



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCO ARIMIR ALVES DA CUNHA FILHO

**A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO E O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DISCENTE
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM
ENCONTRO ENTRE PROFICIÊNCIA E FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE**

Belém - Pará
2018

FRANCISCO ARIMIR ALVES DA CUNHA FILHO

**A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO E O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DISCENTE
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM
ENCONTRO ENTRE PROFICIÊNCIA E FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: PROF. DR. JOSÉ CARLOS CHAVES
DA CUNHA

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas-culturas: modelos e ações.

Belém - Pará
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

C972d Cunha Filho, Francisco Arimir Alves
A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO E O REPERTÓRIO
LINGUÍSTICO DISCENTE NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA : UM
ENCONTRO ENTRE PROFICIÊNCIA E FORMAÇÃO PARA
DIVERSIDADE / Francisco Arimir Alves Cunha Filho. — 2018.
294 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em
Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2018.

1. 1.português língua estrangeira. 2 competência
plurilingue. 3. repertório linguístico. 4. didática do
plurilinguismo. 2. 1.português língua estrangeira. 2
competência plurilingue. 3. repertório linguístico. 4.
didática do plurilinguismo. 3. 1.português língua
estrangeira. 2 competência plurilingue. 3. repertório
linguístico. 4. didática do plurilinguismo. I. Título.

CDD 418.007

FRANCISCO ARIMIR ALVES CUNHA FILHO

**A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO E O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DISCENTE
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM
ENCONTRO ENTRE PROFICIÊNCIA E FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE**

Belém, _____ de _____ de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha – Universidade Federal do Pará
(Orientador e Presidente da Banca)

Profa. Dra. Emmanuelle Huver – Université François Rabelais - Tours
(Avaliadora Externa)

Prof. Dr. Patrick Dahlet – Université des Antilles
(Avaliador Externo)

Prof. Dra. Myriam Crestian Cunha – Universidade Federal do Pará
(Avaliadora Interna)

Prof. Dra. Walkyria Magno e Silva – Universidade Federal do Pará
(Avaliadora Interna)

*Ao meu filho, Francisco Neto.
Ao meu irmão, Alexandre Cunha.
A minha família do Nordeste.
Vocês são inspiração e fortaleza
nos momentos mais difíceis*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha, orientador desta tese, pela paciência, conhecimento e competência incomensuráveis, meu eterno agradecimento.

À Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha, pelo papel determinante em minha formação desde a época de mestrado. Apoio inesquecível!

À Profa. Dra. Emmanuelle Huver, pelo apoio, compreensão e orientações acuradas fornecidas antes, durante e depois de meu estágio doutoral na Université François Rabelais, Tours (França). Certamente, boa parte da concepção desse trabalho teve sua grande participação.

Ao Prof. Dr. Abdelhak Razky, pelas sugestões de leitura e generosidade para que esse trabalho se adequasse ao rigor científico exigido pela Academia.

Às Colegas do PLE/PEC-G/UFGA Amanda e Hellen, pelo apoio na geração dos dados dessa pesquisa e a presença constante em nossas atividades.

Aos alunos das turmas PLE/PEC-G/UFGA, por terem colaborado com essa pesquisa, permitindo-me desenvolver e realizar as atividades e entrevistas que deram concretude a esse trabalho.

À coordenação do projeto de extensão “Português Língua Estrangeira” da UFGA, por permitir meu acesso à turma de PLE.

À Profa. M.Sc. Edirnelis Santos, pela ajuda fornecida na tradução dos textos mais complicados em francês.

Ao meu grande amigo desde os tempos de mestrado, Janderson Martins, pela amizade, pelo compartilhamento de reflexões e pelos conselhos animadores nos momentos de dificuldade, mas também nos de descontração.

A todos os professores e colegas da FALEM, pelo apoio e votos de sucesso nessa pesquisa.

Ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGA, pela empatia demonstrada num dos períodos mais difíceis de meu percurso acadêmico e pessoal. Muito obrigado!

Aos professores do doutorado, pelos conhecimentos fornecidos nas disciplinas do currículo do curso.

A minha secretária Nádia Baunilha, pelos préstimos dados ao meu filho nos momentos de minha ausência.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal verificar em que medida uma didática plurilíngue favorece a aprendizagem do português língua estrangeira em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural. Nossos dados foram gerados a partir do registro de várias situações de ensino e de entrevistas com os discentes que avaliaram o trabalho realizado no início e no final do curso. Escolhemos seguir o modelo qualitativo para o tratamento de descrição e análise dos dados (CROKER, 2009; OLIVEIRA, 2015; DÖRNYEI, 2007). Além disso, utilizamos a abordagem multimétodos para estabelecermos um diálogo entre nossas ações de ensino e as considerações dos alunos (CRESWELL; CLARK, 2011; OLIVEIRA, 2015; SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004) combinando a pesquisa-ação com a pesquisa etnográfica (THIOLLENT, 2000; MONTAGNE-MACAIRE, 2007; DÖRNYEI, 2007; JOHNSON, 1995). No tocante ao referencial teórico, embasamo-nos no conceito de competência pluricultural e plurilíngue, com ênfase nos aspectos linguístico, psicolinguístico e sociolinguístico dessa competência (PY, 1991; DABÈNE, 1994; DEPREZ, 1994; MOORE, 1995; CASTELLOTTI; MOORE, 1997; COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009; CONSELHO DA EUROPA, 2001). Nessa perspectiva, destacamos a noção de repertório linguístico do indivíduo plurilíngue. Recorremos também às diretrizes didático-metodológicas da abordagem acional e de práticas plurais – reunidas no que chamamos de didática do plurilinguismo – para guiar nossas atividades junto aos discentes (PICCARDO, 2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001; BOURGUIGNON, 2012; PUREN, 2002; BLANCHET, 2014; CASTELLOTTI, 2010; CANDELIER, 2008; MEISSNER, 2002b). Estes, provenientes de países africanos e do Caribe, são sujeitos plurilíngues, usuários de duas ou mais línguas. Levamos em conta esses saberes prévios para facilitar e potencializar a aprendizagem deles. Implementamos ações suscetíveis de estabelecer um ambiente propício às práticas plurilíngues. Ao longo do curso, constatamos um posicionamento cada vez mais aberto do grupo no que diz respeito à didática do plurilinguismo: as alternâncias de línguas, anteriormente reservadas, começaram, aos poucos, a ser compartilhadas conosco; aos poucos também, eles passaram a olhar todas as suas línguas com o devido apreço, entenderam que elas não são entraves à aprendizagem, mas parceiras desse processo. Esses e outros resultados obtidos com esta pesquisa-ação nos levaram a considerar viável e importante a inserção do capital linguístico dos alunos no transcurso de sua aprendizagem do português, tanto para aprender com mais eficácia essa língua, como para ajudá-los a serem pessoas que respeitam todas as línguas e culturas.

Palavras-chave: português língua estrangeira; competência plurilíngue; repertório linguístico; didática do plurilinguismo.

ABSTRACT

The main objective of this work is to ascertain to what extent a plurilingual didactic favors the learning of Portuguese as a foreign language in linguistically and culturally heterogeneous classes. Our data was generated from the recording of several didactical situations and interviews with students who evaluated the practices at the beginning until the end of the course. We chose to follow the qualitative model for data generation, description and analysis (CROKER, 2009; OLIVEIRA, 2015; DÖRNYEI, 2007). In addition, we use the multi-method approach to establish a dialogue between teaching actions and students' considerations (CRESWELL; CLARK, 2011; OLIVEIRA, 2015; SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004). Action research is associated with ethnographic research (THIOLLENT, 2000; MONTAGNE-MACAIRE, 2007; DÖRNYEI, 2007; JOHNSON, 1995). In relation to theoretical references, we utilize the concept of pluricultural and plurilingual competence, with a focus on linguistic, psycholinguistic and sociolinguistic aspects of hers (PY, 1991; DABÈNE, 1994; DEPREZ, 1994; MOORE, 1995; CASTELLOTTI; MOORE, 1997; COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009; CONSELHO DA EUROPA, 2001). In this perspective, we highlight the notion of linguistic repertoire of the plurilingual individual. Also, we betake the didactic and methodological guidelines of the actional approach and plural practices - gathered in so-called didactics of plurilingualism - to guide activities with the students (PICCARDO, 2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001; BOURGUIGNON, 2012; PUREN, 2002; BLANCHET, 2014; CASTELLOTTI, 2010; CANDELIER, 2008; MEISSNER, 2002b). These ones come from African and Caribbean countries. They are plurilingual, two or more languages speaker. We take in account these prior knowledges to favor and improve their learning. We put in place actions susceptible to create a propitious environment to plurilingual practices. Throughout the course, we verified group's the more open positioning with regard to the didactics of plurilingualism: the alternation of languages, previously reserved, gradually became shared with us; little by little, students also started to understand and appreciate all their languages, no more barriers to learning, but partners in this process. These and others results through this research-action led us to consider viable and important the insertion of students' prior linguistic capital during their learning of portuguese, either to learn more effectively or to help them to become persons who respect all languages and cultures.

Keywords: Portuguese as a foreign language; plurilingual competence; linguistic repertoire; didactics of plurilingualism.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif principal de vérifier dans quelle mesure une didactique plurilingue favorise l'apprentissage du portugais langue étrangère dans des classes hétérogènes du point de vue linguistico-culturel. Les données ont été générées à partir de l'enregistrement de plusieurs situations didactiques et d'entretiens avec les étudiants qui ont évalué le travail effectué par le professeur au début et à la fin du cours. Nous avons choisi de suivre le modèle qualitatif pour le traitement, la description et l'analyse des données (CROKER, 2009 ; OLIVEIRA, 2015 ; DÖRNYEI, 2007). De plus, nous avons utilisé l'approche multiméthodes pour établir un dialogue entre les actions d'enseignement et les considérations des étudiants (CRESWELL ; CLARK, 2011 ; OLIVEIRA, 2015 ; SPRATT ; WALKER ; ROBISON, 2004) en associant la recherche-action à la recherche ethnographique (THIOLLENT, 2000 ; MONTAGNE-MACAIRE, 2007 ; DÖRNYEI, 2007 ; JOHNSON, 1995). En ce qui concerne le cadre théorique, nous nous sommes appuyé sur le concept de compétence pluriculturelle et plurilingue, en mettant l'accent sur les aspects linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques de cette compétence (PY, 1991 ; DABÈNE, 1994 ; DEPREZ, 1994 ; MOORE, 1995 ; CASTELLOTTI ; MOORE, 1997 ; COSTE ; MOORE ; ZARATE, 1997, 2009 ; CONSELHO DA EUROPA, 2001). Dans cette perspective, nous avons mis en évidence la notion de répertoire linguistique de l'individu plurilingue. Nous avons également utilisé les directives didactiques et méthodologiques de l'approche actionnelle et des pratiques plurielles – réunies dans ce qu'on appelle la didactique du plurilinguisme – pour guider les activités avec les élèves (PICCARDO, 2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001; BOURGUIGNON, 2012; PUREN, 2002; BLANCHET, 2014; CASTELLOTTI, 2010; CANDELIER, 2008; MEISSNER, 2002b). Ceux-ci, originaires des pays africains et des Caraïbes, sont des sujets plurilingues, qui utilisent deux ou plusieurs langues. Nous avons pris en compte ces connaissances préalables pour faciliter et améliorer leur apprentissage. Nous avons mis en place des actions susceptibles de créer un environnement propice aux pratiques plurilingues. Tout au long du cours, nous avons constaté un positionnement de plus en plus ouvert du groupe en ce qui concerne la didactique du plurilinguisme : les alternances de langues, plutôt privées au début, ont commencé peu à peu à être partagées avec le professeur; petit à petit, les élèves ont commencé aussi à examiner et à apprécier leurs langues, car ils ont compris qu'elles ne sont pas des obstacles à l'apprentissage, mais des partenaires dans ce processus. Ces résultats et d'autres obtenus dans cette recherche-action nous ont amené à considérer viable et importante l'insertion du capital linguistique préalable des étudiants au cours de leur apprentissage du portugais, à la fois pour apprendre plus efficacement cette langue et pour les aider à être des personnes qui respectent toutes les langues et cultures.

Mots-clés: Portugais langue étrangère; compétence plurilingue; répertoire linguistique; didactique du plurilinguisme

LISTA DE SIGLAS

ABRALIC	Associação Brasileira de Literatura Comparada
AC	Abordagem Comunicativa
AL	Aquisição da Linguagem
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência para Estrangeiros
CPP	Competência Plurilíngue e Pluricultural
DDL	Didática das Línguas
DDP	Didática do Plurilinguismo
EAL	Ensino-Aprendizagem de Línguas
EUA	Estados Unidos da América
EUROCOMROM	Eurocomprehension en langues romanes
IES	Instituição de Ensino Superior
IGLO	Intercomprehension in Germanic Languages Online
IL	Interlíngua
L1	Língua 1
L2	Língua 2
LA	Língua Alvo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Internacional
LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
LR	Língua de Referência
LRg	Língua Regional
LS	Língua Segunda
MAO	Metodologia áudio-oral
MD	Metodologia direta
PA	Perspectiva acional
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PLE	Português Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas
RL	Repertório Linguístico
SGAV	Metodologia estrutural-global audiovisual

SL	Sensibilização às Línguas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Turma PEC-G/UFPA 2015.....	83
Quadro 2 - Registros de Aula: atividade e ato de fala	86
Quadro 3 - Registros das entrevistas	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de ocorrência de alternância.....	48
Figura 2 - Produção TRI01	167
Figura 3 - Comparação textual	169
Figura 4 - Voz passiva	171
Figura 5 - Voz passiva reescrita	172
Figura 6 - Repetição	173
Figura 7 - Apagamento do pronome	173
Figura 8 - Repetição revista	175
Figura 9 - Progresso na referênciação	175
Figura 10 - Produção TRI01	287
Figura 11 - Comparação textual	288

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL E O PLURILINGUISMO	21
1.1 A COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL	21
1.1.1 Uma competência global, múltipla e integrada	22
1.1.2 Uma competência imperfeita e desequilibrada	27
1.1.2.1 <i>Poliglotismo, bilinguismo e plurilinguismo</i>	30
1.1.2.2 <i>Interlíngua e competência plurilíngue e pluricultural</i>	31
1.1.3 Uma competência dinâmica, situada e contextualizada	33
1.1.3.1 <i>Contexto familiar</i>	34
1.1.3.2 <i>Contexto dos meios de cultura de massa</i>	35
1.1.3.3 <i>Contexto escolar</i>	35
1.2 O PLURILINGUISMO E SUAS MANIFESTAÇÕES INDIVIDUAIS: ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS E LINGUÍSTICOS	36
1.2.1 O plurilinguismo é a regra	37
1.2.2 Uma questão de identidade a ser resolvida	38
1.2.3 A alternância de línguas: a ação linguística do sujeito plurilíngue	41
1.2.3.1 <i>Permissão para misturar: contextos e funções da alternância</i>	42
1.2.3.2 <i>Proibição de misturar: a diglossia em pauta</i>	45
1.2.4 As formas do falar plurilíngue: as marcas transcódicas	46
2 O ENSINO DE LÍNGUAS E O ESPAÇO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DISCENTE: A BUSCA POR UM EQUILÍBRIO	50
2.1. AS FORMAS DE ENSINAR E SUA RELAÇÃO COM REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DO APRENDENTE	50
2.1.1 Metodologia gramática e tradução: ênfase no repertório linguístico dos alunos	50
2.1.2 Metodologia direta: exclusão do repertório linguístico	51
2.1.3 Metodologia áudio-oral (MAO): avanços científicos, mas visão danosa do repertório linguístico do aluno	52
2.1.4 Abordagem comunicativa (AC): avanços teóricos e flexibilidade ao repertório linguístico do aluno	54
2.1.5 Perspectiva acional (PA): abertura teórica, inovação didática e relação harmônica com o repertório linguístico dos alunos	55
2.2 PROPOSTAS E AÇÕES DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DA PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO	58

2.2.1 A glotodidática e sociodidática.....	59
2.2.2 A didática do plurilinguismo	60
2.2.2.1 Valorização do repertório linguístico: uma perspectiva plurilíngue no ensino-aprendizagem de línguas	63
2.2.2.2 Intercompreensão.....	65
2.2.2.3 Sensibilização às línguas (<i>l'éveil aux langues</i>).....	69
3 PRINCÍPIOS, ABORDAGEM E MÉTODOS DE PESQUISA	72
3.1 OPÇÃO POR UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	72
3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E MÉTODOS DE PESQUISA	74
3.2.1 Abordagem multimétodos: integração de dados para melhor entender a realidade.....	75
3.2.2 O trabalho conjunto com os dados na perspectiva multimétodos	76
3.2.3 Pesquisa-ação: o método de pesquisa do professor.....	77
3.2.4 Método etnográfico: voz aos discentes	80
3.3 CONTEXTO, SUJEITOS E GERAÇÃO DE DADOS	82
3.3.1 Contexto geral de pesquisa.....	82
3.3.2 Os sujeitos da pesquisa	83
3.3.3 Geração de dados e sua natureza	85
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	91
4.1 A GESTÃO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO: PRESSA EM APRENDER, ALINHAMENTO E INTERCOMPREENSÃO.....	91
4.1.1 Contrato didático: permissão e estímulo para alternar	92
4.1.3 Intercompreensão e alternância: uma integração didática	104
4.1.3.1 Comandos e orientações do docente para o agir discente.....	104
4.1.3.2 Acesso ao sentido: balizamento em trocas livres	107
4.1.4 Sensibilização às línguas (<i>éveil aux langues</i>): diálogo entre os elementos do repertório linguístico do aluno	116
4.1.6 Alternância: uma leve exposição	128
4.2 MUDANÇAS E AVANÇOS: DO SILÊNCIO PARA UMA PARTICIPAÇÃO LINGUISTICAMENTE ATIVA.....	132
4.2.1 O professor à frente na utilização da alternância	133
4.2.2 A produção oral dos alunos: disposição para falar	137
4.2.3 Alternâncias preferenciais: abertura às trocas simétricas.....	142
4.2.4 Alternância compartilhada: um convite ao uso do repertório plurilíngue	144
4.2.5 Uma sensibilização integrada às línguas: o conjunto dos idiomas dos discentes	149
4.2.6 Análise comparativa e contrastiva: descrição entre línguas	157

4.3 DA CONCLUSÃO DO TRABALHO DOCENTE ÀS PONDERAÇÕES DISCENTES	164
4.3.1 O uso do repertório linguístico nas atividades de produção escrita	165
4.3.2 Ponderações sobre alternância e respeito à variabilidade do uso das línguas	176
4.3.3 O fomento ao interesse por línguas e as ponderações discentes	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICE.....	221
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PESQUISA.....	222
ANEXO B – MAPEAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA – 2015.....	224
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS	283
APÊNDICE D – PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	287

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as universidades brasileiras têm experimentado um processo de internacionalização. Isso é claramente notado pela presença crescente de alunos estrangeiros em nossos espaços acadêmicos. Esses jovens, em sua maioria provenientes de países africanos e do Caribe, buscam cursar uma graduação em uma instituição superior do Brasil. Eles chegam em nosso país por intermédio de acordos do governo brasileiro com outros países para formação de capital humano qualificado, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹ que “oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras” (BRASIL, MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, sd). Todavia, a admissão desses estudantes é condicionada à aprovação no exame de proficiência Celpe-Bras². A fim de ajudá-los, muitas de nossas universidades, dentre elas a UFPA, criaram cursos específicos de português para estrangeiros (PLE) que visam prepará-los para esse exame. Em nossa IES, *locus* de nossa pesquisa, ele é oferecido desde 2008. De natureza intensiva, carga horária de 20 horas/aula semanais, a formação é assegurada principalmente por licenciandos em língua estrangeira ou materna, voluntários, que são levados a trabalhar todos os aspectos do uso do português (fala, escuta, leitura e escrita).

Esses fatores tornam o ensinar e aprender uma LE num desafio, dada, sobretudo, a heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo e o reduzido tempo de preparação, por volta de 7 meses. Acrescente-se a isso o fato de que não se trata de apenas desenvolver competência numa dada língua, mas de levar em conta, nesse processo, outros aspectos – por exemplo, elementos identitários como as culturas e as línguas deles, determinantes no desenvolvimento dos usos linguísticos

1 O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e, atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país.

2 O Celpe-Bras é a única certificação brasileira de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo Brasil.

do país anfitrião – suscetíveis também de viabilizar o sucesso deles na aprendizagem do português. Portanto, estamos diante de algo bem mais complexo do que simplesmente ensinar uma língua estrangeira (LE), uma vez que precisamos considerar a rica bagagem linguístico-cultural dos estudantes.

Na realidade, a dimensão (inter)cultural do ensino-aprendizagem do PLE no Brasil vem sendo pesquisada no Brasil há mais de vinte anos e tem sido objeto de debate de formadores, coordenadores e professores envolvidos nesse contexto de ensino, estando cientes da complexidade do fenômeno imposto a todos. Essa reflexão tem favorecido a implementação de práticas de ensino mais adequadas ao perfil de público em tela. No entanto, percebemos que a focalização na dimensão (inter)cultural tem deixado em segundo plano outro aspecto igualmente importante do ensino de uma língua-cultura estrangeira: o conjunto linguístico dos aprendentes. Esse fato nos levou a refletir sobre o assunto tanto mais que nossos estudantes são plurilíngues: em geral, dominam a língua do colonizador e mais uma, duas ou três línguas nacionais (LN) ou regionais (LRg). Entendemos que ignorar essa realidade, considerá-la desprezível ao desenvolvimento de competência, seria um grande desperdício. Ao mesmo tempo, porém, estávamos cientes das dificuldades de implementar práticas que fizessem valer o repertório linguístico desses alunos. Corríamos o risco de, na tentativa de explorar o conhecimento linguístico deles, cair numa prática meramente descritiva, tirando, assim, o protagonismo da língua-cultura de aprendizagem na sala de aula.

Essas considerações nos levaram a questionamentos como: De que maneira poderíamos aproveitar o repertório linguístico deles em prol da aprendizagem? Um ensino que explorasse esse arsenal linguístico atrapalharia os avanços dos alunos no uso do português? Quais seriam as reações destes frente às práticas docentes pautadas no plurilinguismo? Como seria sua produção discursiva em PLE diante da valorização dessas práticas?

Convencemo-nos de que as respostas a essas indagações poderiam contribuir, ainda que modestamente, para a área da didática de línguas e, sobretudo, para o ensino-aprendizagem do PLE, colocando em foco: a bagagem e usos linguísticos peculiares dos alunos na aprendizagem do português; regularidades discursivas de alunos e professores nesse processo; práticas docentes efetivamente utilizadas em sala de aula.

Em função da relevância do estudo, decidimos realizar uma pesquisa doutoral que pudesse responder a todos os questionamentos acima. O objetivo principal do trabalho é, pois, o de *averiguar em que medida uma didática plurilíngue ajuda na aprendizagem do português língua estrangeira em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural, como a dos estudantes do programa PEC-G da UFPA.*

Os objetivos específicos que desdobram e operacionalizam nossa investigação, são os seguintes:

(i) valorizar as ações didáticas em situações de aprendizagem com o repertório linguístico dos alunos;

(ii) descobrir e apresentar formas e funções que o encontro linguístico assume no dizer dos discentes, atentando para o trabalho interlinguístico na produção discursiva em LA;

(iii) acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, na perspectiva plurilíngue;

(iv) verificar a ocorrência ou não de mudanças das concepções dos discentes sobre o arsenal linguístico deles no processo de ensino-aprendizagem do português.

Organizamos nossa tese em quatro capítulos. O primeiro deles apresenta o conceito de competência pluricultural e plurilíngue (CPP), privilegiando seu aspecto linguístico. Abordamos, inicialmente, o viés psicolinguístico da CPP, para caracterizar sua natureza, bem como seus componentes (PY, 1991; DABÈNE, 1994; DEPREZ, 1994; MOORE, 1995; CASTELLOTTI; MOORE, 1997; COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009; CONSELHO DA EUROPA, 2001). Em seguida, enfocamos os aspectos sociolinguístico e linguístico do discurso do sujeito plurilíngue, isto é, explicitamos as relações existentes entre os contextos que liberam ou proíbem os usos da alternância linguística e as motivações dessa ação. Além disso, apresentamos diferentes maneiras de se estruturar os discursos dos indivíduos, assim como suas possíveis formas de expressão na construção do texto oral ou escrito (GROSJEAN, 1985; PY, 1991; DAHLET, 2009; BYRAM, 2006; GARAFANGA, 2009; LÜDI; PY, 2013; MYERS-SCOTTON; JAKE, 2001; AUER; MUHAMEDOVA, 2005).

O segundo capítulo aborda questões didático-metodológicas no ensino aprendizagem de línguas. Nele, fazemos um levantamento de algumas metodologias e abordagens que tentam dar conta do processo de desenvolver

competências. Esse percurso nos permite entender as possíveis formas de ensino a que os alunos foram submetidos (BESSE, 1985; LEFFA, 1988; PUREN, 1988; GIRARD, 1997; CASTELLOTTI, 2000). Em seguida, focamos na abordagem acional que guiou nossas ações durante o trabalho. A partir dela, são apresentadas outras visões e perspectivas de ensino. Destacamos a glotodidática, a sociodidática e, sobretudo, a didática do plurilinguismo (PICCARDO, 2014; CONSELHO DA EUROPA, 2001; BOURGUIGNON, 2012; PUREN, 2002; BLANCHET, 2014; CASTELLOTTI, 2010; CANDELIER, 2008; MEISSNER, 2002b). Esta última reúne práticas plurais de ensino, que visam incluir no processo de ensino-aprendizagem de uma LE os conhecimentos relativos às línguas dominadas por eles, mesmo as parcialmente. Escolhemos, basicamente, dois tipos de ações didáticas: a intercompreensão e a sensibilização às línguas. A primeira tem a ver com as atitudes e estratégias dos sujeitos em conversas assimétricas; já a segunda tem a ver com as percepções conscientes do sujeito sobre as relações de comparação e contraste entre os elementos formadores da competência linguística (DOYÉ, 2005; CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007; ESCUDÉ; JANIN, 2010).

O terceiro capítulo discorre sobre nossas escolhas metodológicas para geração de dados e para o tratamento destes. Para esse fim, empreendemos uma pesquisa de cunho qualitativo (CROKER, 2009; OLIVEIRA, 2015; DÖRNYEI, 2007), e fazemo-nos valer de uma abordagem multimétodos. Essa forma de trabalho tem como premissa combinar dois ou mais métodos para obter respostas mais completas às questões de pesquisa (CRESWELL; CLARK, 2011; OLIVEIRA, 2015; SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004). Desse modo, conciliamos uma pesquisa-ação, como método principal, a uma pesquisa etnográfica. Essas duas formas de fazer pesquisa fluíram harmoniosamente em vista das descrições e análises das situações didáticas assumirem a dianteira do trabalho, enriquecidas pelas considerações dos alunos a respeito de nossas ações (THIOLLENT, 2000; MONTAGNE-MACAIRE, 2007). Além disso, damos um detalhamento do perfil dos discentes, com destaque a sua formação plurilíngue, bem como apresentamos a natureza dos dados: gravações em áudio e audiovisuais de aulas em momentos exclusivos de aproveitamento do repertório linguístico (RL) deles e entrevistas, provenientes de roteiros de perguntas previamente elaborados.

O quarto e último capítulo apresenta nossas descrições e análises. Elas foram organizadas em três grandes subcapítulos, a partir de uma perspectiva cronológica. O primeiro trata das maneiras como gerimos e construímos coletivamente um ambiente mais receptivo às trocas assimétricas. Discorremos também sobre as funções da alternância na fala do professor e os resultados dessa prática. Abordamos em seguida as primeiras práticas de sensibilização às línguas, as reações iniciais dos alunos e o modo como cada um utilizava seu repertório linguístico.

O segundo subcapítulo nos mostra o desenvolvimento dos alunos nos usos da LA e as mudanças de postura deles em relação às nossas práticas, bem como, a maior socialização das suas falas com o emprego de alternâncias.

Na derradeira parte do capítulo em tela, damos enfoque às reflexões finais dos estudantes sobre a metodologia de ensino desenvolvida. Além disso, incluímos os momentos de produção escrita e o auxílio das línguas de referência (LR) na estruturação dos enunciados em português.

De posse desses dados, pudemos não somente determinar algumas regularidades durante o processo de ensino-aprendizagem e oferecer propostas para os docentes que trabalham em contextos análogos ao nosso.

1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL E O PLURILINGUISMO

Nesse capítulo, apresentamos o conceito de competência plurilíngue e pluricultural (CPP)³, mostrando sua constituição a partir das competências que dela fazem parte. Iniciamos a discussão sobre o fenômeno plurilíngue em sua perspectiva psicolinguística. Em seguida, damos um enfoque sociolinguístico e linguístico, fornecendo detalhes de como os sujeitos plurilíngues lidam, primeiro, com os contextos que liberam ou impedem a mistura linguística e, depois, com as formas e funções que as expressões linguísticas tomam em seus discursos.

1.1 A COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL

A expressão competência plurilíngue e pluricultural, quando surgiu em meados da década de 90, não parecia muito clara e era por vezes confundida com poliglotismo⁴. Os primeiros estudiosos⁵ que se dedicaram à causa plurilíngue viram a necessidade de apresentar uma definição de CPP que pudesse dimensioná-la como capital intelectual de toda uma vida na forma de um repertório complexo de experiências que se dão de maneira bem particular em cada indivíduo (COSTE, MOORE, ZARATE, 1997, 2009). O Quadro Comum Europeu para o Ensino de Língua (QECR) a conceitua como:

[...] a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231).

Grosso modo, a noção acima aponta para o fato de que a formação da CPP é resultado das experiências sociais do indivíduo imerso na(s) cultura(s) e língua(s) de

3 Neste trabalho, utilizamos a expressão competência plurilíngue e pluricultural ou CPP, porém privilegiamos seu aspecto linguístico.

4 Sobre o poliglotismo, ver seção 1.1.2.1 deste capítulo.

5 Py (1991), Dabène (1994), Deprez (1994), Moore (1995), Castellotti e Moore (1997), Coste, Moore e Zarate (1997, 2009).

um determinado grupo de pessoas. Esse falante é visto como um ator social que interage com os semelhantes e lança mão de estratégias advindas de partes de seu repertório cultural e linguístico (COSTE, MOORE, ZARATE, 1997, 2009)⁶.

A partir dessa compreensão, houve desdobramentos que conduziram a uma reviravolta paradigmática (BLANCHET, 2007). Primeiramente, podemos dizer que temos um modelo de competência mais global, múltiplo, porém integrado, que supera o modelo anterior onde os componentes se encontravam separados (competência linguística, sociolinguística e pragmática) (CANALE, SWAIN, 1981). Esse novo paradigma destaca a livre circulação e a interação entre os saberes de toda ordem, principalmente entre os de ordem linguística e cultural.

Foca-se, em seguida, nos incessantes movimentos de desequilíbrios e imperfeições dessa competência, evidentes principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem. Ela não é mais vista como um domínio perfeito e equilibrado de línguas. Tem-se dela uma visão bem mais dinâmica, pois é mais bem situada e contextualizada, uma vez que se leva em conta suas evoluções no tempo em função das circunstâncias dos sujeitos. Em outras palavras, as histórias de vida destes são elementos importantes que explicam mudanças e evoluções no quadro de competência deles, motivadas, por exemplo, pelas ações da escola e da família (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009; CONSELHO DA EUROPA, 2001; BEACCO; BYRAM, 2007).

1.1.1 Uma competência global, múltipla e integrada

A CPP apresenta-se como um saber que não concentra apenas conhecimento linguístico, mas engloba toda sorte de saberes. E, em conjunto, estes resultam numa competência de alto grau de complexidade, que engloba os aspectos identitário e cultural.

⁶ Adotamos aqui uma noção de competência de cunho social, vinculada à construção de saberes discursivos com base na interação do sujeito com os seus iguais, na qual se admite que o saber linguístico não é o único necessário para que se consiga comunicar. A competência comunicativa ou discursiva é um saber que aglutina outros saberes, de ordem linguística e não linguística (gramatical, sociolinguístico, pragmático...). Juntos, eles dotam o sujeito da capacidade de comunicar (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1981).

As competências que formam essa macro competência não estão rigidamente separadas⁷. Entende-se que ela é resultado de uma interação entre seus múltiplos componentes, dentre eles as capacidades, os conhecimentos e os recursos de ordem sociolinguística e pragmática⁸ (BACHMAN; PALMER, 1996).

Os condicionantes culturais são elementos importantes para o desenvolvimento de competência, pois muitos atos e funções comunicativas apenas encontram significação plena se esses condicionantes são levados em conta (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009). Por sua vez, os traços culturais de uma dada comunidade são veiculados pela língua e ajudam na construção identitária do indivíduo. Esse processo evidencia a indissociabilidade entre a língua e a cultura.

No âmbito cultural, também há uma interação de saberes embora sejamos tradicionalmente considerados como indivíduos uniformes no tocante aos nossos comportamentos, já que nascemos dentro de uma dada realidade social, detendo apenas uma única e singular cultura. No entanto, para Hall (2011, p. 7) “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. Pelo prisma do plurilinguismo, portanto, a identidade do sujeito não é formada apenas pela sua cultura mais próxima, aquela que a língua da comunidade mais veicula. No componente cultural desse indivíduo, encontram-se várias culturas como a internacional, a nacional, a regional e a local. Hall descreve bem esse mosaico cultural-identitário:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (2011, p. 13).

Nesse agregado, segundo o QECR, as culturas:

São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é uma componente que, por seu turno,

7 Costumeiramente, o ensino de línguas trata a aprendizagem de uma LE como a adição de mais um idioma à competência do falante, somando-se ao(s) já adquirido(s). (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

8 Segundo o QECR, a competência comunicativa compreende três competências, a saber: a *linguística*, a *sociolinguística* e a *pragmática*. A *competência linguística* envolve todos os elementos que fazem parte dos recursos da língua como conhecimento e capacidades no âmbito do léxico, da fonologia e da sintaxe, e outros aspectos do sistema. A *competência sociolinguística* tem a ver com o uso da língua frente às situações sociais e culturais das interações humanas. Ela leva em conta os costumes que uma dada sociedade valoriza. A *competência pragmática* diz respeito ao uso funcional da língua que estabiliza a comunicação, a partir dos objetivos dos interlocutores (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

interage com outras componentes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25).

Para ilustrar, esse caráter pluricultural é facilmente percebido quando o próprio sujeito, em suas ações, reflete sobre seus comportamentos, avaliando que uma parcela deles advém de uma cultura, que não a sua local. Ele ainda pode fazer comparações e juízos, por exemplo, abrir mão, inclusive, de comportamentos de sua própria cultura em favor de outra. Esses saberes não são engavetados separadamente em nossa mente. De alguma forma, nossa cognição consegue lidar com elas sem que ocorra um apagamento da cultura materna ou primeira e nem uma adoção repentina de uma nova cultura.

Tal visão de competência destaca a livre circulação entre saberes de toda ordem, inclusive, linguístico. Nessa perspectiva, os conhecimentos linguísticos que o sujeito possui formam um repertório linguístico integrado que não se caracteriza simplesmente pela justaposição de línguas onde cada uma ocupa um espaço bem delimitado na mente do falante.

A expressão repertório linguístico surgiu com a sociolinguística americana dos anos 60, inicialmente com o nome de repertório verbal. Trata-se de um conceito importante para os pesquisadores dessa área do conhecimento, pois ajuda a considerar o universo de línguas presentes numa dada comunidade. Gumperz (1964) foi o criador do conceito e o caracterizou assim⁹:

A estrutura do repertório verbal, no entanto, difere das gramáticas descritivas comuns. Ele inclui um grande número de alternativas, refletindo as diferenças sociais e contextuais no discurso. A Linguística Interacional, conforme Bernstein (1964) indicou, pode ser mais vantajosa se vista como um processo de tomada de decisão, no qual o falante escolhe a partir do inventário de expressões possíveis. O repertório verbal contém então todas as formas aceitáveis de formulação de mensagem. Provê as armas para comunicação diária. Falantes escolhem a partir desse arsenal em concordância com os significados que querem transmitir (p. 137-138).

9 No original: "The structure of verbal repertoires, however, differs from ordinary descriptive grammars. It includes a much greater number of alternants, reflecting contextual and social differences in speech. Linguistic interaction, as Bernstein (1964) has pointed out, can be most fruitfully viewed as a process of decision making, in which speakers select from a range of possible expressions. The verbal repertoire then contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey".

Representando a sociolinguística francesa, Blanchet (2004, p.17)¹⁰ traz uma conceituação semelhante:

[...] repertório linguístico mais extenso como de um único repertório global onde eles (os indivíduos) fazem alternar e enriquecer recursos provenientes de duas línguas diferentes (ou mais), da mesma maneira que em situação monolíngue trabalha-se com diversas variedades da língua. Esses funcionamentos permitem articular os referentes identitários e culturais multiplex [...]

Em ambas, o repertório verbal se relaciona com as ideias de inventário e arsenal, onde se encontram todas as possibilidades aceitáveis de construção linguística para interações humanas. O falante dispõe de alternativas linguísticas que são enriquecidas pelas línguas que ele conhece. Blanchet (2004, p. 29) caracteriza a expressão discursiva do falante bilíngue ou plurilíngue na forma de alternância ou mistura¹¹.

Para os teóricos da área, esse conjunto de variedades está ligado intimamente às situações de comunicação em que o sujeito se encontra, como recursos comunicativos a serem usados em eventos reais, social e culturalmente significativos (THAMIN, 2007)¹².

No campo do ensino-aprendizagem, a expressão tem recebido diferentes denominações. Por exemplo: “repertório comunicativo” (DABÈNE, 1994), “repertório plural” (LÜDI, 2000), “repertório plurilíngue” (MURPHY-LEJEUNE; ZARATE, 2003), “repertório verbal” (CASTELLOTTI, 2000). Coste (2002), assim como a equipe do QECR (2001), preferem o termo “repertório linguístico”, pois consideram que ele está ligado à competência linguística do falante. Castellotti (2000, p. 23), por exemplo, o conceitua como “conjunto dos recursos languageiros que podem ser implementados por um locutor para participar da comunicação em função das situações nas quais

10 No original: “[...] répertoire linguistique plus étendu comme d’un seul répertoire global dans lequel ils font alterner et s’enrichir des ressources provenant de deux langues différentes (ou plus), de la même façon qu’en situation monolingue on joue sur les diverses variétés de la langue. Ces fonctionnements permettent d’articuler les référents identitaires et culturels multiplex [...]”.

11 Falaremos mais adiante sobre as formas que pode assumir o discurso do sujeito bi/plurilíngue quando abordamos as realidades plurilíngues.

