estão ansiosos, quando têm medo de errar, de não entender aquilo que ouvem ou leem etc.

Depois de apresentar brevemente aos aprendizes o autor da história em quadrinhos selecionada, falaríamos com os alunos a respeito de alguns dos personagens principais da turma da Mônica, mostrando-lhes figuras deles e fazendo breves comentários sobre cada um. Poderíamos mencionar aos estudantes, por exemplo, algumas características dos personagens da figura abaixo: a Magali é a mais gulosa da turma; o Cascão, aquele que não gosta de tomar banho; o Cebolinha, aquele que, ao falar, troca o “r” pelo “l”; a Mônica, a menina dentuça, líder da turma; entre outras características.



Magali, Cascão, Cebolinha e Mônica

Figura 1 (retirada de: <http://images.google.com.br/images>, em 24/11/09, às 23h37)

Em seguida, finalmente, iniciariamos o trabalho propriamente dito com a história em quadrinhos que selecionamos. Seu título é: “Meia confusão (inteira)”, e o texto, protagonizado pela personagem Magali, faz parte do *Almanaque Historinhas de duas páginas – Turma da Mônica*, nº 2, publicado em maio de 2008.

3. 3. 2. A didatização de “Meia confusão (inteira)”

É sabido que o título é a primeira entrada cognitiva para o texto, ou seja, é a primeira porta que se abre ao leitor, para que este possa entrar no texto. Assim, iniciariamos o trabalho com essa história em quadrinhos a partir da exploração de seu título. Poderíamos, com base na leitura deste, fazer algumas perguntas simples aos aprendizes, tais como: Quem é o protagonista da historinha que leremos? O que é confusão? Que situação de confusão pode ter ocorrido à personagem? O que quer dizer “meia confusão”? Por que a palavra “inteira” está entre parênteses? É possível haver algo que seja meio (metade) e inteiro ao mesmo tempo?

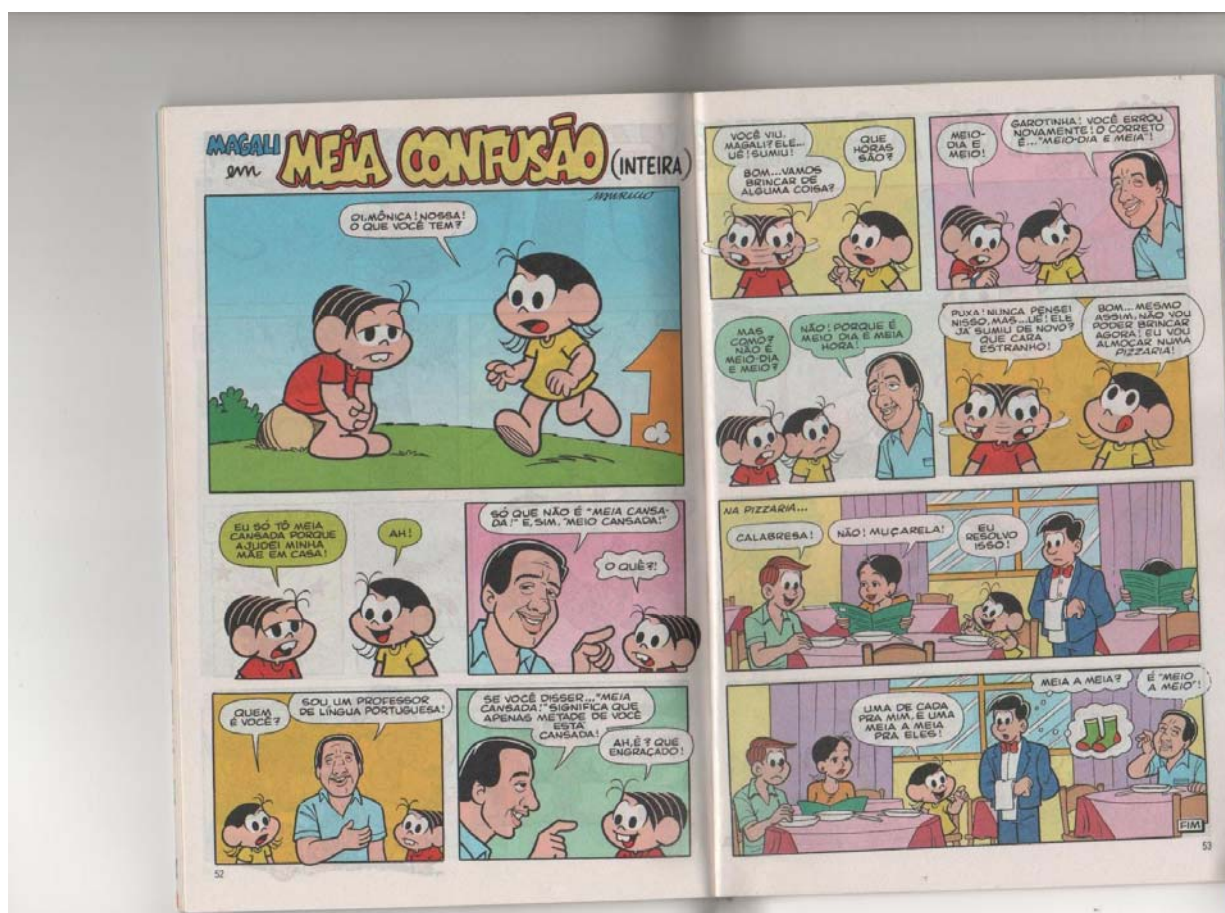


Figura 2: A história em quadrinhos que escolhemos para ilustrar o processo de didatização

Todas essas perguntas poderiam levar os alunos a refletir sobre o título, possibilitando-lhes criar inferências com relação à história em quadrinhos. Segundo Koch (2008: 36):

“as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma

ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto”.

Como as palavras que compõem o título são muito semelhantes às da língua materna de nossos aprendizes, acreditamos que, provavelmente, ele não lhes causaria qualquer dificuldade de compreensão lexical e que, desse modo, os estudantes estrangeiros conseguiriam fazer muitas inferências a respeito dele, o que configuraria uma importante estratégia de pré-leitura do texto, a qual contribuirá para sua compreensão. Além disso, permitir que os alunos façam inferências sobre o texto que será lido é uma forma de estimulá-los a ativar seus conhecimentos linguísticos e de mundo, para melhor apreender os sentidos de que o texto se faz portador.

Após a exploração do título do texto, proporíamos aos estudantes que olhassem rapidamente a historinha, observando, sobretudo, as imagens nela mostradas, apenas para que tivessem uma ideia do conteúdo do texto; empregariamos, assim, uma técnica de pré-leitura. Essa técnica apresenta, segundo Mezzadri (op. cit: 146), os seguintes objetivos principais: fazer com que o leitor tenha ideia do conteúdo exposto no texto e criar nele a necessidade de passar a uma leitura mais aprofundada deste.

Estabelecido esse contato inicial com a historinha, solicitaríamos aos aprendizes que fizessem a leitura “silenciosa” do texto, ou seja, que o lessem apenas com os olhos e observassem as imagens de cada quadrinho. Em seguida, utilizando uma técnica de leitura voltada para a compreensão global, isto é, para a captação do sentido geral do texto pelos estudantes, utilizaríamos questões de múltipla escolha para orientar a leitura e verificar se eles entenderam o sentido geral da história:

Assinale com um X a resposta certa:

1. Quem são os principais personagens que aparecem na história em quadrinhos que você leu?
 - a) () Magali, Mônica e um professor de português
 - b) () Magali, Mônica e um garçom
 - c) () Magali, Mônica e os pais delas

2. No primeiro e no segundo quadrinhos, o que revela a expressão facial da Mônica?
 - a) () raiva
 - b) () medo
 - c) () cansaço

3. Quem é o personagem que aparece no terceiro quadrinho?
- a) () um amigo de Mônica e Magali
 - b) () o pai da Magali
 - c) () um professor de língua portuguesa
4. O que esse personagem faz, basicamente, em toda essa historinha?
- a) () brinca com Mônica e Magali;
 - b) () explica às duas meninas alguns usos de duas palavras, “meio” e “meia”, corrigindo a forma como as garotas as utilizam;
 - c) () convida as duas meninas para ir a uma pizzeria

Assim que os alunos tivessem respondido às questões acima, poderíamos discuti-las com eles, para verificar suas respostas. Corrigido o exercício, passaríamos à leitura detalhada da história em quadrinhos. Poderíamos iniciá-la, propondo aos discentes que realizassem a leitura do texto em voz alta. Assim, verificaríamos a sua pronúncia, fazendo eventuais correções, quando necessário; além de verificar, também, a entonação com que o leriam.

Depois da leitura em voz alta, passaríamos à compreensão detalhada dessa história em quadrinhos. Os falantes nativos de português brasileiro, ao ler esse texto, certamente, entenderiam quem é o personagem que se apresenta como “um professor de português”: mostrado por Mauricio de Sousa nos quadrinhos, o professor que aparece corrigindo palavras ditas por duas crianças, parece representar o professor Pasquale, tanto pelas semelhanças físicas (compare-se o desenho de Mauricio de Sousa à foto abaixo), quanto pela conduta de professor purista.