12 Falaremos mais adiante sobre as situações que influem sobre o uso desses recursos linguísticos que compõem o repertório linguístico quando abordarmos as realidades plurilíngues.

ele pode estar inscrito [...]”¹³. Já a conceituação de Beacco (2005a, p. 20) é bem mais detalhada:

O repertório plurilíngue de cada um é [...] constituído por línguas diferentes de que se apropriou de modos diversos (língua aprendida desde a infância, aprendida em decorrência de um ensino, de maneira autônoma...) e para as quais ele adquiriu competências diferentes. Essas línguas do repertório podem ser destinadas a assumir funções diferentes mais ou menos especializadas como comunicar em família, socializar com os vizinhos, trabalhar, aprender e [...] servir de material para exprimir seu pertencimento a um grupo que se reconhece nos traços culturais partilhados e em uma língua de auto identificação¹⁴.

Para ele, o repertório linguístico apresenta-se como um conjunto de línguas que estão a serviço do falante, formando a sua competência linguística.

A partir da classificação de Castellotti (2000), temos as seguintes definições sobre as línguas possíveis presentes nos repertórios dos sujeitos:

- Língua materna (LM), Língua primeira, Língua de origem: referente à aquisição na infância e praticada no seio familiar, ou ainda, a primeira língua que vem à mente, idioma funcional e identitário;
- Língua segunda (LS): designa, em contexto francófono notadamente, “uma língua que tem uma presença forte ou um status específico no ambiente considerado” (CASTELLOTTI, 2000, p.26);
- Língua estrangeira (LE): praticada por pessoas ditas estranhas à população nacional ou de outro(s) país(es); aprendida depois da língua materna, quase sempre pela submissão do indivíduo a um processo formal de ensino;
- Língua-alvo, língua de estudo ou de aprendizagem (LA): referente ao idioma que se quer aprender pelo processo de autoaprendizagem ou de aprendizagem formal;

13 No original: “ensemble des ressources langagières pouvant être mises en oeuvre par un locuteur pour participer à la communication en fonction des situations dans lesquelles il peut être inscrit [...]”

14 No original: “Le répertoire plurilíngue de chacun est [...] constitué par des langues différentes qu’il s’est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès l’enfance, apprise par suite d’un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes. Ces langues du repertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, apprendre et [...] servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d’auto identification”.

- Língua regional (LRg) e/ou nacional (LN): idioma que é praticado em um país ou região, mas que não tem caráter de língua internacional, ou seja, o seu uso se limita a uma determinada extensão territorial;
- Língua de referência (LR), língua da escola ou de escolarização: língua da instituição, com forte descrição metalinguística voltada, sobretudo, para as habilidades de ler e escrever.

Em suma, a noção de repertório implica em “[...] flexibilizar as fronteiras entre as línguas e minimizar as diferenças entre elas [...]” (MATTHEY, 2005, p. 149). Como as línguas estão em correlação, o objetivo do ensino de línguas volta-se para o enriquecimento do repertório linguístico (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

1.1.2 Uma competência imperfeita e desequilibrada

Inicialmente, afirmamos que a CPP trouxe uma reviravolta paradigmática, pois, na visão original de competência comunicativa, um indivíduo competente seria aquele que alcança o nível equivalente/próximo ao de um nativo. Essa concepção parece advir dos estágios iniciais na determinação de competência, influenciando fortemente o campo do ensino. Para Zarate, Moore e Coste (1997, 2009, p. 9):

Quaisquer que sejam os traços de origem da noção de competência de comunicação (Hymes destacava bem a heterogeneidade das comunidades linguísticas e das competências individuais), ela se desenvolveu, em relação ao ensino de línguas, no modelo do nativo comunicador ideal: a competência de comunicação (como distinta da competência estritamente linguística) é caracterizada pelas capacidades, conhecimentos e disposições de tipo sociolinguístico e pragmático de locutores implicitamente presumidos como nativos, monolíngues ou, pelo menos, considerados como pessoas que operam em instâncias de comunicação endolíngue (isto é, que colocam em presença pessoas consideradas como tendo um conhecimento perfeito e homogêneo dos recursos do *medium* utilizado, língua primeira para essas pessoas).¹⁵

15 No original: “Quels que soient les traits d’origine de la notion de compétence de communication (Hymes soulignait bien l’hétérogénéité des communautés linguistiques et des compétences individuelles), elle s’est développée, en relation à l’enseignement des langues, sur le modèle du natif communicateur idéal: la compétence de communication (comme distincte de la compétence strictement linguistique) est caractérisée par les capacités, les connaissances et les dispositions de type sociolinguistique et pragmatique de locuteurs implicitement présumés natifs monolingues ou, du moins, considérés comme opérant dans des instances de communication endolingue (c’est à dire mettant en présence des personnes réputées avoir une connaissance parfaite et homogène des ressources du médium utilisé, langue première pour ces personnes)”.

O modelo de CPP que adotamos aqui não reproduz a ideia de um saber fixo em que se encontram padrões de proficiência ditos perfeitos ou próximos disso. Adotamos uma visão mais flexível que dá conta do universo variado e crescente de línguas e culturas dos sujeitos.

O QECR chama a CPP de um saber desigual a partir da seguinte caracterização:

- os aprendentes atingem uma maior proficiência numa língua do que noutras;
- o perfil de competências é diferente de uma língua para outra (p. ex.: competência oral excelente em duas línguas, mas competência escrita boa apenas numa delas);
- o perfil pluricultural difere do perfil plurilíngue (p. ex.: um bom conhecimento da cultura de uma comunidade, mas um mau conhecimento da sua língua, ou um mau conhecimento de uma comunidade de cuja língua dominante se tem, apesar disso, um bom domínio) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 187, 188).

O primeiro aspecto levantado pelo QECR é bem interessante: O sujeito plurilíngue, em seu repertório linguístico, pode dominar mais certas línguas do que outras. Porém, ainda que haja limitações no domínio em algumas dessas línguas, isso não anula a sua condição de sujeito competente.

Mesmo as línguas de domínio limitado podem ser usadas pelos falantes na realização de ações languageiras, a partir da combinação de recursos expressivos variados como gestualidade, mímicas em conjunto com línguas mais bem dominadas, podem compensar lacunas linguísticas. Zarate, Moore e Coste (1997, 2009, p. 11) nomeiam essas atividades languageiras de tarefa e a caracterizam como segue:

A *tarefa* que implica uma atividade languageira poderá assim ser redefinida, a mensagem linguística redimensionada ou redistribuída diferentemente em função dos recursos de que o ator dispõe efetivamente, da representação que ele se faz desses recursos, ou da representação que ele tem dos recursos de seu interlocutor (por exemplo: recurso possível ou não a formas de alternância códica¹⁶,

16 Ainda falaremos de alternância códica mais à frente.

de “falar bilíngue”, passando de uma língua a outra numa mesma sequência de troca¹⁷.

Várias pesquisas realizadas em torno da *análise de conversação*, entre sujeitos que apresentam perfis assimétricos no domínio de línguas, têm evidenciado que o pouco conhecimento de uma língua não impossibilita a comunicação entre os interlocutores (GUMPERZ, 1982; GROSJEAN, 1985; PY, 1991; MYERS-SCOTTON, 1993a; CALVET, 1999; CASTELLOTTI; MOORE, 2002; GARAFANGA, 2009). O indivíduo plurilíngue, ao lançar mão de estratégias que lhe permitem controlar as assimetrias idiomáticas entre si e o seu interlocutor, trabalha em função do sentido a ser transmitido (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009).

O segundo aspecto dessa caracterização salienta instabilidades e falhas no domínio completo de uma ou mais línguas, ou seja, perfis parciais¹⁸. Por exemplo, numa dada língua, o indivíduo pode apresentar boa competência na fala, mas não no âmbito da escrita. Já numa terceira língua, ele pode dominar bem a leitura e escrita, mas não a fala.

Atualmente, a validade desses saberes parciais tem sido reconhecida. Admite-se que uma competência pode ser medida em níveis de maior ou menor elaboração. Em algumas escalas temos classificações como “forte”, “quase totalmente competente”, “imperfeito” (aqueles que fazem um uso razoavelmente fluido das suas línguas), “fracos” (têm uma competência muito limitada em um ou mais idiomas) e “recordadores” (aqueles com uma baixa reminiscência, que se lembram de algumas palavras ou frases)¹⁹ (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009, p. 16).

Essas noções de instabilidade, maleabilidade e imperfeição no domínio das línguas componentes do repertório linguístico dos falantes indicam a diferença

17 No original: “La *tâche* impliquant une activité langagière pourra aussi être redéfinie, le message linguistique redimensionné ou redistribué différemment en fonction des ressources dont l’acteur dispose effectivement, de la représentation qu’il se fait de ces ressources, ou de la représentation qu’il a des ressources de son interlocuteur (par exemple: recours possible ou non à des formes d’alternance codique, de «parler bilingue», en passant d’une langue à une autre dans une même séquence d’échange)”.

18 Ao contrário da crença popular, os bilíngues raramente têm uma fluência equivalente em suas línguas; alguns falam uma língua melhor do que outra, outros usam uma das línguas em situações específicas, e outros só podem ler ou escrever uma das línguas que falam.

19 Algumas escalas têm o nível semilíngue, isto é, aquele em que o sujeito apresenta o seguinte perfil linguístico: mostra deficiências múltiplas, por exemplo, vocabulário reduzido, em comparação com monolíngues. Além disso, deste sujeito pode-se esperar que se desvie da norma em duas línguas, tendo um baixo grau de automatismo (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009).

conceitual que a CPP tem em relação ao poliglotismo e ao bilinguismo. Aliás, a compreensão que se tem hoje da CPP tem levado a questionamentos sobre esses dois últimos conceitos e apontado para a necessidade de revisitá-los. É deles que trataremos na seção abaixo.

1.1.2.1 Poliglotismo, bilinguismo e plurilinguismo

As concepções mais populares e tradicionais de poliglotismo e bilinguismo são frequentemente associadas ao conceito de plurilinguismo. É evidente que um sujeito poliglota é também plurilíngue. Todavia, nem sempre um sujeito plurilíngue é um poliglota. A diferença básica reside no fato de que o poliglota é um locutor plurilíngue que possui alto grau de competência em todas as habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever), podendo, inclusive, ser chamado de especialista. No poliglotismo, prevalece a visão tradicional de adição de línguas, cuidadosamente separadas (BEACCO, 2005b; CASTELLOTTI, 2014).

Dá-se uma definição semelhante ao bilinguismo em que as duas línguas são utilizadas como se fossem línguas primeiras, marcadas por um excelente domínio. Essas abordagens tradicionais sobre o sujeito bilíngue indicam que ele possui domínio, nas duas línguas, semelhante ou muito próximo ao de um nativo, em todas as competências (DEPREZ, 1994).

Porém, o modo de encarar tanto o poliglotismo como o bilinguismo parece estar em processo de mudança. Isso se deve a pesquisas da Sociolinguística que têm apontado para um quadro não tão equilibrado desses falantes bilíngues no tocante ao domínio homogêneo das línguas (GUMPERZ, 1982; CALVET, 1999; GROSJEAN, 1993; LÜDI; PY, 2013). De fato, Grosjean (1985), por exemplo, propõe um modelo de bilinguismo que o liga ao uso *frequente* de duas línguas nas comunicações do cotidiano, onde o sujeito não tem, necessariamente, o pleno domínio dos dois idiomas. Lüdi e Py (2013) preconizam uma definição que permite uma aproximação conceitual com a CPP. Para eles:

[...] o bilíngue possui uma competência original que *não* é caracterizada por uma simples adição de L1 e L2. Isso não significa naturalmente que ele não utiliza L1 e L2. Mas justamente, ele explora as possibilidades próprias de um repertório duplo. Assim, por

exemplo, diante de outros bilíngues, ele pode utilizar formas mistas perfeitamente regularizadas [...] (2013, p. 83)²⁰.

Certamente, as afirmações acima apontam para um rearranjo conceitual dos termos, um melhor alinhamento à CPP.

Avançando as discussões sobre o fenômeno da CPP, falaremos dessa competência e de sua relação com uma nova visão de interlíngua na subseção seguinte.

1.1.2.2 Interlíngua e competência plurilíngue e pluricultural

Quando a CPP é tratada como uma competência que abarca também línguas pouco ou parcialmente dominadas, isso não significa aceitar tal condição como algo satisfatório. Entende-se que, pelo seu caráter evolutivo, é uma competência que pode ser enriquecida, notadamente nas línguas de domínio ainda vacilante. Esse desequilíbrio é uma característica marcante da CPP. A gestão estratégica desse desequilíbrio pode conduzir a saltos qualitativos das línguas que formam o repertório do falante (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009).

O próprio discurso do sujeito plurilíngue, ao lançar mão de línguas parcialmente dominadas, assinala que há um gerenciamento, por parte dele, desse desequilíbrio a partir do uso racional dos recursos linguísticos para negociação dos sentidos. Esse trabalho de interação pode resultar em reestruturações linguísticas no repertório do indivíduo. Lüdi e Py (2013, p. 128), referindo-se à situação do migrante, observam que ele é levado a encarar e a tentar resolver as dificuldades que aparecem no momento de suas atividades verbais e que, ao fazê-lo, alimenta sua interlíngua, fornecendo-lhe novos recursos.

O conceito de interlíngua é bem conhecido dos estudiosos da área de aquisição e aprendizagem de segunda língua (PY, 1991). Seu criador, Selinker (1972), concebe-o como um sistema linguístico à parte, criado pelo próprio aprendente, diferente tanto de sua língua-alvo, quanto de sua língua materna. Esse

20 No original: "[...] le bilingue possède une compétence originale qui *n'est pas* caractérisée par une simple addition de L1 et L2. Cela ne signifie naturellement pas qu'il n'utilise pas L1 et L2. Mais justement, il exploite les possibilites propres à un répertoire double. Ainsi par exemple, face à d'autres bilingues, il peut utiliser des formes mixtes parfaitement régularisées".

sistema muda à medida que o aluno vai evoluindo no percurso de aprendizagem até alcançar a condição de falante da língua-alvo.

Para Coste, Moore e Zarate (1997, 2009, p. 18):

A interlíngua serve para designar um estado do sistema transitório de língua na aprendizagem, que resulta da operacionalização e da confrontação sucessiva das hipóteses do aprendente sobre a natureza e os funcionamentos da língua alvo, em função dos dados com os quais ele se acha confrontado. Essas hipóteses, confirmadas ou rejeitadas pela testagem de novos dados linguísticos, fazem evoluir o sistema intermediário (ou interlíngua) em espiral²¹.

Porém, no contexto onde a competência plurilíngue é levada em consideração, a IL ganha contornos bem mais relevantes e abrangentes (CORDER, 1971; ADJÉMIAN, 1976; PY, 1980; VOGEL, 1995). Não se reduz a interlíngua a um mero caminhar de uma competência incompleta ou deformada para uma condição de excelência que tem como parâmetro o nativo. Também, não se trata de entendê-la como uma simples versão inacabada da língua alvo, de onde toda sua formatação deriva e todas as imperfeições se justificam a partir de um modelo de língua que o aprendente tenta alcançar.

A partir do conceito de CPP aqui adotado, compreende-se que a interlíngua advém dos sistemas linguísticos interligados e manifestados com alguma frequência pelos aprendentes na forma de transferências das formas verbais e das regras de funcionamento das línguas. O primeiro passo para essa compreensão é dado por Adjemian (1976, p. 308), que adiciona a noção de “permeabilidade” à interlíngua. Para ele,

A penetração no sistema de regras da interlíngua, independentemente de sua sistematicidade interna, ou da hipergeneralização ou distorção de regras da interlíngua, é uma das características que tornam as interlínguas diferentes de todos os sistemas das línguas naturais. À propriedade das interlínguas que permite essa penetração ou generalização, eu chamo de *permeabilidade* da interlíngua²².

21 No original: “l'interlangue sert à désigner un état de système transitoire de langue dans l'apprentissage, qui résulte de la mise en oeuvre et la confrontation successives des hypothèses de l'apprenant sur la nature et les fonctionnements de la langue-cible, en fonction des données auxquelles il se trouve confronté. Ces hypothèses, confirmées ou infirmées par la mise à l'épreuve de nouvelles données linguistiques, font évoluer le système intermédiaire (ou interlangue) en spirale”.

22 No original: “The penetration into the system of rules of the interlanguage, regardless of its internal systematicity, or hipergeneralization or distortion of rules of interlanguage, is one of the characteristics that define the interlanguage as different from all the natural language systems. The property of interlanguage that allows this penetration or generalization, i call the permeability of Interlanguage”.

Ele entende que essa permeabilidade se traduz na possibilidade de penetração de regras gramaticais e de elementos da língua nativa dos aprendizes na interlíngua. Isso é interessante, pois ela era vista como um estágio de aprendizagem da língua-alvo, cujas regras de funcionamento advinham apenas desta última.

Corder (1971) também define a interlíngua de modo bem integrativo, como um sistema dinâmico, não institucionalizado e mutuamente permeável entre L1 e LE/L2. Os aprendentes levantam hipóteses concernentes às regras gramaticais, socioculturais, pragmáticas da “língua alvo”, testam-nas, negociam o sentido e constroem a sua identidade cultural por meio da sua própria produção oral e escrita. A interlíngua é, assim, uma manifestação linguística, autônoma e identitária dos usuários não-nativos daquela língua (MUKAI, 2009).

O resultado dessa nova compreensão de interlíngua se traduz numa mudança de atitude. Ela não é mais reduzida a estágios de erros, próprios da aprendizagem, conflitantes com o grau de competência do nativo. Os “erros” ganham uma concepção positiva, merecendo uma observação adequada, tais quais conhecimentos intermediários. Trata-se agora fundamentalmente de entender o funcionamento desta interlíngua. Assim, propõe-se uma sistematização dos conhecimentos intermediários que possuem regularidades que não correspondem necessariamente às da língua alvo.

Avançando na discussão sobre CPP, destacamos na próxima seção aspectos contextuais e percursos de vida que impactam a formatação dessa competência.

1.1.3 Uma competência dinâmica, situada e contextualizada

Levamos aqui em consideração as experiências de cada indivíduo que o fazem progredir e mudar seu *status* linguístico (COSTE, 2001; MOORE, 2006). Nessa perspectiva, tratamos o fenômeno de aprendizagem de língua, para além dos espaços institucionais, no âmbito das vivências da pessoa. Como nossos aprendentes possuem habilidades em vários códigos linguísticos que interagem com suas trajetórias sociais (DEPREZ, 1994) vamos refletir nesta seção a partir de contextos suscetíveis de impactar e influenciar a CPP deles.

Esses contextos se ligam a conceitos que formam representações do falante frente aos fatos linguísticos. Essas formas histórico-sociais de pensar dotam o sujeito de visões estereotipadas ou prestigiadoras no tocante às línguas que ele domina ou está aprendendo. Como consequência, temos uma hierarquização, tanto no âmbito do dizer, quanto nas formas de aprender, o que acarreta uma supervalorização de certos saberes em detrimento de outros (DAHLET, 2009). Abordaremos o primeiro contexto de vida que determina o norteamento das escolhas dos indivíduos na constituição da sua CPP: a família.

1.1.3.1 Contexto familiar

A família é a base de uma sociedade. Nascemos nela e aprendemos com ela. Dessa forma, valores nos são transmitidos: “[...] modos de socialização da primeira infância, relações de parentesco, redes de solidariedade, escolhas matrimoniais, escolhas de vida [...]”²³. (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009, p. 21).

A família é a primeira instituição humana encarregada do repasse da cultura e do ensino da(s) língua(s) da comunidade. Nessa transmissão de saberes e princípios, um rico capital linguístico é usado para compartilhar a grande carga simbólica da cultura (BOURDIEU, 1994).

Os valores simbólicos via língua são apreendidos desde cedo. Por exemplo, uma maneira de fazê-lo incide sobre o próprio uso da língua. Os adultos controlam as formas do falar das crianças a partir um modelo de pronúncia ideal. O mesmo se dá na forma como encaminham e projetam o interesse de seus filhos por línguas estrangeiras, levando às vezes os progenitores a aplicarem recursos próprios na aprendizagem de outro idioma. É, portanto, determinante que estes passem uma representação positiva²⁴ da(s) línguas que seus filhos serão levados a aprender.

Outra situação familiar determinante que formata a valoração bem como a ampliação do capital linguístico são as famílias plurais. Nelas, os pais administram

23 No original: “[...] modes de socialisation de la petite enfance, relations de parenté, réseaux de solidarité, choix matrimoniaux, choix de vie [...]”.

24 Sobre a importância que as representações assumem no domínio das línguas e a aprendizagem delas, ver mais especificamente no capítulo 3 desse trabalho.

que línguas devem usadas para cada evento (religioso, disciplinar, cotidiano etc.). Esse fato pode colocar os sujeitos num trânsito intenso de língua e comportamento.

Experimentamos atualmente essa formação de ambientes plurilíngues, motivadas por questões socioeconômicas ou políticas, no aumento da migração de famílias inteiras para países desenvolvidos (ORBAN, 2008). Esses movimentos populacionais provocam intensos encontros de culturas e línguas. Essa mobilidade pressiona essas famílias: devem aprender uma nova língua, mas ao mesmo tempo precisam manter sua língua de origem viva (PY; LUDI, 2013).

Um contexto igualmente decisivo para o desenvolvimento dos recursos linguísticos da CPP é o dos meios de cultura de massa.

1.1.3.2 Contexto dos meios de cultura de massa

Praticamente todas as comunidades linguísticas hoje vivem experiências de contato com outras línguas-culturas. Nem mesmo os pontos do planeta considerados mais isolados escapam da influência da mídia. As expressões em LE valoradas se encaixam no cotidiano desses agrupamentos, mesmo que as línguas sejam muito diferentes.

Nesses espaços, palavras e frases, inicialmente estranhos, também capitalizam o repertório linguístico dos falantes. Para muitos, esse interesse se intensifica pelas imposições de aumentarem os níveis de conhecimento da língua e da cultura propagada.

Nessa realidade de representações, as línguas internacionais ganham *status* de superioridade. O inglês, na vertente americana, desempenha, no momento, o papel de maior veiculador de cultura de massa, ou seja, um propagador de conceitos e simbolismos de si e dos valores que carrega. Ultimamente, as redes sociais estadunidenses exercem protagonismo na expansão de sua língua de origem.

1.1.3.3 Contexto escolar

A escola é a segunda mais importante instituição social responsável pela reprodução cultural de um povo. Ela marca irreversivelmente a trajetória intelectual e

linguística dos estudantes, pois gerencia os conteúdos a serem ensinados, por exemplo, línguas.

A escola garante que a(s) língua(s) do Estado seja(m) amplamente ensinada(s) e usada(s) no território, ainda que não seja a LM dos alunos. Esse(s) idioma(s) é(são) símbolo(s) nacional(ais) suscetíveis de levar o povo a construir um ideal de unidade e identidade²⁵. A escola dissemina esses valores.

Beacco (2007, p. 19) enumera algumas representações que dão maior simbolismo a uma dada língua:

a) A norma da língua – que é considerada a “boa língua” – de onde ela deriva e como é ensinada na escola;

b) A ortografia, que garante identidade a essa língua. Saber obedecer a essa convenção da escrita indica elevado nível intelectual e adesão dos sujeitos ao projeto linguístico nacional;

c) A pronúncia, identificador social do usuário, que classifica falares valorizados e estigmatizados.

Isso significa que certas línguas serão selecionadas em detrimento de outras, em função da relevância²⁶ dela(s) no contexto local, nacional e internacional (BEACCO, 2007).

1.2 O PLURILINGUISMO E SUAS MANIFESTAÇÕES INDIVIDUAIS: ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS E LINGUÍSTICOS

Há fatos que demonstram que o encontro de línguas é mais comum do que se imagina. Eles aparecem individualmente na forma de um choque identitário e são marcados na prática linguística dos sujeitos embora suas ocorrências sofram limitações sociais.

25 A língua teve grande relevância na formação dos Estados Nacionais europeus entre os séculos XI a XIV. Como os sujeitos acreditavam que ela os identificava como irmãos, decidiram que deveriam se organizar para garantir que esse laço continuasse e se tornasse mais forte (ANDERSON, 1998).

26 A importância econômica, a maior presença nas relações internacionais, o número de falantes, as formas de enriquecimento pessoal e os acessos à cultura geral e científica que uma língua pode ter são pontos determinantes para essa escolha (BEACCO, 2007).

1.2.1 O plurilinguismo é a regra

A imagem mais comum que temos dos países é a de que todos possuem apenas uma língua e que esta funciona como uma marca de identificação. Essa representação, que pode ser considerada como o ideal do monolinguismo, está longe da realidade.

O mundo civilizado nos leva a acreditar que as coisas estão ou devem estar muito bem organizadas, ocupar adequadamente o espaço para o qual foram projetadas. Por exemplo, países europeus se organizaram como nação, assentando seus limites territoriais, com base no alcance espacial da língua (ANDERSON, 1998; ESCUDÉ, JANIN, 2010; DAHLET, 2009). Sociedades que não chegaram a esse grau de organização e sistematicidade são consideradas atrasadas, confusas ou anárquicas, pouco propícias ao desenvolvimento. Um país que não possui uma língua comum a toda sua população não tem identidade constituída ou é, no mínimo, exótico. Os fatos linguísticos, no entanto, dizem outra coisa. Segundo Lüdi e Py:

[...] o plurilinguismo não é uma exceção, não tem nada de exótico, de enigmático, ele representa simplesmente uma possibilidade de normalidade, uma das manifestações da competência linguística humana oferecidas à observação daquele que analisa sua comunidade sob a ótica do linguista” (2013, p. 1)²⁷.

Na verdade, segundo esses pesquisadores, mais da metade da humanidade é plurilíngue ou vive numa região plurilíngue. Contradizendo o ideal monolíngue, eles afirmam que o:

[...] locutor nativo de uma língua padrão falada por uma comunidade absolutamente homogênea é uma construção dos linguistas, útil, claro, mas sem existência real. Se não reflete a realidade, esta concepção se assenta, no entanto, em representações culturais muito antigas da linguagem solidamente implantadas. Na ótica do mito da torre de Babel, a diversidade linguística é uma punição divina e, portanto, fundamentalmente nociva²⁸ (2013, p. 1,2)

27 No original: “Le plurilinguisme n’est pas une exception, il n’a rien d’exotique, d’énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité, une des manifestations de la compétence linguistique humaine offertes à l’observation de celui qui considère son entourage avec l’optique du linguiste”.

28 No original: “[...] locuteur natif d’une langue standard parlée par une communauté absolument homogène, est une construction des linguistes, utile, certes, mais sans existence réelle. Si elle ne reflète pas la réalité, cette conception repose pourtant sur de très anciennes représentations culturelles du langage solidement implantées. Dans l’optique du mythe de la tour de Babel, la diversité linguistique est une punition divine et donc foncièrement mauvaise”.

Os autores evocam a conhecida história de Babel²⁹, palavra que significa confusão. A partir desse raciocínio, uma sociedade muito plural, principalmente no plano linguístico, pode provocar no senso comum a sensação de grande desconforto e de quebra da ordem. No entanto, a regra é o plurilinguismo e não o monolinguismo.

Atentos aos fatos linguísticos que apontam, para dentro dos domínios nacionais, um encontro incessante de línguas e culturas, vários organismos políticos que lidam com a realidade linguística de seus países têm abraçado o conceito de plurilinguismo e não estão mais pautando seus princípios e ações políticas no multilinguismo.

De fato, forte no mundo anglófono, o multilinguismo aponta para a simples presença de línguas num determinado espaço, separadas e sem (ou muito pouca) interação entre si. Já o plurilinguismo concebe a relação entre línguas sob viés mais integrado: as diferentes línguas-culturas que fazem parte do repertório linguístico dos sujeitos são mobilizadas para tornar mais eficaz seu agir discursivo.

O conceito do plurilinguismo tem grande relevância para a política de línguas do Conselho da Europa e funciona como um dos pilares para o ensino de línguas no território europeu e em outras partes do mundo (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009; BEACCO; BYRAM, 2007; CANDELIER, 2008; VANDERGRIFT, 2006). Todavia, abraçar a perspectiva plurilíngue traz desafios, principalmente para os sujeitos envolvidos nessa realidade.

1.2.2 Uma questão de identidade a ser resolvida

Como já dissemos, o mundo parece viver sob paradigma da organização dos fatos humanos onde as coisas devem estar muito bem separadas. Esse quadro pode pressionar as línguas-culturas contidas no repertório e um indivíduo plurilíngue

29 Interpretação do conceito e do nome de Babel, a partir de duas línguas e duas culturas diferentes: a cultura mesopotâmica, baseada na língua acadiana, e a cultura judaica ou a língua hebraica : “pode significar ‘porta de Deus’ segundo uma etimologia e, por outro lado, “confusão”, segundo outra tradição” (XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências 13 a 17 de julho de 2008 USP – São Paulo, Brasil Uma língua de deus ou um deus da língua Prof. Dr. Andrea G. Lombardi (UFRJ).

para que se mantenham igualmente organizadas e sejam acionadas apenas quando requisitadas. No entanto, essa idealizada rigidez na gestão de línguas-culturas por parte do sujeito plurilíngue está longe da realidade. O resultado desse choque entre a idealização de um bom comportamento linguístico e os fatos pode ser conflitante³⁰, pois a mistura é muito estigmatizada.

A alternância de línguas³¹ é a grande marca da realidade plurilíngue. De fato, no discurso bi/plurilíngue as ocorrências frequentes de passagem de um idioma para o outro são a regra e não a exceção. Estudos do falar bilíngue/plurilíngue apontam para o fato de que a normalidade é a mistura (GROSJEAN, 1985; PY, 1991; DAHLET, 2009; BYRAM, 2006; GARAFANGA, 2009; LÜDI; PY, 2013). Esse vaivém de línguas no discurso do sujeito plurilíngue revela um cruzamento de identidades que, se não for bem orquestrado e aceito, pode levar a um estado de insatisfação e até mesmo gerar uma crise interna no indivíduo.

Alguns autores têm descrito os conflitos enfrentados por pessoas que lidam com mais de um idioma de maneira intensa. Por exemplo, Oksaar mostra que o “contato de línguas supõe a existência de locutores bilíngues e põe em cena relações diversificadas no âmbito dos domínios cognitivo-emocional e sócio-político do indivíduo. Ele pode, no entanto, levar também a conflitos linguísticos relativos a sua identidade pessoal e social³²” (OKSAAR, 1980, p. 43 *apud* LÜDI; PY, 2013, p. 6). Esses conflitos podem se avolumar principalmente em casos de imigração, conforme a descrição de Lüdi e Py (2013):

[...] a migração provoca quase sempre a necessidade de reconstruir não somente um repertório verbal que se tornou insuficiente ou inapropriado, mas também o sentido das experiências desconcertantes, às vezes dolorosas, que marcam a inserção do migrante em um novo ambiente sociocultural (SCHÜTZ, 1987). Em outras palavras, o migrante é convocado para reestruturar sua cultura. Ora, a linguagem, como discurso, desempenha um papel decisivo nesta reconstrução do sentido e dos processos de

30 Reconhecemos que nem todos os falantes plurilíngues passam por grandes conflitos quanto a sua condição linguística, alguns até usufruem das vantagens de dominarem várias línguas, lidando muito bem com as pressões sociais por uma organização de suas manifestações linguísticas (DAHLET, 2008, 2009; MOLINIÉ, 2008; MILLET, 2008).

31 Trataremos mais adiante das formas e da disposição que esses discursos assumem linguisticamente.

32 No original: “Le contact de langues suppose l’existence de locuteurs bilingues et met en jeu des relations diversifiées au sein des domaines cognitivo-émotionnel et socio-politique de l’individu. Il peut cependant conduire aussi à des conflits linguistiques relatifs à son identité personnelle et sociale”.

interpretação dos signos da vida cotidiana, por exemplo, por uma reconsideração dos antigos estereótipos. (2013, p. 19)³³.

A respeito dessa experiência plurilíngue que traz ao indivíduo um aspecto bem desconcertante, Dahlet (2009) diz que o plurilinguismo apresenta a:

[...] despossessão de uma primeira língua e conflitos entre identidades desejadas e identidades prescritas [...] as identidades plurilíngues se definem assim, constitutivamente, pela série de tensões ininterruptas provocadas, na subjetividade, pela imbricação de línguas de parentesco e línguas impostas, percebidas como simbólica e comunicativamente incompatíveis [...] (2009, p. 13).

Na tentativa de controlar, por vezes, as inevitáveis misturas de línguas, os sujeitos partem para uma hierarquização de línguas que lhes garante um mínimo de organização do uso de seu repertório³⁴. Nesse movimento, determinadas línguas passam a ter maior relevância do que outras e passam a ser privilegiadas por seus usuários. Num movimento inverso, outros idiomas passam a ter um nível de importância bem reduzido e usos bem limitados (LUDI; PY, 1995).

Essas assimetrias impostas aos usos das línguas do repertório plurilíngue podem resultar em instabilidades no campo sócio cognitivo e produzir:

“[...] identidades que se caracterizam, no melhor, dos casos pela insegurança ou referências flutuantes [...] a hierarquização de línguas que resulta da experiência plurilíngue pode construir uma mistura que no melhor dos casos é confusa e pode até desestruturar e destruir, sendo feita de tensões contraditórias, segregações e combates” (DAHLET, 2009, p. 23).

Os elementos desse repertório plurilíngue provocam, muitas vezes, um desequilíbrio: já que saber uma língua é ter uma identidade, saber várias línguas seria ter várias identidades.

33 No original: “La migration entraîne le plus souvent la nécessité de reconstruire non seulement un répertoire verbal devenu insuffisant ou inapproprié, mais aussi le sens des expériences déconcertantes, parfois douloureuses, qui marquent l’insertion du migrant dans un nouvel environnement socioculturel (SCHÜTZ, 1987). En d’autres termes, le migrant est appelé à restructurer sa culture. Or le langage, comme discours, joue un rôle décisif dans cette reconstruction du sens et des processus d’interprétation des signes de la vie quotidienne, par exemple par une reconsidération des anciens stéréotypes”.

34 Sobre o uso e funções do falar plurilíngue, ver seção a seguir.

Apresentamos a descrição final desse embate identitário, detalhado por Dahlet (2009), que traduz muito bem com palavras de forte carga simbólica as emoções identitárias dos sujeitos plurilíngues:

[...] os rastros identitários que as práticas plurilíngues deixam são, na maioria das vezes, os rastros da matéria viva dos sem-palavras e daqueles que padecem de seus idiomas. Semi-atordoados, semi-lúcidos, sofrendo sem deixar transparecer e desta forma aparentemente indolentes, rindo até do que os incomoda, os locutores plurilíngues transitam muitas vezes por uma névoa de forças esmagadoras que ao mesmo tempo negam; a pressão plurilíngue se torna então a origem de um trauma [...] cenário identitário impreciso, quadro subjetivo instável, conhecimentos plurilíngues divididos entre aquilo que a opinião diz deles e alaistrados até o torpor daquilo que mesmo assim sabem de todas línguas que incorporam (2009, p. 12, 13).

Dada, pois, a existência de um conflito interno entre identidades e línguas que buscam uma acomodação ou um equilíbrio, não se pode fechar os olhos para questões identitárias no exercício da ação discursiva na vivência dos indivíduos plurilíngues.

Para adentrarmos mais no mundo comunicativo dos indivíduos plurilíngues e entendermos as motivações para as tentativas de gestão de línguas por parte deles nos momentos de interação com o outro, veremos, na seção abaixo, os fatores que liberam ou impedem as manifestações dos discursos pautados em alternância.

1.2.3 A alternância de línguas: a ação linguística do sujeito plurilíngue

Nesse estudo, entendemos como alternância de línguas o uso frequente de mais de uma língua presente nas práticas discursivas dos falantes plurilíngues³⁵ (CASTELLOTTI; MOORE, 1997; LÜDI; PY, 2013; GROSJEAN, 1985; GAJO; MONDADA, 2000). Dahlet (2012) conceitua esse falar como “uma forma original da discursividade plurilíngue, que racionaliza a miscibilidade das línguas, caracterizando-a como maneira de dizer simultaneamente em variedades linguísticas diferentes o que não seria dito numa língua só, em vez de mobilizar uma ou outra língua [...]” (DAHLET, 2012, p. 231).

35 As formas que a alternância assume podem ser chamadas de marcas transcódicas, como decalques, empréstimos, interferências, alternâncias de código e sequencias híbridas. Sobre essas ocorrências, trataremos nas próximas subseções.

Dentre os inúmeros exemplos que ilustram os estudos que tratam da mudança de língua no momento da fala de pessoas bi/plurilíngues, escolhemos três ocorrências que ilustram bem o fenômeno:

a) “*Sometimes I’ll start a sentence in Spanish [sic] y termino em espanhol*”, alternância apontada por Poplack (1980 *apud* BULLOCK; TIRIBIO, 2009, p. 2), em que o falante usa o inglês e o espanhol;

b) “*That’s too much. Sina pesa*”, mistura citada por Myers-Scotton (1993b, p. 41), na qual um falante utiliza as línguas inglesa e suaíli;

c) “Je ne te réponds que maintenant **porque** cette semaine **não parei nem um segundinho**”, alternância apresentada por Dahlet (2012, p. 235), na qual um falante utiliza o francês e o português;

Os autores aqui citados têm demonstrado que essa dinâmica interativa da alternância de línguas segue estratégias verbais para construir o sentido. Trata-se de um recurso complexo no qual os contextos sociais ou educativos são determinantes, exercendo influência na gestão do uso dessas línguas. Em outras palavras, para que haja alternância, é necessário que os falantes plurilíngues estejam motivados para empregar esse recurso e que a situação de enunciação se torne uma construção interativa de interpretação e definição. Podemos falar então de uma escolha, de um gerenciamento de línguas ou ainda de uma gramática da alternância.

Nas subseções abaixo, refletiremos sobre situações/funções que podem motivar ou desencorajar a mudança de língua nas interações entre os sujeitos plurilíngues.

1.2.3.1 *Permissão para misturar: contextos e funções da alternância*

A alternância cumpre uma função social que regula as formas e os valores estratégicos que lhes são inerentes como um ‘lembrete de adesão’ a um sistema de padrões culturais e linguísticos próprios de um grupo. Segundo Py e Ludi (2013, p. 19), há na alternância de línguas “normas praticadas ou evocadas como referências

e marcas coletivas de legitimidade social³⁶. Grosjean (1985) também afirma que o uso alternado de línguas respeita regras e que elas assumem papéis diferentes em certos espaços e situações. Existe, pois, uma organização de valores linguísticos na qual os eventos comunicativos autorizam ou reprovam certos usos. Fala-se de uma gramática da escolha de língua que é funcionalmente variável onde elementos extralinguísticos assumem grande destaque (LÜDI, 1987). Por exemplo, em situações nas quais o falante tem mais liberdade há mais variabilidade. Os elementos da interação, como os participantes, o contexto social, o assunto, as intenções discursivas dos falantes e o uso funcional da linguagem funcionam como indicativos de permissão ou proibição (HOLMES, 2013).

Alguns perfis de pessoas parecem ser mais abertos para esse tipo de trocas comunicativas. Por exemplo, jovens e membros da família se enquadram nessa descrição. Eles costumam ser mais receptivos a esse tipo de recurso expressivo (GARDENER-CHLOROS, 2009).

Elencamos aqui uma relação de funções³⁷ que podem motivar essa gramática social da alternância, a partir de Myers-Scotton (1993b), Auer (2002), Nerghes (2011) e Holmes (2013):

- a) *Motivação pela solidariedade*: o falante pode mudar da língua que ele usa para outra, sinalizando que faz parte também daquele grupo de indivíduos;
- b) *Motivação pelo status social*: alguns indivíduos acreditam que usar várias línguas ao mesmo tempo significa que ele tem um bom preparo intelectual em relação aos outros e que, portanto, seria merecedor de um apreço diferenciado;
- c) *Motivação para expressão de sentimentos*: a alternância pode ser usada para expressar certas emoções como raiva, felicidade, insatisfação, entre outros;
- d) *Motivação pela boa argumentação*: o falante que alterna acredita que pode persuadir sua audiência – dar maior credibilidade aos seus argumentos – utilizando recursos advindos de outra(s) língua(s)-cultura(s) com aura de erudição;
- e) *Motivação pela falta linguística*: o falante usa uma dada expressão ou palavra estrangeira, pois acredita que esse termo não existe na língua que está falando ou não sabe de sua existência;
- f) *Motivação estilística*: o falante quer perceber a reação de seu interlocutor e cria palavras ou expressões híbridas (mistura partes do

36 No original: “normes pratiquées ou évoquées comme références et labels de légitimité sociale”.

37 Além das citadas no corpo do texto, existem outras funções como para fazer citações, interjeições, reiterações entre outros (GUMPERZ, 1982).

léxico entre duas ou mais línguas), gerando por vezes um efeito cômico;

g) *Motivações emocionais*: algumas expressões, fruto de nossa experiência de vida, parecem mais bem expressas numa dada língua do que em outra(s).

h) *Motivação para mudança de tópico ou para destacar outras partes do discurso*: a alternância pode ocorrer para marcar certos momentos do discurso, por exemplo, para mudar o tópico da conversa;

i) *Motivação por digressões*: pode haver comentários paralelos numa língua diferente daquela na qual se estava discutindo; usa-se então, por um tempo, a língua em que foi feito o comentário;

j) *Motivação por questão pessoal*: o falante tem predileção pelo uso de uma língua, pois está mais habituado com ela;

k) *Motivação pelo pouco domínio da língua*: o falante, por não dominar bem a língua do seu interlocutor, oscila entre idiomas a partir daquilo que sabe. Esse fato é muito presente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em situações do cotidiano, os sujeitos plurilíngues também recorrem à alternância de língua estrategicamente para negociar significado, fornecer informações, focalizar a mensagem duas vezes, realçando o conteúdo, marcar a identidade social e cultural do falante. Outros autores ressaltam que a troca de línguas dá uma dimensão polifônica ao discurso (GROSJEAN, 1985; LÜDI; PY, 2013; DABENE, 1994). As funções que eles atribuem à alternância de línguas convergem, de certa forma, para as já expostas aqui. Trata-se de:

- Resolver uma dificuldade de acesso ao léxico;
- Selecionar um destinatário em um grupo de ouvintes, excluir um participante;
- Tecer um comentário sobre o que se acaba de dizer, tomar distância;
- Citar o discurso do outro na língua utilizada (ou se autocitar);
- Mudar o tema de discussão, passar de uma informação para uma avaliação etc.;
- Aproveitar o potencial conotativo de certas palavras;
- Marcar emblematicamente seu pertencimento a uma comunidade bilíngue (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009, p. 19)³⁸.

38 No original: “- de résoudre une difficulté d'accès au lexique; - de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, d'exclure un participant; - de porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, de prendre de la distance; - de citer le discours de l'autre dans la langue utilisée (ou de s'auto-citer); - de changer de thème de discussion, de passer d'une information à une évaluation, etc; - de tirer parti du potentiel connotatif de certains mots; - de marquer emblématiquement son appartenance à une communauté bilingue”.

Embora ainda haja resistências, o contexto de ensino-aprendizagem também se abre para o recurso da alternância. As misturas atendem, principalmente, em circunstâncias formais de aprendizagem, a momentos especiais de esforço de verbalização na língua-alvo como *procedimentos de apoio, pedido de ajuda, preenchimento de lacuna, ou desejo de manter o intercâmbio de qualquer maneira*. A tônica aqui é não interpretar esses atos sistematicamente como falha, interferência. Admite-se que é papel da instituição fomentar nos alunos o interesse pelo plurilinguismo; que gerenciar essas marcas transcódicas faz parte dos objetivos didáticos. Passa-se cada vez mais a ver esse fenômeno como um recurso suscetível de facilitar a aprendizagem dos sujeitos.

1.2.3.2 Proibição de misturar: a diglossia em pauta

O conceito de diglossia é usado para caracterizar o uso demasiadamente regrado de línguas numa determinada região³⁹. Ele advém da sociolinguística e foi desenvolvido por Ferguson (1959). Inicialmente, designava apenas as situações onde variedades de uma mesma língua poderiam ser usadas de forma intercambiável, sendo uma delas, porém, considerada superior socialmente. Posteriormente, Fishman (1967) ampliou esse conceito, com a inclusão da situação linguística vivida por uma dada comunidade de falantes que convive com duas ou mais línguas para comunicar-se e que impõe restrições de cunho valorativo para o uso de alguma(s) delas. Por exemplo, em vários países africanos, as línguas da colonização como o inglês e o francês são línguas institucionais e as línguas locais são apenas faladas na coloquialidade (MARZOUKI, 2007). Na América Latina, as línguas espanhola e portuguesa gozam de grande respeitabilidade enquanto as línguas indígenas, mesmo as mais usadas como o guarani, o quíchua e o aymara, são estigmatizadas.

39 Blanchet (2014, p. 13) adverte para os perigos de se adotar uma postura glotofóbica que ele define como o “desprezo, o ódio, a agressão e, portanto, globalmente a rejeição, a exclusão de pessoas; a discriminação negativa efetiva ou pretensamente fundada no fato de se considerar como incorretas, inferiores ou más certas formas linguísticas (percebidas como línguas, dialetos ou usos de línguas) empregadas por estas pessoas, em geral focalizando-se nas formas linguísticas (e nunca tendo plenamente consciência da amplitude dos efeitos produzidos nas pessoas)”.

Fishman (1967) caracteriza o fenômeno da diglossia a partir dos seguintes traços:

- a) *A língua assume funções*: num ambiente onde duas ou mais línguas convivem, uma delas pode assumir funções administrativas, educacionais, por exemplo, enquanto outras são usadas mais na informalidade.
- b) *A língua possui prestígio*: é a postura valorativa que os falantes têm em relação a uma dada língua, qualificando-a subjetivamente como a mais bela, a mais lógica, a mais apta para externar certos pensamentos;
- c) *A língua possui estabilidade*: a estabilidade se refere à quantidade de tempo que uma língua goza de sua condição de respeitabilidade. (FISHMAN, 1967, p. ?!)

Há pesquisadores que consideram a possibilidade de haver realidade diglósica em turmas de línguas (DABÈNE, 1990; SERRA, 1999; GAJO; MONDADA, 2000; CASTELLOTTI, 2001; MOORE; CASTELLOTTI, 2008) dado que muitos professores, crendo que a língua materna e/ou L1 pode prejudicar ou atrasar a aprendizagem de uma LE, tentam levar o aluno a pensar sempre na língua-alvo.

Na próxima seção, chamamos a atenção para a lógica que se estabelece nas construções linguísticas dos indivíduos plurilíngues.

1.2.4 As formas do falar plurilíngue: as marcas transcódicas

A fala do sujeito plurilíngue tem merecido a atenção dos pesquisadores do campo da Linguística no que concerne ao funcionamento das formas linguísticas (MEISEL, 1989; GROSJEAN, 1985; MYERS-SCOTTON, 1993a; LANZA, 1997; PY; LUDI, 2013). Observa-se que, tanto em situações do cotidiano, quanto em contextos de aprendizagem, esse sujeito constrói estruturas linguísticas, no mínimo, curiosas. Essas produções linguísticas, a depender da corrente teórica, recebem nomes variados. Por exemplo, o pioneiro Weinreich (1953) nomeia esse fenômeno de *interferência*. Meisel (1989) o chama de “*code-mixing*” e Lanza (1997) o denomina de “*language mixing*”. Porém, atualmente, sobretudo na literatura anglófona, tem-se percebido o uso mais unificado da expressão “*code-switching*”⁴⁰ para nomear o

40 Gumperz (1982, p. 59) foi o primeiro a usar a expressão *code-switching* na ciência anglófona. A definição dada por ele muito se parece com a Ludi e Py (2013), levando os autores francófonos a usarem, recorrentemente, o termo *code-switching* para o fenômeno transcódico, algo que poderemos

fenômeno da miscibilidade de línguas (TREFFERS-DALLER, 2009; CLYNE, 2003; GROSJEAN, 1993; MYERS-SCOTTON, 1993a).

A orientação francesa, ligada à Didática das Línguas (DDL), identifica essas ocorrências simplesmente como marcas transcódicas (LÜDI, 1987; PY, 1992; LÜDI, PY, 1995; LÜDI; PY, 2013; CASTELLOTTI; MOORE, 1997; PORQUIER; PY, 2004; MOORE, 2006; DAHLET, 2009, 2012). Lüdi e Py as definem como “qualquer observável, na superfície de um discurso em uma dada língua ou variedade, que representa, para os interlocutores e/ou o linguista, o traço da influência de outra língua ou variedade” (2013, p. 142)⁴¹.

As operações de alternância parecem ser regidas por regras de funcionamento e têm levado estudiosos da área a cogitarem regularidades nas operações linguísticas da alternância. Essa sistematização vale para todos os sujeitos com competência (aprofundada ou limitada) em mais de uma língua. Na verdade, passar de uma língua para outra exige certo domínio de todos os sistemas em contato. Numa sequência alternada, cada idioma segue regras. O falar plurilíngue pressupõe a manutenção de sistemas distintos, com regras superordenadas que determinam a forma e o funcionamento das mudanças de códigos no discurso, com uma utilização estratégica dos efeitos de sentido relacionados com a alternância.

Lüdi e Py (2013, p. 143, 144)⁴² escalonam algumas ocorrências de marcas transcódicas, conforme relação abaixo:

- a) *interferências*: são traços regulares da LM ou L1 nos momentos de uso da LE ou L2, muito frequentes na manifestação da interlíngua;
- b) *transferências*: são elaborações discursivas do falante em LE ou L2 que utiliza, sem perceber, estruturas de outra língua, remediando

também fazer oportunamente (DABÈNE; MOORE, 1995). O linguista americano define o *code-switching* como “a justaposição dentro da mesma troca discursiva de passagens de discurso pertencentes a diferentes sistemas gramaticais ou subsistemas. (no original: “[...] the juxtaposition within the same speech exchange of passages belonging to different grammatical systems or subsystems”).

41 No original: “On désignera par *marque transcodique* tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété”.

42 Na categorização dos autores francófonos, distribuem-se esses fatos linguísticos conforme os níveis de competência do falante. Essas situações de maior ou menor domínio de LE ou L2 são chamados perspectiva exolíngue e bilíngue. Na perspectiva exolíngue, as interações correspondem às enunciações entre interlocutores de competência assimétrica, agregando os elementos a, b e c da lista acima. A perspectiva bilíngue corresponde às produções comunicativas entre sujeitos de competência simétrica, que dominam apropriadamente as línguas envolvidas e reúnem os elementos d e e da lista de Lüdi e Py (2013).

lacunas linguísticas na língua em execução. Exemplo: He is funny. His words in class **laugh me** [make me laugh]

c) *formulações transcódicas*: são usos conscientes em LE ou L2, num dado momento da interação, de LM ou L1, com intuito de superar uma dificuldade comunicativa;

d) *empréstimos lexicais*: são entradas lexicais simples ou complexas que servem para fins referencialmente argumentativos, constituindo-se como parte do repertório vocabular do falante;

e) *empréstimos morfossintáticos*: são produções em que se percebe a transferência de uma unidade gramatical vinda de outra língua. Exemplo: Eu estou morrendo de fome, *but* vou ao restaurante só mais tarde.

A notação dessas regularidades reúne vários fenômenos nas quais é possível observar como as línguas se relacionam nos discursos dos sujeitos plurilíngues. Portanto, para qualquer tipo de abordagem – linguística ou didática – que se queira fazer, é importante saber distinguir os tipos mais frequentes de mescla linguística. Essas manifestações podem aparecer em vários estratos da língua (fonético/fonológico, morfológico, sintático), por exemplo, em uma palavra, em uma frase, em um sintagma.

No esquema abaixo, apresentamos a rede de conexões que pode gerar sequências mistas:

Figura 1 - Esquema de ocorrência de alternância



Fonte: Lüdi e Py (2013, p. 145)

A partir do esquema acima, Dabène e Moore (1995) apresentaram um modelo derivado no qual as alternâncias são classificadas como *intrasentenciais* ou *intersentenciais*.

A alternância *Intrasentencial* acontece dentro de uma sentença formada por, pelo menos, dois idiomas. Muito frequentemente, isso ocorre com a entrada de uma palavra estrangeira na sequência dominante da língua que estava sendo usada. Por exemplo: “je veux **um pouquinho** de vin”. Já a alternância *Intersentencial* ocorre no nível da frase, entre os enunciados realizados pelo mesmo falante. Por exemplo: “I’ll start in english **y termino en español**.”

As alternâncias não são aleatórias, nem produzem, necessariamente, novas línguas⁴³. Nos estudos de Myers-Scotton (1993a), referência para área, há uma explicação bem simples e lógica para o funcionamento da alternância. A autora sustenta que gramática e léxico se relacionam mutuamente. O falante elege uma língua-base (*matrix language*) como alicerce gramatical dos enunciados. Desse modo, elementos de ordem lexical podem ser incorporados a essa língua que fornecerá esses itens vocabulares. É o que chamamos de língua incorporada (*embedded language*) (MYERS-SCOTTON; JAKE, 2001; AUER; MUHAMEDOVA, 2005).

Portanto, a lógica existente nessa harmonização de línguas ocorre haja vista a produção dos enunciados deve fazer sentido ao coprodutor do texto no momento de trocas. O diálogo entre os elementos linguísticos evidencia uma coerência que segue padrões baseados numa organização negociada e reconhecida pelos falantes, expressa na forma como os itens das línguas se dispõem no dizer, contrário a uma suposta desordem unilateral.

Esse uso da discursividade humana deve ser tratado com a devida importância, principalmente em ambientes onde os sujeitos são marcados pela heterogeneidade linguístico-cultural. Dentre esses locais, está a sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas, com destaque, para os contextos nos quais os aprendentes se enquadram em vivências plurilíngues. Esse fenômeno didático será discutido no próximo capítulo.

43 O estágio embrionário do nascimento de uma nova língua começa com o contato de línguas e evolui para um período de maior consolidação na forma de pidgins e línguas crioulas (HOLM, 2000).

2 O ENSINO DE LÍNGUAS E O ESPAÇO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DISCENTE: A BUSCA POR UM EQUILÍBRIO

Procuramos apresentar aqui a maneira como as principais metodologias e abordagens conhecidas no Ensino-Aprendizagem de línguas (EAL), na Europa e no Brasil, trata(ra)m do RL (Repertório linguístico) dos aprendentes. Ainda vivas, essas concepções de ensino-aprendizagem de línguas fizeram/fazem parte da formação linguística de muitos estudantes e serviram/servem de alicerce para abordagens mais recentes, mais adaptadas às demandas do mundo contemporâneo.

2.1. AS FORMAS DE ENSINAR E SUA RELAÇÃO COM REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DO APRENDENTE

Os modos de ensinar uma língua estrangeira passaram por várias mudanças no tempo. Essas alterações foram motivadas pelas limitações apontadas por novas metodologias à didática hegemônica de cada momento. Essas novas formas de ensinar trouxeram peculiaridades a respeito de como ver e do que fazer com o RL dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

2.1.1 Metodologia gramática e tradução: ênfase no repertório linguístico dos alunos

Segundo Girard (1997), essa metodologia teve início no século XVI, na Europa. Mas, foi no século XIX que se viu o seu auge, sobretudo na Alemanha. Ela privilegia o componente linguístico, tratado como se fosse praticamente o único responsável pelo sucesso da aprendizagem. Esse exclusivismo era influenciado pela necessidade de tradução de textos clássicos que permitia o acesso aos conhecimentos das civilizações grega e latina muito em voga no século XVI, notadamente na França. Nesta metodologia, portanto, o repertório linguístico do aluno tinha grande relevância. De fato, segundo Castellotti (2000, p. 16)⁴⁴:

44 No original: “[...] la langue maternelle joue ici un rôle de premier plan, puisqu’on a explicitement et constamment recours à elle en classe, tant pour communiquer que pour expliquer, commenter, ou traduire à partir de celle-ci et dans celle-ci. Finalement, ce sont surtout les compétences en langue maternelle qui sont visées, à travers une réflexion sur la langue étrangère”.

[...] a língua materna desempenha aqui um papel primordial, já que se recorre a ela explicitamente e constantemente em sala de aula, tanto para comunicar quanto para explicar, comentar ou traduzir a partir dela e nela. Finalmente, são sobretudo as competências na língua materna que são visadas, através de uma reflexão sobre a língua estrangeira.

A escrita era valorizada com exercícios voltados a essa modalidade linguística, relegando-se a oralidade para um plano secundário.

Críticas como, entre outras, as explicações imprecisas sobre o funcionamento das línguas e a insistência em traduzir levaram muitos estudiosos a questionar a validade dessa metodologia e sua visão sobre a presença do RL em sala de aula.

2.1.2 Metodologia direta: exclusão do repertório linguístico

A Metodologia direta, doravante MD, tem seu auge no século XIX na Europa⁴⁵, ainda que seu começo date do século XVI⁴⁶. Essa maneira de ensinar traz como característica original a tentativa de eliminar totalmente a LM ou L1 do ensino-aprendizagem da LE. Em outras palavras, passamos para um outro extremo da relação com o RL do aprendente, a sua completa exclusão.

O destaque agora era a comunicação oral. Segundo Castellotti (2000, p. 17), “nessa metodologia, a comunicação é explicitamente designada como a finalidade da aprendizagem de línguas e seu próprio nome indica claramente a função, ou melhor, a ausência de papel destinado à LM”⁴⁷. Abre-se espaço para a participação dos alunos que podem interagir na forma de perguntas, afirmações e trocas rápidas entre o professor e os colegas. Privilegia-se a repetição para a automatização de estruturas morfossintáticas. Sugere-se que o aluno se esforce para pensar na LA (GIRARD, 1997). Os conteúdos são organizados em torno de situações de

45 A MD recebeu a adesão de muitos pensadores e instituições pelo mundo. Harold Palmer e Emile de Sauzé defendiam-na arduamente, chamando-a de método científico. No final do século XIX e no início do século XX, países como Bélgica, França e Alemanha oficializaram essa metodologia e a consequente aplicação de suas técnicas nas escolas públicas (LEFFA, 1988).

46 A MD tem como grande representante Montaigne, que diz ter aprendido latim a partir desse modelo.

47 No original: “Dans cette méthodologie, la communication est explicitement désignée comme le but de l'apprentissage des langues et son nom même indique clairement le rôle, ou plutôt l'absence de rôle dévolu à la langue première”.

comunicação e não mais a partir de tópicos gramaticais⁴⁸. O componente linguístico é visto de maneira indutiva e não mais pela explicitação direta do professor, ou seja, à medida que os alunos têm contato com os usos da língua vão descobrindo suas regularidades.

A MD recebeu muitas críticas que levaram à queda de sua hegemonia. Por exemplo, a figura do professor ainda era muito centralizadora, as interações na sala ainda eram muito limitadas. Além disso, as situações reais de comunicação não eram exercitadas e havia pouca clareza nas orientações metodológicas.

2.1.3 Metodologia áudio-oral (MAO): avanços científicos, mas visão danosa do repertório linguístico do aluno

A metodologia audiolingual ou áudio-oral tem sua origem nos EUA, durante a segunda guerra mundial, a partir do *Army Specialized Training Program* – conhecido como *Army Method* – criado para formar linguisticamente soldados americanos que deveriam operar em território estrangeiro.

A MAO merece nossa atenção, pois é o momento em que o ensino de língua busca embasamento teórico, aqui dos linguistas estruturalistas americanos (BLOOMFIELD, 1970) e dos psicólogos comportamentalistas (SKINNER, 1957). Essa fundamentação alça a área do EAL ao *status* de ciência.

No plano linguístico, vigorava o lema de que “Língua é fala, não escrita”. Isso significa que a oralidade era o que importava. Essa prioridade ao desenvolvimento da competência oral era justificada por se acreditar numa ordem na aquisição das modalidades linguísticas, ocupando a fala o primeiro lugar. A escrita por ser um retrato turvo dela deveria ser incluída posteriormente (LEFFA, 1988). O vocabulário e as construções da língua chegavam aos alunos pelo uso de diálogos artificiais, com a finalidade de desenvolver a sensibilidade aos contextos de uso. Aqui se

48 Os procedimentos didáticos seguiam a teoria do Associacionismo, que defende a ideia de relacionar perguntas ou respostas às situações. Para ajudar nessa tarefa de ligar fala aos contextos de uso, recorria-se a desenhos e figuras. Os professores trabalhavam por etapas, primeiramente utilizando expressões peculiares de uma situação e, depois, lançando mão do material impresso com as representações dessas comunicações.

destaca o papel das imitações e repetições, fatores centrais na aprendizagem⁴⁹ (PUREN, 1988).

O repertório linguístico dos alunos é visto sob duas perspectivas bem distintas e lesivas. Primeiramente, na perspectiva do aluno, o uso da LM e/ou L1 era expressamente *proibido*, pois se entendia que ele atrapalhava e interferia na aprendizagem da LE, na forma de erros e atrasos. Em segundo lugar, na perspectiva do professor e dos elaboradores de materiais didáticos, o RL dos alunos era importante, pois o audiolinguismo adotara os pressupostos da análise contrastiva. Por exemplo, faziam-se comparações entre todos os estratos da língua, fonológico, lexical, sintáticos e, inclusive, culturais sob a justificativa de antever as falhas dos alunos. Podemos afirmar que se tratava de um pavor do erro⁵⁰. Os idealizadores de cursos e livros didáticos que seguiam essa corrente deveriam fazer um levantamento das diferenças entre as línguas e promover atividades que procurassem minimizar a interferência da LM na aprendizagem da LE e potencializar as semelhanças entre elas (CORDER, 1971; BESSE, 1985; LEFFA, 1988; PUREN, 1988; MARTINEZ, 1996).

Essa metodologia teve muita aceitação no mundo todo⁵¹ e promoveu o ensino-aprendizagem de LE, notadamente do inglês. No meio anglófono, ela dominou o ensino de línguas até a década de 1970, embora as críticas tivessem começado a surgir já na década anterior (1960).

49 Vemos aqui a influência do comportamentalismo: a língua é vista como hábitos que são adquiridos graças aos processos de estímulo e resposta. Os padrões estruturais da língua vão sendo interiorizados pelo condicionamento na forma de repetições, criando, assim, hábitos (SKINNER, 1957).

50 Os erros no uso da língua são altamente monitorados, pois podem destruir bons hábitos e criar vícios irreparáveis; devem, portanto, ser corrigidos no exato momento de sua produção. Para evitar a ocorrência deles, seguia-se uma aprendizagem gradual das estruturas da língua. Leffa diz que: “No audiolinguismo não se aprendia errando. Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros” (1988, p. 13). O professor aparece no contexto do erro para excluí-lo e reforçar positivamente o acerto. Por exemplo, para aperfeiçoar a pronúncia, havia laboratórios de língua que possuíam gravações de falantes nativos, visando desenvolver uma pronúncia próxima da deles.

51 Lembramos ainda que, em seu período hegemônico, existiu outra metodologia que guardava semelhanças com a abordagem norte-americana, a metodologia SGAV (Structuro-Globale Audio Visuelle) que surgiu na França e se disseminou na Europa e no mundo. Estava teoricamente embasada na linguística estruturalista europeia e na psicologia gestaltiana (GERMAIN, 1993, p.154-155).

2.1.4 Abordagem comunicativa (AC): avanços teóricos e flexibilidade ao repertório linguístico do aluno

A abordagem comunicativa (AC) trouxe muitos ganhos para o ensino-aprendizagem de línguas e manteve o rigor científico que orienta as práticas das metodologias audiolingual e SGAV. Ela surgiu nos anos 70 quando os princípios do audiolinguismo recebiam fortes críticas. Uma das principais era o foco no código linguístico deixando de lado ou apenas tangenciando fatos sociais e pragmáticos importantes no uso da linguagem⁵². Ademais, foi nesse período que Hymes (1972) introduziu a noção de competência comunicativa, onde o domínio do componente linguístico não é suficiente para se falar uma língua. Sob a orientação da Linguística Enunciativa e da Pragmática, a língua não é mais vista apenas como um emaranhado de regras gramaticais, mas principalmente como um sistema de expressões com significado que permitem os interlocutores interagirem entre si. As atividades são elaboradas para fomentar as trocas entre os alunos, dando maior verossimilhança às ações languageiras. A situação de comunicação é um dado importante para a realização dessas ações na AC, pois demanda do falante o uso apropriado da linguagem para cada evento. Privilegia-se mais o ato de comunicar do que a correção gramatical.

No que concerne à relação com os RL dos alunos, a AC aponta para uma postura mais flexível que as metodologias áudio-lingual e SGAV uma vez que os alunos não são impedidos de usar a LM ou outras línguas. Castellotti (2000, p. 19) afirma que, nos primeiros anos, “a abordagem comunicativa, assentada em princípios menos rígidos e muito ligada à dimensão funcional da língua, tolera, em pequena dose, uma presença da L1 se essa última puder permitir que se evite os bloqueios na comunicação e na aprendizagem”⁵³. A mesma autora afirmou ainda, mais recentemente, que foi com a abordagem comunicativa que a L1 passou a ter mais importância nas aulas de LE, tendência essa influenciada por pesquisas conjuntas de psicólogos e de sociolinguistas.

52 A Linguística se volta para os condicionantes da situação de comunicação, por exemplo, na Europa, desenvolvem-se fortemente os estudos sociolinguísticos e pragmáticos (LEFFA, 1988).

53 No original: “L’approche communicative, reposant sur des principes moins rigides et très attachée à la dimension fonctionnelle de la langue, tolère, à faible dose, une présence de la L1 si cette dernière peut permettre d’éviter les blocages dans la communication et l’apprentissage”.

Os alunos podem traduzir embora sejam instados a dar primazia, no momento de aula, à prática da LE, já que o objetivo de todos é aprendê-la (BESSE, 1985). Os erros não são mais considerados como frutos da interferência do capital linguístico dos alunos, mas um fenômeno natural do processo de aprendizagem. Abraça-se o conceito de interlíngua em que as incorreções não são mais vistas tão negativamente, podendo os professores trabalhar esses erros para promover avanços na aprendizagem.

Apesar dos muitos pontos positivos dessa abordagem, os tempos atuais com os novos avanços teóricos da área precisaram dar conta de novas demandas como, por exemplo, tratar a heterogeneidade linguística e cultural cada vez mais presente em sala de aula. Sobre isso trataremos na seção que segue.

2.1.5 Perspectiva acional (PA): abertura teórica, inovação didática e relação harmônica com o repertório linguístico dos alunos

No ano de 2001, a perspectiva acional, doravante PA, apareceu nas páginas do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e é por ela que procuramos conduzir nossas práticas.

Conforme o documento europeu, temos a definição abaixo:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Isso quer dizer que o aprendiz, mesmo durante processo de aprendizagem, já é considerado um usuário da língua-alvo que realiza ações em sala de aula e fora

dela: fala, escuta, traduz, faz atividades e assume papéis nas interações reais ou simuladas. (BOURGUIGNON, 2012).

A dinâmica da aula não se limita a reproduzir as situações e os curtos atos de fala da AC. A PA encara a comunicação como ação. Não se trata apenas de *falar com o outro*, mas de *agir com o outro*. Trata-se, segundo Puren (2004), de co-ação. Esse agir traz consigo a imprevisibilidade, pois é impossível listar todas as ações com línguas e tentar simulá-las em sala de aula. Estar atento às ocasiões imprevistas e desenvolver a disposição em encará-las são atitudes que podem levar os alunos a agir autenticamente com língua (BOURGUIGNON, 2012). Por exemplo, os alunos são incentivados a lançar-se em situações mais complexas, como contextos pouco conhecidos e interlocutores diferentes, ainda que disponham de poucos recursos linguísticos para isso (PUREN, 2002; BOURGUIGNON, 2012). Para alcançar tal grau de realização, essa abordagem recomenda que se trabalhe na forma de tarefas e projetos, ligadas à realidade dos alunos, variando o grau de dificuldade e de preparação. Tarefas e projetos têm o potencial de mobilizar os alunos a fazerem pesquisas, esforçarem-se em prol de um objetivo e realizar ações mais autênticas coletivamente (SAYDI, 2015).

Para Bourguignon (2010, p. 19)⁵⁴:

A tarefa serve para colocar o aprendente em ação, para colocá-lo na ação. A tarefa deve permitir tornar o aluno autônomo enquanto usuário da língua. A tarefa deve permitir que o aluno relacione necessidades a um objetivo a ser alcançado escolhendo de maneira pertinente os conhecimentos e as capacidades úteis.

Conforme Piccardo (2014), a tarefa estimula uma dimensão estratégica, uma dimensão reflexiva e um pensamento crítico no aparato cognitivo do aluno, ou seja, ela tem o poder de reunir num só evento um conjunto de ações que o aprendente deve coordenar para alcançar o resultado proposto. Por exemplo, as tarefas requererão que os alunos tomem decisões em grupo, levantem informações, avaliem efeitos de sentido e saibam trabalhar coletivamente. No tocante à língua, vários aspectos, como o gramatical, o sociolinguístico e o pragmático, serão convocados para sua realização delas.

54 No original: “La tâche sert à mettre l’apprenant en action, à le mettre dans l’action. La tâche doit permettre de rendre l’apprenant autonome en tant qu’utilisateur de la langue. La tâche doit permettre à l’apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles”.

O termo acional comporta recursos internos ou pessoais: “os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). Essa dimensão individual “[...] é realmente o contexto mental do ator social que finalmente filtra e interpreta o quadro exterior, a situação. Sua interpretação e percepção dependem de vários fatores de ordem diferente: físico, cultural, prático, cognitivo, afetivo, emocional etc.”⁵⁵ (PICCARDO, 2014, p. 18). Para ilustrar, esses recursos individuais se manifestam desde a planificação de estratégias, iniciada pela decisão encarar a situação, até a adaptabilidade às mudanças de assunto nos discursos dos falantes.

Dentre esses recursos disponíveis, está o acesso ao – e o uso do – RL. O QECR referenda a tarefa tradutória no ensino de LE quando ela é significativa para o aprendente⁵⁶. Coste (2009) afirma que traduzir é uma atividade social, não possui apenas, nem principalmente, finalidades pedagógicas. Notamos aqui um traço de equilíbrio no tratamento do capital linguístico dos alunos.

O QECR dialoga também com o conceito do plurilinguismo⁵⁷, reconhece o valor das experiências linguísticas dos alunos. Além disso, esse conceito é congruente com a ideia de ação do Quadro Europeu, pois limitações linguísticas não impedem que os falantes ajam discursivamente em outras línguas:

Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, as diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada (CONSELHO DA EUROPA, 2001 p. 23).

55 No original: “C’est bien le contexte mental de l’acteur social qui finalement filtre et interprète le cadre extérieur, la situation. Et son interprétation et sa perception dépendent de plusieurs facteurs d’ordre différent: physique, culturel, pratique, cognitif, affectif, émotionnel, etc”.

56 Vemos que a PA não aplica a tônica metodológica da gramática tradução, mas não a desconsidera e incorpora em suas orientações elementos desta última, tal qual um legado.

57 “[...] o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa” (op. cit., p. 23).

O conceito de plurilinguismo converge para o que o QERC entende por estratégia e tarefa. De fato,

[...] as *estratégias* utilizadas no cumprimento de *tarefas* que envolvem o uso da língua podem variar consoante a língua em questão [...] A *tarefa* pode também ser redefinida, a mensagem linguística reformulada ou reorganizada de acordo com os recursos disponíveis para a expressão ou com a percepção que o indivíduo tem desses recursos (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 188).

O Conselho da Europa “fez a escolha de fundar suas políticas linguísticas e o ensino de línguas no princípio do plurilinguismo” (DUFOUR, 2014, p. 180). Esse fato dá uma nova feição ao ensino de língua e, realmente, coloca a PA como uma inovação didática. O objetivo do ensino de línguas ganha um novo propósito, pois:

Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 11).

Podemos dizer que está em curso a consecução de uma educação linguística que se abre para uma integração entre as línguas e culturas, com desdobramentos no plano das práticas em sala de aula. Trataremos desse assunto no subcapítulo abaixo.

2.2 PROPOSTAS E AÇÕES DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DA PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: A DIDÁTICA DO PLURILINGUISTO

A Didática das Línguas e a PA dialogam proficuamente com a Sociolinguística. Esse diálogo resultou num processo de abertura acadêmico-institucional favorável ao surgimento de abordagens didáticas que se alinham aos princípios da heterogeneidade linguístico-cultural e do plurilinguismo, como foi o caso da glotodidática (ou sociodidática) e a didática do plurilinguismo - DDP.

2.2.1 A glotodidática e sociodidática

Muitos trabalhos, no Brasil e no exterior, que estudam o insucesso e a exclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem institucionalizado, têm apontado os efeitos negativos de não se levar em conta, implícita ou explicitamente, as práticas linguísticas ordinárias dos alunos (BAGNO, 1999; SOARES, 1998; MORO, 2002; BAUTIER, 2002; TUPIN, 2013; CANDELIER et al., 2008). Essa indiferença é vista tanto no ensino de LM (censura às variantes estigmatizadas), quanto no ensino de LE (restrição ao uso da língua alvo).

Para Blanchet (2014, p. 15), o insucesso escolar levou ao questionamento das práticas regulares e, posteriormente, ao desenvolvimento de “dispositivos nomeados de *pedagogia interlinguística* ou *translinguística*, muitas vezes reagrupados sob o título de *abordagens plurais*⁵⁸ ou *transposição (sócio)didática da pluralidade linguística*”. Todas essas propostas se colocam como alternativa a abordagens exclusivistas do ponto de vista cultural e linguístico (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009).

Abre-se aqui espaço para a discussão política nos domínios da *glotodidática* que pode ser definida como um processo de ensino-aprendizagem de língua que não se concentra apenas numa língua, que visa desenvolver competências em uma dada língua, sem deixar de lado as variantes e/ou línguas outras que estão no cotidiano da vida dos discentes (BLANCHET, 2014). Essa visão mais politizada chega às instituições de ensino que, confrontadas com uma sociedade diversa e complexa se mostram sensíveis às demandas de setores menos favorecidos e passam a questionar os sistemas educativos e as didáticas tradicionais (RISPAIL; BLANCHET, 2011). Nesses espaços, debate-se “a distância enorme, artificial e discriminante, entre o que a escola ensina das línguas/pelas línguas e de que maneira as práticas sociolinguísticas funcionam e fazem sentido fora da escola” (BLANCHET, 2014, p. 15).

A sociodidática leva, portanto, o EAL a repensar suas práticas em sala de aula, isto é, a redefinir as finalidades das ações docentes, os objetivos de

58 Candelier chama de abordagens plurais atividades que se valem das variedades linguísticas e culturais. Portanto, difere de uma perspectiva que se concentra em apenas uma língua ou cultura qualquer (CANDELIER, M., 2008, p. 68).

aprendizagem, os assuntos e os critérios de avaliação, respeitando a pluralidade dos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, vemos uma renovação na área que traz às instituições as relações reais que os discentes mantêm com outras línguas e com suas práticas sociolinguageiras fora do espaço escolar (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009).

Blanchet (2014, p. 15) argumenta a favor de uma proposta plural porque ela:

- daria um lugar central às práticas linguísticas plurais “ordinárias” necessárias à vida social e à abertura intercultural dos aprendentes, quer se trate de formas consideradas como “variedades / variações de determinada língua” (incluindo também a língua de escolarização) ou de formas consideradas como constituintes de outras línguas dos aprendentes e de seu meio;
- poderia incluir provisoriamente formas padronizadas à condição de lhes acrescentar uma historicização desta padronização para dela revelar a construção, a relatividade, as questões e os efeitos;
- substituiria progressivamente “a” norma de uma “língua padrão”, se uma política linguística educativa de luta contra as discriminações linguísticas e de abertura à pluralidade humana e social fosse adotada (à exceção de continuar a considerar que a missão de um sistema educativo é, entre outras, a de validar e perpetuar uma ideologia glotofóbica e a hegemonia de certos grupos humanos sobre outros).

Assim, qualquer instituição de ensino tem a missão de promover direta ou indiretamente as atitudes de tolerância, o interesse pelo novo e pelo diferente, a percepção intercultural, a tomada de consciência e a afirmação da identidade múltipla e complexa do ser humano. Esses passos podem conduzir a escola a tratar de modo mais adequado as manifestações transitórias de sistemas interlinguísticos e as adaptações sucessivas de aprendentes de uma gramática mista, formas de alternância de código e ocorrências de discurso bilíngue, até alcançarem níveis de domínio considerados ideais.

Um grande passo para essa integração de línguas-culturas foi dado com o surgimento da didática do plurilinguismo, tema da próxima seção.

2.2.2 A didática do plurilinguismo

Dentre várias escolhas possíveis – *educação linguística plural* ou *educação para pluralidade* (CASTELLOTTI, 2010); *abordagens plurais* (CANDELIER, 2008) –

optamos pela expressão didática do plurilinguismo, doravante DDP, para denominar o conjunto de procedimentos didáticos que se valem dos repertórios linguísticos e culturais dos alunos. A DDP abraça, pois, abordagens metodológicas que levam em consideração duas ou mais variedades linguísticas e culturais como a *abordagem intercultural*, a *didática integrada de línguas*, a *intercompreensão* e a *sensibilização às línguas*.