Professor Pasquale Cipro Neto

Fotografia retirada de: <http://baladas.blogtv.uol.com.br/img/Image/Baladas/2009/Janeiro/pasquale.jpg>, acessado em 26/11/09, às 23h22)

Os aprendizes de PFOL, contudo, como não partilham da mesma cultura do autor da história em quadrinhos em questão, provavelmente, desconhecem esse professor de língua portuguesa. Por esse motivo, teríamos de explicar-lhes de quem se trata. Para tanto, poderíamos propor-lhes a leitura de um breve texto:

Pasquale Cipro Neto (Guaratinguetá, 1955) é um professor de língua portuguesa e apresentador de televisão brasileiro; também conhecido apenas pela alcunha de Professor Pasquale, com a qual se apresenta. Filho de imigrantes italianos, Pasquale Cipro Neto licenciou-se em Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de português desde 1975, é também colunista dos jornais *Folha de S.Paulo*, *O Globo* e *Diário do Grande ABC*, entre outros, e da revista literária *Cult*. É o idealizador e apresentador do programa *Nossa Língua Portuguesa*, transmitido pela Rádio Cultura (São Paulo) AM e pela TV Cultura, e do programa *Letra e Música*, transmitido pela Rádio Cultura AM.

(Retirado do site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pasquale_Cipro_Neto, acessado em 26/11/09, às 23h40. Texto reduzido)

O objetivo da leitura do texto acima consistiria apenas em apresentar aos discentes o professor Pasquale, talvez o mais famoso professor de língua portuguesa no Brasil. Assim sendo, apenas lhes pediríamos para ler o texto e faríamos alguns comentários a respeito dele, para esclarecer, se necessário, eventuais dúvidas lexicais e gramaticais que os alunos pudessem ter. Portanto, não seria fundamental que eles compreendessem detalhadamente o texto, mas sim, que tivessem apenas uma compreensão global do mesmo.

Pensando numa perspectiva intercultural de ensino e aprendizagem de línguas, poderíamos perguntar aos estudantes se, no país deles, há algum professor de língua materna que também seja famoso na mídia nacional; se os alunos respondessem afirmativamente, poderíamos questionar-lhes como se chama, o que acham dele, como ele explica as questões de língua na mídia etc. Obviamente, nesses momentos, estimularíamos os aprendizes a se expressarem na língua-alvo.

Além de apresentar o famoso professor brasileiro aos aprendizes estrangeiros, também seria interessante que lhes explicássemos que os dois personagens mostrados no quadrinho 10, que estão sentados à mesa com a Magali, são os pais da protagonista dessa história. Compartilhados com os estudantes de PFOL alguns “aspectos culturais” que poderiam dificultar-lhes ou impossibilitar-lhes a construção dos sentidos da história em quadrinhos “Meia confusão (inteira)”, daríamos continuidade às atividades de leitura detalhada do texto, propondo aos aprendizes uma observação cuidadosa e atenta de cada

quadrinho que a compõe, visando a analisar a história, em seus aspectos linguísticos, culturais e visuais.

Desse modo, poderíamos propor, por exemplo, a seguinte análise dos quadrinhos:

- Quadrinho 1: Mônica está sentada numa pedra e aparenta estar cansada. Magali vê sua amiga e cumprimenta-a, perguntando-lhe, em seguida, o que ela (Mônica) tem. Ao observarmos com os alunos esse quadrinho, é interessante fazê-los notar a interjeição “nossa!”, utilizada por Magali. Os estudantes em cujo perfil nos baseamos para propor essa didatização conhecem o emprego de “nossa” como pronome possessivo feminino singular, portanto seria fundamental mostrar-lhes que, nesse contexto, a expressão “nossa” não indica posse, mas sim espanto, surpresa: Magali se espanta, ao ver a expressão de desânimo da Mônica. Além disso, seria interessante explicar aos discentes que a interjeição “nossa!” originou-se da expressão “nossa senhora”, que faz parte do discurso religioso e que está relacionada, portanto, à religiosidade, um dos traços característicos da construção da identidade do brasileiro⁸. Se não orientarmos o olhar dos alunos a perceberem o uso de tal palavra, eles não interpretarão o texto de modo adequado, o que prejudicará a construção dos sentidos da história.
- Quadrinho 2: Mônica explica que está “meia” cansada, por ter ajudado sua mãe em casa. Usa “meia”, em vez de “meio”, por hipotetizar que meia é um determinante do adjetivo “cansada”, que é feminino e está no singular. Na leitura desse quadrinho, é importante fazer com que os aprendizes observem a expressão facial da Mônica, que realmente revela o que ela diz: cansaço. Quando Mônica diz estar cansada, Magali utiliza uma interjeição “ah!”, que pode indicar sua alegria em saber que a amiga estava apenas cansada. O sentido dessa interjeição se traduz na expressão facial da Magali. Também é interessante fazer os alunos notarem a palavra “tô”, explicando-lhes que, no português brasileiro oral, é comum usá-la, sobretudo em situações informais, como a ilustrada nos quadrinhos (diálogo entre duas crianças que são amigas). Como a história em quadrinhos é um gênero icônico-verbal em que

⁸ É muito comum, no português brasileiro, o uso de expressões originárias do discurso religioso, tais como: “vá com Deus!”, “onde Judas perdeu as botas”, “eu lavo as minhas mãos”, “meu Deus!”, “graças a Deus”, “Deus me livre!” etc. Seria interessante comentar tais expressões com os aprendizes de PFOL, para mostrar-lhes o quanto a religiosidade está presente na identidade linguística e cultural do brasileiro. Poder-se-ia, também, fazer um trabalho específico com os alunos estrangeiros a partir de tais expressões, ou seja, elas poderiam desencadear a realização de diversas atividades de reflexão linguística e cultural.

a escrita busca representar a fala, Mônica, em vez de dizer “estou”, diz “tô”, como provavelmente, numa situação real, diria uma criança e como o aprendiz de PFOL certamente ouvirá em situações informais de comunicação entre brasileiros ou com eles.

- Quadrinhos 3 e 4: Aparece, na história, de repente, um personagem que não faz parte dos gibis de Mauricio de Sousa: um professor de português. Tendo em vista sua semelhança com o professor de português que é um dos mais famosos no país, é possível dizer que se trata do professor Pasquale. Mas, como ele não é conhecido pelas crianças (principal público-alvo das histórias criadas por Mauricio de Sousa), a Magali pergunta-lhe quem é ele. O personagem, que apareceu repentinamente, em vez de apresentar-se dizendo seu nome, responde, simplesmente, ser um professor de português. Tendo-se em vista que esse professor, muito possivelmente, seja o famoso Pasquale, tal resposta pode ser entendida como um argumento de autoridade: em lugar de dizer seu nome, ele considera mais importante dizer a sua profissão, que, em nossa sociedade, impõe certo respeito (pelo menos no tocante ao uso da língua, já que é comum o estereótipo de que um professor de português conheça absolutamente tudo sobre a língua). Ademais, a omissão do nome do professor indica, possivelmente, que o autor dos quadrinhos supõe o conhecimento prévio do leitor brasileiro (adulto) acerca de quem seja o renomado docente. Nossos alunos estrangeiros também entenderiam de quem se trata, visto que já lhes teríamos apresentado o professor na fase inicial da leitura detalhada.
- Quadrinho 5: o professor explica à Mônica que “meia” tem a ver com “metade”. Convém explicar aos estudantes de PFOL que, apesar de realmente, do ponto de vista da gramática normativa (representada, nos quadrinhos, pelo professor de português), não se dizer “meia”, e sim “meio”, esse “erro” é comum na fala dos brasileiros, sobretudo na fala das crianças (representadas, nesses quadrinhos, por Mônica e Magali). Convém explicá-lhes, ademais, que esse “erro” deve ser, obviamente, evitado, mas não é tão grave a ponto de prejudicar a comunicação entre os usuários da língua: Mônica e Magali se entenderam perfeitamente, durante o diálogo, apesar do “erro”.

- Quadrinho 6: Mônica usa o pronome “ele” para referir-se ao professor. Tem-se, aqui, portanto, uma anáfora, já que esse pronome remete-nos a outro termo do universo textual. Convém ressaltar que, aqui, “ele” não é um mero substituto de “o professor”, mas é um termo que carrega consigo todas as informações contidas no nome a que faz referência (“ele” remete-nos ao professor de português – possivelmente, o professor Pasquale – que apareceu de repente e intrometeu-se na conversa de duas meninas, para corrigir certas palavras empregadas por elas). Nesse quadrinho, o professor some da história. Observando a expressão facial de Mônica, no mesmo quadrinho, e o uso da interjeição “ué!”, nota-se o espanto da personagem quanto ao aparecimento e desaparecimento repentino do docente. Mais uma vez, é conveniente esclarecer aos alunos o significado da interjeição, que pode indicar, nesse caso, espanto, admiração, surpresa. Conhecer os sentidos das interjeições possibilitará aos aprendizes estrangeiros não apenas a ampliação de sua competência linguística, como também a de sua competência comunicativa.
- Quadrinho 7: Após responder à Magali que horas são, Mônica é, de novo, repentinamente corrigida pelo professor de português, que reaparece no texto, tratando-a por “garotinha”. O uso desse substantivo (em vez do nome da criança) como vocativo indica-nos que o professor não sabe o nome da menina com quem fala, ou seja, é, no texto, um indício de que não há proximidade entre os dois interlocutores (o docente e a criança). Através do uso de “errou” e “o correto é” pelo professor, pode-se perceber a visão que ele tem diante da língua: um ponto de vista normativo, prescritivo, segundo o qual, a língua seria um conjunto de regras a serem seguidas pelo falante (inclusive por uma criança). Em suma, o professor pretende mostrar às suas interlocutoras como a língua deveria ser, e não como ela é. Com base nesse quadrinho, poderíamos indagar os aprendizes estrangeiros sobre o que acham dessa visão.
- Quadrinho 8: O gramático explica à Mônica e à Magali por que se deve dizer “meio-dia e meia”.
- Quadrinho 9: A amiga de Magali repete a expressão “ué!”, para indicar seu espanto diante do novo desaparecimento do professor e, mais uma vez, como no quadrinho 6, a expressão facial da personagem confirma e reforça tal

espanto. Mônica emprega a expressão “que cara estranho!” para referir-se ao docente que, repentinamente, intromete-se em seus diálogos. O uso dessa expressão mostra-nos a opinião da menina a respeito do misterioso professor, cujo nome sequer é mencionado no texto. Nesse quadrinho, há mais uma interjeição, “puxa!”, que, aliada à repetição da interjeição “ué!”, observada juntamente com a expressão facial de Mônica, pode indicar a perplexidade da menina diante da explicação do professor.

- Quadrinho 10: Magali e seus pais estão em uma pizzaria. A gulosa personagem emprega o demonstrativo “isso” para retomar algo que já estava no texto: aquilo que disseram sua mãe e seu pai, isto é, os sabores das pizzas que eles gostariam de escolher. Há, sentado a uma mesa próxima àquela em que estavam Magali e seus pais, um cliente cujo rosto está praticamente escondido atrás do cardápio. No quadrinho seguinte, o leitor descobrirá quem é esse cliente.
- Quadrinho 11: Há, aqui, duas elipses da palavra “pizza”, recuperável no contexto. A elipse é usada, em geral, para evitar o excesso de repetições, que perturbariam a fluência do texto. O garçom espanta-se com a solicitação de Magali, o que se pode notar por meio de sua expressão facial e do balãozinho em que aparece seu pensamento (um par de meias). Na mesma pizzaria em que está a amiga de Mônica, está também o professor de português (era ele o cliente que usava o cardápio, no quadrinho anterior, para esconder seu rosto), que, mais uma vez, prestando atenção às conversas alheias, corrige as palavras ditas por uma criança; agora, no entanto, corrige-a em voz baixa, sussurrando (o que se percebe pelos tracejados do balãozinho).

Feita a análise dos quadrinhos, poderíamos propor a retomada do título da história e orientar os alunos no estabelecimento de relações entre este e o texto. Uma dessas possíveis relações é a seguinte: a palavra “meia”, empregada no título, é retomada ao longo de todo o texto, isto é, no início deste, quando a Mônica diz “meia cansada”; quando o professor de português, corrigindo a fala da Mônica, explica-lhe que se deve dizer “meio dia e meia”; e, ao final do texto, quando a Magali, ao pedir que o garçom traga as pizzas, pede uma pizza “meia a meia”. Tendo em vista que a palavra “meia” aparece ao longo de toda a historinha, é possível dizer que a “meia confusão” é inteira, o que justificaria o título que, inicialmente, parecia contraditório. Essas relações são

anafóricas e visam contribuir para que se estabeleça a coesão textual, o que permitirá ao leitor a construção dos sentidos do texto.

Concluída a fase de leitura detalhada dos quadrinhos, passaríamos à reflexão sobre a língua veiculada pela história, o que contribuirá para o desenvolvimento da competência linguística dos discentes estrangeiros. Para iniciar tal reflexão, proporíamos alguns exercícios⁹, como os que seguem:

- 1) As interjeições são expressões “com que traduzimos os nossos estados emotivos” (Bechara: 1999). Na história em quadrinhos que você leu, há algumas interjeições: *nossa!*, *ah!*, *ué!*, *puxa!*. Com base nessa leitura, substitua, nos diálogos abaixo, as expressões em negrito pelas interjeições que as representam:
 - a) – Oi, Mônica!
 - Oi, Magali!
 - **Você parece estar tão desanimada**, Mônica. O que você tem?
 - Estou muito cansada, Magali, porque ajudei minha mãe a limpar a casa.
 - **Que bom que é só isto: só cansaço!**
 - b) – Aquele professor de português estava aqui agora, há pouco, Magali. **Como ele sumiu de repente?!** Para onde ele foi?
 - Não sei, Mônica.
 - c) – Se diz meio dia e meia, porque é meio dia e meia hora, garota.
 - **Que estranho!** Eu nunca pensei nisso.
- 2) A confusão que ocorre na história em quadrinhos “Meia confusão (inteira)” é, na verdade, uma confusão linguística: Mônica diz “meia cansada”, em vez de “meio cansada”; Magali diz “uma pizza meia a meia”, em vez de “meio a meio”. Ambas as personagens têm suas falas corrigidas por um professor de português que aparece repentinamente. No entanto, os “erros” cometidos pelas meninas são muito comuns na fala de vários brasileiros, sobretudo em situações informais e, embora devam ser evitados, geralmente não prejudicam a comunicação entre os usuários da língua. Abaixo, seguem algumas frases; escreva, ao lado de cada

⁹ Esses exercícios foram elaborados por nós.

uma, se “meio”/ “meia” são usados como numeral fracionário/adjetivo ou como advérbio:

- a) “E, sim, meio cansada”.
- b) “O correto é meio-dia e meia”.
- c) Quero uma pizza meio a meio.
- d) Daqui a meia hora, tenho de sair.
- e) Comprei meia dúzia de maçãs e uma de bananas.
- f) Minha irmã está meio nervosa ultimamente.
- g) Comi meia porção de batatas fritas.

- 3) A palavra “meia”, como se vê no último quadrinho, pode significar “metade”, mas também pode ser uma peça de vestuário: uma peça que se usa para cobrir os pés: na história em quadrinhos que você acabou de ler, a meia é o desenho que aparece no balãozinho que representa o pensamento do garçom. Você conhece outros nomes de peças de vestuário em português? Observe as seguintes figuras e complete as frases com os nomes de peças de roupa que se encontram abaixo:



A Mônica usa quase sempre um _____ vermelho, e a Magali, um _____ amarelo.



O Cebolinha, amigo da Mônica e da Magali, usa geralmente sapatos marrons, uma _____ verde e um _____ preto.



Chico Bento, um personagem de Mauricio de Sousa que mora no campo, usa sempre um _____ de palha, uma _____ amarela e uma _____ azul.

calça	vestido	camiseta	short	vestido	camiseta	chapéu
-------	---------	----------	-------	---------	----------	--------

(Figuras retiradas de: <http://images.google.com.br>, acessado em 27/11/09, às 21h10)

4) No quadrinho 6, Magali pergunta à Mônica que horas são. Vejamos algumas formas de se responder a essa questão em português:

12h30 É meio-dia e meia. / São doze e trinta. / É meio-dia e trinta.

10h15 São dez e quinze.

07h40 São sete e quarenta. / Faltam vinte para as oito. / São vinte para as oito.

Agora, é a sua vez de responder: “Que horas são?”

- a) 08h10
- b) 06h30
- c) 11h20
- d) 09h40
- e) 07h45
- f) 10h55

5) Mônica diz que está meio cansada, o que se percebe por sua expressão facial no primeiro e no segundo quadrinhos. Observando as figuras abaixo, complete as frases com o verbo estar e com os seguintes adjetivos:

machucado	felizes	nervosa
-----------	---------	---------



A Mônica _____ muito _____.



O Cebolinha _____ bastante _____.



A Mônica e seus amigos _____ muito _____,
brincando alegremente.

(Figuras retiradas de: <http://images.google.com.br>, acessado em 27/11/09, às 21h42)

O objetivo principal dos exercícios acima consiste em possibilitar aos aprendizes estrangeiros uma reflexão sobre alguns usos da língua portuguesa, favorecendo a ampliação lexical dos discentes e levando-os a pensar sobre alguns aspectos gramaticais da língua.

No que concerne aos aspectos culturais, com base na história em quadrinhos “Meia confusão (inteira)”, poderíamos discutir algumas questões com os alunos, tais como:

- A. A Magali e a Mônica não conheciam o professor de português que aparece e desaparece repentinamente na história, mas, apesar disso, ele entra na conversa das meninas, para corrigi-las. O que vocês acham disso?
- B. Já ocorreu-lhes uma situação em que um desconhecido se intrometesse na sua conversa? Como vocês reagiram a isso?
- C. Observando as expressões faciais dos pais da Magali no último quadrinho, o que você acha que eles pensaram da atitude da menina?
- D. A Magali decide, em lugar de seus pais, quais pizzas eles pedirão. Vocês já presenciaram alguma situação em que uma criança tomava decisões pelos adultos? O que vocês acham disso?