Preconizada por Franz-Joseph Meissner em 1995⁵⁹ na Alemanha, a DDP vai ao encontro dos anseios político-educacionais europeus de desenvolver estratégias de ensino e uma aprendizagem interdisciplinar face à pluriculturalidade do continente, valorizando tanto a(s) língua(s) já dominada(s) pelo aprendente como aquela(s) que será(serão) aprendida(s) (MEISSNER, 2002b).

O autor alemão conceitua a DDP da seguinte maneira:

A didática do plurilinguismo dota as didáticas de línguas estrangeiras de aspectos transversais. Trata-se de uma didática transferencial que, apostando na rentabilização do parentesco linguístico, visa à exploração sistemática de conhecimentos prévios dos alunos e a sensibilização deles às línguas e às culturas (MEISSNER et al., 2004, p. 15)⁶⁰

O que caracteriza a didática do plurilinguismo é o desejo de promover, através da intervenção didática, formas de o aluno poder se apoiar em conhecimentos prévios de línguas, sejam elas quais forem. A vertente francesa tem visão similar ao caracterizá-la como um ato de levar os alunos a usar o que preexiste e fazer as línguas dialogarem (CASTELLOTTI; PY, 2002; BRONCKART; BULEA, 2005).

Castellotti (2000) acrescenta que a DDP se funda na reflexão de proposições e orientações pedagógicas para alcançar determinado nível de competência numa língua comum, porém não negligencia os repertórios de cada indivíduo. Para chegar

59 Lembramos que os trabalhos que dão atenção à dinâmica de aprendizagem de LE em contextos imersivos e bi/plurilíngues ligando-os fortemente também às questões de aquisição, começaram a aparecer nos anos 80, notadamente com os trabalhos de Py (1980) e Lüdi (1987). Esses dois pesquisadores analisaram as práticas de linguagem dos estrangeiros e as interpretaram como indícios de uma competência bilíngue original que não é uma simples adição de línguas, refletindo uma identidade linguística e cultural única. Desde então, temos uma convergência de obras, estudos, reflexões que alimentam a renovação dos mesmos conceitos de bilinguismo e aprendizagem de línguas (DABÈNE, 1990, 1994; GROSJEAN, 1985).

60 No original: "La didactique du plurilinguisme dote les didactiques de langue étrangères d'aspects transversaux. Il s'agit d'une didactique transferentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploration systématique de pré-aquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures".

a esse entendimento, a DDP foi influenciada por pelo menos duas correntes teóricas. A primeira, ancorada no cruzamento da linguística com as ciências da educação e a análise do trabalho, promoveu uma reflexão renovada sobre a noção de competência que, gradualmente, levou a conceber esta noção como um trabalho situado, processual e dinâmico "no ato em si" passível de ser contextualizada pelos atores em situações identificadas a partir de um ponto de vista social, espacial e temporal (CASTELLOTTI; PY, 2002; BRONCKART; BULEA, 2005). A segunda, de cunho mais psicolinguístico, levou a uma mudança na concepção dos processos de aquisição no domínio mais estritamente linguístico (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 161). Ela considera o:

[...] locutor plurilíngue como um sistema psicolinguístico complexo, que abrange sistemas linguísticos especiais (SL1, SL2, SL3, etc.) [...]; o locutor de várias línguas e seu sistema linguístico não constituem simplesmente o resultado da adição de dois ou mais sistemas linguísticos, mas um complexo sistema complexo, dinâmico com seus próprios parâmetros, que não são aqueles que se pode encontrar num locutor monolíngue^{61 62}.

No plano prático, a didática do plurilinguismo oferece aos professores o contato com uma maior diversidade de línguas e lhes dá a oportunidade de reconhecer o potencial de todas as variedades linguísticas dos alunos e de combater as reações primárias de desconfiança ou rejeição a comportamentos discursivos, diferentes sons, acentos, gestos...) (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007). Trata-se, portanto, não só de ensinar várias línguas, mas também de ensinar em várias línguas. Desse modo, é possível identificar algumas estratégias e recursos, não exclusivos, mas que são fortemente facilitados por uma didática que se traduz, notadamente, pela capacidade de:

- relacionar recursos em diferentes idiomas/variedades para resolver problemas em línguas/variedades pouco conhecidas;

61 No original: "[...] le locuteur plurilingue comme un système psycholinguistique complexe comprenant des systèmes linguistiques particuliers (SL1, SL2, SL3, etc.) [...] le locuteur de plusieurs langues et son système linguistique ne constituent pas simplement le résultat de l'addition de deux systèmes linguistiques ou plus, mais un système complexe dynamique avec ses paramètres propres, qui ne sont pas ceux que l'on peut trouver chez le locuteur monolingue".

62 Os autores supracitados sublinham também as vantagens linguísticas e educacionais, frutos das pontes construídas pelo professor entre as disciplinas linguísticas tradicionalmente mantidas de forma isolada.

- posicionar-se como interlocutor benevolente/atento nas trocas exolíngues⁶³;
- associar, confrontar, articular diversas experiências da pluralidade para transformá-las em competência;
- estar consciente dos fatores de diversidade e dos problemas a eles relacionados para gerir situações de contato (interlinguístico e intercultural);
- implementar uma atitude reflexiva diante de seus próprios saberes e experiências (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007, p. 20)⁶⁴.

Em suma, a DDP visa desenvolver um ensino voltado para a conscientização, a aceitação positiva das diferenças culturais, a capacidade de interagir e construir relações com outros, visando a aquisição e a ampliação de competências linguísticas. Esses valores dão os contornos de uma concepção da aprendizagem de línguas que se desenha integrada e parcial.

A partir do que expusemos aqui, apresentaremos, nas seções abaixo, a principal missão da DPP e os procedimentos didáticos que a ela se alinham.

2.2.2.1 Valorização do repertório linguístico: uma perspectiva plurilíngue no ensino-aprendizagem de línguas

Abraçar a causa plurilíngue no ensino de língua implica, por um lado, aceitar e levar em conta o fato de que os aprendentes têm um repertório linguístico plural e diversificado (CASTELLOTTI, 2001) e, por outro lado, abrir-se aos diversos recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem, inclusive aqueles que a(s) língua(s) e cultura(s) já adquirida(s) pode(m) dar à ampliação desse repertório.

63 A noção de comunicação exolíngue refere-se não somente à maneira como um locutor se comunica em uma língua que lhe é estrangeira, ou não materna, mas também à maneira pela qual um locutor nativo se comunica, em sua própria língua materna, com um locutor não nativo (da mesma língua) e, portanto, a maneira pela qual os locutores se comunicam entre si sem ter uma língua materna comum” No original: “La notion de communication exolingue réfère non seulement à la façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est langue étrangère, ou non maternelle, mais également à la façon dont un locuteur natif communique, dans sa propre langue maternelle, avec un interlocuteur non natif (de la même langue) et donc la façon dont communiquent entre eux des locuteurs ne disposant pas d'une langue maternelle commune” (KOZLOVA, 2009).

64 No original: “mettre en relation des ressources dans plusieurs langues/variétés pour résoudre des problèmes dans des langues/variétés peu familières; se positionner comme interlocuteur bienveillant/attentif dans les échanges exolingues; associer, confronter, articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence; être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel); mettre en oeuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences”.

Dabène (1994) indica as múltiplas funções desse repertório no plano linguístico, simbólico, afetivo, social, das aprendizagens fundamentais, constituindo-se como fonte capital para reflexões metalinguísticas entre dois ou mais sistemas. É a partir da(s) língua(s)-cultura(s) que os alunos fazem hipóteses sobre o funcionamento de uma dada língua, tal qual um ponto de partida que molda as feições iniciais do surgimento da interlíngua (CAMAROTTA; GIACOBBE, 1986 *apud* CASTELLOTTI, 2001). Ademais, no plano da gestão das línguas em sala de aula, é praticamente impossível controlar as entradas do RL dos alunos ou mesmo apagá-las em situações didáticas.

Algumas razões podem ser apontadas para justificar essas entradas em turmas plurilíngues (CASTELLOTTI, 2001; PY; LÜDI, 2013; WANTAZ-BAUER, 2001). Em primeiro lugar, se houver alunos que dominem uma mesma língua, eles lançam mão dela para comunicar. Por exemplo, quando surgem dúvidas sobre um dado funcionamento da língua-alvo, o discente que entendeu ajuda outro na língua materna comum. Além disso, muitas situações de ensino podem fazer parecer artificial o uso da LE na sala de aula. Enfim, se o nível de competência do aluno é muito baixo na língua-alvo, pode ser necessário alternar, isto é, recorrer a outra língua de seu repertório para poder comunicar.

Assim, *didatizar a alternância* traduz-se na valorização de estratégias suscetíveis de tornar a sala de aula um espaço aberto ao plurilinguismo, não apenas para preenchimento dos vazios de comunicação na língua-alvo pelo aprendente, mas também como uma marca da identidade do falar bi(pluri)língue (MOORE; PY, 1995).

Esse vaivém de línguas em situações de ensino-aprendizagem atende ainda a outros fatores. Além das conhecidas compensações e reflexões interlinguísticas, o uso do RL também exerce uma função reguladora de atividades, é um recurso que serve para verificar e confirmar a compreensão da língua-alvo por aprendentes e professores. Finalmente, as alternâncias podem surgir mais frequentemente em certos tipos de atividades. Por exemplo, elas são mais frequentes em atividades de produção do que nas de compreensão. Em suma, o recurso ao RL exerce uma função de organização na aprendizagem bilíngue (CASTELLOTTI, 2001).

Tratamos, na seção abaixo, de uma antiga prática nas trocas linguísticas humanas que tem ganho destaque nos estudos linguísticos sobre aquisição da linguagem e foi adotada com bastante proveito pela DDP: a intercompreensão.

2.2.2.2 Intercompreensão

Uma das características principais das propostas de educação plurilíngue é a afirmação da necessidade de se levar em conta, nas práticas didáticas, a diversidade de contextos. Foi assim que o ensino de línguas se desenvolveu – inclusive fora das correntes ligadas à DDP.

Uma dessas práticas mais valorizadas é a intercompreensão⁶⁵. Doyé (2005), em documento do Conselho da Europa, definiu a intercompreensão como “[...] uma forma de comunicação na qual cada pessoa se expressa em sua própria língua e compreende a do outro [...] ela não exige que os locutores sejam capazes de se expressar em língua estrangeira”⁶⁶ (2005, p. 7).

A produção e compreensão de trocas linguísticas em diferentes idiomas acontece frequentemente entre línguas de mesma origem, haja vista as semelhanças entre elas. Escudé e Janin (2010) privilegiam a intercompreensão entre idiomas de mesma procedência, pois se dispõem num *continuum*, agrupando-se em troncos linguísticos. É o caso do tronco latino que reúne uma gama de línguas como português, romeno, espanhol, italiano, francês, catalão, galego, provençal etc.⁶⁷ Atentos à relevância da prática da intercompreensão, os governos europeus têm implementado projetos que estudam esse fenômeno, o promovem⁶⁸ (DABÈNE;

65 O termo foi usado pela primeira vez na literatura de estudos linguísticos no ano de 1913, pelo linguista Jules Ronjat, servindo para determinar a capacidade dos falantes de se comunicarem em dialetos de línguas diferentes de mesma origem (ESCUDE; JANIN, 2010).

66 No original: “[...] une forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre [...] elle n’exige pas des locuteurs qu’ils soient capables de s’exprimer dans une langue étrangère”.

67 Podemos ainda listar outros grupos linguísticos da Europa: grupo germânico (alemão, inglês, sueco, norueguês, holandês, dinamarquês e islandês) e grupo eslavo (polonês, tcheco, eslovaco, russo, ucraniano, esloveno, servo-croata e búlgaro).

68 Apontamos dois grandes projetos europeus que têm focado no estudo da intercompreensão. O projeto *EuroComRom* (Eurocomprehension em langues romanes) concentra-se na maior família das línguas europeias, as línguas latinas. O projeto *IGLO* (Intercomprehension in Germanic Languages Online) tem como objetivo promover uma compreensão entre as sete línguas germânicas a ser publicado na internet, descrevendo as relações interlinguísticas (DOYÉ, 2005).

DEGACHE, 1996; DOYE, 2005) e tentam tirar proveito dessa parentela linguística (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007).

Vale observar, no entanto, que a intercompreensão pode se dar para além de línguas aparentadas. De fato, Reissner (2010, p. 128) faz uma generalização importante do sentido do termo ao defini-lo como “a capacidade de compreender uma língua estrangeira sem tê-la aprendido formalmente”⁶⁹. Igualmente, Doyé (2005, p. 7) define intercompreensão como a “capacidade de compreender outras línguas sem tê-las estudado”⁷⁰. Ele a considera como um complemento ao princípio de *língua franca*, pois pessoas de LM diferentes podem utilizar e compreender um idioma comum, mesmo com domínio parcial dele (DOYÉ, 2005, p. 7)⁷¹.

Ainda segundo Doyé (2005), psicologicamente, podemos afirmar que a capacidade natural humana da linguagem se complexificou, no decorrer do tempo, do ponto de vista cognitivo. Esse legado, movido pelo desejo de comunicar, é frequentemente posto em funcionamento em contextos onde a intercompreensão é imperiosa. Por exemplo, quando confrontados com textos em outra língua, nossos recursos cognitivos⁷² vêm à tona (DOYÉ, 2005).

O processo do uso de diferentes conhecimentos⁷³ armazenados em nosso cérebro é chamado de *transferência*. Segundo o *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, trata-se do “conjunto dos processos psicológicos pelos quais a realização de uma atividade numa dada situação será facilitada pelo domínio de uma atividade similar adquirida anteriormente” (CUQ *et al.*,

69 No original: “la capacité de comprendre une langue étrangère sans l’avoir apprise formellement”.

70 No original: “la capacité à comprendre d’autres langues sans les avoir apprises”.

71 Em nosso contexto imediato, usamos a língua de aprendizagem desde o princípio e estabelecemos conversas em português ainda que houvesse limitações para isso.

72 O autor usa em francês a expressão *ressources cognitives* e a tradução utilizada para o termo no texto em inglês é *funds of knowledge*.

73 Doyé lista 9 tipos de conhecimentos adquiridos: *conhecimentos gerais* (saber da cultura de mundo e geral); *conhecimentos culturais* (reconhecer e associar elementos culturais como pertencentes a um povo ou região); *conhecimentos situacionais* (adaptar-se para emitir ou compreender os conteúdos a partir da influência de elementos situacionais); *conhecimentos comportamentais* (entender os limites e os reforços de sentido que os movimentos do corpo atendem na comunicação); *conhecimentos pragmáticos* (perceber as condições práticas onde se inscreve um texto e sua função); *conhecimentos escriturais* (reconhecer e comparar sistemas escritos); conhecimentos fonológicos (interpretar e estabelecer parâmetros de reconhecimento de regularidades fonéticas entre línguas próximas e distantes); *conhecimentos gramaticais* (deduzir estruturas gramaticais empregadas no texto pelo autor dele); *conhecimentos lexicais* (conhecer vocabulário internacional e cognatos) (2005, p. 14-18).

2003, p. 240)⁷⁴. Por exemplo, as línguas dominadas por um sujeito emprestam processos anteriores para aprendizagem de uma nova língua. Essa transferência fica mais evidente entre línguas de origem comum.

A respeito dessa rede conexa de línguas, Piccardo considera que:

[...] a aquisição de competências numa língua e cultura alvo não se faz em detrimento – nem mesmo independentemente – das competências que o aluno já tem em sua própria língua. Não se trata de duas línguas e culturas separadas, ao contrário, cada língua modifica a outra (as outras) e isso contribui para desenvolver no aprendente uma competência plurilíngue e uma tomada de consciência intercultural (PICCARDO et al., 2011, p. 21)⁷⁵.

A autora considera que o aluno não parte do nada, que ele não é uma *tábula rasa*, possui um ‘aparato’ mental ao qual/aos quais se conecta uma rede de línguas ou variantes. O seu percurso de aprendizagem é estruturado em função das interações com elas (PICCARDO, 2014).

Essa rede altamente interligada traz impactos positivos também na educação. Neste campo, a intercompreensão pode facilitar a aquisição de competências em língua. De fato, segundo Séré (2009, p. 37):

[...] as teorias cognitivas da pragmática consideram o fenômeno da intercompreensão como uma das condições que garantem a comunicação e um dos princípios de base reguladores dos ajustes comunicacionais. Nesta perspectiva, a intercompreensão se funda nos mecanismos que determinam as relações mantidas entre os diferentes esquemas cognitivos extralinguísticos e linguísticos e a ativação de operações inferenciais complexas centradas na intenção do sujeito falante e na coconstrução do sentido em situação de comunicação.

Nessa perspectiva, os professores agem como facilitadores para que os alunos se desenvolvam na prática da intercompreensão. Esse efeito só é alcançado quando entendemos esse proceder e os princípios que regem as práticas de sala de aula.

74 No original: “l’ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en oeuvre d’une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d’une activité similaire et acquise auparavant”

75 No original: “[...] l’acquisition de compétences dans une langue et culture cible ne se fait pas au détriment — ni même indépendamment — des compétences que l’apprenant possède déjà dans sa propre langue. Il ne s’agit pas de deux langues et cultures séparées, au contraire chaque langue modifie l’autre (les autres) et cela contribue à développer chez l’apprenant une compétence plurilingue et une prise de conscience interculturelle”.

Em geral, no início do processo de aprendizagem, os discentes se sentem bastante inseguros e intimidados para praticar a LE, face aos poucos recursos linguísticos de que dispõem na nova língua. Segundo Escudé e Janin (2010), a intercompreensão pode levá-los a uma postura menos reservada em relação à língua de aprendizagem. Eles afirmam que a intercompreensão possui conceitos operacionais que, se trabalhados com frequência, são suscetíveis de levar os alunos a participarem mais ativamente de comunicações assimétricas. Esses conceitos são a intencionalidade, a previsibilidade do contexto e a forma.

A *intencionalidade* tem a ver com a disposição do sujeito em se lançar na interação. Ele analisa antecipadamente essa interação e só então age com a língua. Por exemplo, ele pressupõe o estilo de seu interlocutor (erudito, mediano, limitado) e as formas de conduzir as operações languageiras, assegurando o entendimento recíproco (falar lentamente, preferir palavras cognatas, repetições e ênfases etc.) (ESCODÉ; JANIN, 2010). A resultante dessa ação é a evolução de sua competência integrada de línguas, pois as trocas podem, em tempo real, atualizar a forma como os sujeitos entendiam a língua do outro, rearranjando as relações que havia entre os sistemas linguísticos.

A *previsibilidade* tem a ver com a manifestação de elementos já conhecidos do locutor, como contexto ou situação de comunicação e as formas linguísticas (palavras e estruturas frasais). Dispondo desse conjunto de dados, o sujeito incrementa seu poder de dedução de sentido, característica preponderante na aprendizagem de línguas.

Esses conceitos convergem para três princípios didáticos, sugeridos por Doyé (2005, p. 10-11), que podem favorecer o desenvolvimento da competência de intercompreensão:

a) O princípio da motivação: pode-se motivar os alunos fazendo-os perceber as competências que possuem. O professor pode observar os conhecimentos úteis adquiridos e incentivar os alunos a usá-los para entender textos orais e escritos;

b) o princípio da aplicação assistida de atividades: o professor deve estar atento ao nível de desenvolvimento do aluno e aplicar o dispositivo didático apropriado a esse estágio;

c) O princípio da autonomia: o professor não deve intervir demais. A competência pautada na intercompreensão se forma de maneira autônoma, o próprio aluno dá os seus primeiros passos e o professor o apoia;

Em geral, o professor desperta nos alunos a consciência de sua bagagem linguístico-cultural e eles, por sua vez, desenvolvem a habilidade de utilizar meios estratégicos variados.

Finalmente, a intercompreensão pode ser percebida como ‘uma deixa’ para outra prática plural – a sensibilização às línguas (*l'éveil aux langues*) – fortemente orientada para o desenvolvimento de competências metalinguísticas gerais.

2.2.2.3 Sensibilização às línguas (*l'éveil aux langues*)

A DPP é uma abordagem que, para além do propósito comunicacional, contribui para o desenvolvimento de competências metalinguísticas (observação e análise, em especial comparativa) e de atitudes (interesse pelas línguas e culturas e confiança em suas próprias habilidades) úteis para a aprendizagem de línguas (quaisquer que sejam, inclusive a(s) língua(s) da escola) (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007). Chamamos esse aspecto do ensino de línguas de *sensibilização às línguas*⁷⁶, doravante SL.

A SL “[...] se dá por tarefa reconhecer, legitimar e valorizar as competências e identidades linguísticas e culturais de cada um e desenvolver nos alunos conhecimentos relativos à presença das línguas no ambiente imediato [...]”⁷⁷ (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007, p. 25). Reconhecer as línguas presentes em dados contextos pode fornecer um princípio cognitivo, ou seja, uma base ou ponto de partida que dá ao sujeito condições de aprender e construir outros conceitos. Ele pode assim avançar no seu interesse pela diversidade que o leva a confrontar sua(s)

76 Esse procedimento didático iniciou nos anos 80 na Inglaterra, com o nome de *Language Awareness* (HAWKINS, 1984). Na Europa, foram desenvolvidos dois programas de pesquisa e inovação sobre essa temática: Evlang (1997-2000) e Janua (2000-2004) que produziram materiais didáticos e projeto de formação de professores.

77 No original: “[...] se donne pour tâche de reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun et de développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l’environnement immédiat [...]”.

língua(s) e refletir sobre ela(s) para construir uma consciência aberta à aprendizagem de línguas e culturas (CANDELIER, 2003).

Por línguas em relação leva a interpretar a SL como uma abordagem centrada na consciência de características metalinguísticas⁷⁸ comuns ou diferentes entre idiomas. Para Gajo (2006, p. 63), "a didática do plurilinguismo, no sentido forte, abarca principalmente as metodologias ligadas a abordagens comparativas (ensino de línguas vizinhas e didática integrada) e do ensino bi(pluri)línque"⁷⁹. Em linhas gerais, trata-se de não mais ensinar cada língua isoladamente da(s) outra(s), mas de ser capaz de aprender de modo interligado, inserindo os elementos novos na rede de recursos disponíveis, mobilizando relações entre todos os elementos.

A SL se relaciona também com certas habilidades discriminatórias que se ligam diretamente à competência linguística do aluno como, por exemplo, perceber as regularidades sonoras de certo grupo de línguas, o que facilita o processo de detecção de palavras e expressões peculiares às regularidades melódicas de uma língua. Além disso, pode-se fornecer conhecimentos enciclopédicos como a procedência da língua, características gerais dela, sua diversidade, sua evolução as diferenças entre os sistemas da escrita e da fala etc.

Destacam-se nessa prática as interferências em relação a fatores como a proximidade tipológica de duas línguas, como a Análise Contrastiva, pois as diferenças entre os sistemas fazem parte dos problemas que todo aluno deve resolver através da reflexão.

Essa capacidade de refletir é desenvolvida, em graus cada vez mais elaborados, quando o aluno é colocado frente a fenômenos comunicativos e levado a controlar e planificar melhor o uso dos elementos linguísticos quando precisa agir linguisticamente (GOMBERT, 1990). Essa capacidade de *reflexão* sobre o agir linguístico é relevante porque, entre outras coisas, pode ser usada para potencializar o processo de aprendizagem de uma LE.

Alguns autores afirmam que a reflexão metalinguística/metalinguística, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas-culturas, associada a procedimentos

78 Para Roulet (1980), um aluno vai aprender melhor um tipo de estrutura ou de emprego na LE quando já compreendeu os princípios e os instrumentos heurísticos na sua LM.

79 No original: "[...] la didactique du plurilinguisme au sens fort recouvre plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue".

didáticos de caráter pragmático, é suscetível de levar os alunos a agir linguisticamente de modo adequado em diferentes situações socioculturais e comunicativas (BROSSARD, 1994; CUNHA, 2011). Por exemplo, os discentes podem desenvolver uma percepção mais coerente da realidade imediata e atender exigências, como regras de comportamento (cultura, intenção...) e ajustes adequados dos elementos linguísticos.

Em suma, o debate sobre o valor dos saberes prévios dos alunos tem se mostrado bem atual, especialmente quando deles nos aproveitamos para fazer avançar competências na LA. Portanto, a relação entre os elementos do arsenal linguístico dos alunos pode funcionar como um princípio metodológico que, potencialmente, se desdobra na integração de conhecimentos de toda ordem. De nossa parte, levamos a cabo essas orientações apresentadas até aqui.

Abaixo, o próximo capítulo tratará da forma como usaremos essas orientações teóricas expostas até aqui, relacionando com a perspectiva de pesquisa escolhida e os elementos formadores de nossa constituição de dados.

3 PRINCÍPIOS, ABORDAGEM E MÉTODOS DE PESQUISA

Neste capítulo, assentamos os aspectos teóricos e práticos de nossa metodologia de pesquisa. Teoricamente, vinculamo-nos a uma perspectiva qualitativa de investigação e nos orientamos para uma abordagem multimétodos. Operacionalmente, temos duas fontes de geração de dados: as aulas que ministramos (método “pesquisa-ação”) e as entrevistas que fizemos com nossos alunos (método etnográfico). Explicamos como fazemos dialogar as informações, esclarecemos a natureza de cada método e fechamos essa parte do trabalho com os elementos materiais que compõem nosso estudo.

3.1 OPÇÃO POR UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Inscrevemos nossa pesquisa em um campo do ensino-aprendizagem de línguas ainda muito pouco estudado no Brasil: o da heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo no contexto do Português Língua Estrangeira (PLE). Isso nos traz vários desafios dado que a temática é complexa e que vários elementos concorrem no desenvolvimento de competência em LE, por exemplo, os aspectos da pluralidade linguística.

Nossa investigação tem por objetivo geral aferir em que medida uma didática plurilíngue beneficia a aprendizagem do português língua estrangeira com estudantes estrangeiros (PLE), postulantes a uma vaga numa IES brasileira, no contexto de preparação ao exame Celpe-Bras.

Especificamente, tencionamos (i) valorizar as ações didáticas que o repertório linguístico dos alunos seja utilizado em prol da aprendizagem da LA; (ii) descobrir e mostrar formas e funções que o encontro linguístico assume no dizer dos discentes, atentando para o trabalho interlinguístico na produção discursiva em LA; (iii) acompanhar o desenvolvimento deles na aprendizagem do português, na perspectiva de uma competência plurilíngue; (iv) verificar as mudanças ou não das opiniões dos discentes a respeito da importância e utilidade do arsenal linguístico deles no ensino-aprendizagem do português.

A partir dos objetivos acima, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa que nos parece ser a mais apropriada para geração de dados suscetíveis de trazer respostas satisfatórias aos nossos questionamentos. A principal razão dessa escolha é seu caráter exploratório. Essa característica se enquadra bem no que diz Croker (2009, p. 9) ao qualificar esse tipo de pesquisa: “quando pouco se sabe sobre um fenômeno ou a pesquisa existente é limitada, a pesquisa qualitativa é muito proveitosa [...] seu propósito é descobrir novas ideias e compreensões [...]”⁸⁰.

A pesquisa qualitativa, utilizada primeiramente em ciências humanas como a antropologia e a sociologia, foi adotada na área do ensino-aprendizagem de línguas, que aderiu a muitas de suas características. Dentre elas, destacamos a focalização nos processos e a participação dos sujeitos neles, deixando de focar apenas nos resultados. Esse fato fundamenta a segunda razão de nossa escolha (CROKER, 2009).

A atenção aos processos exige que o pesquisador vá a campo para encontrar os significados que se escondem nos fenômenos sociais (OLIVEIRA, 2015). Primeiramente, sua presença se justifica pela impossibilidade de reprodução dos fenômenos em laboratório, bem como sua regulação, ou seja, não há – como nas ciências naturais – a possibilidade de se manipular as situações enfocadas (DÖRNYEI, 2007). Essa presença no campo se justifica também porque a proximidade do observador com os dados torna a análise mais completa já que permite uma melhor apreensão dos dados (MARTINS, 2004, p. 292). Desse modo, o pesquisador percebe mais facilmente as conexões e os padrões que se estabelecem entre os dados. Nessa tarefa, sua intuição age na escolha do material mais relevante, na observação e na interação com os informantes. Essa mesma capacidade responde pelo diálogo incessante que deve ser estabelecido com o aparato teórico. Enfim, essas ações tornam possível o surgimento de novas informações (MERRIAM, 2002; ROSSMAN; RALLIS, 2012).

Dörnyei (2007) afirma que essas competências do pesquisador são responsáveis pelo resultado final da pesquisa, já que, na perspectiva qualitativa, utiliza-se de maneira “relativamente limitada de instrumentação padronizada ou procedimentos analíticos, ficando, finalmente, a critério do pesquisador a escolha

80 No original: “When little is known about a phenomenon or existing research is limited, qualitative research is a very useful research methodology [...] – its purpose is to discover new ideas and insights”.

destes” (2007, p. 38). Em suma, o investigador é o principal dispositivo de medida nesse tipo de estudo (MILES; HUBERMAN, 1994).

Os fundamentos acima nos dão condições de afinar nossas ações no trato com a realidade em foco e com os sujeitos envolvidos. É o que fazemos no subcapítulo abaixo.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E MÉTODOS DE PESQUISA

O tipo de pesquisa que conduzimos segue o desenho de uma abordagem multimétodos. Escolhemos essa forma de estudo por lidarmos com dois tipos de dados, cada um deles requerendo modos diferentes de tratamento e análise. Esses dados são:

a) gravações audiovisuais de nossas aulas onde procuramos valorizar o repertório linguístico-cultural dos alunos;

b) gravações audiovisuais de entrevistas semiestruturadas focalizadas na percepção dos alunos a respeito da língua alvo, do próprio capital linguístico deles e, principalmente, de nossas ações docentes.

A primeira parte do *corpus* atende aos interesses de nossa pergunta geral de pesquisa e a três de nossos objetivos específicos⁸¹. Esses dados advêm de uma pesquisa-ação, pois nos propusemos a analisar os efeitos de um trabalho que se abre à pluralidade linguística. A segunda parte assume os moldes de uma pesquisa etnográfica e atende ao quarto e derradeiro objetivo específico, que nos permite ter contato com as visões discentes sobre nossas ações de ensino.

Para justificar nossas escolhas, apresentaremos, na seção abaixo, a abordagem multimétodos, que direciona nossa ação investigativa.

81 Ver seção anterior.

3.2.1 Abordagem multimétodos: integração de dados para melhor entender a realidade

Como mencionamos na seção anterior, trabalhamos com dois métodos diferentes de um mesmo paradigma, no caso, o qualitativo. Para Creswell e Clark (2011), multimétodos⁸² é a forma de combinar diferentes dados no domínio de um mesmo paradigma, ou seja, justapor dois ou mais métodos qualitativos, ou ainda dois ou mais métodos quantitativos. Spratt, Walker e Robison (2004) concordam com essa definição e fornecem um exemplo onde, numa pesquisa qualitativa, o pesquisador assume o papel de observador participante e faz algumas entrevistas. No nosso caso, combinamos registros de aulas nossas e entrevistas com os alunos.

São várias as vantagens de se utilizar a abordagem multimétodos. Para Creswell e Clark (2011), ela visa dar mais completude à pesquisa, pois adota visões diferentes do mundo, integrando ações distintas para constituição e análise de dados. Não se trata, portanto, de compensar as limitações entre métodos, mas de observar

[...] diferentes ângulos do fenômeno a partir de diferentes métodos, no sentido de uma compreensão mais extensa e refinada do fenômeno que se quer estudar [...] conseguir mais abrangência e alcance [...] uma vez que cada fonte de dados, cada método, fornece resultados para componentes distintos da proposição teórica que informa a pesquisa (OLIVEIRA, 2015, p. 139,).

Silverman (1997, *apud* DAL-FARRA; LOPES, 2013) entende que, ao se desenvolver um estudo com dados obtidos de maneiras diferentes, aumentam-se as chances de se fazer um trabalho melhor e mais abrangente do que um estudo realizado com apenas um tipo de dados. Essa opção se mostra ainda mais vantajosa quando se reconhece a natureza complexa do fenômeno em foco (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004).

Passamos agora para a discussão a respeito de como procedemos com os dados da pesquisa.

82 A pesquisa de Campbell e Fisk (1959) é apontada como a primeira que reuniu diferentes métodos no estudo de fenômenos psicológicos (*apud* DAL-FARRA; LOPES, 2013).

3.2.2 O trabalho conjunto com os dados na perspectiva multimétodos

Desenvolver um trabalho de pesquisa com duas fontes diferentes de informação exige do investigador a capacidade de fazer esses elementos dialogarem de modo profícuo. Como lidamos com dados que pertencem a um mesmo paradigma, é possível encontrar a devida afinação entre eles. Para conseguir isso, Oliveira (2015) alerta que o pesquisador deve se ater primeiramente ao *o que combinar* e, em segundo lugar, ao *como combinar* os dados. Combinamos a pesquisa-ação – que nos possibilita analisar o fato de se levar em conta o repertório linguístico dos discentes no processo de ensino-aprendizagem de uma LE – com o método etnográfico, que nos dá a chance de analisar a voz dos sujeitos envolvidos (CRESWELL; CLARK, 2011).

No tocante à forma de combinar os procedimentos nesse tipo de pesquisa, deve haver um método principal que conduza e estruture o trabalho de observação e análise. No nosso caso, pelo volume de dados e o seu grau de importância para os objetivos de pesquisa, a pesquisa-ação é a mais preeminente. Nossa tomada de decisão converge para o que Creswell (2007) chama de *estratégia aninhada concomitante*, que corresponde à constituição simultânea de dados diferentes e à existência de um método que encaminha o processo. Além disso, nessa orquestração de métodos, a hierarquia e a clareza das perguntas de pesquisa orientam e conciliam aspectos aparentemente incompatíveis, pois estabilizam e acionam a interação entre as descrições e análises – ações didáticas e impressões dos alunos. Nesse aspecto, o papel do pesquisador é primordial, pois deve estar atento para os momentos em que essa aproximação metodológica é relevante e possível. Esse agir científico é chamado por Oliveira (2015) de *desenho concomitante*, quando os métodos são implementados conjuntamente.

O conceito de *triangulação* é igualmente produtivo. Oriundo de uma comparação de técnicas de navegação – quando se consultam diversos recursos de localização –, esse conceito deve ser entendido como um ato corroborativo de práticas de pesquisa. Yeasmin e Rahman (2012, p. 157) afirmam que a triangulação se dá “pelo uso de diferentes técnicas de pesquisa”. Para esses autores, “as técnicas triangulares são úteis na checagem entre os dados e usadas para lhes dar

confirmação e complementaridade, o que resulta em equilíbrio entre dois ou mais tipos diferentes de pesquisa”⁸³ (Idem).

Nas seções abaixo falaremos de cada metodologia empregada. Iniciamos pela pesquisa-ação.

3.2.3 Pesquisa-ação: o método de pesquisa do professor

O método principal que utilizamos neste trabalho foi a pesquisa-ação. Isso se justifica pela primazia que demos à análise dos fenômenos didáticos.

Surgida nos anos quarenta com Kurt Lewin (1952 *apud* KRITSONIS, 2005), na área da psicologia social, a pesquisa-ação é uma forma de produção de conhecimento que tem sido muito utilizada na área do ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Narcy-Combes (2005, p. 7), “o objeto estudado pela didática das línguas, ainda que pareça mais pertinente falar de L2, é uma prática social e, portanto, a pesquisa-ação mostra ser a metodologia de pesquisa mais adaptada para esse objeto”⁸⁴.

O caráter de prática social apontado pelo autor se mostra evidente na situação em que pessoas se organizam para aprender formalmente uma LE. Geralmente, esse evento leva os envolvidos a terem um alto grau de participação. No contexto em questão, por exemplo, o pesquisador procura conhecer ao máximo as pessoas do grupo e se esforça para que se estabeleça entre as partes uma atmosfera de cordialidade, reciprocidade e complementaridade.

Esse envolvimento, que não é apenas do professor-pesquisador, gera um ambiente propício à cooperação de todos. Thiollent (2000) caracteriza esse método como:

[...] um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão

83 No original: “Triangulated techniques are helpful for cross-checking and used to provide confirmation and completeness, which brings 'balance' between two or more different types of research”.

84 No original: “L’objet qu’étudie la didactique des langues, même s’il semble plus pertinent de parler de L2, est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à cet objet”.

envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Como aponta o autor, temos uma pesquisa participativa na qual os indivíduos trabalham em conjunto para alcançar um determinado resultado. Esse método tem forte caráter intervencionista. A presença do termo *ação* é reveladora disso, trazendo o entendimento de que atividades são feitas num dado contexto social no qual se visa provocar melhorias. Hugon e Seibel (1988, p. 13, *apud* BARBIER, 1996, p. 7) afirmam que esse tipo de estudo, “têm um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações”.

Percebemos ainda nesse tipo de pesquisa um traço experimental em que as práticas são implementadas a partir da constante consulta às teorias. É a partir do domínio das concepções teóricas que se parte para sua utilização efetiva delas. Burns (2005) afirma que fazer pesquisa-ação é construir pontes sobre o vazio, entre o ideal (o modo mais eficiente de fazer as coisas) e o real (o modo efetivo de fazer as coisas). Em outras palavras, ainda que seja centrada na ação, a pesquisa-ação faz uso da teoria para se nortear. Esse forte embasamento teórico ajuda a compreender melhor os fenômenos e a potencializar as observações e as experiências do investigador. Ele se beneficia da teoria para elaborar explicações e construir sua análise.

Kemmis e McTaggart (1988) afirmam que o sujeito pesquisador se aprimora em muitos aspectos nesse tipo de busca:

[...] é uma forma de investigação coletiva autorreflexiva empreendida por participantes em situação social a fim de aprimorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, bem com o entendimento deles sobre as práticas e as situações nas quais as práticas são conduzidas [...]. (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 5)⁸⁵

Fica claro para nós que uma das consequências da pesquisa-ação é o desenvolvimento da reflexividade do professor-pesquisador, que favorece o distanciamento necessário para execução do trabalho. Ela conduz esse investigador a uma conduta atenta no andamento do estudo, por exemplo, no registro detalhado

85 No original: “Action research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of those practices and the situations in which the practices are carried out [...]”

das evoluções ou regressões rumo aos comportamentos pretendidos. Há, portanto, uma tendência descritivo-explicativa de tipo naturalista onde se destrincham as observações, se explicitam as regularidades, se faz a ligação entre os eventos e as relações de causa e efeito das ações didáticas, da maneira mais racional possível (MONTAGNE-MACAIRE, 2007).

Os atos avaliativos do pesquisador também são exercitados, afinal é ele quem acompanha e analisa continuamente os procedimentos e as mudanças destes durante o processo. Portanto, a revisão dos programas e das ações, além de necessária, visa implementar novas práticas e comportamentos (MONTAGNE-MACAIRE, 2007).