A partir da discussão dessas questões, podem-se desenvolver não apenas as habilidades de expressão oral dos estudantes, como também reflexões acerca de aspectos presentes na cultura veiculada pela língua-alvo.

Para concluir as atividades referentes a esse texto autêntico que escolhemos, poderíamos utilizar a técnica didática denominada *role play*, que, segundo Mezzadri diferentemente de uma atividade de simulação (técnica na qual os estudantes mantêm a própria identidade e têm de realizar atos comunicativos com base em uma situação dada), o *role play* requer que cada aprendiz tenha um papel diferente do seu próprio, isto é, que interpretem (que “sejam”) um personagem que interagirá numa determinada situação. Afirmo Mezzadri que “la chiave per l’esecuzione corretta dell’attività è l’improvvisazione”¹⁰ (op. cit: 165).

Essa atividade pode estimular a criatividade dos alunos, além de favorecer-lhes a produção oral na língua-alvo. Poderíamos propor, por exemplo, o seguinte *role play*, a ser realizado em duplas:

Aluno A: Você é um professor de português que se preocupa muito com a língua e com os “erros” que as pessoas cometem, ao falá-la. Ao passar por uma rua, nota duas meninas conversando e começa a prestar atenção no diálogo delas. Percebendo que uma das crianças comete “erros de português”, você se aproxima, para corrigi-la. O que você dirá à menina? De que forma a corrigirá?

Aluno B: Você é a Mônica e está conversando com sua amiga Magali, quando, de repente, uma pessoa que vocês não conhecem se intromete na sua conversa; como se não bastasse isso, corrige o que você disse. O que você dirá ao desconhecido?

Poderíamos estipular cerca de quinze minutos para que os alunos criassem o diálogo entre os personagens, o qual poderia ser, ou não, parecido com o original. Decorrido esse tempo, pediríamos a cada dupla que apresentasse seu diálogo à classe, o que, possivelmente, criaria um clima divertido no grupo.

Em suma, com a realização de todas essas atividades e de outras que podem ser criadas a partir do gênero textual história em quadrinhos e a partir dos interesses e necessidades dos alunos estrangeiros, podemos contribuir de forma produtiva para que eles tenham uma aprendizagem significativa da língua portuguesa, que poderá resultar, posteriormente, na aquisição do idioma.

¹⁰ “o segredo para a realização correta da atividade é o improviso” (tradução nossa).

3. 4. A canção nas aulas de português para falantes de outras línguas – alguns motivos para sua utilização

Sob uma perspectiva neurolinguística, é possível dizer que a música, por ativar os dois hemisférios do cérebro, favorece estados de relaxamento e concentração ao mesmo tempo, os quais melhoram os processos cognitivos, como a memorização do léxico e de estruturas linguísticas. Além disso, a canção, gênero universal, traz à tona sentimentos e emoções, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade. Portanto, tal gênero, que, na verdade, compõe-se pelas linguagens verbal (poética) e musical, consiste em um valioso material autêntico a ser empregado nas aulas de PFOL. Há inúmeras razões para utilizarmos esse gênero no processo de ensino e aprendizagem de uma LE/L2. Em âmbito glotodidático, segundo Caon (s.d.), é possível afirmar que a canção:

- facilita a ativação de uma motivação baseada no prazer – essa motivação é profunda e estável, porque geralmente está ligada aos interesses dos aprendizes e às suas motivações intrínsecas e pessoais;
- pode ser didatizada sob muitos aspectos: é um texto autêntico no qual podem ser encontrados muitos estímulos para trabalhar tanto aspectos linguísticos quanto socioculturais; em muitas canções há, além de um vasto léxico e de elementos gramaticais, modos de dizer, gírias, regionalismos, frases feitas etc. Geralmente, esse gênero constitui um material muito rico, pois nele convivem níveis estilísticos diferentes, que podem servir como base para diversos percursos didáticos, de acordo com o perfil dos aprendizes e com o nível de aprendizagem linguística em que eles se encontram;
- favorece o trabalho com conteúdos culturais: a canção é muito mais do que uma elaboração de um artista, ela é o produto de uma cultura e, também, de um determinado momento histórico (pensemos, por exemplo, nas canções elaboradas e gravadas no período ditatorial no Brasil). Isso pode representar, para os aprendizes, um estímulo para que eles se aproximem da cultura do outro, da história política e social do país em que se fala a língua por eles estudada; para que estabeleçam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios referentes à própria cultura e à do país estrangeiro;
- possibilita a memorização de fonemas, léxico e estruturas linguísticas – a característica saliente da escuta musical consiste em basear-se na repetição

frequente dos mesmos trechos (nos quais se repetem os mesmos sons, léxico e estruturas). Essa repetição está relacionada não só às experiências escolares, mas também às situações de aprendizagem ‘espontânea’, isto é, situações nas quais o input não vem de um trabalho específico do professor sobre o plano linguístico. Aliada a fatores emocionais, tal repetição pode criar bases naturais para a aprendizagem linguística: quando, por exemplo, fora da sala de aula, os alunos ouvem várias vezes uma canção em LE/L2 da qual eles gostam muito, eles se lembram de algumas palavras e trechos da música, mesmo que não saibam seus significados. O professor poderá, assim, explorar esse fator, retomando léxico e estruturas “apreendidas” inconscientemente e superficialmente, para propiciar que os estudantes os retomem conscientemente na sala de aula, através de atividades de sistematização;

- pode favorecer um trabalho eficaz no que se refere à pronúncia – o emprego de canções pode ser uma forma eficaz para a aprendizagem da pronúncia correta, visto que esta é facilitada por aspectos rítmicos próprios desse gênero textual;
- apresenta evidentes aspectos de ludicidade, muito úteis à aprendizagem significativa da língua-alvo – segundo Caon, a ludicidade consiste na “*carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali con aspetti affettivi, emotivi, cognitivi e sociali dell’apprendente*”¹¹. Esta é, de acordo com esse teórico, o princípio fundamental para a promoção do desenvolvimento global do aluno. O apelo à dimensão lúdica é importante para que o uso das canções nas aulas de PFOL seja considerado uma estratégia privilegiada de abordagem dos conteúdos linguísticos e culturais, para desenvolver um trabalho indutivo sobre a língua portuguesa em um contexto de comunicação autêntica.

Esses são alguns dos principais motivos para considerarmos a canção como um material autêntico muito útil no processo de ensino e aprendizagem de PFOL.

3. 4. 1. Proposta de didatização de uma canção brasileira

Selecionar uma canção brasileira para utilizá-la como instrumento de ensino de PFOL não é uma tarefa simples, pois, a nosso ver, a música do Brasil apresenta uma

¹¹ “carga vital em que se integram fortes impulsos motivacionais a aspectos afetivos, emotivos, cognitivos e sociais do aprendiz” (tradução nossa).

diversidade de ritmos e estilos tão interessantes e atraentes, que dificultam a escolha de uma determinada canção, em detrimento de tantas outras.

Entretanto, como nosso intuito consiste em empregar esse gênero textual, nas aulas de PFOL, não apenas para propiciar a aquisição de conhecimentos linguísticos pelos aprendizes estrangeiros, mas também para constituir e/ou ampliar o repertório de conhecimentos culturais desses alunos, decidimos escolher uma canção que representasse, claramente, aspectos da cultura brasileira (especialmente, da história do nosso país). A canção que selecionamos foi esta:

Canta Brasil

Composição: Alcir Pires Vermelho / David Nasser

Interpretação: Gal Costa

As selvas te deram nas noites teus ritmos bárbaros
E os negros trouxeram de longe reservas de pranto
Os brancos falavam de amor em suas canções
E dessa mistura de vozes nasceu o teu canto

Brasil, minha voz enternecida
Já dourou os teus braços
Na expressão mais comovida
Das mais ardentes canções
Também, na beleza deste céu
Onde o azul é mais azul
Na aquarela do Brasil
Eu cantei de norte a sul

Mas agora o teu cantar
Meu Brasil quero escutar
Nas preces da sertaneja
Nas ondas do rio-mar
Oh! Esse rio turbilhão
Entre selvas e rojão
Continente a caminhar

No céu, no mar, na terra
Canta Brasil!

Na beleza deste céu
Onde o azul é mais azul
Na aquarela do Brasil
Eu cantei de norte a sul
Mas agora o teu cantar
Meu Brasil quero escutar
Nas preces da sertaneja
Nas ondas do rio-mar

Oh! Esse rio turbilhão
Entre selvas e rojão
Continente a caminhar

No céu, no mar, na terra
Canta Brasil!

No céu, no mar, na terra
Canta Brasil!

No céu, no mar, na terra
Canta Brasil!

No céu, no mar, na terra
Canta Brasil!

“Canta Brasil” é uma das canções que consolidou, em nosso país, o gênero samba-exaltação, tipo de música estimulada pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas. A canção, de autoria de Alcir Pires Vermelho, compositor e pianista mineiro, e de David Nasser, compositor e jornalista paulista, foi gravada em 1941¹². Essa canção fez muito sucesso no Brasil, sobretudo na voz de Gal Costa, uma das cantoras mais famosas da música popular brasileira. Até hoje, “Canta Brasil” pode ser considerada como um exemplo de música que ilustra a brasilidade, isto é, o sentimento nacional dos brasileiros, o caráter distintivo do brasileiro e/ou do Brasil.

A brasilidade, também chamada de brasileirismo, resulta da construção da identidade cultural brasileira, desde o passado até o futuro. A ideia de uma cultura nacional engloba inúmeros significados no sistema de representação de uma determinada identificação. Trouche (2005: 69), com base em Herder, afirma que a cultura nacional pode ser conceituada como:

“(...) um sistema de crenças e valores e uma organização sociopolítica que configuram um modo de agir e interagir, de fazer, de dizer e de comportar-se de uma dada sociedade. A palavra cultura possui uma diversidade de significados já que engloba tanto o saber cotidiano (experiência comum), bem como o saber intelectual (a experiência refletida). Esse saber comum corresponde à ideia de espírito do povo (...)”.

Para compreender a construção de sentidos em “Canta Brasil”, devemos levar em conta que tal canção é um produto linguístico e cultural, em que se refletem aspectos da organização sociopolítica do país e do “espírito” da nação brasileira. Considerando que

¹² As informações referentes à composição de “Canta Brasil” foram retiradas de: http://www.paixaoeromance.com/40decada/canta_brasil/h_canta_brasil.htm, acessado em 29/11/09, às 12h48.

o gênero canção reúne linguagem verbal e não verbal (sons musicais) e que, como produto linguístico e sócio-histórico-cultural, é um texto polissêmico, a análise que realizaremos a seguir constitui apenas uma das possíveis leituras que se pode fazer dessa música.

3. 4. 2. Uma tentativa de análise de “Canta Brasil”

Levando em conta o fato de que “Canta Brasil” não é uma canção simples de se entender, antes de procedermos à didatização desse texto, consideramos fundamental analisá-lo. Somente compreendendo bem o modo como se dá a construção dos sentidos nessa canção, poderemos propor aos aprendizes estrangeiros, com base nesta, atividades adequadas.

Como a canção é um gênero textual e como nosso trabalho visa mostrá-la como um material autêntico a ser didatizado para o ensino de português para falantes de outras línguas, nossa análise se restringirá à linguagem verbal, ou, mais precisamente, à letra da canção. Não nos atreveremos a analisar os seus aspectos não verbais (a melodia), pois nos faltam conhecimentos musicais para tanto.

Iniciaremos a busca da construção dos sentidos em “Canta Brasil” a partir de seu título, visto que este é a primeira entrada cognitiva para o texto. O verbo “cantar” no imperativo nos dá a ideia de que a canção se apresentará como uma solicitação, um pedido, um convite ou, talvez, uma ordem dada ao interlocutor, que, no título, é representado pelo Brasil; ou seja, a partir do título, podemos fazer algumas inferências, entre as quais:

- um determinado locutor¹³ pede, solicita ao Brasil, seu interlocutor, que cante, isto é, que se exprima através de sons musicais produzidos por sua voz;
- um determinado locutor convida o país a cantar;
- um determinado locutor ordena, ou seja, manda que o Brasil cante.

Após escutar atentamente a canção e ler detalhadamente sua letra, nos valeremos de nossos conhecimentos de mundo, linguísticos e referentes às formas de interação através da linguagem, para compreender se alguma dessas inferências realmente se confirma ou

¹³ Pacheco (2006), citando Ducrot (1984), afirma que o conceito de locutor diz respeito à “instância discursiva responsável pelo dizer e pode ser representado por diversos enunciadores, que ocupam distintos lugares discursivos, constituindo a polifonia no discurso”.

não. Como brasileiros, ao ouvir a canção, imediatamente nos vêm à mente, determinados aspectos históricos e culturais do nosso país. Tais aspectos, contudo, provavelmente, não virão à mente do aprendiz estrangeiro, visto que ele não partilha da mesma língua e da mesma cultura dos compositores e da intérprete da canção.

Assim, para que o estudante de português como LE/L2 realmente possa compreender como se dá a construção dos sentidos nesse texto, faz-se necessário que o professor o didatize, visando torná-lo um instrumento eficaz nas aulas de PFOl, que possibilitará ao aprendiz o desenvolvimento de aspectos de suas competências linguística, comunicativa e sociocultural na língua-alvo.

Ao ouvir e/ou ler o trecho inicial da canção (os quatro primeiros versos), nota-se a presença de dois pronomes de 2ª pessoa do singular (tu): “As selvas *te* deram...” e “...nasceu o *teu* canto”. No verso seguinte, a palavra “Brasil” funciona como vocativo, termo cuja função consiste num chamamento, o que confirma nossa inferência, segundo a qual o Brasil, nessa canção, tem o papel de interlocutor. Assim, para compreender adequadamente os sentidos construídos nela, precisamos encontrar o locutor que se dirige ao Brasil, aquele que fala ao nosso país.

Para tanto, prosseguiremos na escuta e/ou leitura da canção; ao fazê-lo, percebemos marcas de primeira pessoa do singular (eu). Tais marcas consistem, basicamente, em: pronomes – minha (“*minha* voz enternecida”), eu (“eu cantei de norte a sul”), meu (“meu Brasil quero escutar”); e desinências verbais (“cantei...”). O “eu” que se pronuncia na canção é o locutor que estávamos procurando; mas quem representa esse “eu”? Quem é o(s) enunciador(es) que tem o Brasil como interlocutor?

Buscando respostas a tais questões, escutamos e lemos atentamente a letra da canção e, chegamos a uma interpretação, que, obviamente, não é fechada, ou seja, não é a única possível, visto que a canção é um gênero textual cuja parte linguística constitui-se por um texto poético e, portanto, repleto de polissemia. Com base no texto de “Canta Brasil” e no conhecimento do contexto musical brasileiro, parece-nos que esse “eu”, o qual é o locutor na canção, pode representar duas perspectivas de enunciação:

- a dos compositores de “Canta Brasil” (Alcir Pires Vermelho e David Nasser)/ dos intérpretes dela: Francisco Alves, que a gravou em 1941, e Gal Costa, que a regravou mais de duas décadas depois. Os dois compositores criaram a referida canção como resposta a uma outra por eles citada nessa música, “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso. Ademais, ambos os intérpretes, antes de gravarem “Canta Brasil”, também cantaram essa música de Barroso, à qual eles fazem

uma referência explícita em “Canta Brasil”: “Na aquarela do Brasil/ Eu cantei de norte a sul”. Desse modo, baseando-nos nesses dois versos e no conhecimento do contexto musical brasileiro, é possível dizer que o locutor da canção que constitui nosso objeto de análise consiste nos compositores e nos intérpretes desta, e os enunciadores seriam tanto os primeiros quanto os segundos;

- a da nação brasileira: cada brasileiro, ao ouvir e/ou cantar essa música, imediatamente reconhece marcas da história e da cultura brasileira e pode se identificar, na canção, com o locutor. Por trás deste, estaria, então, um enunciador coletivo: os brasileiros, a nação brasileira, o que pode ser confirmado se lembrarmos que essa canção pertence a um gênero musical fomentado no governo ditatorial de Vargas, o samba-exaltação, que tinha um caráter extremamente nacionalista.

Portanto, o “eu” que tem o Brasil como interlocutor poderia ser tanto os compositores e intérpretes da referida canção, quanto a própria nação brasileira, o que evidencia a polifonia de “Canta Brasil”. Esse conceito, afirma Koch (2008), foi introduzido nas ciências da linguagem por Bakhtin e retomado por Ducrot (1984), para “designar, dentro de uma visão enunciativa do sentido, as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados” (p. 65).

Além disso, “Canta Brasil” é uma canção na qual há intertextualidade explícita, visto que há, num dos versos do texto, uma referência clara a outra canção: “Aquarela do Brasil”. O diálogo entre ambas as músicas se estabelece, também, pelo tema: as duas são sambas-exaltação e, por isso, configuram-se como apologias ao nosso país.

Identificados os interlocutores dessa canção, passamos, a seguir, à análise de sua letra. A primeira estrofe consiste em uma possível explicação da origem do canto do Brasil: da mistura entre ritmos e temas de três etnias – a indígena, a negra e a branca – nasceu a música brasileira, ou melhor, da mistura de vozes dessas três etnias nasceu o canto do nosso país.

No primeiro verso, “as selvas” representam, provavelmente, o lugar onde viviam (e onde vivem ainda algumas tribos) os índios, que, do ponto de vista dos colonizadores do Brasil, eram considerados selvagens, rudes, sem civilização, bárbaros, e os ritmos produzidos pelos indígenas também eram vistos como tal: “As selvas te deram nas noites teus ritmos bárbaros”.

No segundo verso, faz-se, claramente, menção aos negros, que “trouxeram de longe”, isto é, da África, continente do qual foram arrancados à força, “reservas de

pranto”, pranto ocasionado pela situação em que se encontravam: escravidão em um país desconhecido e distante do continente de origem deles.