Segundo Burns (2005), a pesquisa-ação figura o professor como protagonista na produção de conhecimento na sua área, não como mero reproduzidor de teorias. A consequência disso é o crescimento teórico-prático do campo prospectado.

Em nossa pesquisa-ação, abraçamos essas concepções. Por exemplo, desenvolvemos ações didáticas que respeitam a pluralidade linguística, avaliamos as decisões e analisamos os efeitos de nossas ações. Para isso, efetuamos ações de “[...] negociação, explicação, elucidação, justificação, exploração e validação de hipóteses, a formulação de pistas e de proposições”⁸⁶ (MONTAGNE-MACAIRE, 2007, p. 108). Estivemos igualmente atentos ao fato de que o pesquisador que efetua um trabalho dessa natureza também assume a função de professor. Em outras palavras, sentimos a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a investigação e a ação, harmonizando a prática, a objetividade e o rigor da pesquisa (MONTAGNE-MACAIRE, 2007). Adotamos uma postura de respeito à cientificidade e à ética. Refletimos atentamente sobre a experimentação e os questionamentos envolvidos nesse processo de implementação das intervenções necessárias (MACAIRE, 2010).

No tópico abaixo, falaremos sobre o método etnográfico, que aplicamos também em nosso trabalho.

86 No original: “[...] s’appuient sur la négociation, l’explicitation, l’élucidation, la justification, l’exploration et la validation d’hypothèses, la formulation de pistes et de propositions” (MONTAGNE-MACAIRE, 2007, p. 108).

3.2.4 Método etnográfico: voz aos discentes

Nosso *corpus* conta também com depoimentos dos discentes sobre a experiência plurilíngue deles e as nossas ações didáticas, a partir de entrevistas em dois momentos distintos do processo de ensino, a saber, nos primeiros dois meses e no último mês de aula. A constituição dessa outra parte do *corpus* exigiu outro método de pesquisa: o etnográfico.

Para Dörnyei (2007, p. 130), o método etnográfico:

[...] utiliza um conjunto eclético de técnicas de coleta de dados, incluindo observação, entrevista e o próprio diário do etnógrafo com as notas de campo e suas entradas. Essas fontes de dados são suplementadas adicionalmente com o registro em filme ou áudio com documentos autênticos e artefatos físicos, e o etnógrafo pode ainda usar questionários estruturados que têm sido desenvolvidos durante o trabalho de campo.⁸⁷

As entrevistas com os alunos foram individuais. Nós as registramos com recurso audiovisual, seguindo dois diferentes questionários de perguntas⁸⁸. Blanchet e Chardenet (2011, p. 77) entendem que as entrevistas favorecem “a emergência de interações, que permitem ao sujeito colocar em cena diálogos múltiplos e discursos sociais dos quais participa enquanto interlocutor”⁸⁹ e podem ser usadas como uma fonte de dados.

Nascido na Antropologia Cultural, esse tipo de pesquisa visa descrever e analisar as práticas e as crenças de uma cultura. O investigador atenta detalhada e sistematicamente para os comportamentos, as interações sociais e suas formas de organização nos contextos, observando as normas sociais e os valores culturais.

Nessa perspectiva, o estudioso está alerta para além do que se apresenta na superfície dos costumes e dos sentimentos das pessoas, tentando entender os significados escondidos por detrás deles. Essa visão é chamada de *êmica* ou

87 No original: “[...] uses an eclectic range of data collection techniques, including participant and nonparticipant observation (see Section 8.2), interviewing (Section 6.4), and the ethnographer's own diary with field notes and journal entries (Section 6.9). These data sources are further supplemented by film or audio recordings as well as authentic documents and physical artefacts, and ethnographers may even use structured questionnaires that have been developed during the course of the fieldwork”.

88 Ver apêndices.

89 No original: “[...] l'émergence d'interactions, qui permettent au sujet de mettre en scène des dialogues multiples et des discours sociaux auxquels il participe en tant qu'interlocuteur”.

interna. Nela, as análises devem considerar o modo como os indivíduos de uma determinada cultura entendem e valorizam os fatos. Em suma, não são simples observações, trata-se de *sentir* como a realidade é significada pelo contexto (REES; MELLO, 2011).

Esse método de pesquisa favorece uma visão holística do fenômeno social: o registro e o exame aos discursos dos entrevistados devem levar em conta os contextos e não se apegar a frases isoladas. Por exemplo, traços culturais, situacionais e comportamentais dos sujeitos são relevantes para se determinar a relação que se estabelece entre o que é dito e o que vivido por eles (JOHNSON, 1995). Ele tem se mostrado bem produtivo para o campo do ensino-aprendizagem de línguas, aproximando a aprendizagem da prática social real onde se associam intrinsecamente língua, cultura e socialização (DÖRNYEI, 2007). Ele favorece ainda a exploração de vários aspectos sociais, pouco estudados, como o encontro de culturas. Nesse aspecto, a etnografia mostra sua utilidade, pois “[...] é a verdadeira essência dessa abordagem, a comparação e o contraste entre o que as pessoas dizem e o que as pessoas fazem num dado contexto, chegando a uma representação mais completa sobre o que acontece” (HORNBERGER, 1994 *apud* DÖRNYEI, 2007, p. 133). Esse tipo de exame possibilita reconstruir os processos didático-pedagógicos e as relações que a configuram, fazendo vir à tona aspectos culturais, outrora desprezados, que se estabelecem em sala de aula onde sujeitos de várias línguas-culturas interagem não só com o sistema linguístico alvo, mas também com valores, significados e relações diferentes daqueles que levam para a classe.

No nosso caso, esse tipo de abordagem tem uma aplicação para a sala de aula de língua, onde visamos perceber e acompanhar o início e o fim dos movimentos de transformação (ou não) das concepções dos alunos frente ao fenômeno plurilíngue e ao seu encaixe na aprendizagem de uma LE.

Finalmente, Mehan (1981 *apud* REES; MELLO, 2011) defende o uso do método etnográfico para contextos de educação bilíngue, pois ele favorece a análise dos eventos que ocorrem em sala de aula e possibilita a observação da maneira de agir e falar de professores e alunos. Isso pode proporcionar novas formas de se lidar com as línguas que estão no contexto de aprendizagem e as relações delas com a língua-alvo.

3.3 CONTEXTO, SUJEITOS E GERAÇÃO DE DADOS

Procedemos agora à explicitação dos elementos materiais de nossa investigação. Primeiramente, descrevemos o contexto onde se inscrevem nossas ações didáticas, numa interação entre professor e alunos. Depois, expomos o perfil dos sujeitos da pesquisa e, finalmente, explicamos como nossos dados foram gerados.

3.3.1 Contexto geral de pesquisa

Nossa pesquisa se desenrola no contexto de uma realidade de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) com estudantes africanos e caribenhos. A geração de dados advém de nossas ações didáticas com esses alunos, durante seis meses e meio: de março a outubro de 2015.

Eles vieram ao Brasil pelo *Programa de Estudantes Convênio de Graduação* (PEC-G), do Governo Federal. O PEC-G visa a formar recursos humanos oriundos de países com os quais o Brasil se relaciona por meio de acordos culturais e educacionais para que possam cursar uma graduação numa IES (Instituição de Ensino Superior) do país.

Os jovens interessados nessa formação acadêmica devem se submeter ao exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil (Celpe-Bras). Esse teste avalia as competências oral e escrita dos alunos em português brasileiro. São aprovados os candidatos que alcançam o nível intermediário ou avançado. A prova se desenrola em dois momentos: uma prova escrita e uma prova oral, na forma de entrevista sobre temas variados e atuais. Eles formam uma classe preparatória do exame, na Universidade Federal do Pará (UFPA) onde têm funcionado turmas dessa natureza desde 2008, com o trabalho de professores voluntários.

Temos aí um quadro de forte pressão aos alunos uma vez que sua permanência no Brasil e sua aceitação em um curso universitário estão submetidos à aprovação num exame. Uma reprovação pode significar o fim de um sonho familiar e pessoal, com custos materiais e emocionais de toda ordem. Trata-se, portanto, de

uma situação em que os sujeitos envolvidos não aceitam falhar frente ao objetivo estabelecido.

Classificamos essa conjuntura de ensino dentro do que podemos chamar de estudos de *alto rendimento*⁹⁰: os indivíduos se esforçaram, procuraram otimizar os meios disponíveis e eliminar todos os entraves num tempo extremamente exíguo: menos de oito meses!

3.3.2 Os sujeitos da pesquisa

Apresentamos abaixo o perfil dos alunos que foram objeto de nossa investigação. São estudantes⁹¹ da turma PEC-G 2015 que dominam, em geral, mais de uma língua, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Turma PEC-G/UFPA 2015

	Aluno	Origem	LM	L1/LR	LE ESCOLAR
1	TRI01	Trinidad e Tobago	Inglês	Inglês	Espanhol
2	NAM01	Namíbia	Afrikaans	Inglês	-
3	GAN01	Gana	Tchwy	Inglês	Francês
4	GAN02	Gana	Tchwy	Inglês	Francês
5	GAN03	Gana	Gan	Inglês	Francês
6	HAI01	Haiti	Crioulo	Francês	Inglês
7	CON01	Congo	Lingala	Francês	Inglês
8	CON02	Congo	Lingala	Francês	Inglês
9	CON03	Congo	Vili	Francês	Inglês/Italiano
10	BEN01	Benim	Marri	Francês	Inglês
11	BEN02	Benim	Fon	Francês	Inglês
12	BEN03	Benim	Fon	Francês	Inglês

A maioria dos alunos é de origem africana: dez jovens. Há ainda dois alunos da região caribenha: uma trinitina e um haitiano. Seguindo a ordem do quadro, os

90 Os alunos do PEC-G têm aulas de 2ª a 6ª feira. São quatro horas/aula por dia, totalizando 20 horas/aula semanais.

91 Todos eles concordaram, espontaneamente, em participar de nossa pesquisa, cientes da natureza e intenção desse trabalho, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Pesquisa (nos apêndices).

cinco primeiros discentes têm o inglês como L1 ou LR, os alunos ganenses o francês e a trinitina o espanhol como LE escolar. Os outros sete alunos falam francês como L1 e estudaram inglês na escola como LE; o aluno CON03 também estudou o italiano.

Ao olharmos para o capital linguístico-cultural desses indivíduos podemos afirmar que se trata realmente de um público bastante heterogêneo.

O domínio de uma grande variedade de línguas-culturas é um traço comum dos africanos. Em seus países há uma quantidade expressiva de etnias que possuem sua própria língua e cultura. Essas etnias acabam por se relacionar – por exemplo, através do matrimônio – e a levar as novas gerações a desenvolverem competência em mais de um idioma. Um aluno ganense revelou que a escola também é um bom local para aprender novas línguas, com o surgimento de amizades com colegas de outras etnias.

Outro dado importante para os que se relacionam com esses estudantes da África é que, apesar de falarem línguas internacionais como inglês e francês, geralmente não têm esses idiomas como LM, e sim idiomas regionais africanos. Todos afirmaram que aprenderam essas línguas institucionais na escola (embora não apenas nela), quando ainda eram crianças. Isso explica por que, quando indagados sobre a língua com a qual possuem envolvimento ou gostam mais de falar, respondem que é a língua de sua região ou tribo e não a língua do colonizador.

A respeito do interesse recente deles pelo português, nossa língua e país eram uma realidade totalmente distante e desconhecida para todos. Eles afirmaram unanimemente nunca terem imaginado vir ao Brasil, sonhavam realizar seus estudos na França, na Inglaterra ou nos EUA. O mesmo aconteceu com a língua portuguesa: nunca haviam tido contato algum com nosso idioma. As únicas informações eram relacionadas a futebol e carnaval. Portanto, a decisão de vir não ocorreu com muita antecedência, basicamente se deu um ano antes da viagem. O depoimento abaixo é bem revelador do que afirmamos:

entre01gan01

Tempo: 02:01 – 02:22

ENTREVISTADOR: Você já teve contato antes com o português? Se sim, como isso aconteceu?

GAN01: Não. Mas sabia vir... pro Brasil, agosto 2014. Depois eu pesquisei sobre Brasil, onde fica, mistura e palavra obrigado.

Essa decisão inusitada de estudar no Brasil sinaliza que o mais importante para eles era sair do país de origem e ter uma experiência internacional, mesmo que não fosse em um país do primeiro mundo. No entanto, fatos apontam que a decisão de vir não foi tomada às cegas. Muitos revelaram ter diversos colegas de escola que já tinham partido para estudar aqui. Por exemplo, dois alunos tinham familiares, morando em nosso país. Além disso, o quadro da economia brasileira nos últimos anos, o respeito internacional de algumas universidades brasileiras, o custo de vida menos elevado comparado ao de muitos países de primeiro mundo e as orientações dos governos dos países deles qualificavam o Brasil como uma opção razoável.

Outro dado importante é a escolha de Belém para ficarem. Ela se baseou, pelo menos em parte, por um lado, na experiência bem-sucedida de colegas que consideraram boa a preparação para o exame realizada em nossa IES e, por outro lado, no fato de a cidade não ter um custo de vida tão elevado quanto o de cidades no sul do país.

Na seção abaixo, mostramos como os dados foram gerados e qual a natureza deles.

3.3.3 Geração de dados e sua natureza

Conforme já anunciado, possuímos dois conjuntos de dados, a saber, os registros audiovisuais de nossas aulas e de duas entrevistas com cada aluno. Reiteramos que fizemos ‘interagir’ essas duas informações, pois acreditamos que assim teríamos, como tivemos, um quadro mais completo da realidade e responderíamos mais satisfatoriamente aos nossos questionamentos.

No que se refere ao primeiro conjunto de dados, encaixamo-nos no contexto de aulas preparatórias para estudantes estrangeiros com, pelo menos, sete professores, distribuídos em duplas para cada dia da semana. Ficamos regularmente com a segunda-feira de cada semana, com eventuais alterações para outro dia da semana. As aulas aconteciam no turno da tarde, a partir das 14:30 até às 18:00, com 20 minutos de intervalo.

Seguimos o planejamento antecipado de conteúdo fornecido pela coordenação da turma, com base no livro didático “Nova Avenida Brasil” da editora

EPU (Editora Pedagógica e Universitária). Todas as duplas recebiam também orientações das atividades do livro e sugestões para criação de tarefas. Todo esse trabalho se pautava numa abordagem comunicativa e/ou acional. A maioria dos professores procurava encaminhar suas práticas adotando pelo menos uma dessas duas abordagens.

Gravamos 24 aulas, totalizando 59 horas e 24 minutos de registro, durante seis meses e meio⁹² do ano de 2015. Seguíamos rigorosamente o planejamento da aula do dia, mas reservávamos alguns momentos para desenvolvermos atividades pautadas na pluralidade linguística, nosso foco de pesquisa. Salientamos que, em nosso trabalho de descrição e análise dos dados, utilizamos apenas recortes desses momentos. No desenrolar do curso, esses momentos variaram em extensão, concentração e distribuição em função das novas conjunturas e das necessidades dos alunos e de nossa pesquisa.

O quadro abaixo situa nossos registros em relação à duração, data de gravação e atividades indicadas pela direção:

Quadro 2 - Registros de Aula: atividade e ato de fala⁹³

Nome do Registro	Duração	Dia	Conteúdo recomendado para aula
Aula01	2:34:11	09/03/2015	Ato de fala: aprender a apresentar a si mesmo e/ou alguém. Conteúdo linguístico: pronomes demonstrativos e possessivos
Aula02	3:03:07	16/03/2015	Ato de fala: solicitar informação sobre tempo (horas, duração, etc.); pedir algo e indagar sobre as preferências de alguém. Conteúdo linguístico: pronomes possessivos e verbos de convite (ir, querer, desejar...)
Aula03	1:53:59	23/03/2015	Ato de fala: solicitar serviços, pedir informações, reclamar, confirmar algo ou sugerir

92 Os meses foram março, abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro. Não trabalhamos em julho, foi nosso recesso.

93 As três primeiras aulas contam apenas com o registro de áudio, pois ainda não tínhamos câmera para efetuar as gravações.

			Conteúdo linguístico: verbo ficar (sentido de permanecer)
Aula04	2:35:53	30/03/2015	Ato de fala: indicar sua localização e falar sobre lugares e endereços, identificar coisas; expressar contentamento e descontentamento; comparar; localizar objetos ou pessoas”. Conteúdo linguístico: aprender e exercitar números cardinais (dezenas e centenas) e morfologia do pretérito perfeito dos verbos em -ar.
Aula05	3:24:54	06/04/2015	Ato de fala: relatar atividades no passado e falar de atividades do dia-a-dia. Conteúdo linguístico: expressões de frequência, dias da semana e período do dia e horas.
Aula06	3:15:41	13/04/2015	Ato de fala: falar sobre o seu estado de saúde, expressar gostos e descrever pessoas. Conteúdo linguístico: conjugação do verbo Ver no pretérito perfeito e léxico de partes do corpo.
Aula07	2:29:06	22/04/2015	Ato de fala: falar de hábitos do passado Conteúdo linguístico: conjugação dos verbos regulares em ar, - er, -ir e dos irregulares (ser, ter) no pretérito imperfeito.
Aula08	1:56:56	27/04/2015	Ato de fala: descrever algo; oferecer ajuda; expressar desejo, contentamento; expressar dúvida, preocupação, aconselhar. Conteúdo linguístico: léxico de termos sobre vestuário
Aula09	3:19:32	04/05/2015	Ato de fala: falar sobre sua família, definindo seu parentesco, desejar felicidade e sorte. Conteúdo linguístico: léxico de termos sobre parentesco.
Aula10	2:39:09	18/05/2015	Ato de fala: falar sobre seus planos e expressar suas dúvidas. Conteúdo linguístico: conjugação

			perfeito composto do indicativo.
Aula11	2:48:41	01/06/2015	Ato de fala: Expressar desejos, dúvidas e sentimentos e definir claramente a localização de objetos no espaço. Conteúdo linguístico: Conjugação do presente do subjuntivo
Aula12	49:26 ⁹⁴	17/06/2015	Atividade: resolução de exercício da aula anterior e uso de conjunções. Conteúdo linguístico: uso de conjunções e uso do subjuntivo.
Aula13	3:24:18	22/06/2015	Ato de fala: expressar nosso ponto de vista sobre o que acreditamos ou não. Conteúdo linguístico: Não houve.
Aula14⁹⁵	2:48:41	03/07/2015	Atos de fala: reclamar de serviços Atividade: leitura de texto e criação de diálogo Conteúdo linguístico: léxico de profissões
Aula15	1:25:03	10/08/2015	Atividade: início da produção de texto, escrever uma carta solicitando mais informações sobre o turismo na África. Conteúdo linguístico: Não houve
Aula16	2:37:43	11/08/2015	Atividade: produção de texto e tradução de texto Conteúdo linguístico: uso de masculino e feminino e reflexões metalinguística.
Aula17	1:16:16	13/08/2015	Atividade: reflexão sobre a produção de texto e análise linguística. Conteúdo linguístico: Infinitivo pessoal.
Aula18	3:11:12	27/08/2015	Atividade: leitura de texto e reflexão sobre a produção de texto. Conteúdo linguístico: revisão de verbos
Aula19	2:27:53	09/09/2015	Atividade: produção de texto Conteúdo linguístico: pontuação.
Aula20	1:19:15	11/09/2015	Atividade: reflexão sobre a produção

94 Tivemos problemas com a alimentação de energia de nossa câmera.

95 Também tivemos problemas com a alimentação de energia de nossa câmera.

			de texto e análise linguística. Conteúdo linguístico: pontuação
Aula21	1:17:19	14/09/2015	Atividade: produção de texto Conteúdo linguístico: estrutura do texto dissertativo.
Aula22	3:01:16	28/09/2015	Atividade: reflexão sobre a produção de texto e análise linguística. Conteúdo linguístico: Tipos de argumentos.
Aula23	2:42:16	05/10/2015	Atividade: produção de texto Conteúdo linguístico: estrutura do texto dissertativo.
Aula24	3:13:03	07/10/2015	Atividade: reflexão sobre a produção de texto e análise linguística. Conteúdo linguístico: concordância verbal.

Como já mencionamos acima, o nosso outro grupo de dados é constituído de duas entrevistas⁹⁶: a primeira foi realizada durante os meses iniciais de aula e a última no derradeiro mês. Abaixo esquematizamos como se desenrolou esse trabalho⁹⁷.

Quadro 3 - Registros das entrevistas

ENTREVISTA 01			ENTREVISTA 02		
Nome do Registro	Duração	Dia	Nome do Registro	Duração	Dia
Entre01tri01	32:11	11/05/2015	Entre02tri01	21:14	30/10/2015
Entre01nam01	44:01	11/05/2015	Entre01nam01	28:15	30/10/2015
Entre01gan01	31:36	20/04/2015	Entre02gan01	26:56	29/10/2015
Entre01gan02	18:56	20/04/2015	Entre02gan02	32:02	29/10/2015
Entre01gan03	12:12	20/04/2015	Entre02gan03	28:59	29/10/2015
Entre01hai01	35:26	04/05/2015	Entre02hai01	26:24	30/10/2015
Entre01cong01	40:13	27/04/2015	Entre02cong01	31:31	29/10/2015
Entre01cong02	24:51	27/04/2015	Entre02cong02	39:40	29/10/2015
Entre01cong03	28:04	04/05/2015	Entre02cong03	25:29	29/10/2015

96 Fizemos as primeiras entrevistas, em quatro datas (20/04, 27/04, 04/05 e 11/05). Para segunda entrevista, conseguimos realizar os depoimentos, de modo mais organizado, em dois dias (29 e 30/10).

97 O roteiro de perguntas que guiou essas duas entrevistas está em anexo.

Entre01ben01	21:21	27/04/2015	Entre02ben01	33:32	30/10/2015
Entre01ben02	30:52	04/05/2015	Entre02ben02	26:28	30/10/2015
Entre01ben03	27:17	11/05/2015	Entre02ben03	34:12	30/10/2015

Dispomos essa ordem baseando-nos no Quadro 1. No quadro acima, os dois eixos correspondem à primeira e à segunda entrevista. Ambos trazem informações de nome do registro, duração e dia da gravação. No tocante ao nome do registro, escolhemos colocar as iniciais da palavra entrevista, a ordem que ela ocupa e, em seguida, o código do aluno entrevistado.

No próximo capítulo, precedemos à descrição e análise desses dados.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A descrição e análise dos dados se orientam pelos quatro objetivos anunciados no capítulo anterior, a saber:

(i) dar importância às práticas didáticas em que o repertório linguístico dos alunos seja levado em consideração;

(ii) encontrar e mostrar regularidades das formas e funções que as misturas linguísticas assumem no dizer dos alunos, observando o trabalho interlinguístico dele para produção discursiva na LA;

(iii) observar o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem da língua alvo na perspectiva plurilíngue;

(iv) verificar as mudanças ou não das visões dos discentes sobre a mistura linguística e sua validade na aprendizagem do português.

A pesquisa seguiu uma lógica temporal que nos levou a organizar nossas reflexões em três grandes seções⁹⁸. Esse nexos temporal favoreceu uma melhor percepção das ações do professor e do modo como os alunos lidaram com o seu repertório linguístico-cultural. De fato, as situações didáticas, as competências e os pontos de vistas se modificam à medida que as aprendizagens avançam no tempo.

4.1 A GESTÃO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO: PRESSA EM APRENDER, ALINHAMENTO E INTERCOMPREENSÃO

Esse subcapítulo trata dos dois primeiros meses de curso dos alunos PEC-G. O objeto principal de nosso estudo aqui são os eventos didáticos desenvolvidos. Concomitantemente, os outros serão tratados à medida que se estabelece um diálogo deles com as situações de ensino.

Focamos aqui as oito aulas⁹⁹ que regemos no bimestre março-abril de 2015¹⁰⁰. Elas perfazem 21 horas, 13 minutos e 23 segundos de registro. Porém, as

98 Os seccionamentos correspondem a dois bimestres (março-abril e maio-junho) e um trimestre (agosto, setembro e outubro).

99 09/03/2015, 16/03/2015, 23/03/2015, 30/03/2015, 06/04/2015, 13/04/2015, 22/04/2015 e 27/04/2015.

descrições e análises que fazemos são recortes *apenas* de situações didáticas que indicam a exploração do RL dos sujeitos numa tentativa de *didatizar a alternância*, conforme nossos referenciais teóricos¹⁰¹. Agrupamos os eventos que guardam alguma semelhança entre si. Uma vez reunidos, eles evidenciam a funcionalidade que nos levou a aproveitar o capital linguístico discente no transcurso da aula.

Nesse início, cabe observar que os alunos ainda não conseguem se comunicar em português dado que sua chegada ao Brasil é muito recente. Suas ações com essa língua se limitam a cumprimentos e saudações. Nossas tentativas de falar todo tempo na LA os deixavam com aparência de perdidos e inseguros. A saída deles para ter uma comunicação se limitava aos pares de mesma nacionalidade. Vejamos na seção abaixo as primeiras situações quando o uso do RL se estabelece.

4.1.1 Contrato didático: permissão e estímulo para alternar

Desde o princípio tínhamos por alvo tornar a sala de aula um espaço de comunicação ainda que as condições para o fazer em português fossem limitadas. Estávamos certo de que, por um lado, os alunos traziam consigo uma bagagem linguageira considerável, na forma de uma competência plurilíngue¹⁰² e, por outro, de que essa disposição comunicativa deveria partir de nós, já que é normal haver certa timidez por parte dos alunos no início do curso.

Em nosso primeiro encontro, tratamos de fazer um acordo – um contrato didático – com os alunos que autorizava e estimulava o recurso da alternância:

100 Ver Quadro 2 - Registro de aula

101 Ver seção 2.2.2 desse trabalho.

102 Ver capítulo 1.

Aula01¹⁰³ (Dia: 09/03/2015)*Tempo: 00:07-01:04 Áudio 1***PROFESSOR:**

[...] eu aceito mistura língua por enquanto, tudo bem?, misturar língua pode [...], mas esforçar falar português, sempre! you can mixture now [...] vous pouvez parler portugais, parlez¹⁰⁴, quand vous pouvez parler portugais, parlez, ok?

Reiteramos essa permissão em outras ocasiões, conforme o excerto baixo. Semelhantemente à primeira ocorrência, nós é que recorremos à mistura:

Aula02 (Dia: 16/03/2015)*Tempo: 01:40- 02:40 Áudio 3***PROFESSOR:** *Je veux, [...] Je veux? tenter*¹⁰⁵?**Francófonos:** sim!

Professor: [...] *parler français parfois*, no início, *in the beginning* [...] *the mixture* ajuda, porque falar, falar, *speak, parler votre langue your language*, ok?

Nas duas ocorrências acima, notamos primeiramente que há uma justificativa para o uso da alternância que se baseia no fato de a aprendizagem deles estar no começo. Essa mesma razão ganha complemento no segundo excerto, quando se afirma que a mistura tende a diminuir com o tempo.

O primeiro excerto revela uma preocupação nossa em tirar um possível peso das conversas assimétricas. Em outras palavras, prevíamos certa resistência na utilização da mistura e tentamos “descriminalizá-las”. De igual maneira, o segundo excerto aponta para uma tentativa a mais de suavizar o ato de misturar línguas.

Esses trechos têm entre si um intervalo de uma semana. Isso demonstra uma insistência nossa em fazer valer comunicações dessa natureza. Porém, os alunos não se mostraram afeitos a esse recurso já que não lançaram mão dele abertamente. Incentivamo-los em outras ocasiões a falarem com os recursos que

103 Recorremos a uma forma livre de transcrição em que a alternância é destacada em itálico, a pausa é marcada com as reticências, o intervalo de tempo é simbolizado pelas reticências separadas por chaves e nossos comentários ficam dentro de parênteses.

104 Essa ocorrência foi um ato falho nosso: no incurso da fala em francês acabamos por trazer uma conjunção do inglês.

105 Nosso nível de competência em francês é considerado assimétrico em relação ao dos alunos francófonos, estabelecendo-se entre nós uma interação exolíngue. Porém, mesmo com essa assimetria, arriscávamos falar com eles em francês. Isso explica a ocorrência de ‘desvios’ em nossas intervenções orais nessa língua.

tinham, todavia eles indicavam querer adiar suas investidas, como se esperassem alcançar uma competência maior na LA e falar exclusivamente nessa língua.

No tocante à forma, empregamos um possível modelo de uso de alternância¹⁰⁶, que poderia servir de base para trocas livres em sala, ordenadas, primeiramente, em português e, depois, nas LR dos alunos. Nos dois excertos, vemos que não se trata exatamente de traduções literais, pois reformulamos a frase portuguesa diferentemente em francês ou inglês.

As alternâncias se dão em um único turno de fala. No primeiro caso, temos sequencialmente frases completas e estruturalmente independentes entre si, construção frasal chamada de *intersentencial*. No segundo caso, essa divisão não é tão organizada, pois expressões da LA invadem as frases em LE, isto é, temos as misturas dentro das orações, ou seja, formações *intrasentenciais* (LÜDI; PY, 2013).

No tocante à extensão das alternâncias, consideramos a primeira ocorrência longa, equivalente em tamanho à frase em língua portuguesa. Porém, no segundo evento, a mistura é um pouco menor.

A partir das formas utilizadas acima, analisamos as razões que nos levaram a construir as frases alternadas diferentemente. Primeiramente, consideramos a variável tempo entre um episódio e outro, ou seja, o intervalo de uma semana deve ter dado mais condições aos alunos de se desenvolverem na LA, o que nos levou a reduzir a extensão das enunciações alternadas. No início da aprendizagem, entendemos que a carga de mistura deveria ser mais longa e presente. Na segunda ocorrência, optamos por combinações menores, com interseções frequentes da língua alvo, como formulações transcódicas (LÜDI; PY, 2013). O segundo e principal motivo está na constatação que discentes não tinham aderido às trocas exolíngues, atitude que se repetiu na semana seguinte. A sinalização deles nos fez revisar a frequência e a extensão das frases alternadas, já que não pareciam gostar desse recurso. Essa situação nos impunha repensar a forma como deveríamos explorar o RL deles. Não queríamos prescindir deste recurso, nem de nossas convicções. Mas é verdade que estávamos intrigados com a pouca participação deles e não queríamos que ficassem limitados à realização dos diálogos estruturados do manual.

106 O modelo de análise das formas e funções das frases alternadas que adotamos seguem, principalmente, os parâmetros de Lüdi e Py (2013), Moore e Py (2006) e Lüdi (1999). Ver seção 1.2.4.

Vale salientar que os alunos não apresentavam disposição para falar nem em língua portuguesa ou com alternância, mesmo que dinâmicas convidativas e assuntos conhecidos estivessem em pauta. Nossas tentativas tinham pouca ou nenhuma resposta espontânea: eles externavam sempre a mesma uma postura de querer ouvir mais. Compreendemos esse maior interesse pela compreensão oral, isso é comum no início da aprendizagem. Todavia, pela formatação do curso¹⁰⁷, esperávamos um pouco mais de arrojo deles na expressão oral. Era nosso desejo que eles tomassem o turno durante as interações. Para alcançar nosso objetivo, instigamos o uso da alternância no transcorrer de uma troca livre, a partir da ação abaixo:

Aula02 (Dia: 16/03/2015)
<i>Tempo: 26:55-27:05 Áudio 2</i>
NAM01: Professor!
PROFESSOR: Hã!
NAM01: Brasil...a....
PROFESSOR: <i>English</i>
NAM01: <i>it is necessary to pay to waite, keep the money, no Brasil pode ou não pode?</i>

O evento destacado mostra uma das poucas contribuições deles nesses meses iniciais. O assunto tratado era sobre comportamentos permitidos ou não num bar ou restaurante. Os alunos evidenciavam acompanhar bem o desdobramento do tema, pois tinham lido um texto e realizado um diálogo estruturado a respeito. O aluno anglófono indicou que queria se manifestar, mas tinha dificuldade em se expressar. Depois que sinalizamos claramente não saber como dizer, autorizamos que falasse na sua LR. O aluno então relaxou e expôs sua dúvida em inglês, mas logo em seguida retomou o português.

Os elementos presentes nessa cena revelam que o aluno segue bem as informações tratadas na conversa, pois sua fala é coerente com a temática. O dizer do aluno é o típico caso de que a mistura serve para atender às dificuldades de uso da LE. Esse discurso em muito se assemelha às trocas comuns com falantes que possuem competência assimétrica (GUMPERZ, 1982; GROSJEAN, 1985; PY, 1991; MYERS-SCOTTON, 1993a; CASTELLOTTI; MOORE 2002). Ele forma uma sentença

107 A carga horária elevada criou em nós a expectativa de mais resultados em menor tempo.

que orchestra dois idiomas. As duas orações são independentes do ponto de vista da forma, mas se completam semanticamente, constituindo um todo coerente (LÜDI; PY, 2013).

Neste episódio, tivemos um indício claro de que para levá-los a alternar abertamente, seria necessário que o professor autorizasse ou requisitasse a mistura de forma direcionada. Entendemos que, por possuírem uma visão estereotipada do fenômeno, não ousavam lançar mão dele livremente e delegavam ao docente a gestão ou o acionamento desse recurso¹⁰⁸. Para eles, é o professor que conhece a dosagem certa, que tem a autoridade de recomendar a alternância ou dizer qual o momento adequado para utilizá-la.

Revedo criticamente nossa atitude, entendemos que não foi a mais adequada, pois a alternância em destaque não surgiu de uma ação natural. Na realidade, provocamos certo desconforto ao aluno que pareceu se sentir pouco à vontade para alternar. Ainda que esse tipo de requisição seja frequente, não a vemos como sempre desejável, portanto não saímos totalmente satisfeitos com o resultado dessa situação. No entanto, obtivemos com esse procedimento, primeiramente, a expressão do aluno e, depois, algum *feedback* para a fomentação desse tipo de uso, que se soma a alguns depoimentos deles.

Em entrevista, todos os alunos confirmaram que viviam normalmente em ambientes onde lidavam com muitas línguas, ou seja, a normalidade das trocas comunicativas se baseava no plurilinguismo¹⁰⁹. Vejamos uma dessas falas que traduz o pensamento geral deles:

Entre02gan03

<i>Tempo: 03:04</i>

GAN03: eu misturava, era normal, misturava tudo, mais entre inglês, pidgin e gan, eles aprendem inglês na escola, metendo inglês neles.
--

Na verdade, misturar pode parecer estranho para nós, indivíduos de uma realidade monolíngue, porém estávamos abertos a essa possibilidade. Para nossa surpresa, os discentes conduziam isso numa perspectiva negativa e se policiavam para não misturar línguas na sala de aula. Ao levarmos em consideração o

108 Ver seção 1.2.3

109 Ver seção 1.21 desse trabalho.

comentário de GAN03, ele nos soa conflitante, pois aponta para uma prática regular que, inclusive, era usada para aprenderem a língua da colonização, embora fosse mais frequente nos contatos com a família e amigos, isto é, na informalidade, conforme revelado depois pelo próprio depoente.

O conjunto desses depoimentos nos levou a perceber melhor como o uso do RL, numa tônica exolíngua, é percebido pelos alunos. O conteúdo das falas abaixo nos situa mais plenamente a respeito desse uso:

Entre01gan02
<i>Tempo: 11:32</i> GAN02: Para aluno, misturar ruim, porque eu tenho que falar português, só português.
Entre01con01
<i>Tempo: 22:04</i> CON01: eu misturo, mas eu não gosto de misturar, não ajuda, cumula dificuldade.
Entre01ben03
<i>Tempo: 12:05</i> BEN03: Para mim, misturar é ruim, pois quero falar português bem. Fico com raiva de mim, pois sei como dizer e acabo dizendo misturando.

As entrevistas trazem aspectos interessantes sobre a forma como eles enxergam sua aprendizagem e a alternância. Por exemplo, na primeira, vemos uma disposição em se dedicar a falar apenas português para aprendê-lo o quanto antes. Na segunda, encara-se a mistura como um entrave à aprendizagem. Na terceira, mantém-se essa recusa adicionada a uma visão normativa do uso da língua onde mistura é assimilada a erro. O raciocínio deles converge para uma postura diglósica adotada em seus países, onde a formalidade é o espaço reservado para língua mais prestigiada. Identificamos aqui haver um conflito identitário de sujeitos que não aceitam ou se irritam com sua condição normal de indivíduos plurilíngues que misturam línguas¹¹⁰ (DAHLET, 2009).

Segundo Grosjean (1985), o uso alternado de línguas segue regras, tal qual uma gramática de uso, em que elementos extralinguísticos são determinantes¹¹¹. Percebemos alguns traços dessa regulação nesse uso. Por exemplo, o fato de se

110 Ver seção 1.2.2 desse trabalho.

111 Ver seção 1.2.3 desse trabalho.

encontrarem num ambiente formal de aprendizagem (UFPA) e de estarem iniciando esse processo, os leva a querer fazê-lo de maneira “correta”, isto é, na ótica deles, evitando o que consideram ser vícios ou erros antigos. Certamente, vemos aqui o que podemos chamar de diglossia em ambiente didático¹¹², praticada pelos próprios alunos. Categorizamos, portanto, essa atitude como *fechada ao uso do RL* na aprendizagem formal do PLE¹¹³.

Nesse início de aprendizagem, os eventos em destaque nos permitem afirmar a relevância do contrato didático. Trata-se de um instrumento valioso para qualquer abordagem, e o é na perspectiva plurilíngue, pois serve para instaurar as condições mínimas de trabalho e para dar ciência delas aos sujeitos envolvidos.

Consideramos que boa parte da receptividade e da tolerância dos alunos às nossas práticas se deu em função desse acerto prévio entre professor e aluno. Em nenhum momento, esboçaram qualquer rudeza flagrante quando as atividades se pautavam em torno do encontro de línguas. Essa parceria garantiu o bom andamento das tarefas que puderam se desenrolar sem maiores transtornos.

4.1.2 Criação de vínculos e compartilhamento de conhecimento de mundo

Não há dúvida de que o ambiente de aprendizagem deve ser um lugar amistoso. Para instauração de um espaço dessa natureza, os primeiros contatos podem ser determinantes, notadamente quando temos que lidar com indivíduos de outras culturas, que possuem padrões comportamentais diferentes.

Os encontros iniciais que tivemos com os alunos dessa turma, bastante heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural, têm alguns traços semelhantes ao começo de qualquer relacionamento humano. Há, por exemplo, muitas observações, inferências sobre humores e personalidades. Empenhamo-nos em criar uma atmosfera agradável, com a solidariedade e o engajamento deles em todas as atividades. Para alcançar esse nível de colaboração e sintonia, tomamos passos para quebrar algumas posturas defensivas, razão pela qual lançamos mão do RL dos alunos.