Já no terceiro verso, há uma referência aos brancos, que, como sabemos, são os colonizadores do Brasil, os quais “falavam de amor em suas canções”. O locutor, por ser brasileiro, sabe que a nação de que ele faz parte se originou destas três etnias: índios, negros e brancos, e ele baseia-se em tal conhecimento para explicar a origem do canto, da música do Brasil: “E dessa mistura de vozes nasceu o teu canto”.

Na segunda estrofe, o locutor dirige-se ao interlocutor “Brasil” e afirma: “minha voz enternecida/ Já dourou os teus brasões/ Na expressão mais comovida/ Das mais ardentes canções”. Nessa estrofe, parece-nos que o locutor pronuncia-se da perspectiva de enunciação dos compositores/ intérpretes, os quais dizem já ter dado, através de sua voz branda, dócil e sensibilizada, brilho, “cor de ouro” a símbolos da nação (“brasões”). Esses enunciadores dizem ter feito isso na manifestação mais emocionante das canções mais intensas e apaixonadas, o que nos dá, juntamente com os versos seguintes dessa estrofe, a ideia de exaltação do país, da nação, por meio da música.

Ainda em tal estrofe, encontramos uma clara referência a aspectos naturais do país; tal menção é feita em forma de elogio: “na beleza deste céu/ Onde o azul é mais azul”. Nesse trecho, o locutor exalta a beleza do céu brasileiro: o “mais” pressupõe, nesse verso, de forma implícita, uma comparação; possivelmente, trata-se de uma comparação entre o nosso país e as outras nações, cujo céu seria menos azul do que o do Brasil. Tal comparação, em que se exalta a beleza natural do país, tem, possivelmente, o intuito de convencer e persuadir os brasileiros que pretendiam deixar a pátria (em virtude do período ditatorial que aqui se vivia) a permanecer nela, a não ir embora daqui.

Ademais, o advérbio “também”, que pode significar “além disso” ou “igualmente”, no início do verso 9, parece introduzir uma ideia de acréscimo, de adição, como se o locutor dissesse ao Brasil: “através da minha voz, das minhas canções, eu já exaltei os seus símbolos de nação e, *além disso*, já tornei grandioso, por meio delas, o céu brasileiro”.

Nos dois últimos versos da segunda estrofe, há, como já foi dito, um exemplo explícito de intertextualidade: o locutor menciona “Aquarela do Brasil”, canção na qual ele já cantara, já exaltara o país “de norte a sul”.

Por sua vez, na terceira estrofe, parece-nos haver a presença de um enunciador coletivo, representado não apenas pelos compositores/intérpretes, como também pelos

brasileiros em geral. Essa estrofe inicia-se com a conjunção “mas”, a qual, como afirma Ducrot, citado por Koch (op. cit: 71):

“constitui o operador argumentativo por excelência, já que os enunciados que contêm mas e seus similares (...) permitem introduzir, num de seus membros, a perspectiva que não é – ou não é apenas – a do locutor, para, em seguida, contrapor-lhe a perspectiva deste, para a qual o enunciado tende”.

Logo após o marcador argumentativo “mas”, há o advérbio de tempo “agora”, o que pode significar que a contraposição encontrada na canção é entre passado e presente: antes do “mas” há, na canção, praticamente, apenas verbos no pretérito perfeito e imperfeito: *deram, trouxeram, falavam, nasceu, dourou, cantei*. O único verbo dessa primeira parte da canção que não está no pretérito é o verbo “ser”, que faz parte de um enunciado descritivo e, por isso, está no presente, visto que é usado para mencionar uma característica que o Brasil tinha e continua a ter: o céu muito azul.

Além disso, tendo em vista que o locutor, nas duas primeiras estrofes, dissera já ter cantado e exaltado o Brasil, o marcador argumentativo “mas” pode nos mostrar não apenas um efeito de sentido de contraposição entre passado e presente, como também uma outra contraposição, segundo a qual o locutor que, antes, através de sua música, exaltara o Brasil espera que, agora, o país seja o cantor, e não o “cantado”; isto é, no passado, nosso país foi exaltado pelo locutor, mas, também no passado, nasceu o canto brasileiro; por isso, o locutor pede a seu interlocutor que, no presente, expresse esse canto, expresse o seu cantar.

O locutor diz ao Brasil que quer escutar o seu canto nas orações da moça simples do sertão e nas ondas do rio Amazonas (também denominado rio-mar, por ser o rio mais largo do mundo). No verso seguinte, há uma interjeição, “oh!”, que pode indicar a admiração do locutor quanto à grandeza do rio; o locutor diz que o Amazonas é um rio turbilhão, ou seja, utiliza um substantivo como adjetivo. Nesse caso, “turbilhão” pode ser uma palavra que faz parte do mesmo campo semântico da palavra “rio” e significaria, portanto, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Míni Aurélio* (2004), um movimento forte e giratório de água. Contudo, “turbilhão” também poderia significar “agitado” ou “que impulsiona violentamente”.

Ainda sobre o rio, o locutor diz que o Amazonas está entre selvas e rojão, o primeiro termo aparece, pela segunda vez, na canção, podendo ser considerado uma retomada da expressão “as selvas”, contida no primeiro verso e fazendo, assim,

referência ao lugar onde vivem (viviam) os índios. A palavra “rojão”, por sua vez, pode adquirir, no texto, o sentido de “ritmo intenso de vida, ação e trabalho”, o que seria uma referência às comunidades que vivem nas proximidades do rio.

No último verso da terceira estrofe, menciona-se uma grande massa de terra cercada pelas águas oceânicas, isto é, um continente; esse verso talvez seja uma referência à extensão do território brasileiro, que faz com que o Brasil seja considerado um país de dimensões continentais. O verbo “caminhar” antecedido pela preposição “a” nos dá uma ideia de ação em continuidade, em desenvolvimento, o que pode produzir um efeito de sentido de progresso: o Brasil é um país quase tão grande como um continente e está caminhando, ou seja, progredindo, avançando.

Em seguida, passa-se ao refrão da música, nos quais, de alguma reforma, se retomam palavras já empregadas no texto, configurando relações anafóricas: “céu” retoma a ideia de beleza do firmamento brasileiro, que é, segundo a canção, mais azul do que o dos outros países; “mar” retoma a grandeza do rio Amazonas; “terra”, por sua vez, retoma a ideia de continente, de um país quase tão grande quanto um continente. O refrão encerra-se com o apelo do locutor ao interlocutor: “Canta Brasil”, expressão que pode ser entendida como um convite ao país para que se expresse através de seu canto constituído pela mistura das vozes do indígena, do negro e do branco. O locutor pede ao Brasil que cante no céu, no mar e na terra, isto é, em todo lugar.

Podemos dizer que, nesse texto, predomina uma linguagem informal, verificada já no título da canção (“Canta Brasil” – verbo no imperativo, 2ª pessoa do singular, o que mostra que o locutor trata informalmente o interlocutor) e confirmada ao longo de todo o texto, através de marcas de 2ª pessoa do singular. Podemos dizer, também, que nessa canção há o predomínio de dois tipos textuais: a narração (como atestam, por exemplo, os verbos no pretérito perfeito e imperfeito) e a injunção (a qual se vê, sobretudo, no título e no refrão da canção: “Canta, Brasil!”).

Em síntese, podemos dizer que “Canta Brasil” é um samba-exaltação e que, portanto, visa difundir a construção da identidade nacional brasileira, através da exaltação das belezas naturais do país e dos símbolos da nação (“brasões”); essa canção apresenta, assim, um caráter nacionalista, ou até, poderíamos dizer, ufanista; caráter que reflete o período sócio-político-cultural em que ela foi produzida: a ditadura de Getúlio Vargas.

É fundamental que todos esses aspectos referentes à história, à política e à cultura brasileiras, mostrados implícita ou explicitamente na canção, sejam trabalhados nas

aulas de PFOL, para que os aprendizes realmente possam entendê-la de forma crítica. O trabalho com essa canção, possivelmente, promoverá nos aprendizes estrangeiros não só a compreensão desta, como também a compreensão de características sócio-históricoculturais do nosso país.

Além disso, não podemos esquecer que o gênero canção tem, para os falantes nativos de uma determinada língua, basicamente, a função estética de sensibilizá-los, entretê-los. Como material autêntico no processo de ensino e aprendizagem de uma L2/LE, a canção só desempenhará essa função, se for adequadamente didatizada, para que os discentes estrangeiros consigam compreendê-la e apreciá-la.

Portanto, se assim for, a canção não cumprirá apenas uma função estética, mas cumprirá também uma função didático-pedagógica: a de instrumento no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, instrumento que poderá favorecer a aprendizagem significativa do idioma e, talvez, sua posterior aquisição.

3. 4. 3. A didatização de “Canta Brasil”

Como afirmamos anteriormente, o uso das canções, em âmbito glotodidático, apresenta muitas vantagens, principalmente porque esse gênero textual reúne aspectos verbais e não verbais que estimulam não apenas processos cognitivos, mas também afetivos no aprendiz, o que pode facilitar a aprendizagem significativa da língua-alvo e promover, posteriormente, a sua aquisição.

Para iniciar o processo de didatização de “Canta Brasil”, faríamos uma atividade de pré-escuta, com o intuito de estimular a curiosidade e o interesse dos alunos quanto à escuta da canção e, também, com o intuito de extrair deles seus conhecimentos de mundo, que pudessem auxiliar na compreensão dela. A atividade consistiria em fazê-los refletir sobre o título, por meio dos seguintes exercícios¹⁴:

1. A canção que ouviremos chama-se “Canta Brasil”. Com base no título, de qual tema que você acha que ela trata?
2. Assinale com um X as palavras que você supõe que encontrará na canção:

☐ brasileiro	☐ mar	☐ nuvem	☐ rio
☐ política	☐ música	☐ terra	☐ aquarela

¹⁴ Todos os exercícios apresentados nesta monografia foram elaborados por nós.

() planeta	() ondas	() voz	() florestas
-------------	-----------	---------	---------------

Assim que os alunos tivessem feito esses dois exercícios, discutiríamos as respostas com eles, para que pudessem expor as inferências criadas com base no título e nas palavras acima. Em seguida, faríamos os alunos escutarem-na uma primeira vez, de modo relaxado, isto é, “sentindo” a música, sem se preocupar com a letra. Após essa escuta inicial, conversaríamos com os aprendizes sobre o que sentiram ao ouvir “Canta Brasil” e sobre as impressões que lhes causou a música.

Em seguida, proporíamos uma segunda escuta, para que os alunos tentassem compreender ao menos algumas palavras presentes na letra; poderiam, portanto, realizar a segunda escuta, tendo em mãos os exercícios acima, com a finalidade de assinalar as palavras realmente presentes na canção. Terminada a segunda escuta, perguntaríamos aos estudantes quais palavras assinalaram. Dependendo das respostas que eles nos dessem, proporíamos uma terceira escuta, para que pudessem se familiarizar com a canção e identificar palavras e/ou versos desta, esclarecendo-lhes que, obviamente, o objetivo dessas repetidas escutas consiste, principalmente, em favorecer o desenvolvimento da compreensão oral, habilidade que requer muitas escutas, ou, pelo menos, algumas.

Depois da terceira escuta, corrigiríamos os exercícios acima com os aprendizes e conversaríamos com eles sobre o que entenderam, se sabem que tipo de música é aquele, se gostaram do ritmo etc. Em seguida, ainda com o objetivo de estimular a compreensão oral dos alunos, lhes proporíamos a seguinte atividade, com base em uma quarta escuta:

Escute “Canta Brasil” e complete a letra da canção com as palavras abaixo. Atenção! Há duas palavras a mais!

azul	terra	Brasil	canção	expressão	ondas	preces	guerra	amor
------	-------	--------	--------	-----------	-------	--------	--------	------

Canta Brasil

Composição: Alcir Pires Vermelho / David Nasser

Interpretação: Gal Costa

As selvas te deram nas noites teus ritmos bárbaros
 E os negros trouxeram de longe reservas de pranto
 Os brancos falavam de _____ em suas canções
 E dessa mistura de vozes nasceu o teu canto

Brasil, minha voz enternecida
 Já dourou os teus braços
 Na _____ mais comovida
 Das mais ardentes canções
 Também, na beleza deste céu
 Onde o azul é mais _____
 Na aquarela do Brasil
 Eu cantei de norte a sul

Mas agora o teu cantar
 Meu _____ quero escutar
 Nas preces da sertaneja
 Nas _____ do rio-mar
 Oh! Esse rio turbilhão
 Entre selvas e rojão
 Continente a caminhar

No céu, no mar, na _____
 Canta Brasil!

Na beleza deste céu
 Onde o azul é mais azul
 Na aquarela do Brasil
 Eu cantei de norte a sul

Mas agora o teu cantar
 Meu Brasil quero escutar
 Nas _____ da sertaneja
 Nas ondas do rio-mar
 Oh! Esse rio turbilhão
 Entre selvas e rojão
 Continente a caminhar
 No céu, no mar, na terra
 Canta Brasil!
 No céu, no mar, na terra
 Canta Brasil!
 No céu, no mar, na terra
 Canta Brasil!
 No céu, no mar, na terra
 Canta Brasil!

Após a quarta escuta, corrigiríamos o *cloze* acima proposto e, visando ao trabalho com a compreensão global da letra da canção, proporíamos aos estudantes que fizessem estes exercícios de múltipla escolha:

A) Com base na canção, marque com um X a resposta certa:

1. Na canção que ouvimos, afirma-se que o canto brasileiro nasceu de:

() canções de amor

() uma mistura de vozes

☐ ritmos da noite

2. Segundo a canção, esse cantar se expressa:

☐ na terra

☐ entre selvas e rojão

☐ nas preces da sertaneja, nas ondas do rio-mar

3. Na canção, há um “eu” que tem como interlocutor:

☐ o Brasil

☐ os brasileiros

☐ o céu

4. Esse locutor faz um pedido, uma solicitação, um convite ao interlocutor.

Convida-o a:

☐ falar de amor

☐ cantar

☐ fazer preces

5. Que tipo de música é “Canta Brasil”?

☐ bossa nova

☐ pop

☐ samba-exaltação

6. A canção que ouvimos faz parte de um gênero musical denominando samba-exaltação, que surgiu no Brasil entre as décadas de 1930 e 1940. “Canta Brasil” foi composta e gravada em 1941, durante o período ditatorial brasileiro (governo de Getúlio Vargas). Todas as canções desse gênero têm a mesma temática; com base na escuta de “Canta Brasil”, responda: que temática seria essa?

☐ a exaltação das canções de amor

☐ a exaltação do Brasil

☐ a exaltação de um continente

7. Qual aspecto do país é exaltado, enaltecido em “Canta Brasil”?

- () a música. “Canta Brasil” trata da grandiosidade da música nacional.
- () a natureza. Essa canção enaltece, sobretudo, as belezas naturais do país.
- () a literatura. Em tal canção, exaltam-se aspectos da literatura brasileira.

Feitos os exercícios, faríamos sua correção e discutiríamos as respostas com os alunos. Em seguida, daríamos início à parte de compreensão detalhada do texto. Para tanto, solicitaríamos aos estudantes que realizassem uma breve pesquisa em livros e/ou na internet sobre algumas informações, com base nas seguintes questões: Quais foram as etnias que originaram a nação brasileira? Qual é o rio conhecido como rio-mar? Por que ele é chamado assim? O que é “aquarela do Brasil”? Tal pesquisa seria realizada sob nossa orientação.

Quando os alunos a tivessem concluído, pediríamos que expusessem suas respostas, estimulando-os a expressar-se, oralmente, em português; e, obviamente, comentaríamos tais respostas, se necessário. Depois, falaríamos brevemente sobre os compositores e o intérprete da canção, para que os alunos tivessem uma noção sobre quem são tais artistas.

Após essa breve exposição, pediríamos para os aprendizes lerem a letra da música e faríamos comentários a respeito de cada estrofe da canção, procurando explicar-lhes as palavras que lhes fossem desconhecidas. Como “Canta Brasil” tem uma relação de intertextualidade com outra canção brasileira, “Aquarela do Brasil”, apresentaríamos essa música aos aprendizes estrangeiros, fazendo-os escutá-la e comentando-a brevemente.

Para finalizar o trabalho com a compreensão detalhada do texto, faríamos um exercício de análise de “Canta Brasil”, baseando-nos no item 3. 4. 2. de nossa monografia. Concluída essa análise, passaríamos à reflexão linguística, propondo aos aprendizes de PFOL as seguintes atividades:

1. “E dessa mistura de vozes nasceu o *teu* canto”. O que a palavra em itálico indica?
 () posição () posse () referência
2. Há, na canção, outras palavras que expressam a mesma relação indicada pela palavra “*teu*”. Complete as frases abaixo com esses pronomes possessivos:
- a) “As selvas te deram nas noites _____ ritmos bárbaros”
- b) “Os brancos falavam de amor em _____ canções”
- c) “Brasil, _____ voz enternecida”

- d) “Mas agora o _____ cantar”
- e) Você fez todos os _____ trabalhos?
- f) Marta, a _____ amiga é argentina?
- g) Paulo e _____ esposa irão ao teatro hoje.
- h) _____ marido e eu vamos à imobiliária: finalmente compraremos a _____ casa.

3. Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- | | |
|-----------------|-----------------|
| (1) bárbaro | () intenso |
| (2) enternecido | () emocionado |
| (3) comovido | (1) rude |
| (4) ardente | () compadecido |

4. Nas estrofes 1 e 2, faz-se referência ao presente, ao passado ou ao futuro? Justifique.

5. E na terceira estrofe? Justifique.

6. Passe as frases seguintes para o singular:

- a) “As selvas te deram nas noites teus ritmos bárbaros”
- b) “E os negros trouxeram de longe reservas de pranto”
- c) “Os brancos falavam de amor em suas canções”
- d) Muitos brasileiros gostam de samba.
- e) Os jogadores de futebol brasileiros são famosos no mundo todo.