112 Ver seção 1.2.3.2

113 Trataremos desse aspecto numa outra perspectiva mais a frente nessa seção.

A primeira aula começou com a pergunta: *Quem é você?* Essa indagação levava os alunos a fornecerem algumas informações pessoais:

<p>Aula01 (Dia: 09/03/2015)</p> <p><i>Tempo: 03:05-04:12 Áudio 1</i></p> <p>GAN02: Meu nome é XXX</p> <p>Professor: XXX</p> <p>GAN02: Eu sou ganês, eu moro eh.... no Império Amazonico (o aluno troca a tônica)</p> <p>Professor: Império amazônico, o que mais?</p> <p>GAN02: Eu tenho 22... anos.</p> <p>Professor: Jovem, você é jovem</p> <p>Todos: Rsrrsrsrsr (todos riem assim que compreendem o sentido da palavra jovem)</p> <p>Professor: Ok, todo mundo entende jovem?</p> <p>Todos: sim!</p> <p>Professor: ok! <i>jeune?</i></p> <p>BEN01: <i>jeune</i></p> <p>[...]</p> <p><i>Tempo: 06:10-07:00 Áudio 1</i></p> <p>Professor: o seu nome?</p> <p>CON01: XXX</p> <p>Professor: o teu nome é XXX? <i>Tu t'appelles XXX, Écris!</i> (todos os francófonos riem!!!)</p> <p>(o aluno se levanta e vai ao quadro e escreve seu nome)</p>

No excerto acima, destacamos, primeiramente, a manifestação de um estudante que foi o único que já tinha preparado antecipadamente informações a respeito de si. Pela sua desenvoltura, ficou claro que havia treinado bastante para aquele momento, como se soubesse que isso iria acontecer. Observe-se, todavia, que essa participação espontânea foi um evento isolado nesse início de curso. Aproveitamos o ensejo para envolver todos na interação a partir da palavra *jovem*. Notamos que a palavra não era conhecida de todos, apesar de a maioria responder que sim. As feições eram de insegurança e dúvida. Os poucos que a haviam compreendido acabaram por levar os outros a darem uma resposta positiva. Consideramos que esse comportamento de dizer que entende, mesmo sem compreender de fato, funcionou como uma atitude educada para demonstrar que estavam prestando atenção ao dizer do outro.

Para termos certeza da compreensão do vocábulo, alternamos a palavra jovem em francês o que resultou numa intensa e imediata reação de abertura dos francófonos, confirmada nos muitos sorrisos. Fato semelhante aconteceu entre os anglófonos quando usamos sua LR. Ademais, como mostra o pequeno trecho final da conversa, exploramos a singularidade dos nomes deles, muito diferentes dos usuais aqui do Brasil, e destacamos a agradável sonoridade de seus nomes.

Tirar proveito das informações dadas nos levou a perceber que se aproximar linguisticamente de um sujeito funciona como um gatilho na demolição de uma reserva ou do estranhamento inicial dos discentes. Temos certeza também de que o envolvimento deles não era artificial, nem um simples ato de polidez. A consequência foi um alinhamento instantâneo entre professores e alunos. Isso ficou notório no desenrolar da aula: todos passaram a participar das atividades e a se tratar pelo nome.

Constatamos aqui o que estudos sociolinguísticos já dizem há muito tempo: o uso do RL pode motivar os sujeitos a reconhecerem um dado indivíduo como pertencente ao seu grupo. Essa prática tem sido chamada de *motivação pela solidariedade* (MYERS-SCOTTON, 1993b; AUER, 2002; NERGHES, 2011; HOLMES, 2013)¹¹⁴. Interpretamos que esse reconhecimento se deu na tomada de consciência de que formávamos um grupo em que cada um exerce sua função e é valorizado *a priori* pelo que é e traz.

A busca deles por solidariedade se mostrou em entrevistas. Indagamos se achavam importante o professor saber a LR deles, todos foram unânimes em dizer que isso seria relevante. Eles justificaram sua resposta ao afirmar que esse conhecimento do docente poderia ajudá-los a compreender suas dificuldades de ordem gramatical, por exemplo. A esse respeito, a fala de um aluno congolês é bastante ilustrativa:

Entre01con01

Tempo: 21:24- 22:05

CON01: você pode... você pode ter alguma problema, um problema... você não tem possibilidade, é... para explicar, você pode falar o francês, ele sabe francês, ele pode entender e te ajudar.

¹¹⁴ Ver seção 1.2.3 desse trabalho.

Depreendemos da declaração acima que se trata bem mais do que ter dificuldade com conteúdos de língua, tem a ver com dirimir problemas de comunicação em geral – que podem englobar questões pessoais – que exigem algum tipo de auxílio. Além disso, eles denotaram valorizar esse aspecto humano, confirmado nas respostas a nossa pergunta, se achavam importante ter um compatriota na sala de aula. Todos concordaram que essa companhia ajuda na aprendizagem da língua, pois um poderia dar suporte ao outro.

Ainda no mesmo dia, como nos havia sido determinado pela coordenação do curso, trabalhamos em sala de aula atos de fala voltados para a auto apresentação ou a apresentação de outrem num primeiro encontro¹¹⁵, resolvemos aproveitar a abertura já estabelecida para escutarmos outros sons que não os da LR deles. Decidimos privilegiar suas línguas regionais ou nacionais. Solicitamos que se formassem duplas de alunos de mesma origem para que elaborassem um diálogo simples entre si, demonstrando como agem, em sua cultura, quando entram em contato com alguém pela primeira vez. Para surpresa deles, apenas no momento da teatralização, anunciamos que deveriam realizar a tarefa em seus idiomas maternos e não em inglês ou francês.

As reações foram de espanto, pois nunca imaginaram que seus idiomas nacionais poderiam ser requisitados em uma sala de aula de LE, mas abraçaram a ideia. A consequência foi que executaram os diálogos de maneira muito mais animada e efusiva, uma alegria que parecia emanar do fato de aproveitarem aquele momento para se manifestarem identitariamente.

Um outro efeito dessa solicitação de uso do RL deles foi a de nos dar a oportunidade de externar nossas impressões. No que diz respeito à sonoridade dessas línguas, por exemplo, o lingala, idioma do Congo, nos pareceu ter muitos sons do francês. Eles confirmaram nossa dedução e explicaram que isso se deve ao fato de que há muitas palavras desse idioma inseridas na sua LM. Por sua vez, o twi, uma das línguas nacionais de Gana, nos pareceu bem diferente do inglês, impressão confirmada pelos alunos ganenses.

Naquele momento, aproveitamos para incluí-los nas observações de alguns aspectos comuns ou diferentes nesses eventos languageiros. Por exemplo, perguntamos o conteúdo dos diálogos e os estudantes nos disseram que usaram

115 Ver Quadros de aulas no capítulo 3.

expressões como *tudo bem, como vai, seu nome, de onde você é*, ou seja, o esperado para essa situação de comunicação. Destacamos também a linguagem corporal apresentada que chamou muito nossa atenção, pois há algumas semelhanças com o comportamento dos brasileiros:

Aula01 (Dia: 09/03/2015)

Tempo: 59:45 a 1.03:03 Áudio 1

Professor: eu gostei, na África, os africanos são alegres [...] *strong*, né? (quer dizer que são muito vigorosos nos cumprimentos)

Alunos: todos riem efusivamente.

Professor: no Brasil também somos alegres, mas *in first time*, no primeiro encontro, *premier premier rendez-vous*

CON03: *première rencontre*

Professor: um pouco afastado

Nossa atuação seguiu as orientações da DDP que defende uma educação linguística aberta à percepção das diferenças. Nessa perspectiva, destaca-se a consciência de fatores da diversidade para gestão de situações de contato interlinguístico e intercultural pelo exercício de postura reflexiva para com os seus próprios saberes e para com aqueles a serem apreendidos (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007)¹¹⁶. Fazer notar traços semelhantes ou diferentes entre culturas desperta no sujeito sensibilidade a pormenores sutis dos novos repertórios comportamentais requeridos pela nova realidade social. No caso brasileiro, a realização dos diálogos e tarefas indicados para o dia seguiram em conformidade com os padrões praticados por nós, sem maiores choques ou estranhamentos.

Nessa etapa do trabalho, uma reflexão precisa ser feita. Primeiramente, experimentamos o valor do RL na criação de vínculos em turmas heterogêneas e vimos sua funcionalidade para aproximar professores e alunos. Depois, notamos que os alunos tendem a limitá-lo a momentos de descontração. Temos indícios, alguns já expressos aqui, de que esse recurso não é apreciado em situações mais sérias, pois entendem que não seria eficaz para a aprendizagem. Todavia, foi o uso pontual de suas LR que os ajudou na compreensão dos tópicos presentes no excerto acima, ou seja, que permitiu, junto ao contexto, que a conversa em língua portuguesa acontecesse minimamente.

¹¹⁶ Ver seção 2.2.2 desse trabalho.

As palavras nas LR, como ganchos, garantem a manutenção da atenção favorecendo assim a interação. Por exemplo, apontamos o *feedback* no monitoramento do aluno, denotado na correção feita ao professor no uso da expressão “*première rencontre*”.

Outro fator ligado à *motivação por solidariedade* no uso do RL dos alunos foi a percepção de que compartilhamos muitos conhecimentos sobre o mundo globalizado, o que também serviu para estreitar as relações em sala de aula. Por exemplo, tratávamos de atos de fala de como ‘expressar pontos de vista sobre beleza ou estética’. Apresentamos a fotografia de um famoso ator afro-americano. Dissemos que eles tinham que decidir se se tratava de um homem bonito. Vejamos a conversa:

Aula06 (Dia: 13/04/2015)

Tempo: 09:32-12:00 Vídeo 3

Professor: ele fez muitos filmes, né? Muitos filmes, você já assistiu um filme dele? [...] já assistiu eu sou a lenda?

NAM01: *man in black*.

Professor: *man in black*, muito bom.

GAN02: *enemy of the state*

Professor: *enemy of the state*, mas muuuito antigo

NAM01: *independence day*

Professor: *independence day*

TRIN01: *i'm the legended*

(todos participam animadamente)

No excerto acima, a conversa é estabelecida em língua portuguesa. Todos seguem a temática coerentemente e contribuem para construção dela. A alternância cumpre a função de *falta linguística*¹¹⁷ (MYERS-SCOTTON, 1993B; AUER, 2002; NERGHES, 2011; HOLMES, 2013). Os alunos usam os títulos originais em inglês para revelar que conhecem o trabalho do ator pelo fato de não saberem os títulos em português.

Todos esses fatos nos levam a refletir que mudar-se para um país estrangeiro com a perspectiva de passar muitos anos longe do seu não é uma condição confortável. Portanto, os primeiros meses são cruciais para que essa adaptação seja

117 O usuário da língua utiliza uma expressão ou palavra estrangeira, entendendo que esse termo não exista ou o desconhece na língua que está falando.

bem-sucedida. O desafio se torna ainda maior quando se tem a necessidade de aprender urgentemente a língua da nação anfitriã. Esse aprendizado pode ficar abaixo do esperado caso o ambiente em sala de aula não seja bom. Em outras palavras, professores e alunos, ainda que de culturas diferentes, precisam estar minimamente alinhados. No todo, tivemos a certeza de que nossa receptividade ao repertório linguístico deles tem relevância na forma como se arranjam emocionalmente e seguem sua formação. Ademais, ficou evidente para nós que a criação de vínculos firma o bom andamento da aprendizagem ou de suas operações mentais, no trato com a LA (CANALE, SWAIN, 1981; COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009). O QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) abona essa ideia já que a CPP envolve aspectos da subjetividade que interagem diretamente com a dimensão linguística e comunicativa. Esse aspecto deve ganhar mais espaço com estudantes estrangeiros.

4.1.3 Intercompreensão e alternância: uma integração didática

Nesta seção descrevemos e analisamos o fenômeno da intercompreensão concomitantemente ao uso das alternâncias. Juntas, elas cumprem propósitos como a construção do texto oral no enriquecimento dos tópicos ou subtópicos de uma conversa e, também, as manifestações de acompanhamento das trocas.

Portanto, mostramos aqui a mistura linguística e a intercompreensão funcionando de forma integrada: a alternância dando conta dos aspectos sociais e linguísticos, e a intercompreensão facilitando o trabalho ou esforço para construção do sentido voltado para o outro. Vejamos essas e outras funções frutos dessa junção didática.

4.1.3.1 Comandos e orientações do docente para o agir discente

No início da aprendizagem de uma LE, os alunos participam pouco, indicam estarem mais interessados em ouvir, pois, consciente ou inconscientemente, acham que a compreensão é a competência mais importante a ser desenvolvida nesse

momento. A produção oral fica em segundo plano, para ser usada apenas quando se sentirem mais seguros na LE.

O quadro acima é mais representativo quando se trata de um público como o nosso: estudantes imersos no país estrangeiro, pressionados para conseguir uma certificação.

Apesar de trazer inegáveis vantagens para a aprendizagem, a situação de imersão é desafiadora em razão do volume enorme de informações novas, o que provoca em muitos a sensação de estarem perdidos.

Nesses primeiros meses, a participação espontânea deles nas interações foi muito pequena. O semblante era, em geral, de olhares atentos que buscavam achar algo nas falas, (palavras, frases ou expressões) do professor que os estabilizasse, que lhes garantisse um entendimento mínimo. Esse foco no trabalho de compreensão oral, em alguma medida, ocupou boa parte do trabalho e, de certa maneira, os limitou.

A esse respeito, percebemos que os alunos demoravam a responder, não entendiam – ou, mais grave ainda, fingiam entender – alguns comandos simples em português, necessários para a execução das atividades. O lapso de tempo entre o demandado e o realizado era demasiadamente grande. Em função disso, para garantir que houvesse maior compreensão e mais ações responsivas nesse início de curso, resolvemos lançar mão de orientações e comandos com o auxílio da alternância. Usamos esse recurso também como uma maneira de incentivá-los a perseverarem no esforço para aprender. Destacamos essas duas funções nos excertos abaixo. Vejamos:

Aula01 (Dia: 09/03/2015)

Tempo: 51:23- 52:20 Áudio 1

Professor: muito bom, excelente... muito importante aprender língua, *very importante the goal, the purpose to learn language, don't be shy, vous n'avez pas timidité.*

Alunos: Ok.

Temos aqui um trecho inicial em português e o restante em inglês e francês, com extensão longa nestas duas línguas. As frases em cada língua possuem estrutura independente. O conteúdo da orientação acima reforça positivamente a

boa execução da atividade e incentiva a manutenção da atitude deles de querer continuar aprendendo.

A segunda ocorrência que destacamos se dá na aula seguinte. Usamos um comando em inglês e francês. Depois da escuta do diálogo a ser trabalhado, perguntamos, em português, se havia alguma palavra que não tinha sido entendida. Em razão do longo silêncio, depois de insistirmos na pergunta, falamos o seguinte:

Aula02 (Dia: 16/03/2015)

Tempo: 26:00-27:20 Áudio 3

Professor: tem alguma palavra que vocês não conhecem? Veja as palavras... qual delas... qual delas você não conhece... pode perguntar.... *is there any word that you don't know in this dialogue?*

Alunos: mesa.

[...]

Professor: *il y a des mots que vous ne connaissez pas?*

A resposta dos alunos obviamente foi imediata e nos permitiu prosseguir com a atividade normalmente em português até sua conclusão.

Desses eventos emblemáticos, concluímos que, no início de aprendizagem, o acúmulo de *inputs* em LA surte pouco efeito e pode causar confusão na forma como eles se organizam. Os alunos se concentram tempo demais para tentar entender cada palavra. Temos essa sinalização no fato de a totalidade dos alunos usarem o dicionário durante as trocas, ficando conflitados entre o ouvir e a difícil tarefa de achar o sentido de um dado vocábulo. Essa fixação no sentido isolado de cada palavra os desconecta das intenções dos discursos, deixando-os ainda mais desorientados ao voltarem sua atenção para tarefa em curso, ou seja, não acompanham o evento linguageiro em razão da sobrecarga de ações simultâneas.

Vimos a funcionalidade do uso do RL nos comandos das atividades, por execerem *função reguladora*, semelhantemente às verificações e confirmações de compreensão feitas na língua do aluno. Por exemplo, o uso pontual de uma língua do RL dos alunos favoreceu a atenção multifoco deles na compreensão dos *inputs* na LA enquanto realizavam a tarefa. Em outras palavras, essas instruções funcionam como 'desafogadores mentais', em relação aos múltiplos processos cognitivos simultâneos. Esse fardo mental fica mais perceptível, por exemplo, num curso de LE intensivo, como o que estudamos aqui.

Percebemos também que os comandos e orientações são uma medida econômica para o uso RL dos discentes. Em nosso caso, uma manifestação negativa foi pouco ruidosa, pois a julgaram como curta e produtiva, seguida da pronta execução. Por exemplo, ao fim de duas semanas, percebemos que os comandos em português predominaram, com pouca ou nenhuma frequência em outra língua.

4.1.3.2 Acesso ao sentido: balizamento em trocas livres

As aulas de LE são divididas em vários momentos: trabalhos com textos orais e/ou escritos, atividades de produção escrita, trabalho com o vocabulário, para citar apenas alguns. Essas atividades podem ser bastante produtivas e são muito valorizadas por professores e alunos. A partir da concentração e do envolvimento deles, observamos que um dos momentos mais aguardados e prestigiados eram as trocas livres. Essas ocasiões não são escalonadas nos manuais, nem nos programas de LE, mas sabemos da sua existência e importância. Esses eventos se dão costumeiramente antes das ou entre as atividades programadas, quase sempre para contextualizá-las. A atenção dos alunos nessas interações era considerável, pois o que dizíamos era do interesse deles, por exemplo, os comportamentos mais comuns dos brasileiros. Nelas, utilizávamos palavras e expressões que exerciam função de marcadores, na perspectiva da compreensão (MARCUSCHI, 2001).

Aula01 (Dia: 09/03/2015)	Aula02 (Dia: 16/03/2015)
<p><i>Tempo: 25:10-25:24</i> Áudio 1 Professor: No Brasil, No Brasil, temos comportamentos, ok, comportamentos? <i>in english behaviors, behavior to keep...</i></p>	<p><i>Tempo: 26:38-27:05</i> Áudio 1 Professor: Na Itália, Itália, comi, posso uhaaa (simulando arrotar), posso? Alunos: [Todos riem] Professor: Posso? por que pode? Italiano, povo italiano, <i>italian people</i>, diz que se você arrota, comida boa!</p>

Usamos os termos em destaque para balizar a temática debatida em LA ou explicitar uma expressão desconhecida. Esse uso do RL situava os alunos e os recolocava no fluxo conversacional, possibilitando-lhes alimentar a conversa, sem grandes interrupções ou acúmulo de informações em português (GROSJEAN, 1985; LÜDI, PY, 2013; DABENE, 1994).

As formas presentes no excerto apresentam como língua base (*matrix language*) o português, com entrada de expressões estrangeiras que situam o assunto da conversa e/ou confirmam informações (MYERS-SCOTTON, JAKE, 2001; AUER, MUHAMEDOVA, 2005). Além da curta extensão, os termos em LR não completam sintaticamente a frase em português. Essa maneira de conduzir nossa fala atende uma demanda dos discentes: ouvir a língua portuguesa. Porém, somos levados a usar uma palavra ou expressão do RL deles em momentos em que os semblantes indicam estranhamento ou numa reação iminente de uso do dicionário. Como consequência, há um relaxamento facial deles e o abandono da consulta.

Junto à técnica acima, a intercompreensão, em ambiente didático, pode fazer parte dos discursos, por exemplo, pela redução da velocidade da fala e pronúncia mais acentuadas de algumas palavras. Como resultado, mesmo quando não se expressam linguisticamente, suas reações e comportamentos funcionam como uma forma de resposta às nossas ações linguageiras. Em suma, as técnicas de intercompreensão (ESCUDE; JANIN, 2010) atendem uma dificuldade momentânea deles, conforme comentários abaixo:

Entre01tri01	Entre01cong03
<p><i>Tempo: 07:40-08:10</i> TRI01: ouvir é muito difícil. Professor: por quê? TRI01: aqui a gente fala muito rápido, muito difícil, pra mim às vezes para entender.</p>	<p><i>Tempo: 09:43-10:15</i> CON03: aqui todo mundo fala muito rápido. Quando eu conversar uma brasileira ou brasileiro, eu não entende tudo, tudo ele fala, só um pouco.</p>

É muito comum estudantes reclamarem da velocidade de fala dos nativos. Essa impressão de rapidez se dá porque o componente linguístico recebe demasiada atenção, levando-os, por exemplo, a buscar o dicionário. Trata-se de uma necessidade de momento, bem como de uma estratégia própria para dar conta do volume informativo recebido, razões merecedoras do respeito dos professores. O QEQR abona esse tipo de ação quando ela parece relevante para o aluno. Coste (2009) afirma que se trata de uma atividade social, ou seja, bem mais que um objetivo pedagógico (COSTE, 2009; CONSELHO DA EUROPA, 2001)¹¹⁸.

118 Ver seção 2.1.5 desse trabalho.

Na última aula do mês de março, destacamos um trecho de conversa em que se falava a respeito da idade das cidades brasileiras. Quando dissemos que muitas de nossas capitais ultrapassam a marca de 300 anos, todos eles ficaram surpresos, uma vez que as deles têm em média 50 anos. Vejamos:

Aula04 (Dia: 30/03/2015)

Tempo: 57:42-59:24 Vídeo 2

Professor: [...] as cidades brasileiras são muito antigas, muito antigas [...] quando os portugueses, tudo bem? construíram, *built*, eles nunca imaginaram que teriam

Alunos: carros

[...]

Professor: Engarrafamento, entende o que é engarrafamento?

Francófonos: sim

Anglófonos: Não

Professor: *traffic jam*

NAM01: engarrafamento

Professor: muito carro, pompom

Francófonos: *embouteillage*

O diálogo acima ocorreu ao fim do primeiro mês de aulas e revela ganhos significativos na compreensão oral. O interesse deles por essa competência geral em detrimento da produção continua grande. Chamou-nos também a atenção o modo como os alunos acompanhavam a interação: mesmo com pouca contribuição para o desenvolvimento da temática, esboçavam reações que indicavam uma atenção redobrada. Por exemplo, os olhares eram mais atentos, o semblante deles ficava mais enrijecido com leve franzimento de pontos da face. Esses detalhes desvelam um trabalho mental em curso na busca do sentido.

Um dado interessante é que a participação e as reações de compreensão eram mais evidentes nos francófonos que nos anglófonos. Todavia, todos expressaram monitoramento responsivo durante a conversa. Por exemplo, no excerto, observamos que eles completavam nossa fala com alguma informação e reagiam prontamente ao que não entendiam.

Na constituição de nosso texto oral, podem ser observadas técnicas de intercompreensão: utilizamos um ritmo de fala que ainda não era o habitual e fizemos várias repetições. Percebemos que repetir, ao diminuir o ritmo da conversa, auxiliava o processamento das informações fornecidas, expresso no balançar da cabeça e no sonoro “huum” deles. Além disso, elas ajudavam na compreensão de

um elemento novo, o que trazia segurança para o aprendiz (GROSJEAN, 1985; LÜDI; PY, 2013; DABENE, 1994).

No plano da forma, a língua base da interação era o português (MYERS-SCOTTON; JAKE, 2001). O uso da alternância se concentrava em nossas ações linguageiras, porém os alunos participavam também da gestão dela¹¹⁹ ao permitir seu acionamento, por nós entendidos pelas expressões faciais receptivas. Consideramos inédito esse comportamento, pois com muita frequência é unicamente o docente quem gerencia esse processo, quase sempre proibindo¹²⁰ as entradas do arsenal linguístico do aluno (DABÈNE, 1994; CASTELLOTTI, 2000). Economicamente, a mistura se restringia à inserção de uma palavra entre turnos do texto oral coletivo¹²¹ (LÜDI; PY, 2013).

Numa observação a mais, as alternâncias, aumentaram a oferta de reiteraões, tanto na LA, quanto na LE. Esse uso se encaixou normalmente no fluxo conversacional como um recurso a mais, trazendo maior naturalidade às trocas, sem artificializá-las, sem repetir insistentemente termos na LA, como que é comum em situações didáticas.

Ao final desse primeiro mês de aula, levantamos algumas observações que nos pareceram importantes para nosso estudo. Por exemplo, o interesse dos alunos por interações livres redobrou. A vontade deles de ouvir um nativo que se esforçava para fazê-los entender a LA surpreendeu, mas a pouca disposição para falar continuou inalterada. Nem entre eles havia tentativas de conversa em português, na sala de aula. Isso chamou a nossa atenção sobretudo porque, em seus lares, essa situação não era diferente, conforme seus próprios depoimentos. Quando perguntados a esse respeito, ainda que morassem juntos, dividindo dois apartamentos, admitiram que conversavam apenas na língua nacional, regional ou na língua internacional, não aproveitando essa convivência para treinarem o português. Como consequência, essa limitação na expressão oral determinava a sua reduzida vida social. Segundo eles, ir à igreja ou iniciar amizades era algo descartado porque consideravam que seu domínio da LA era insuficiente para interagir com brasileiros. Esse comportamento foi congruente com o conteúdo das

119 Ver seção 2.2.2.1

120 Ver seções 2.1.2 e 2.1.3

121 Ver seção 1.2.4

entrevistas (ver exemplos abaixo): a maioria deles afirmou considerar que a habilidade mais difícil era falar, apenas dois apontaram o escutar. Vejamos:

Entre01ben03	Entre01nam01	Entre02con02
<p><i>Tempo: 09:43-10:15</i> BEN03: para mim falar. Professor: por quê? BEN03: por causa do sotaque</p>	<p><i>Tempo: 09:43-10:15</i> NAM01: porque <i>pronancia</i>, eu tenho problema com <i>pronancia</i>, às vezes <i>peçoaus</i> não entendi o que eu quero, eu quero falar.</p>	<p><i>Tempo: 11:15-11:40</i> CONG02: você pode saber uma coisa, mas pra falar tudo português, você tem dificuldade de formar uma frase</p>

Como estabeleceram que a compreensão oral era a habilidade mais importante e urgente para eles naquele momento, o avanço ou aperfeiçoamento da produção oral aparecia como um desdobramento da primeira. Acreditavam que escutar poderia levá-los a aprender estruturas novas, palavras novas e uma pronúncia adequada. Logo, ouvir o professor desenvolver uma conversa planejada e adaptada atenderia melhor os anseios deles.

A única ação visível de fala era quando utilizavam a alternância em conversas com seus pares. Essas trocas serviam para monitorar e checar com o colega os assuntos tratados. O conjunto dessas informações de forma direta e indireta influenciou o modo como iríamos proceder nas aulas seguintes.

No segundo mês, para responder, na medida do possível, às claras expectativas deles, tomamos duas medidas em relação às trocas livres. Primeiramente, decidimos preparar mais minuciosamente os caminhos que os assuntos iriam tomar, tornando-os mais interessantes. Devemos admitir que, antes, essa preparação era assistemática, parcialmente intuitiva e sem planejamento acurado. Agora, os objetivos e os conteúdos programados para aula se tornariam mais determinantes na elaboração dos roteiros das conversas. Passamos a dar mais atenção ao desenvolvimento de um conteúdo linguístico/languageiro relacionado mais diretamente com as tarefas programadas para o dia.

Em segundo lugar, como o acionamento do RL deles ficava a nosso cargo e precisava ser discreto, resolvemos concentrá-lo, preferencialmente, durante essas trocas em vez de distribuí-la em momentos variados da aula, como fazíamos antes. Frequentemente, essas interações ocorriam na abertura da aula como um

aquecimento para o que estava planejado para o dia¹²² e tinham duração média de 15 minutos. Isso passava aos alunos a ideia de que a mistura era usada de forma racional, sem quebrar os momentos de uso predominante da LA. Porém, isso não significava que não alternaríamos de vez em quando em outros momentos da aula. Com isso, sinalizamos para eles que não desistiríamos de implementar um ensino de língua aberto à pluralidade. Apesar de alguma resistência, seguimos alinhados com os pressupostos da DDP e da Glotodidática¹²³ que defendem o desenvolvimento de competência em uma dada língua sem isolá-la das outras línguas presentes na sala (BLANCHET, 2014).

Na segunda aula do mês de abril, debatemos sobre a beleza masculina¹²⁴. Em determinado momento, dissemos que, no Brasil¹²⁵, a depender da região, não é comum declarar abertamente que outro homem é bonito – prefere-se a expressão “tem presença”, que preserva a masculinidade do falante – e perguntamos se nos países deles existia algo parecido. Observemos a interação:

Aula06 (Dia: 13/04/2015)
<i>Tempo: 20:51-22:29 Vídeo 2</i>
Professor: [...] No teu país pode dizer que outro homem é bonito?
CONG03: sim
Professor: sem problema?
CONG03: porque não existe
Professor: como é em Gana? pode ou não pode?
GAN03: é difícil
Professor: como difícil?
GAN03: as pessoas em Gana acham que... é outra homem bonito você fala, ele é outro jeito.
Professor: você concorda com ele?
GAN01: sim, sim
Professor: não pode dizer
GAN03: Mas tem outro jeito
GAN01: <i>fresh</i>
GAN03: <i>fresh</i> , novo.
GAN02: <i>he's fresh</i>

122 Tínhamos a chance de abrir a unidade reservada para cada semana, toda segunda-feira, em que frequentemente as lições começam com informações sobre situações ou eventos que servem de contexto para as práticas linguageiras.

123 Ver seção 2.2.1

124 Esse evento é retomado aqui sob outro enfoque.

125 Esse conceito pode variar conforme a região do país.

Fruto da melhor preparação anunciada, a discussão foi bem movimentada. Temos certeza de que isso se deu em razão da seleção que fizemos dos homens projetados no quadro, na maioria, celebridades africanas dos países deles (Gana, Benim, Congo...). Trazer imagens de sua cultura moderna os motivou a externar seus pontos de vista. Cada celebridade apresentada era reconhecida por determinados alunos como sendo de seu país, o que constituía um motivo de orgulho.

Examinando a interação acima, percebemos que praticamente todos os alunos conseguem compreender a conversa e alguns, finalmente, participam bem dela reagindo aos nossos convites de participação na forma de perguntas. Destes, GAN03 é o que consegue articular mais sua fala.

Aqui não vemos a alternância apenas pelo prisma da aprendizagem, isto é, de alguém que se esforça para falar na LA com o apoio da LR. Temos traços da mistura linguística bem próximos do que acontece num ambiente normalmente plurilíngue, isto é, numa conversa com pouca assimetria linguística. Esse tipo de alternância pode ser categorizado como tendo *motivação de negociação do sentido*¹²⁶.

Chamou-nos ainda a atenção a última fala do excerto (*he's fresh*), pois o aluno reproduz o conteúdo na forma de uma simulação, como se estivesse vivendo a cena na aplicação da frase. Temos os mesmos traços da primeira alternância, porém a diferença está na motivação que atende uma característica comum do discurso chamada *polifonia*¹²⁷, onde o sujeito introduz a fala de outrem (GROSJEAN, 1985; LÜDI; PY, 2013; DABENE, 1994).

Voltando ao âmbito da aprendizagem, é possível ainda ver marcas de uma situação de aprendizagem onde se evidencia um esforço linguageiro. Essa dinâmica é mais interessante em vista da sua ocorrência: foi uma autêntica e complexa troca comunicativa. Portanto, não parece razoável reduzir o trabalho do aluno a uma simples tradução. Requereu-se dele certo esforço para alcançar o sentido, a partir do acompanhamento do tema no transcurso da conversa. Por exemplo, o aluno, ao lidar com duas línguas, alterna, sem solicitação, para *fresh* e apresenta para comparação o vocábulo *novo*, bem encaixado e coerente com o sentido do contexto.

126 Ver seção 1.2.3.1

127 Ver seção 1.2.3.1

Há ainda dois fatos que nos chamaram atenção aqui. Primeiramente, os beninenses não entraram num consenso para dizer se no país deles é aceitável ou não um homem admitir a beleza do outro. Ressaltamos que todas essas discussões se deram na LR deles. Temos aqui uma alternância motivada por *digressão*, pois os alunos interrompem, momentaneamente a troca para se consultarem (MYERS-SCOTTON, JAKE, 2001; AUER; MUHAMEDOVA, 2005). Em segundo lugar, os anglófonos começam a ter maior abertura à alternância e já estão inclinados a fazer mais uso dela do que os francófonos.

Na penúltima aula desse bimestre, tivemos uma discussão a respeito de trabalho, temática da lição programada para o dia. Dissemos que a visão de ofício, hoje tão virtuosa, e a de preguiça, tão estigmatizada, nem sempre foram vistas dessa maneira. Na verdade, em outros momentos da história, labor e ociosidade estavam em posição oposta aos conceitos contemporâneos:

Aula07 (Dia: 22/04/2015)

Tempo: 08:15-11:10 Vídeo 5

Professor: [...] nós vivemos num mundo onde trabalhar é bonito, mas nem todo mundo acha todo trabalho bonito, num é verdade?

Alunos: sim

Professor: na Idade Média, na Idade Média, tudo bem Idade Média? tudo bem Idade Média? o que é Idade Média?

Alunos: idade que você pode trabalhar

Professor: *Middle Age, Middle Age*, ok?

GAN01: *Middle Age*

Professor: no passado, o trabalho era bonito ou feio?

Alunos: feio

Com o uso de técnicas de intercompreensão (repetições e redução do ritmo de fala), a assimilação dos alunos avançou visivelmente. Ao fim de dois meses, os alunos já conseguiam, com algum conforto, entender globalmente a discussão. Para auxiliá-los e monitorar sua compreensão, lançamos mão de expressões alternadas de vocábulo, espelhados¹²⁸ na LA (GUMPERZ, 1982; GROSJEAN, 1985; DABENE, 1994). Achamos que o termo em destaque poderia trazer confusão se mantido apenas em português, entendimento possível tanto para faixa etária, quanto para um

128 Categorizamos o esforço de alguém se fazer entender no fluxo normal de fala assimétrica de *expressão espelhada* que, do ponto de vista da forma, pode ser uma equivalência ou expressão alternativa. Essa tomada de decisão é acionada por inferência antecipada do produtor ou por reações do interactante. Trata-se, portanto, de mais uma estratégia dos falantes para se intercompreenderem.

período da História. Nossa dedução se confirma na associação deles feita erradamente. A utilização em destaque cumpriu sua função, constatada pela manifestação posterior deles, alinhada ao sentido adequado, depois de nossa pergunta. Dentro das categorizações de motivações para o uso acima, vemos uma convergência com os conceitos de *solidariedade* e *negociação* do sentido, entre outros¹²⁹. Além disso, temos mais uma confirmação da maior abertura dos anglófonos para a utilização desse recurso.

Nessa derradeira aula do bimestre, ainda dentro da temática trabalho, temos dois momentos que revelam outro papel assumido pela mistura linguística durante as trocas livres, indicativo da atenção dos alunos às interações. Vejamos:

Aula07 (Dia: 22/04/2015)

Tempo: 12:20-16:00 Vídeo 5

Professor: um príncipe, tudo bem príncipe? Um rei, um rei, um príncipe

BEN02: *roi, roi*

Professor: sim, um príncipe, um rei, ele não trabalhava

[...]

Professor: no mundo hoje tem uma confusão de quem trabalha mais e de quem trabalha menos, quem é mais trabalhador que é preguiçoso; tudo bem preguiçoso?

Alunos: sim

Professor: o que é preguiçoso?

GAN01: *lazy*

Professor: preguiçoso

Francófonos: *paresseux*

Mantivemos aqui as técnicas mencionadas, como a reformulação de frases e as transformações de palavras como, por exemplo, quando transformamos o verbo em substantivo (trabalha-trabalhador) (ESCUDÉ; JANIN, 2010). No tocante à alternância, elas ocorrem entre turnos, não ultrapassam o nível da palavra e são claramente controladas. A reação dos alunos mostra que a mistura serve como um monitoramento qualificado, ou seja, marca uma verdadeira compreensão. Na primeira ocorrência, o aluno usou rei e não príncipe, pois era suficiente para indicar o acompanhamento do conteúdo. Um dado importante dessa manifestação foi o fato

129 Ver seção 1.2.3

de ela ter sido feita pelos próprios alunos, sem incentivo nosso. Ademais, eles já conseguiram se organizar para conciliar os conteúdos na LA e o RL.

Nesta etapa da pesquisa, notamos uma mudança na postura inicial deles em relação à alternância. Inicialmente, classificamos esse comportamento de *atitude fechada*, ainda que permitíssemos e promovêssemos a alternância. Portanto, tínhamos razões para acreditar que os alunos caminhavam em direção a uma flexibilização desse posicionamento, a uma *atitude parcialmente aberta*.

Associamos essa mudança sobretudo ao fato de eles já se acharem razoavelmente satisfeitos no que dizia respeito ao seu objetivo de partida: uma compreensão oral básica. Como consequência, passou a haver uma sintonia maior entre os envolvidos no que concernia às escolhas didático-metodológicas do docente.

Outra particularidade de importância capital, a partir da última interação, é que passamos a ter uma construção coletiva do texto oral baseada no modelo principal da intercompreensão: “*eu falo na minha língua e você na sua língua*” (DOYÉ, 2005)¹³⁰. Inferimos que o ocorrido se deu em razão de eles se esforçarem para se adequar a nossa proposta de ensino aberta ao discurso plurilíngue.

4.1.4 Sensibilização às línguas (*éveil aux langues*): diálogo entre os elementos do repertório linguístico do aluno

Começamos essa seção pelas atividades de vocabulário com o auxílio, principalmente, da intercompreensão, para uma comunicação mínima. Os dois primeiros eventos aqui analisados seguem os modos de situações didáticas formais. No primeiro dia de aula, estava no planejamento uma atividade em que eles deveriam identificar alguns objetos. Um suporte visual (*slides*) foi usado para ajudar na identificação dos utensílios. Vejamos esse momento:

130 Ver seção 2.2.2.2

Aula01 (Dia: 09/03/2015)	
<p><i>Tempo: 19:43 – 21:10 Áudio 1</i></p> <p>Professor: mochila, <i>in english rucksack?</i></p> <p>NAM01: <i>yeah</i></p> <p>GAN02: <i>bagback</i></p> <p>Professor: <i>bagback! en français?</i></p> <p>CONG01: <i>sac à dos!</i></p> <p>Professor: <i>sac à dos! em português, mochila!</i></p> <p>[...]</p> <p>Professor: cinzeiro!</p> <p>Alunos: cinzeiro!</p> <p>GAN01: (pronuncia algo que não entendemos, parece uma variante para palavra cinzeiro diferente de ashtray)</p>	<p>NAM01: cinzeiro, <i>what?</i></p> <p>Professor: <i>it's place where you put the ashes</i>¹³¹.</p> <p>Anglófonos: <i>ashtray</i></p> <p>Professor: <i>ashtray... cinzeiro</i></p> <p>[....]</p> <p>Professor: caderno.</p> <p>TRI01: caderno</p> <p>Alunos: caderno</p> <p>Professor: <i>en français</i></p> <p>Francófonos: <i>cahier!!</i></p>

No trecho acima, temos um recorte de uma interação pouco fluente, basicamente constituída de palavras soltas. O que vemos segue a maneira convencional de se trabalhar o vocabulário: tradução palavra por palavra, muito criticada pela sua ineficiência. O diferencial reside no fato de a alternância entrar como terceira fonte de estímulo à memorização e ao interesse deles, acompanhada da imagem e dos vocábulos em português. Além disso, vemos também um momento de descrição de um objeto em inglês, motivado por dúvida de pronúncia do verbete *cinzeiro*.