7. As palavras abaixo estão agrupadas com base em traços que elas têm em comum, quanto ao significado. Em cada grupo, há apenas uma palavra que não poderia estar com as outras; elimine-a:

- a) rio mar oceano continente
- b) selva casa mata floresta
- c) brancos negros índios azuis
- d) canto música história canção
- e) continente aquarela terra ilha
- f) indígena azul verde amarelo

As atividades acima são apenas alguns exemplos dos muitos que se podem propor com base em “Canta Brasil”, para propiciar a reflexão dos aprendizes a respeito da língua-alvo. Para dar continuidade ao trabalho com essa canção, proporíamos aos alunos, que, ouvindo a canção (tocada em CD), cantassem-na, todos juntos; depois, sem ouvi-la, mas podendo ler sua letra, que a cantassem, todos juntos, ou individualmente. O objetivo dessa atividade consistiria, sobretudo, no trabalho com a pronúncia das palavras em português por nossos discentes estrangeiros.

A atividade proposta para o encerramento do trabalho com “Canta Brasil” estaria voltada para uma perspectiva intercultural: falaríamos com os aprendizes a respeito do gênero musical samba-exaltação e sobre o período histórico, político e cultural em que ele surgiu; perguntaríamos aos alunos estrangeiros se, em seus países de origem, já houve um período em que o governo tenha propiciado o surgimento de algum gênero musical que exaltasse a pátria; e, por fim, proporíamos aos aprendizes que, com base em tal canção, escrevessem alguns versos (ou uma pequena canção) com o título “Canta (nome do país de origem do aluno)” e mencionassem, em tais versos, aspectos positivos de seus respectivos países. Obviamente, auxiliaríamos os discentes a fazerem essa atividade e, se preferissem, poderiam fazê-la em duplas, por exemplo. Por fim, aqueles que quisessem poderiam apresentar/cantar suas produções à classe.

Esperamos que, quando pudermos utilizar, em contextos formais de ensino, tais atividades, propostas a partir de materiais autênticos, possamos, através delas, conscientizar os aprendizes de que o objetivo central da aprendizagem de uma LE/L2 não se reduz à comunicação em si; ele é muito mais amplo e implica conhecer outra forma de conceber a realidade, outra forma de ver e representar o mundo, outra forma de construir e constituir sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nossos objetivos principais consistiam em mostrar a importância da utilização dos materiais autênticos no ensino de português para falantes de outras línguas, enumerar critérios que nos possibilitassem selecionar e didatizar alguns desses materiais, bem como compreender e realizar o processo de didatização de textos autênticos.

Para tanto, baseamo-nos em alguns teóricos das áreas de Psicolinguística, Glotodidática, Neurolinguística e Linguística Textual, entre os quais: Krashen, Ausubel, Danesi, Mezzadri, Balboni, Koch e Marcuschi.

Na primeira parte do trabalho, abordamos aspectos estudados pela Psicolinguística: discorremos sobre a diferença básica entre o ensino de português língua materna e o de português para falantes de outras línguas (PFOL); explicamos, sucintamente, os termos português como primeira língua (PL1), como segunda língua (PL2), como língua estrangeira (PLE) e para falantes de outras línguas e concluímos que o termo PFOL é muito mais adequado do que os termos PL2 e PLE para abarcar a complexidade do processo de ensino do português brasileiro para estrangeiros que o aprendem, aqui, em nosso país.

Ainda em âmbito psicolinguístico, falamos a respeito das diferenças entre aquisição e aprendizagem, com base, sobretudo, na teoria de Krashen (1982), a *Second Language Acquisition Theory*. Para esse teórico, a aprendizagem não pode se tornar aquisição; acreditamos, contudo, com base em Balboni (1999), que ambos os processos se complementem, ou melhor, que, se a aprendizagem da L2 ou LE for significativa, esse processo pode, posteriormente, tornar-se aquisição.

Segundo Ausubel (1970), a aprendizagem significativa consiste em um processo por meio do qual os novos conhecimentos adquiridos pelo estudante vinculam-se ao conhecimento prévio que ele já possui. A nosso ver, tanto a aprendizagem significativa quanto a aquisição podem ser favorecidas com o emprego de textos autênticos adequadamente didatizados para o ensino de PFOL; no trabalho que aqui se apresenta, expusemos uma reflexão sobre como didatizar tais materiais, com o intuito de possibilitar esses dois processos relacionados à apropriação de uma L2/LE.

Na segunda parte de nossa monografia, de uma perspectiva glotodidática, falamos sobre a dicotomia “materiais autênticos *versus* materiais didáticos”, priorizando o

primeiro tipo de material, visto que este veicula a língua utilizada em situações reais de comunicação.

Em seguida, apresentamos algumas definições de autenticidade e de materiais autênticos, expondo as que foram propostas por Coste (1970), Wilkins (1976), Widdowson (1979) e Breen (1985). Em âmbito glotodidático são válidas, até hoje, as definições propostas pelos dois primeiros teóricos, por isso, em nosso trabalho, com base em ambos, o termo material/ texto autêntico foi usado para designar o material (texto oral, escrito e/ou visual) que não foi preparado com finalidades didáticas, que não foi retocado e que foi produzido por falantes nativos de uma determinada língua e para os falantes nativos dessa mesma língua.

Vimos que, apesar de não ser sempre possível empregar materiais autênticos nas aulas de PFOL, eles são preferíveis aos didáticos, visto que os textos autênticos favorecem a redução das fronteiras entre a sala de aula e as demais situações reais de comunicação; proporcionam um desenvolvimento significativo da estrutura cognitiva do aprendiz, além de propiciar o abaixamento do filtro afetivo deste e o desenvolvimento da autonomia do estudante, que, a partir do trabalho com tais textos é estimulado a gerir sua própria aprendizagem e a não se assustar diante daquilo que não entende perfeitamente.

Levando em consideração a imensa diversidade de materiais autênticos que facilmente encontramos hoje, concluímos que as difíceis questões com que se depara o professor de PFOL (e praticamente todos os outros professores de L2/ LE) não dizem respeito à utilização ou não desses materiais, mas sim a *quando* introduzi-los no processo de ensino e aprendizagem e a *como* selecioná-los e didatizá-los.

Essas complexas questões podem ser solucionadas, a partir da observação atenta de nossos alunos, a qual nos possibilitará perceber os textos que vão ao encontro de seus interesses e de suas necessidades de aprendizagem linguística e cultural, bem como o momento adequado para utilizarmos esses materiais nas aulas. Todavia, é possível dizer que, uma vez identificados os interesses e necessidades do grupo, escolher e, principalmente, didatizar os materiais autênticos selecionados não constitui uma tarefa simples: durante a elaboração de nosso trabalho, vimos o quanto o processo de didatização de um texto autêntico (ainda que seja um texto breve) é complexo e requer muito tempo, dedicação e estudo por parte do docente que se propõe a realizá-lo.

Ainda na segunda parte de nossa monografia, tratamos, especificamente, desse processo, tentando defini-lo e apresentando, em seguida, duas classificações possíveis

para as técnicas didáticas: uma proposta sob a ótica glotodidática, e a outra, sob a perspectiva neurolinguística. Além disso, nesse mesmo capítulo do trabalho, com o intuito de facilitar e incrementar o processo de didatização de textos autênticos, expusemos sucintamente alguns conceitos da Linguística Textual, os quais se mostraram muito produtivos e úteis no desenvolvimento da proposta de didatização que realizamos na monografia aqui apresentada.

Por sua vez, na terceira e última parte deste trabalho, para ilustrar o processo que constituiu nosso objeto de estudo, apresentamos uma proposta de didatização de dois materiais autênticos que aliam a linguagem verbal à não verbal: a história em quadrinhos, gênero textual em que se utilizam imagens e o texto escrito como representação da linguagem oral; e a canção, gênero textual que reúne sons musicais e o texto poético.

Tal proposta não tem a pretensão de ser um modelo, mas sim, um exercício, uma tentativa de mostrar que nós, professores de L2/ LE, e, em especial, professores de PFOL, podemos elaborar e criar, com base em textos autênticos, nossos próprios materiais.

Assim, encerramos este trabalho, esperando que ele possa, ainda que modestamente, constituir uma pequena contribuição para a área de ensino de português para falantes de outras línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

BALBONI, Paolo Emilio. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BEGOTTI, Paola. *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*. Venezia: Università Ca' Foscari, s. d.

BORNETO, Carlo Serra. (org.). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci, 1998.

CAON, Fabio. *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*. Venezia: Università Ca' Foscari, s. d.

CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

DANESI, Marcel. *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual – Introdução*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Míni Aurélio – O dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008.

LOMBELLO, Leonor C; ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEZZADRI, Marco. *I ferri del mestiere. Corso di (auto) formazione per l'insegnante di lingua*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa – condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. São Paulo: Vetor, 2008.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

SELLAN, Aparecida Regina Borges. “Ensino de Português Língua Estrangeira e a formação do professor especialista”. In: BASTOS, Neusa Maria Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC – Editora PUC-SP.

SPINELLI B. “L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS”. In: DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola (orgs.). In: *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 2003.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. “Leitura e interpretação: inferências socioculturais”. In: JÚDICE, Norimar (org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói: Intertexto, 2005.