Nesse exercício, podemos destacar apenas o envolvimento dos alunos na atividade. A atenção deles foi total, sem sinais de dispersão. Esse excerto nos faz perceber que as atividades suscetíveis de ampliar o vocabulário têm grande apelo. A palavra exerce um fascínio sobre eles, pois a veem como a solução imediata para seus problemas de compreensão em português.

Esse tipo de atividade os leva a tecer comentários avaliativos sobre língua e pronúncia, pelo contraste de som e forma entre os vocábulos. Nesses momentos, notamos que eles se sentem livres e confortáveis para fazer comparações com as palavras de seu RL.

¹³¹ Tradução: é o lugar onde se coloca cinzas.

As considerações acima partem da ideia de que as línguas que dominamos, de alguma forma, ajudam a aprender uma LE. Em entrevista, os alunos expressaram um ponto de vista semelhante:

Entre01gan02	Entre01gan01	Entre01tri01	Entre02con02
<p><i>Tempo: 14:20-17:15</i></p> <p>Entrevistador: você usa os conhecimentos do inglês [...]</p> <p>GAN02: sim, eu uso [...] é... se eu não entende alguma palavra, eu, eu, é... eu tenho tradução</p>	<p><i>Tempo: 14:20-14:53</i></p> <p>GAN02: inglês, um pouco, como em <i>english nation</i>, em português nação [...]</p> <p>nação, palavra, inglês é in, igual mesmo, todas palavras é mesmo inglês, mas pronunção diferente.</p>	<p><i>Tempo: 12:15 - 12:36</i></p> <p>TRI01: tem algumas palavras que é muito similar de inglês, por exemplo, de português e inglês, similar.</p> <p>Entrevistador: certo</p> <p>TRI01: similar, profissão, outras coisas</p>	<p><i>Tempo: 12:25-13:05</i></p> <p>CON02: ajuda</p> <p>Entrevistador: por quê ajuda?</p> <p>CON02: algumas palavras parecem com o francês.</p>

Os quatro depoimentos acima representam a opinião de todos os alunos que acreditam que as LR deles são úteis para aprendizagem do português. A tradução aparece como um dos recursos indicados, ao lado da transparência linguística, porém geralmente limitam esse recurso aos níveis vocabular e morfológico. Vale dizer que as línguas minoritárias deles não foram mencionadas. Neste início de curso, eles são unânimes em afirmar que essas últimas não ajudam a aprendizagem da LA.

Em nossa segunda aula, o tema da unidade a ser trabalhado era *comer e beber*. Um novo exercício de vocabulário estava programado, com foco nas opções de suco de frutas. A tarefa se desenrolou da seguinte maneira:

Aula01 (Dia: 09/03/2015)	
<p><i>Tempo: 43:23- 50:40 Áudio 2</i></p> <p>Professor: vocês conhecem outros sucos?</p> <p>Alunos: sucos?</p> <p>Professor: suco de laranja, outro.... suco de laranja, que mais?</p> <p>CONG01: cenoura</p> <p>Professor: cenoura! eca! não! (eles demoram pensando um minuto)</p> <p>Professor: suco de laranja, outro suco</p> <p>CONG01: ananas</p> <p>Professor: ananás, abacaxi</p> <p>Alunos: abacaxi</p> <p>Professor: outro suco</p> <p>GAN02: suco de banana</p> <p>Professor: não! eca! (todos riem muito)</p> <p>GAN01: goiaba?</p> <p>Professor: goiaba! ok, suco de goiaba!</p> <p>[...]</p>	<p>CONG01: suco de maçã</p> <p>Anglofónos: no sabe</p> <p>Professor: <i>Apple</i></p> <p>Anglofónos: ok</p> <p>Professor: <i>pomme</i></p> <p>Francófonos: ok</p> <p>[...]</p> <p>Professor: caju, conhece caju?</p> <p>Alunos: sim!</p> <p>Professor: maracujá?</p> <p>Alunos: Não</p> <p>Professor: <i>passion fruit?</i>¹³²</p>

A execução do exercício não ocorreu com a simples tradução de palavras. A LA aparece como a língua principal da interação, encorpando as trocas com maior carga de elementos coesivos. A conversa apresenta claramente técnicas de intercompreensão, repetição de palavras, entonação realçada e velocidade reduzida da fala (ESCUDE; JANIN, 2010; DOYÉ, 2005).

Quando interpelados, os alunos parecem precisar de um tempo para se situarem na temática e escolherem a palavra, lentidão justificada por se tratar do início da aprendizagem deles. Eles começam com palavras que já conhecem em português e, provavelmente, com espécies de sucos que existem na sua terra. Arriscam-se a pronunciá-las e o fazem de modo inadequado. Reagimos retomando-as com a ajuda de recursos expressivos, como simular ingerir a bebida e mostrar que não gostamos dela.

¹³² Em francês, fruit de la passion.

Depois dessa checagem do vocabulário já adquirido na LA, partimos para frutas mundialmente conhecidas que possuem, às vezes, alguma transparência sonora com o inglês e o francês como, por exemplo, o caju. Também usamos palavras que são semelhantes em francês e inglês, porém diferentes do português, maracujá¹³³.

Observamos que a prática da valorização do RL dos alunos possibilita uma interação em LA, no início da aprendizagem. Essa troca se revelou mais factível em atividades de vocabulário, que parecem favorecer mais o uso de suas LR. Resultou daí um maior dinamismo nas interações em LE e uma *postura mais aberta* em relação ao seu RL.

Ao compararmos as duas situações apresentadas, consideramos o desenrolar dessa última bem mais satisfatório do que a anterior. Creditamos isso, primeiramente, à coerência entre a temática da unidade e a tarefa programada. Em segundo lugar, subestimamos o potencial da atividade, na primeira ocorrência, ao levá-los a uma memorização pouco produtiva. Porém, ao percebermos o interesse deles, resolvemos conduzir a atividade de modo diferente: passamos a explorar o RL deles, numa perspectiva mais comunicativa.

Vale ressaltar, para a reflexão didática, que o ato de colocar palavras de idiomas diferentes em relação é característico da sensibilização às línguas (*l'éveil aux langues*), que está vinculada à DDP. Nessa perspectiva, o indivíduo confronta suas línguas e reflete sobre sua aprendizagem na LA (CANDELIER, 2003)¹³⁴.

A respeito dessa confrontação de línguas, no plano vocabular, perguntamos a todos os alunos, em nossas entrevistas, se tinham dicionário e se o usavam. Todos, sem exceção, responderam afirmativamente e assinalaram que o utilizavam o tempo todo durante as trocas nas primeiras semanas de aula. Percebemos, no entanto, que na última aula do mês esse uso tinha diminuído e que as atenções se concentravam nas trocas, o que sinalizava uma mudança de comportamento, indicando, talvez, que eles começavam a se dar conta de que poderiam acessar seu arsenal plurilíngue mais ativamente. Vejamos, por exemplo, na última aula do mês março, uma interação sobre vocábulos ligados ao trânsito:

133 Diz-se também *maracudja* em francês, notadamente na Guiana francesa e nas Antilhas francesas.

134 Ver seção 2.2.2.3

Aula04 (Dia: 30/03/2015)	
<p><i>Tempo: 1.27:36-1.52:14 Vídeo 2</i></p> <p>Professor: o que é <i>contramão</i>? O que significa <i>contramão</i>?</p> <p>CONG03: <i>contraire</i></p> <p>Professor: o que é <i>contramão</i>?</p> <p>CONG03: rua! (todos ficam em silêncio um tempo)</p> <p>Professor: como é <i>contramão</i> em francês? (francófonos ficam em silêncio um tempo)</p> <p>CONG01: <i>sens</i>? (professor sinaliza positivamente)</p> <p>Professor: em inglês é? (anglófonos esboçam uma reação, mas ficam em silêncio um tempo)</p> <p>Professor: <i>wrong way</i></p> <p>CONG01: sentido</p> <p>Professor: eu tenho que entrar no sentido certo</p> <p>[...]</p>	<p><i>Tempo: 1.28:57-1.29:37 Vídeo 2</i></p> <p>Professor: tudo bem o guarda? guarda? (o silêncio se faz e alguns pegam o dicionário, dividindo o olhar no professor)</p> <p>Alunos: não! cuidado</p> <p>Anglófonos: <i>keep</i></p> <p>Professor: quase! guarda, guarda é... (todos nesse momento muito atentos e os dicionários foram deixados de lado. Professor simula alguém com o apito)</p> <p>Professor: <i>the officer, in english is officer</i></p> <p>Francófonos: <i>agent</i></p>

Os alunos começaram a trabalhar o sentido de maneira literal ao usarem o vocabulário de que já dispunham em português e as transparências entre as línguas. Isso ficou claro quando um aluno usou o termo *contraire* que se assemelha a *contra*. Nesse sentido, o contexto da atividade o ajudou, sem dúvida, a depreender o significado da palavra *contramão*, tanto mais que eles já conheciam o sentido da palavra *rua*. Um colega, ao perceber essas pistas, arrisca *sens* como tendo ideia de sentido ou direção. Os alunos francófonos reagem positivamente, demonstrando aprovação. Já os anglófonos sinalizaram que não tinham conseguido chegar à mesma conclusão que os outros colegas. O professor então alternou e eles entenderam. Note-se, porém, que o trabalho de depreensão do sentido da última palavra, *guarda*, é feito pelos alunos, que usam o termo *keep*.

Um dado que nos parece relevante destacar aqui é que o trabalho de vocabulário com o RL desvelou alguns processos semânticos utilizados pelos

aprendentes. Geralmente, eles preferem reservar essa lida com as palavras para si, não expõem ao professor como procedem para apreender o sentido das palavras.

Durante o andamento da atividade, a LA foi o instrumento principal das trocas e a alternância aconteceu como um elemento estabilizador e reforçador do sentido. Todos interagiram apropriadamente.

Na primeira aula do mês abril, tínhamos o *trabalho* como temática. Destacamos um momento, depois da atividade de leitura, em que o processo de alternância ocorreu. Porém, a dificuldade de se determinar o sentido de alguns termos presentes no texto chamou a nossa atenção e a dos alunos. Observemos os seguintes excertos:

Aula05 (Dia: 06/04/2015)	
<p><i>Tempo: 1.12:58 - 1.13:34 Vídeo 1</i> Professor: outra palavra... CON01: especi, especilamente Professor: especialmente! num tem no francês parecido? Francófonos: <i>spécialement, spécialement</i> Professor: ok, outra palavra NAM01: geração Professor: geração (professor silencia para o próprio aluno tentar deduzir significado, mas ele não o faz) Anglófonos: <i>generation, generation</i> Professor: <i>generation, é!</i> NAM01: <i>generation.</i> [...]</p> <p><i>Tempo: 1.14:31 - 1.14:46</i> HAI01: déficit Professor: déficit, déficit, tem essa palavra em francês? CONG01: tem, <i>déficit!</i> Professor: pouco!</p>	<p>[...] <i>Tempo: 1.18:27 - 1.19:22</i> BEN01: custo, custo reduzido Professor: custo reduzido, custo... tem essa palavra em francês, custo Francófonos: <i>coût, coût</i> Professor: <i>coût, combien ça coûte!</i> BEN01: ah! menos. NAM01: <i>english, english</i> Professor: custo reduzido? custo, custo, palavra custo do inglês. GAN01: <i>cost</i> Professor: <i>cost</i> Anglófonos: <i>cost, cost</i> (discutem entre si) [...]</p> <p><i>Tempo: 1.22:26 - 1.53:17</i> CON02: desenvolve-se Professor: desenvolve-se, essa palavra, de-sen-vol-ve-se, tem em francês? Francófonos: <i>dérouler</i> Professor: é o mesmo sentido? (suspeita que não seja a palavra certa) Professora¹³⁵: <i>développement</i> Professor: ok? Professora: <i>développeur</i></p>

135 Nessa aula, contávamos com uma professora auxiliar.

	Francófonos: ok
--	------------------------

Podemos notar que as trocas se dão em português com entradas lexicais do inglês e francês, entre turnos, dentro do controle já mencionado aqui. Falamos num ritmo bem próximo do normal e os alunos indicam acompanhar as trocas sem consultarem o dicionário. O contato visual é permanente.

Solicitamos que usassem seu repertório linguístico, focando, dessa vez, nas transparências, com o intuito de levá-los a perceber como elas ajudam na determinação do sentido. Alguns alunos, porém, não conseguem fazer as relações interlexicais, pois não se dão conta das semelhanças com o inglês e/ou com o francês. Essa falta de percepção chama mais a atenção porque, como se tratava de atividade de leitura, contavam com dois elementos facilitadores: o apoio da escrita e o da nossa pronúncia. Eles se deram conta das palavras cognatas apenas quando perguntamos se o verbete existia na língua deles. A partir daí a percepção coletiva da transparência se manifestou.

O episódio acima parece indicar que os alunos têm pouca noção prática de como utilizar o repertório deles para aprender uma LE, ou seja, são pouco habilidosos em interligar seus saberes linguísticos têm dificuldade em fazer dialogar os idiomas que dominam, indício de uma visão linguística fragmentada onde cada idioma ocupa um espaço delimitado. Não perceberam ainda que nossa competência comunicativa é integrada, é uma CPP suscetível de favorecer aprendizagens em todos os estratos linguísticos (BACHMAN; PALMER, 1996)¹³⁶.

Em suma, a dificuldade desse tipo de público aprendente está no fato de ignorarem que as línguas de nosso RL não estão compartimentadas em nosso cérebro e que essa atitude é resultado de sociedades diglóssicas. Nelas, as línguas têm claros limites de uso entre si. O que não facilita a rentabilização dos processos cognitivos na aprendizagem da LE¹³⁷.

4.1.5 Alternância: uma prática reservada e marginal

136 Ver seção 1.1.1

137 Ver seções 1.1.3 e 1.2.3.2

Nessa seção voltamos nossa atenção para a mistura linguística que os discentes faziam nos momentos em que conversavam reservadamente em suas LM ou LR.

Essas corriqueiras trocas privadas são um fato que intriga muitos professores. Somos tomados por grande curiosidade a respeito do conteúdo delas. Queremos saber, por exemplo, se é sobre um assunto da aula, ou um uso da LA. Esse interesse é obviamente motivado pelo desejo de ajudar o aluno a resolver mais rapidamente suas dificuldades languageiras.

Em nossas observações, essas conversas ocorriam em tom de voz baixo, porém, mesmo sem clareza, eram audíveis. Nunca reprimimos esses atos. Percebíamos que esse agir não atrapalhava o andamento da aula (DABÈNE, 1994)¹³⁸.

Sem dúvida, preferiríamos que os alunos socializassem abertamente suas interações particulares. Mas, essa reserva deles revelou alguns fatos úteis para nossa pesquisa. Por exemplo: ela é um indicativo de que a alternância é um comportamento incontornável para eles, ou seja, mesmo que falemos em português e que eles também achassem que deveriam fazer o mesmo, sentiam necessidade de usar outras línguas (CUNHA-FILHO; CUNHA, 2017). Os excertos de entrevista abaixo mostram isso:

Entre02gan01	Entre02con01	Entre02ben03
<p><i>Tempo: 10:12-13:11</i> Entrevistador: [...] lá em Gana, você misturava línguas, lá? GAN01: sim! Entrevistador: é normal? GAN01: sim! É normal [...] eu misturava twi e inglês [...] na minha família Entrevistador: você ainda mistura? GAN01: ainda, ainda [...] inglês e... mas tem outra língua [...] patuá, é uma língua da Jamaica</p>	<p><i>Tempo: 14:42-15:40</i> CON01: [...] uma pessoa pode falar duas, três línguas em meu país [...] as pessoas misturam também [...] eu misturava com alguém que sabe da língua [...] francês e lingala Entrevistador: você ainda mistura? quando fala com um irmão congolês? CON01: agora é muito pior é, é... muito pior, porque kkkkkkk [...]</p>	<p><i>Tempo: 17:16-18:27</i> BEN03: isso depende da pessoa, se a pessoa pode falar 4 ou 5, 2 línguas ele pode misturar isso, por exemplo quando eu morava é... meu primo a gente falou, falava francês, minan e fon essas línguas juntos Entrevistador: [...] você mistura o português com outra língua? BEN03: já aconteceu muitas vezes [...]</p>

138 Ver seção 2.2.2.1

	porque tô concetrandno no português, às vezes eu esquece as palavras do francês	português e francês.
--	---	----------------------

Fica clara a normalidade da alternância. Ela é uma necessidade criada no curso de vida, faz parte da identidade do sujeito plurilíngue¹³⁹. A reserva observada é um sinal de que querem que certas coisas fiquem só entre eles, por exemplo, suas impressões a respeito dos conteúdos e as relações destes com o que já sabem. Ademais, para eles, como sabemos, a alternância não é uma estratégia válida para aprendizagem da LA formal: nove dos doze alunos se posicionaram abertamente contra a mistura de línguas e apenas três tiveram uma postura relativamente aberta a ela.

Os alunos viviam uma dualidade: tinham, por um lado, uma visão idealizada do funcionamento das línguas, onde cada uma deve respeitar seus limites sem interferir na outra; e, por outro lado, vivenciavam uma realidade onde as línguas se encontram e se misturam, um conflito interno entre o dizer e o fazer. Para muitos, esse dilema era resolvido quando davam à alternância o *status* de uma prática espúria usada de modo marginal reservada à privacidade. Esse posicionamento revela claramente uma concepção diglósica da alternância em sala de aula, um posicionamento antagônico ao encontro de línguas, praticado pelos próprios alunos (DABÈNE, 1990; SERRA, 1999; GAJO; MONDADA, 2000; CASTELLOTTI, 2001; MOORE; CASTELLOTTI, 2008).

Infelizmente, tivemos um acesso muito restrito às características dessa mistura, não conhecemos as formas que elas assumiram, nem seu exato conteúdo. Porém, em entrevista, conseguimos retirar dos alunos algumas das motivações que os levavam a acionar o RL reservadamente no momento das aulas:

Entre02tri01

Tempo: 04:54-05:25

TRI01: às vezes para explicar para o colega que não entende, e para comparar as línguas, às vezes tem um, uma coisa parecida entre as línguas e, e, olhando inglês dá pra entender melhor... o frase e qualquer coisa em português [...] e também é bom para aprender a cultura, a cultura das outras pessoas.

139 Ver seção 1.2.1

Entre02gan03*Tempo: 07:42-09:35*

GAN02: primeiramente, para explicar melhor, porque às vezes tem algumas coisas que não dá pra explicar em português, [...] tipo cujo em twi [...] era difícil para explicar em português, então eu usei o twi para explicar melhor [...] e quando eu falei isso deu pra ele entender.

Todos são unânimes em confirmar que era uma forma de ajudar o colega ou de pedir ajuda, que o uso do RL servia para explicar certos fenômenos do português. Destacamos o fato de os alunos de Gana terem dito que usavam sua língua nacional, o twi, para esclarecer suas dúvidas sobre o português. Por exemplo, o discente GAN02, em sua fala, disse ter elucidado o uso do pronome *cujo* com o auxílio do idioma africano. A língua nacional era o principal idioma das comunicações, o inglês era usado mais raramente nessas conversas privadas. Este fato nos levou a repensar a importância das línguas minoritárias na comparação interlinguística que é, via de regra, limitada quase que exclusivamente às línguas internacionais. Depreendemos com isso que a relação dos ganenses (anglófonos) com sua língua materna é, talvez, menos estigmatizada do que, por exemplo, a dos congolezes (francófonos) que disseram usar apenas o francês como referência para análises (retirada nota). Um aluno congolês afirmou que faz isso porque acredita que os idiomas africanos não têm gramática.

Há ainda declarações que levam a alternância privada para além das relações interlinguísticas. Vejamos:

Entre02ben02*Tempo: 06:25-07:16*

BEN02: às vezes porque, por exemplo XXX e eu [...] não conseguimos trabalhar quando todo mundo é, quando o ambiente é muito sério, sério [...] um pouco de brincadeira pra meter a cabeça [...] mas não só brincar, às vezes, eu já falei com você que parece que o português não tem muitas expressões, porque às vezes nós queremos dizer as, uma expressão em francês, mas não tem exatamente em português, é pra isso que eu pergunto sempre para XXX e ele conhece um jeito de dizer.

Entre02gan03*Tempo: 06:19-09:35*

GAN02: se eu quero fazer uma piada, eu não vou fazer em português, vou fazer

em inglês ou twi, pra ter aquela graça, pra piada ajudar, seu eu faço em português eles num vão...

Entre02con03

Tempo: 07:05- 07:22

CON03: [...] se a gente está conversando sobre nós é... o segredo o segredo sobre nós e ai a gente não vai falar em português [...] acontece pra todo mundo mesmo quando outras pessoas falam outras línguas se vai falar o segredo entre eles...

A partir dos depoimentos acima, notamos que, no plano discursivo, essas línguas os ajudam a estruturar mais facilmente o pensamento deles. Trata-se de uma ação colaborativa entre línguas que gera descobertas e reflexões. Em outras palavras, as línguas do RL dos aprendentes mantêm uma relação de complementaridade: preenchem elementos discursivos ausentes da língua em uso, porém são coadjuvantes e partícipes dessa dinâmica interativa. Por exemplo, como revelaram os alunos, traços de um tom mais jocoso podem ser adicionados à comunicação, aspecto importante para os jovens, mas dispensável, talvez, para o professor. Um comportamento similar desse trabalho de composição discursiva é observado entre falantes de alta competência na LE, pois conseguem manejar recursos de outros idiomas na construção de uma fala mais rica ou original (GROSJEAN, 1985; LÜDI; PY, 2013; DABENE, 1994).

Aos poucos, como resultado de nossa prática, um comportamento começou a ser mais frequente: a *alternância semi-compartilhada*. Isso ocorria quando estabelecíamos uma interação apenas em língua portuguesa, e alguns tentavam participar dela. Por exemplo, um aluno assumia o turno e desenvolvia seu raciocínio por um breve momento e, depois, parava de falar. A interrupção era para consultar o colega ao lado. Porém, ninguém – nem nós, nem os demais – se aproveitava dessa pausa para tomar o turno, todos entendíamos, consciente ou inconscientemente, que se tratava de uma pausa necessária.

Esse comportamento foi descrito por um aluno congolês como uma forma de consulta e avaliação. Ao usar outra língua, o colega solicitado arbitrava se o conteúdo para o português fazia sentido. Esse modo de alternar constituía a conversa em português que, em seguida, retomava seu fluxo normal, ou seja, era um instante de negociação do sentido reservado para posterior socialização e enriquecimento da interação (LÜDI; PY, 2013).

4.1.6 Alternância: uma leve exposição

À medida que as aulas aconteciam e que nosso relacionamento com os alunos se estreitava, presenciávamos formas de alternâncias mais explícitas. Destacamos primeiramente dois casos onde a socialização da mistura se deu na produção oral. Vejamos:

<p>Aula04 (Dia: 30/03/2015)</p> <p><i>Tempo: 33:40-34:13 Vídeo 2</i></p> <p>Professor: gostei da camisa [...] onde compraram, onde compraram... onde onde compraram?</p> <p>CONG01: <i>acheter, acheter</i></p> <p>Professor: onde vocês compraram a camisa?</p> <p>CONG02: Não comprar... <i>donner?</i> (olha para o colega) dar! Isso!</p> <p>Professor: eu quero uma</p>
<p>Aula06 (Dia: 13/04/2015)</p> <p><i>Tempo: 21:28 –21:55 Vídeo 1</i></p> <p>Professor: mas que horas é o almoço?</p> <p>NAM01: ah! [...] uma horas [...] eu <i>letras</i>¹⁴⁰, eu... <i>chill</i></p> <p>Professor: <i>chill</i></p> <p>GAN02: relaxar</p> <p>GAN03: <i>have fun</i></p> <p>NAM01: <i>yeah</i>, sim, eu não almoçar</p>

A interação foi iniciada, por iniciativa nossa, na forma de uma pergunta. Porém, o ato de alternar foi uma decisão dos próprios alunos, que construíram coletivamente esse evento oral. Os dois momentos são similares: a mistura ocorreu entre os turnos da conversa, não chegando a formar uma estrutura oracional completa (LÜDI; PY, 2013). Ocorrências assim se dão em função da lacuna vocabular de quem fala, são motivadas pela *falta linguística*: o colega que possui mais conhecimento adequado para aquele momento ajuda (HOLMES, 2013).

Ao observamos a particularidade de cada trecho, percebemos que, no primeiro, o aluno consultou o colega em relação ao verbo *donner*, que pela sinalização negativa, o fez saber que a palavra em português é *dar*. No segundo, mais de um estudante cooperou na fala do seu colega: um deles contribuiu com uma palavra em português e o outro com uma expressão em inglês.

140 Transcrevemos tal qual o aluno pronuncia. Acreditamos que o discente queria dizer eu entro.

Essas ações coletivas sinalizam que os alunos já interagem na LA. É possível perceber que os membros envolvidos acompanham o seu desdobramento e participam quando possível. Essas manifestações têm a ver com o princípio da intencionalidade que os motiva a se expressar a partir do monitoramento da conversa e da manipulação dos elementos da LA (ESCUDE; JANIN, 2010). Esse conjunto de fatores evidencia que a alternância assume também uma função cooperativa entre os discentes já que, juntos, podem unir forças para fazer as trocas prosseguirem, garantindo a compreensão.

Vejamos mais um exemplo de troca livre. A temática agora é *como se comportar num restaurante*:

<p>Aula02 (Dia: 16/03/2015)</p> <p><i>Tempo: 08:32-10:08 Áudio 1</i></p> <p>Professor: seu país pode, ok! você é do Congo, igual ele?</p> <p>CONG01: igual</p> <p>Professor: certo... tem lugar, há países, tem países em que não pode psiu</p> <p>NAM01: Namíbia</p> <p>Professor: ah, ok!</p> <p>[...]</p> <p>Professor: mais uma, o que pode, tem um dois só, mais</p> <p>CONG01: muito mais (troca rapidamente com o seu colega em francês discretamente), palavras <i>manque</i> formular</p> <p>Professor: <i>manque?</i></p> <p>Todos: kkkkkkk</p> <p>Professor: <i>qu'est-ce que c'est? parlez en français, si vous plaît</i></p> <p>CONG03: <i>il y des mots qui manquent pour formuler des phrases</i></p> <p>[...]</p> <p>Professora auxiliar: faltam palavras para formar frases em português.</p> <p>CONG01: Pouco tempo, pouco tempo.</p>

A troca se deu principalmente na LA, mas a alternância nela presente nos chamou a atenção. Trata-se de uma alternância intrasentencial (DABÈNE; MOORE, 1995). No enunciado *palavras manque formular*¹⁴¹, o aluno intercala entre dois termos do português uma palavra em francês. Sua enunciação aponta para duas possibilidades: ou ele acredita que “*manque*” exista em português assim como as outras duas palavras, ou é alguém que tem o hábito de alternar e consegue gerar

141 Faltam palavras para formular frases.

sentido no uso de duas línguas. Para ambos os casos, a mistura, além de compensar o pouco conhecimento que possui na LA, marca o desejo de ele não usar uma língua que ainda não domina bem, por não se sentir seguro em fazê-lo. Esse comportamento, mais uma vez, tem a ver com o maior interesse deles pela compreensão em detrimento da produção.

Passemos para dois outros casos onde os alunos alternam durante uma troca em língua portuguesa.

Aula06 (Dia: 13/04/2015)

Tempo: 1.52-04:00 Vídeo 2

BEN02: no Benim não, nossa, não temos ônibus [...] *zemidjan* (ele mostra a foto de uma moto com vários passageiros), ele se chama *zemidjan* (aluno escreve a palavra no quadro) [...]

Professor: significa o que?

BEN01: taxi moto, taxi moto

BEN03: moto taxi

BEN02: pessoa que conduzia o motô

Aula07 (Dia: 22/04/2015)

Tempo: 17:19 -18:05 Vídeo 2

BEN03: XXX, XXX (indicando ao professor que faltou o colega) [...]

GAN01: quero trabalhar no militar

Professor: mais ou menos que nem um policial, mais ou menos um policial

GAN01: não gosto policial [...] *soldier*

As misturas acima são intrasentenciais. Nelas, um termo de uma LE se encaixa na oração da língua-base (*matrix language*), ou seja, num mesmo turno e no interior de uma frase (LÜDI; PY, 2013; DABÈNE; MOORE, 1995). No primeiro caso, o aluno falou da realidade de transporte de seu país e apresentou o *zemidjan* como um aspecto curioso da sua realidade. Os compatriotas dele versaram a palavra e o aluno completou com uma informação mais detalhada. No segundo caso, o aluno falou de sua escolha de profissão e destacou bem que quando se referia a militar queria dizer soldado (*soldier*) e não policial.

Vemos que a alternância exerce aí função de realce ou destaque da palavra. Alguns autores dizem que, nesses casos, ela é motivada por *questões emocionais*, ou seja, são expressões que remetem a nossa experiência de vida e parecem expressar melhor o que queremos dizer (MYERS-SCOTTON, 1993b; AUER 2002;

NERGHES, 2011; HOLMES, 2013). Essas operações indicam que os alunos já conseguem construir muitos enunciados em português, que são capazes inclusive de trazer para dentro deles vocábulos de outros idiomas formando um todo coerente.

Os três exemplos seguintes ocorreram com alunos francófonos que alternaram pela proximidade entre idiomas. Vejamos:

Aula03 (Dia: 23/03/2015)
<i>Tempo: 50:13-51:00 Áudio 1</i>
HAI01: professor, por favor, está, está funcionando, posso, posso usar também, <i>andando?</i>
Professor: não...não... tem lógica, mas não se usa no Brasil... em outras situações o andando ele entra, mas não pro chuveiro
Aula03 (Dia: 23/03/2015)
<i>Tempo: 32:15- 32:32 Áudio 1</i>
BEN03: depois come, <i>não pode restar</i> uma horra! (professora o ajuda para o português)
Professora: depois de comer não pode ficar mais de uma hora
Professor: tem que ir embora
Aula08 (Dia: 27/04/2015)
<i>Tempo:17:53 Vídeo 1</i>
Professor: no vigésimo primeiro do quarto mês de mil e quinhentos, o que aconteceu?
CON01: <i>découverte</i> do Brasil
Professor: isso, <i>découverte</i> é francês, (francófonos riem), como é em português
HAI01: descoberta do Brasil
Professor: a descoberta do Brasil

No primeiro caso, destacamos que há alternância na forma de uma formulação transcódica¹⁴², ou seja, o falante usou conscientemente seu RL no momento da interação (LÜDI; PY, 2013). O aluno perguntou se o verbo andar podia ser usado em português com sentido de funcionar, já que é assim que se faz em francês. Os dois últimos casos se encaixam no que chamamos de *transferências*, isto é, ações discursivas inconscientes na LA em que se utiliza partes ou estruturas de outras línguas. Apesar das muitas críticas a essas ações de linguagem, elas são

142Ver seção 1.2.4

excelentes indícios de que os alunos seguem as interações e procuram entender os conteúdos destas. Indicam também que, no plano da produção, eles conseguem fazer escolhas linguísticas coerentes no âmbito da temática desenvolvida. Tudo isso revela um complexo trabalho mental, no qual os alunos se apoiam nas línguas que dominam melhor em favor daquela que dominam menos. Finalmente, não podemos deixar de destacar que o português já ganha espaço no componente linguístico da competência plurilíngue deles (COSTE; MOORE; ZARATE, 2009; CONSELHO DA EUROPA, 2001).

4.2 MUDANÇAS E AVANÇOS: DO SILÊNCIO PARA UMA PARTICIPAÇÃO LINGUISTICAMENTE ATIVA

Neste subcapítulo, tratamos do trabalho desenvolvido no segundo bimestre de estudos junto aos discentes.

Com apenas dois meses de aula, notamos que a compreensão oral de todos os alunos avançara bastante. A maioria deles já se enquadrava no nível A2 (CONSELHO DA EUROPA, 2001)¹⁴³. A partir desse salto, conseguiam se alinhar coerente e rapidamente às trocas. Ademais, se arriscavam mais na produção oral, inclusive com tentativas de conversar entre si na LA. Certamente, fatores como a dedicação deles, o esforço de todos os professores, a carga horária intensiva de aulas e o aproveitamento do arsenal linguístico e cultural deles foram decisivos para esse avanço.

As alternâncias diminuíram consideravelmente se comparadas aos dois primeiros meses. Essa redução se deu porque os alunos já compreendiam relativamente bem nosso idioma. Logo, nosso emprego dessa prática era agora menos frequente. Os estudantes tinham mais segurança no acompanhamento das atividades e trocas livres. Porém, misturas *semi-compartilhadas* e *compartilhadas* tornaram-se constantes e mais fáceis de serem ouvidas.

143 O Quadro europeu delinea 3 níveis de proficiência, cada um com dois subníveis. O inicial é chamado de “Utilizador elementar” (A1 e A2). Os sujeitos, em geral, utilizam expressões cotidianas e enunciados simples, podendo se apresentar, fazer perguntas, dar algumas respostas sobre questões pessoais, compreender frases isoladas, informar sobre suas rotinas (op. cit., p. 49).

Não concentramos mais o aproveitamento do RL deles em momentos específicos, como no bimestre anterior. Essas ocasiões se davam agora em momentos variados da aula. As trocas ainda se pautavam também por técnicas de intercompreensão, mas se aproximavam mais velozmente de características comuns às interações do cotidiano. Esses e outros aspectos serão desenvolvidos nas seções abaixo.

4.2.1 O professor à frente na utilização da alternância

A programação dos conteúdos foi reduzida nos treinos de diálogos estruturados e na prática deles. Começamos a nos voltar para a leitura e para reflexões sobre o funcionamento da LA, ou seja, a buscar uma compreensão e produção escritas mais elaboradas por parte dos alunos, visando o exame Celpe-Bras. Esse novo quadro nos levou a incrementar as trocas livres que, além de favorecerem a contextualização das tarefas, mostraram ser uma fonte importante para continuação da prática da compreensão e produção oral na LA.

A preparação dessas trocas exigiu um aperfeiçoamento dos roteiros para que o fluxo conversacional se mantivesse, instaurando um clima de conversa aberta, informal e o mais natural possível. Compreendemos que um ambiente assim contribui para cognição dos indivíduos (PY, 1991, 1992; LÜDI, 1999, 2000; LÜDI; PY, 2013). Em resumo, a atenção dos alunos é solicitada e preservada pela maneira como as conversas se desenrolam.

Observemos os dois excertos abaixo, onde usamos a alternância no desenrolar de trocas:

Aula10 (Dia: 18/05/2015)	
<p><i>Tempo: 05:30 - 05:57 Vídeo 1</i></p> <p>Professor: em algum país da África neva?</p> <p>BEN03: Não</p> <p>Professor: em algum país da África neva? Neva, neva? Neve (anglófonos se olham e se incomodam)</p> <p>BEN01: África do Sul</p> <p>Professor: <i>snow</i> (alunos começam a conversar entre si)</p> <p>BEN03: Soweto</p> <p>GAN01: África do Norte</p>	<p><i>Tempo: 01:12 a 02:00 Vídeo 2</i></p> <p>CON01: tem também... é okapi</p> <p>Professor: okapi!</p> <p>CONG01: okapi</p> <p>Professor: <i>qu'est que c'est okapi?!</i></p> <p>CONG01: Esse é um animal que só tem no Congo</p> <p>Professor: parece com o quê?</p> <p>CONG02: parece como girafa</p>

Destacamos acima dois trechos de interações em sala de aula: um sobre o tema férias e oferta da África para o turismo. O assunto os animou muito e a participação deles se intensificou quando suas experiências e conhecimentos foram incluídos na conversa.

Nos dois excertos, nossa alternância se deu para cumprir duas funções distintas. Na primeira entrada, alternamos a palavra *neve* para o inglês. O vocábulo foi facilmente compreendido pelos francófonos devido à semelhança, ainda que parcial, com o termo equivalente em sua LR (*neige*); mas não o foi pelos anglófonos. A alternância aqui foi feita para arrebanhar – *motivação por solidariedade* – os que, por alguma razão, tinham se perdido na conversa (MYERS-SCOTTON, 1993b; AUER, 2002; NERGHES, 2011; HOLMES, 2013). As respostas fornecidas mostram que conseguimos realinhar todos à temática.

Em relação às reações de incompreensão de palavras ou expressões, devemos destacar que o evento é representativo de como eles se comportam mais reativamente, ou seja, nenhum elemento estranho – uma palavra nova ou frase desconhecida – passa despercebido, pois como estão ambientados às regularidades sonoras da LA e o conhecimento vocabular deles em português já é considerável, não aceitam a continuidade da troca sem um esclarecimento, o que é um claro indicativo de que o português já está integrado a sua CPP. De fato, eles contribuem mais ativamente nas interações expondo seus comentários o que dá abertura às interrupções regulares para dirimir problemas de ordem semântica, bem comuns no

ambiente de aprendizagem. Enfim, essa maior participação dos alunos nas trocas orais não nos permite reduzir os momentos de alternância a uma simples ação tradutória: trata-se, na verdade, de um trabalho coletivo na busca de coerência.

Cabe, neste início do segundo bimestre, um comentário a respeito do nível de língua dos anglófonos. Eles não estavam mais em muita desvantagem em relação aos francófonos, como se poderia imaginar. Acompanhavam bem as aulas e procuravam compensar suas dificuldades com nossa constante ajuda durante e depois das aulas. Em entrevista, eles disseram saber da maior facilidade dos falantes de francês para aprender português em vista das semelhanças entre esses idiomas. Essa possível desvantagem os motivava a se empenharem mais e a demandarem do professor maior aplicação na tarefa de se fazer entender.

Retomando o excerto acima, os alunos falam das curiosidades de seus países. A alternância compõe esse texto oral, mas não é determinante para direcionar os rumos da conversa. Na verdade, a usamos para contribuir na manutenção tópica, usada para denotar espanto ou surpresa, um indicativo de atenção ao discente. Em outras palavras, é uma entrada comum de termos estrangeiros entre sujeitos que falam mais de uma língua, isto é, uma delas invade pontualmente o uso regular da outra para causar algum efeito; são traços de uma troca simétrica (AUER, 2002; HOLMES, 2013). Além do mais, essas ações que compõem o texto mimetizam a normalidade de conversas típicas do cotidiano plurilíngue.

Em nossa penúltima aula desse bimestre, os alunos participaram ainda mais ativamente das trocas, como fica evidente nos trechos abaixo.

Aula13 (Dia: 22/06/2015)

Tempo: 22:10-23:00 Vídeo 3

GAN02: você não pode fazer sexo na floresta! Sua vida vai ser mal!

Professor: [...] é difícil, né, porque aqui em Belém tem muita floresta!

Alunos: kkkkkkk

[...]

Professor: Aqui no Brasil a gente não pode deixar a sandália emborcada... sabe o que é emborcada?

Anglófonos: sandália?

Professor: sandália, sapato, sandália, assim emborcado (gesticula com a mão), *upside down*

Anglofónos: ah tá

[...]

Professor: a mãe vai morrer

Tempo: 2:08-3:00 Vídeo 4

HAI01: primeiramente, à meia noite, quando você tá na rua você tem que tornar suas roupas, não sei como falar (ele gesticula pegando na roupa)

CON01: verso

Professor: do avesso

HAI01: inverso?

Professor: do avesso

HAI01: do avesso

Professor: seria *inside out*

Anglófonos: *inside out*

Professor: no português é do avesso

[...]

A conversa acima traz todos os traços de uma interação ordinária em português. A compreensão e a produção oral evoluíram tanto que aspectos como o bom ritmo de fala, a intensidade das trocas e a coerência das respostas estão presentes. Não despendemos muito esforço para nos fazer entender, os alunos ficaram mais autônomos.

O tema superstição ou crendices obteve grande adesão dos alunos que revelaram conhecer muitas histórias recheadas de mistérios e fantasia. Na primeira ocorrência, contamos uma simpatia popular brasileira e alternamos a palavra emborcada em inglês. Na segunda ocorrência, é o aluno que conta uma mandinga e compensa o desconhecimento da expressão *por sua roupa do avesso* por outra *tornar suas roupas*. Fornecemos então a expressão mais usual. Em seguida, um

colega francófono propõe outro vocábulo inapropriado e, finalmente, repetimos a expressão correta e alternamos *inside out*.

Nas duas ocorrências, procuramos levar os alunos a participarem da interação e a se manterem atentos a ela, com especial atenção aos anglófonos. Esse fato sinaliza que alternamos mais frequentemente em inglês durante as explicações, até porque os francófonos entendem bem nossa língua. Notamos que a mistura resolveu logo problemas de compreensão e favoreceu a fluidez da conversa.

Esses últimos exemplos indicam uma mudança de postura em relação ao seu RL. Esse fato e o protagonismo dos alunos na produção oral, com destaque para presença de seu repertório linguístico serão tratados na seção abaixo.

4.2.2 A produção oral dos alunos: disposição para falar

Não há dúvidas de que a produção oral em português dos alunos melhorou quantitativa e qualitativamente. As interações livres os ajudaram bastante. Com o desenvolvimento de sua competência oral, ganharam mais confiança. Por exemplo, os convites para participar das trocas são atendidos e as contribuições espontâneas se afirmam. Além disso, inserimos também atividades de fala mais planejadas, com base em algum gênero textual formal. Veremos a seguir esses dois aspectos da produção, a começar pela exposição oral da aluna TRI01.

A temática sobre as “férias” provou ser muito produtiva entre os alunos. Propusemos que fizessem uma exposição cujo conteúdo fosse a apresentação dos principais pontos turísticos de seu país. Solicitamos ainda que finalizassem o momento com uma música ufana. Dissemos que tínhamos muito interesse em conhecer lugares pouco divulgados pela indústria do turismo. A ideia de partilhar suas impressões de beleza (com exibição de fotos dos locais escolhidos) a partir de seu referencial nacional agradou aos jovens. Demos o prazo de uma semana para prepararem a exposição e solicitamos a exibição de fotos.

Seguimos aqui as orientações da perspectiva acional (CONSELHO DA EUROPA, 2001) que privilegia o trabalho com tarefas, fruto de preparação e pesquisa (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Destacamos abaixo um exemplo do resultado desse trabalho na fala da aluna TRI01.

Aula11 (Dia: 01/06/2015)
<i>Tempo: 00:20-02:55 Vídeo 1</i>
TRI01: já foi cachoeira que... alguma coisa aqui em cima, aqui, (ela aponta para um ponto da cachoeira), muito... (olha para o professor pedindo ajuda e gesticula para com os braços fazendo movimento altura)
Professor: muita queda?
TRI01: sim, muita queda
Professor: qual a palavra?
TRI01: queda? queda? <i>deep, deep</i>
Professor: deep, alto!
TRI01: alto?
Professor: alto
TRI01: alto, posso dizer alto, ah tá, muito alto e <i>perigoso</i>
[...]
Alunos: podemos dançar? (depois da execução da música ufana)

A aluna de Trinidad e Tobago, ao falar das belezas de seu país com o suporte de imagens em boa resolução, conseguiu articular as palavras de forma bem inteligível, com um sotaque que não interferia no entendimento do público. Porém, no que tange à tônica da apresentação, percebemos que a beleza das fotos e a forma de expor não estavam em sintonia, pois tudo se desenrolava de modo muito artificial e maçante, em razão de seu nervosismo. Por exemplo, o uso repetitivo de certas expressões como “você pode...”, deixava aquela exposição cada vez mais monótona ao ponto de começar a tirar a atenção dos colegas.

Para impedir que sua fala se tornasse ainda menos interessante e os alunos perdessem a empolgação, uma motivação para o evento, resolvemos intervir na apresentação interagindo com a jovem tal qual uma coprodução sem, todavia, tirar dela o controle das ações. A exposição ganhou então ares de naturalidade: a aluna relaxou mais, o tom de voz ficou mais natural, o contato visual mais permanente e distribuído entre os presentes e as imagens. Assim, a atenção dos colegas foi reconquistada e estes começaram também a participar com perguntas, levando a aluna a detalhar as informações fornecidas. Esse envolvimento coletivo atingiu o ápice quando, ao fim da exposição, ao ouvirem a música selecionada por TRI01, vários colegas pediram permissão para dançar.

Entendemos que o início pouco interessante da exposição não era fruto de dificuldades linguísticas, ainda que a discente imaginasse isso, pois conhecíamos o seu potencial. O sucesso de sua exposição se deveu, claro, sobretudo à excelente preparação da tarefa. Nossa participação foi útil na medida em que contribuiu para firmar a fala dela, e levá-la a variar os recursos linguísticos de que já dispunha. O papel da alternância aí foi o de suporte a uma produção oral que necessitava de estabilização. Nessa fase de maior desenvolvimento das habilidades de fala, a alternância somou-se a outros aspectos interacionais para promover a aprendizagem, na sustentação do que mais importa: o acionamento e na manutenção dos mecanismos cognitivos para interagir. A mistura funcionou, por exemplo, no preenchimento de “brechas de sentido” que poderiam limitar o entendimento do outro, ajudando na progressão da produção.

No trecho selecionado acima, a aluna alternou a palavra em inglês *deep* para promover o ponto turístico escolhido. Mas a repetição é indicativa de um pedido de ajuda. Daí porque apenas repetimos a palavra e indicamos o termo equivalente em português sem traduzi-lo literalmente. A jovem chegou a estranhar, mas raciocinou e percebeu que o qualificativo *alto* também se encaixava à caracterização do local destacado. É possível ainda perceber a entrada de uma palavra em espanhol (*peligroso*) mas deixamos o discurso seguir em vista da grande transparência com o português, evitando assim interrupções em demasia.

Foquemos agora nossa atenção em uma troca livre sobre assuntos da vida moderna. O desejo dos alunos de se expressarem era evidente e parecia decorrer, pelo menos em parte, das exigências do exame Celpe-Bras. Vejamos um momento que mostra esse empenho e, em seguida, nossa análise:

Aula09 (Dia: 04/05/2015)

Tempo: 18:20–19:00 Vídeo 3

Professor: em Gana, é possível se divorciar e a mulher se casar novamente?

GAN01: sim, é possível!

[...]

Professor: e na Namíbia como acontece?

NAM01: em Namíbia tem divórcio! Normal!

Professor: e para mulher se casar novamente, fácil ou difícil?

NAM01: quando você *divorce* paga muito dinheiro para *government!*

Professor: então as pessoas devem até desistir!

NAM01: sim!

O divórcio era o tema do dia, dentro do grande tópico família. Esse assunto mexeu com alguns alunos, pois discorriamos sobre a figura da mulher no contexto de separação e de retomada de vida. Percebemos nos alunos certo machismo, pois os comentários e feições expressavam certo preconceito. No excerto acima, o estudante de LR inglesa participa ativamente da interação. Expõe seu comentário de modo coerente e alterna em dois momentos. A mistura não parece ocorrer conscientemente, uma vez que não existe motivação evidente para isso.

Há, porém, alguns aspectos a serem observados. Começamos pela forma do enunciado, já que existe uma disposição interessante dos elementos presentes. A maneira como a frase foi organizada nos leva a afirmar que temos uma língua principal (*matrix language*) onde itens de outro idioma são inseridos. Portanto, temos aqui uma formação *intrasentencial* (LÜDI; PY, 2013; DABÈNE; MOORE, 1995) que aponta para uma integração da língua de aprendizagem ao aparato linguístico preexistente. Isso é bem provável, pois os dois idiomas possuem similitudes tanto vocabulares, quanto sintáticas. Para essas entradas despercebidas da língua incorporada (*embedded language*), a partir de uma gramática das operações linguísticas dessa natureza, dá-se o nome de *transferências*, cujo objetivo é preencher vazios da língua mais usada¹⁴⁴ pela utilização involuntária de partes de outro idioma (LÜDI; PY, 2013; MYERS-SCOTTON; JAKE, 2001; AUER; MUHAMEDOVA, 2005).

O esforço do aluno nos sinaliza que os discentes entraram numa fase da aprendizagem muito importante, pois ao se aventurarem mais ativamente no uso da língua, revelam os processos cognitivos que experimentam. Observemos outros casos análogos ao exemplo do aluno namibiano.

Aula11 (Dia: 01/06/2015)

<i>Tempo: 26:15–27:50 Vídeo 3</i>

BEN02: essa é uma dança típica do Benim! (o aluno erra a tônica em “típica”)

Professor: é vudu?

BEN02: sim, é vudu! [...] esses homens dançam, eles representam <i>mort</i> (levanta a cabeça e gesticula com a mão como se cortasse o pescoço)
--

<i>Tempo: 01:46–02:50 Vídeo 4</i>

BEN02: agora vamos falar dos maravilhosos do Benim! (seria maravilhas)

Professor: oba! Então vamos lá!

[...]

BEN02: apresento as casas subterrânea do Benim! Elas podem parecer muito ruim, mas são muito *confort!* (aluno parece perceber a alternância, levanta o rosto, mas retoma a fala)

[...]

Tempo: 06:00–07:00 Vídeo 4

BEN02: Aqui é um lugar muito legal, muito, muito bom, é o parque Pendjari, aqui ficam os animais e tem muitas *lion*

Professor: leão

O excerto acima nos traz três momentos de fala de um estudante beninense. Nos casos aqui apresentados, a entrada de partes de línguas estranhas ao português se deve à transparência que os vocábulos usados apresentam. Temos uma integração entre os idiomas na CPP já no nível da fala, tornando imperceptível qualquer diferença. Isso ocorreu com NAM01 que, claramente, não percebeu que as palavras não pertencem à LA, assim como o beninense que proferiu *lion* na crença de que o termo existia em português sem sinal algum de estranhamento.

Pode acontecer também que o falante faça a transferência e, logo em seguida, manifeste desconfiança a respeito do termo utilizado. Categorizamos esse ato de *transferência parcial*. Foi o que ocorreu com aluno do Benim. Durante sua fala, tivemos manifestações não-verbais de dúvida se as palavras proferidas, de fato, existiam em nosso idioma: ele empregou as palavras *mort* e *confort* e, logo em seguida, levantou sua cabeça e direcionou seu olhar para nós querendo verificar se estava certo.

Apresentamos abaixo uma entrada interessante do francês no incurso de um enunciado em português:

Aula13 (Dia: 22/06/2015)

Tempo: 04:40–05:10 Vídeo 4

Professor: No Benim tem outras supertições, acredito

BEN03: sim, muitas! Para ter *quelque chose* tem muitas!

Nessa aula falávamos sobre mandingas africanas. O aluno interagiu adequadamente ao dar continuidade a nossa conversa. Todavia, ao deixar escapar uma expressão de sua LR, bem distante de qualquer semelhança com o português,

simplesmente não percebeu o ocorrido. Trata-se de um exemplo clássico de alternância inconsciente. Não interferimos na fala do aluno, pois entendemos que o que interessava era que colocassem suas habilidades em ação pela mobilização dos elementos já presentes na CPP. Essas ações com a LA contribuem para a acomodação apropriada de uma nova língua no repertório deles. Esse processo também recebe o nome de *transferência*, que é a utilização de saberes instalados em nossa mente, facilitadores para o domínio de uma nova ação similar¹⁴⁵ (CUQ *et al.*, 2003, p. 240). Entendemos que essa maior disposição para falar poderia ter se dado mais precocemente, ou seja, no início da aprendizagem. Essa decisão tardia se deu em função do desejo deles de um curso sem erros ou interferências, como as alternâncias. No entanto, esse monitoramento não pareceu ser tão eficaz nessa fase do curso: as entradas do RL foram inesperadas dado que o acesso à elaboração dos enunciados em contextos menos formais foi bem reduzido. Havia, no entanto, um tipo de mistura a que eles eram afeitos. É o que veremos na seção abaixo.

4.2.3 Alternâncias preferenciais: abertura às trocas simétricas

Nesse segundo bimestre, não era todo tipo de alternância que os discentes evitavam. Na verdade, eles valorizavam uma variedade de mistura que é mais peculiar entre falantes de competência não assimétrica, isto é, entre falantes que dominam bem uma LE. Vejamos os exemplos em destaque:

Aula11 (Dia: 01/06/2015)

Tempo: 13:20–16:05 Vídeo 1

Professor: nossa! Que praia linda!

TRI01: sim, muito! Aqui é a baía (erra a tônica de baía)! Baía *man of war!* Vocês conhecem?

Anglófonos: Sim, sim

Francófonos: não!

Professor: não! Homem de guerra! O que é? É um soldado?

GAN01: é um peixe!

TRI01: isso, correto, é peixe

145 Ver seção 2.2.2.2

No excerto acima, a jovem trinitina exibiu fotos de praias de seu país. A produção do texto oral era predominantemente em português, porém ela introduziu um termo em inglês e não ofereceu uma equivalência para ele. Nós e os francófonos não fazíamos ideia do que se tratava, arriscamos ser uma homenagem a um soldado morto ou mesmo o nome de uma fortaleza. Somente os anglófonos sabiam que se tratava de um peixe. A jovem confirmou a resposta deles.

Ao analisarmos o fato, observamos que TRI01 provocou certa suspense em sua apresentação, utilizando uma expressão cujas palavras, traduzidas ao pé da letra, não nos dava pista alguma. Agindo assim, ela assentou sua solidariedade aos anglofalantes e excluiu momentaneamente os outros gerando o efeito pretendido. Não temos certeza se ela desconhecia o nome do animal em português, ou se preferiu fazê-lo na sua LR por entender que algumas expressões soam melhor no idioma de sua referência (*motivação emocional*¹⁴⁶).

Observemos a interação abaixo que guardam alguns traços com o que acabamos de ver:

Aula11 (Dia: 01/06/2015)

Tempo: 00:00–01:33 Vídeo 3

HAI01: boa tarde!

Todos: boa tarde!

HAI01: é um prazer pra mim apresentar meu país [...] essa é bandeira! Tem um *devise, égalité et fraternité*, e o slogan, *l'union fait la force* [...]

Tempo: 00:00–01:33 Vídeo 4

BEN02: essa é uma praça muito grande, é onde o povo vem reclamar do governo! É *étoile rouge!* Estrela vermelha!

Nos eventos acima HAI01 e BEN01 falavam de seus países. Observamos que tinham muito prazer e orgulho de poderem falar de sua pátria. Todavia, a ocasião sinalizava para um momento diferente se comparado com o de meses atrás. Eles demonstravam agora maior segurança no uso do português e mais prazer por dominar o idioma e manipulá-lo juntamente as outras línguas componentes de sua CPP.

146 Ver seção 1.2.3.1

O modelo de apresentação de HAI01 serviu de padrão para seus colegas, que também manifestaram satisfação de poder transitar entre dois idiomas. Isso foi evidenciado, por exemplo, na apresentação de estudante do Benim que expôs, inicialmente, uma praça popular de seu país com igual desembaraço e orgulho nacional que o seu colega haitiano ao mostrar seu país e fazê-lo em duas línguas.

Na seção a seguir, veremos outro tipo de alternância que chamou muito nossa atenção, a alternância compartilhada.

4.2.4 Alternância compartilhada: um convite ao uso do repertório plurilíngue

Dentre as tantas peculiaridades desse bimestre, devemos ressaltar uma mudança sensível em relação ao uso da alternância que era, frequentemente, feita de modo reservado pelos alunos. Eles começaram a socializá-la sem inibição, ou seja, passaram a nos incluir nesse processo. Vejamos fatos que mostram essa inclusão:

Aula09 (Dia: 04/05/2015)

Tempo: 26:05–27:33 Vídeo 3

HAI01: Meus pais me disseram que eu era pretigioso, eu não posso casar com uma mulher, que, não sei (ele consulta o colega em francês em volume de voz baixo, mas não determinam a palavra)

[...] mulher que ama muito homem

Professor: no português tem palavras mas são vulgares.

O aluno se mostrou avesso à ideia de mulher separada poder contrair um novo casamento, principalmente se com ele, pois seus pais lhe ensinaram que ele era precioso demais para se envolver com uma mulher assim. Ele tencionava fornecer mais um argumento (pejorativo) para defender sua posição, mas consultou antes seus colegas francófonos a respeito de uma palavra que caracterizasse a uma mulher que gostasse muito de homem, uma vez que, segundo ele, mulheres divorciadas possuem moral questionável, são promíscuas.

Essa consulta foi aberta sem nenhum sinal de reserva: todos os francófonos participaram abertamente da conversa. Infelizmente, não pudemos coletar mais informações devido ao baixo volume das vozes e a nossa reduzida proficiência em francês. Além disso, notamos que o aluno em uma das frases usa o verbo *amar* com

sentido de *gostar*, diferença que sua LR não faz. Categorizamos essa ocorrência como uma *interpenetração lexical*¹⁴⁷ onde se usam os termos da LR como se funcionassem com o mesmo sentido na LA. Essa forma de proceder marca o processo de interlíngua sob a tônica da permeabilidade onde as línguas dialogam e formam um dizer que tem traços de línguas de antes e do porvir¹⁴⁸ (ADJEMIAN, 1976, p. 308).

Essa forma de consulta coletiva também ocorreu de maneira ainda mais explícita. Observemos o excerto abaixo:

Aula10 (Dia: 18/05/2015)

Tempo: 14:09–16:05 Vídeo 1

Professor: o que você fazia nas férias quando morava Congo?

CON01: *comment on dit besoin? Besoin?*

BEN03: preciso

CON01: eu precisava dinheiro [...] todos os local é bonito, mas capital é maior

Falávamos sobre o que os alunos costumavam fazer nas férias quando moravam em seus países. O aluno indagado esqueceu o verbo “precisar” para iniciar sua resposta e recorreu ao colega do lado. Dessa vez, porém, essa busca foi de forma aberta para todos ouvirem, inclusive nós. O colega respondeu num tom mais baixo, mas ainda perceptível. Em seguida, o estudante congolês adequou o verbo para o pretérito imperfeito, marcando que se tratava de uma ação costumeira do passado. Nesses dois eventos, detectamos mais um sinal de mudança de atitude frente ao uso dos seus RL na aprendizagem, que se encaminhava para uma *postura mais aberta*.

Abaixo temos mais um exemplo desse processo de mudança, com maior abertura para a presença de suas línguas nas interações com a LA. Vejamos:

Aula13 (Dia: 22/06/2015)

Tempo: 14:28-15:19 Vídeo 1

GAN03: tem um lugar, tem uma lugar, é... (ele checa com o colega a palavra, mas o amigo não sabe), tem, meu tribo, tem, é uma pessoa, é, cuida, a gente escolheu

147 Na literatura tradicional da área, essa troca é denominada de *interferência linguística*, porém não a nomeamos dessa forma, pois se pauta por prisma desfavorável à colaboração interlinguística e a aprendizagem (LÜDI; PY, 2013; MYERS-SCOTTON; JAKE, 2001).

148 Ver seção 1.1.2.2

cuidar todo mundo, meu tribo, é ela tem, uma casa pequena, é..., ninguém pode entrar.

Professor: [...] porque?

GAN03: a gente vai escolher uma pessoa pra, é..., uma pessoa assim, ela vai passar muitas regras pra fazer, pra ser, *queen? queen?* (olha pro colega), *queen* (olha pro professor)

Professor: *queen?*

Professora: rei?

GAN03: rei

Professor: rainha!

GAN03: isso, rainha!

[...]

No debate, notamos ainda marcas de um discurso que se vale da intercompreensão, como pausas de duração variável, repetição de palavras ou frases (DOYÉ, 2005; REISSNER, 2010).

Um aluno recorreu à alternância ao consultar seu colega e o professor para encontrar palavra adequada. Inferimos que ele compensou esse desconhecimento com uma palavra de valor semântico próximo ao de rainha, para designar a pessoa responsável pelos ritos tribais de sua comunidade, como uma feiticeira ou pajé. Além disso, o termo alternado cumpre outra função, que é colocar essa personalidade numa posição menos estereotipada, já que pode ser malvista numa perspectiva cristã.

Essa forma de compartilhamento pode ganhar contornos notáveis. Vejamos:

Aula11 (Dia: 01/06/2015)

Tempo: 05:50–07:32 Vídeo 3

HAI01: Esse lugar se chama *Voute à Minguet*. Eu não sei a pronúncia em português, mas em francês é *grotte, grotte, grotte*

Francófonos : *grotte, grotte, grotte* (se consultam mutuamente)

Professor: gruta, gruta! (notamos a semelhança sonora e associamos a foto do lugar)

[...]

Tempo: 08:45–09:42 Vídeo 3

HAI01: apresento a *citadelle de ferrière*, era uma igreja mas depois tornou *fort, fort, fort*

Professor: forte

[...]

Tempo: 11:40–12:40 Vídeo 3

Professor: eu pensei que era goiaba

HAI01: parece, mas não é [...] essa fruta, *avocat!*

Alunos: abacate!

[...]

Tempo: 3:00–3:40 Vídeo 4

BEN02: antigamente todos os escravos da África vem do Benim, é do Benim, eles tenham *bateau, bateau, bateau*

Alunos: barco!

Nos eventos acima, ao falarem sobre particularidades de seus países, truncam devido ao desconhecimento de palavras de que necessitam para expressar suas ideias. Essa falta linguística os faz recorrer à alternância sem maiores problemas, atitude bem diferente da costumeira recusa de meses atrás. Eles são econômicos no uso desse recurso: quando recorrem à alternância, geralmente privilegiam a formação *intrasentencial*.

A particularidade dessa alternância é sua ocorrência num contexto de pedido de auxílio, pela repetição do vocábulo alternado, até que alguém forneça a palavra adequada. Outro traço diferencial desses eventos está nos indivíduos que são aceitos para ajudar. No primeiro caso, o aluno haitiano repetiu *grotte*, em alto volume, se voltou para os colegas francófonos que igualmente repetiram a palavra sem conseguirem determinar o vocábulo em português. Inicialmente, o aluno alternou, provavelmente na crença de que se tratasse de uma palavra cognata. Porém, nossa reação mostrou que a semelhança não era tão evidente. Enfim, depois do insucesso dos colegas, o olhar do haitiano se voltou para nós e só então demos a palavra *gruta*. A partir desse sinal, entendemos que estávamos definitivamente incluídos entre os sujeitos que podiam participar do processo de idas e vindas entre idiomas, tal qual ocorreu com a palavra *avocat*. Para nós, um evento ímpar, pois o professor tradicionalmente exerce uma “vigília didática” contra esses usos.

Na segunda fala de HAI01, tivemos mais uma confirmação de nossa inclusão quando o aluno pediu ajuda novamente com repetições e, prontamente, o auxiliamos nesse instante de dificuldade. Todavia, no último caso, com o aluno do Benim, preferimos não oferecer ajuda, deixando essa tarefa a cargo de seus colegas com a palavra “*bateau*”.

Chegamos à conclusão de que a atmosfera aberta ao trânsito de línguas se deveu às ações que procuraram, desde o começo, favorecer o uso de mais de um idioma em sala de aula. Entendemos que essa ambientação facilita a aprendizagem dos alunos, pois todo esse conhecimento linguístico contribui para o domínio da LA.

Muitos desses exemplos convergem com declarações anteriores deles sobre a importância de se ter na sala de aula colegas de línguas-culturas semelhantes, pois eles ajudam na eliminação de dúvidas ou questionamentos até que o professor seja aceito como partícipe desses momentos, antes particulares, de resolução de dificuldades no uso da LA.

Outro ponto a destacar é que as conversas paralelas diminuíram muito, são agora quase inexistentes. Isto se deve sobretudo ao avanço no nível de competência dos alunos, ao melhor planejamento das interações e à abertura em relação às entradas do RL deles. Aliás, essa abertura foi também uma das responsáveis pelo abandono do dicionário em sala de aula. Vejamos o que eles disseram quando entrevistados a esse respeito:

Entre02gan01
<i>Tempo: 07:54-08:25</i>
ENTREVISTADOR: Você não traz mais o dicionário, por quê? GAN01: eu não conhecia nenhuma palavra em português, mas agora estou falando bem e tenho bons professores. Eu acho que não é necessário.
Entre02con02
<i>Tempo: 06:42-7:36</i>
CON02: tenho, mas parei de usar. Meu vocabulário aumentou. E hoje prefiro perguntar ao professor, você vai praticar língua
Entre02tri01
<i>Tempo: 07:42-8:35</i>
TRI01: eu não preciso mais, eu já entendo tudo, eu consigo deduzir a frase
Entre02nam01
<i>Tempo: 06:00-6:35</i>
NAM01: eu já sei muitas palavras, e também tem palavras do inglês e eu percebo como falar no português
Entre02gan03

Tempo: 07:42-8:35

GAN03: eu devo aprender palavras modernas, usadas, eu prefiro aprender com jovens e colegas

Em suma, todos assumem que progrediram no domínio do português e que, por essa razão, deixaram de lado o dicionário.

4.2.5 Uma sensibilização integrada às línguas: o conjunto dos idiomas dos discentes

Quando se fala em RL dos alunos, refere-se preferencialmente as suas línguas internacionais. Porém, incluímos nesse rol suas outras línguas, como as nacionais ou regionais africanas, igualmente importantes.

Nosso ponto de partida nesse processo de inclusão do RL dos alunos nas aulas de LE foi a LR deles. Logramos algum êxito nesse trabalho porque os alunos estavam mais habituados às regularidades do ambiente sonoro do português, ao ritmo de fala dos brasileiros e já tinham desenvolvido maior habilidade de inferência, o que lhes dava mais segurança para fazer relações entre línguas internacionais. Essa condição lhes permitia fazer, inclusive, associações lúdicas que revelavam certo controle interlinguístico.

Vejamos alguns momentos em que se manifesta esse trabalho:

Aula09 (Dia: 04/05/2015)	
<p><i>Tempo: 00:16-12:28 Vídeo 2</i></p> <p>CONG01: a diferença entre vovô e vô? [...]</p> <p>Professora¹⁴⁹: vovó feminino, feminino, vovô, masculino</p> <p>GAN03: mas... quando, é avó</p> <p>Professora: avó, mesma coisa (ela aponta para o quadro indicando vovó), só que vovó é mais carinhoso. [...]</p> <p>HAI01: como se chama, é... os pais do meu vovo, vovô (conserta a pronúncia)</p> <p>GAN02: <i>grandvovô</i></p>	<p><i>Tempo: 20:00-30:12 Vídeo 2</i></p> <p>Professor: como é o nome do filho do meu irmão?</p> <p>Alunos: sobrinho! [...]</p> <p>Professor: eu sou casado e a mãe da minha esposa tem nome, como é o nome dela?... em inglês vai ser o que?</p> <p>Anglófonos: <i>mother-in-law</i></p> <p>Professor: <i>mother-in-law</i>, em francês vai ser o quê?</p> <p>Francófonos: <i>belle-mère</i></p> <p>Professor: em português?</p>

149 Trata-se de uma professora-estagiária auxiliar.

Alunos: kkkkkkkkk	Ben03: boa mãe! Alunos: kkkkkkkkk!
--------------------------	---

Nos casos acima, observamos o trabalho comparativo feito pelos alunos com as línguas no âmbito vocabular. As diferenças de timbre e a redução da palavra *vovó* para *vó*, por exemplo, chamaram a atenção deles. Na primeira parte, os alunos acertaram inteiramente a tarefa de dizer os nomes dos entes da família imediata, porém desejavam aprofundar seu conhecimento sobre essas relações. Um aluno quis saber qual era a palavra portuguesa para bisavô e outro arriscou uma relação possível que ocorre entre o francês e o inglês e que poderia se dar em português.

No segundo evento, perguntamos o nome das relações de parentesco, como primo, irmão, tio, etc. Porém, o fizemos indiretamente, por exemplo: como se chama o pai do meu pai? Com essas pistas, eles não tiveram dificuldades em nomear entes familiares, exceto a palavra *sogra* que desconheciam na LA. O professor indagou então qual era o equivalente em inglês e francês, e eles o disseram prontamente. Sob influência do francês, o aluno aproximou o termo estrangeiro do português e arriscou dizer a expressão *boa mãe*¹⁵⁰.

Mesmo sendo momentos de descontração, eles nos deixaram marcas relevantes. Por exemplo, a timidez deles tendia a esmaecer em função da tolerância ao trânsito de línguas na sala de aula. Como resultado, tivemos acesso aos processos de construção feitos na LA a partir de seus referenciais linguísticos. Observamos aqui mais uma evidência de integração da nova língua à CPP que passava a emprestar padrões prévios suscetíveis de favorecer o aumento do repertório de palavras novas, operação denominada *formulações transcódicas*¹⁵¹. Além disso, identificamos traços claros de uma interlíngua, fruto de uma permeabilidade idiomática¹⁵² (ADJEMIAN, 1976; CORDER, 1971).

No excerto abaixo, o trabalho com as línguas se dá no âmbito da expressão idiomática.

150 Literalmente seria *bela mãe*.

151 Ver seção 1.2.4

152 Ver seções 1.1.1 e 1.1.2.2

Aula10 (Dia: 18/05/2015)*Tempo: 03:02 –05:00 Vídeo 3***Professor:** pegar a estrada**CONG03:** a rua?**Professor:** quero a frase, quero a sentença, vamo lá, você... quero a frase.. você pode**CONG03:** você pode pegar a estreira**Professor:** a estrada**CONG02:** a estrada é...na rua**Professor:** tudo bem pegar a estrada? a expressão? o que é pegar a estrada?**CONG01:** ter medo**Professor:** viajar de carro

[...]

Professor: pegar a estrada em francês como é que é, pegar a estrada, existe essa expressão?**HAI01:** *prendre la route, prendre la route***Professor:** seu disser *prendre la route* vocês entendem?**CONG03:** *prendre la route, prendre la route c'est c'est pas franç, c'est, não é, é francês, mas é informal.*

A expressão “pegar a estrada” causou estranheza a um aluno que começava a aproximar a palavra *estrada* de *rua*. Um colega francófono sugeriu que a frase significava “ter medo”, talvez em decorrência de já conhecer a expressão regional “pegar o beco” que dá ideia de fuga ou saída. Demos o significado da expressão e perguntamos se existia algo semelhante em francês. Um aluno propôs “*prendre la route*”, bem parecida com o português.

Ficou claro para nós que um trabalho comparativo, francês-português, com o verbo pegar, que tem sentido semelhante nos dois idiomas, poderia ser um recurso produtivo para o entendimento da expressão. No final, o aluno pareceu dar uma justificativa por não ter feito essa relação possível entre os idiomas, externando um juízo de valor que estigmatiza não somente essa expressão informal, como também a prática de aproximar idiomas.

Em outras oportunidades, exploramos as LR deles em discussões vinculadas à temática do dia. No excerto abaixo, como o assunto da discussão era o sentido de uma palavra inglesa ligada à temática do dia, a determinação de seu sentido ficou a cargo dos francófonos.

Aula13 (Dia: 22/06/2015)*Tempo: 18:36-23:12 Vídeo 1*

Professor: No Brasil é normal, se você chamar alguém pra comer na minha casa ou na sua casa, é importante que você ofereça uma comida [...] no meu país tem uma coisa chamada *witchcraft* (professor reproduz fala de um africano)

Anglófonos: *witchcraft*

Professor: [...] e uma tradução seria?

GAN03: pode ser... (professor escreve no quadro para os francófonos conhecerem a palavra e acertam o significado da primeira parte)

[...]

BEN02: *witch i know*, mas não

GAN03: as coisas que elas faz (simula um encantamento com os braços)

Professor: seria

BEN03: em português?

Professor: em português seria o quê?

BEN03: magia negra?

Professor: [...] como é essa palavra em francês? (os alunos francófonos checam entre si)

Francófonos: *sorcellerie*

Na troca acima, utilizamos propositadamente “witchcraft” para que os alunos deduzissem o sentido do termo. Um aluno francófono decompõe a primeira parte da palavra e revela saber seu significado. O colega anglófono tenta ajudar com o restante do vocábulo, gesticulando, mas a palavra em português não vem. Apreciamos o trabalho feito pelos alunos na determinação do sentido e solicitamos, em seguida, a equivalência para o português e francês.

Nesse evento eles discutiram em língua portuguesa, usaram recursos extralinguísticos, lançaram mão de seu RL, mobilizaram seu aparato cognitivo para se comunicar e desenvolver esquemas mentais úteis em situações de trocas.

Nossa atenção se voltou então para as línguas regionais ou nacionais deles:

Aula09 (Dia: 04/05/2015)*Tempo: 12:27-30:26 Vídeo 2*

Professor: eu tenho curiosidade de saber na língua de vocês, não inglês, necessariamente, vocês me falarem em francês, inglês e nas línguas twi, lingala, lingala também [...]

BEN03: sério?

[...]

GAN01: vovó

Professor: como é?

GAN01: *anabema*

Professor: *anabema*

GAN01: vovô

Professor: como é?

GAN 01: *anabiá* (os alunos começam a se envolver e querem apresentar sua relação de nomes)

[...]

Professor: como é família?

GAN03: *ãbuciã*

Professor: vamos ver agora as palavras de parentesco da língua Marri (uma das línguas do Benim)

BEN02: tio é *atavi*, tia é *nanfi*, irmão é *nonvi*

[...]

Professor: e os nomes em português? mamãe, papai, irmão e irmã, quando vocês escutaram pela primeira vez foi estranho?

Alunos: normal

Professor: irmão não é estranho pra vocês?

GAN01: sobrinho

Professor: sobrinho é estranho, sim eu também acho estranho

CON01: prima também

GAN02: cunhada

Professor: cunhada também!

Sob a temática da família, a abertura às línguas minoritárias tinha o intuito de valorizá-las e incluí-las entre os idiomas socializados na sala de aula. Porém, a atitude deles foi de surpresa no sentido negativo. A primeira fala do aluno foi um indicativo disso. Os comportamentos evidenciavam vergonha em dividir esse conhecimento conosco. Pareceu claro que isso era devido ao fato de que essas línguas sofrem grande estigmatização sob um viés diglótico, pois possuem pouco prestígio, são consideradas exóticas e, portanto, não apropriadas, por exemplo, para certos usos (PY; LÜDI, 2013).

O caso do aluno CON03 ilustra bem o pensamento acima. Ele disse que as línguas africanas são idiomas de pouca serventia para aprender português, contrariamente ao francês, que é uma língua neolatina como a LA. A maioria de seus colegas manifestou a mesma opinião, afirmando que apenas as LR poderiam ajudar.

Resumindo, nossa tentativa de valorização das línguas nacionais de nossos alunos foi inicialmente interpretada como uma “invasão”, no universo particular e “exótico” deles, certamente por imaginarem que faríamos um julgamento depreciativo delas. Para mudar essa impressão, à medida que escutávamos, fazíamos questão de pronunciar os vocábulos, sinalizando que não tínhamos nenhum prejulgamento a respeito delas. Em seguida, para demonstrar que ideias como exotismo ou estranhamento são aplicáveis a idiomas não estigmatizados, solicitamos que dissessem que palavras do português lhes causavam estranheza sonora. Os alunos expuseram suas opiniões e expressamos nossa concordância com elas. A reação deles foi imediata: passaram a fazer questão que cada palavra fosse lida e pronunciada por nós.

Retomamos o contato com as línguas nacionais de nossos alunos algumas aulas depois, dessa vez no nível da frase. Pedimos que escolhessem uma das frases do livro, nos dissessem a versão dela em línguas africanas e a lessem em voz alta.

Aula11 (Dia: 01/06/2015)
<i>Tempo: 05:14-10:40 Vídeo 7</i>
Professor: pode pronunciar
BEN01: sim, <i>ió içonafiá</i>
Alunos: o que? kkkkk (os alunos riem muito e professor pede que os alunos respeitem o momento)
Professor: bora respeitar [...] <i>ió, ió içonafiá</i> [...] ok?
BEN01: ok
[...]
BEN02: <i>on jô lô</i>
Professor: <i>on jô lô</i>
BEN02: <i>ni</i>
Professor: <i>ni</i>
BEN02: <i>on jô lô ni</i> é eu gostaria de
Professor: <i>on jô nô lí</i>

Novamente, os alunos diziam as frases e fazíamos questão de pronunciá-las. Porém, como da vez anterior, as reações gerais nos pareceram bastante negativas e

mais manifestas – eles riam depreciativamente. Reagimos imediatamente cobrando respeito e combatendo essa postura nada coerente com os princípios da pluralidade linguístico-cultural. Ainda assim, alguns alunos persistiram numa postura de pouco respeito ao uso de idiomas africanos em contextos formais na aprendizagem, ou seja, repetiram uma postura diglósica em relação às suas línguas maternas, regionais e/ou nacionais, resultado de um sentimento de inferioridade e de sobrevalorização das línguas internacionais.

Depois de mais uma censura, notamos que os comportamentos desdenhosos foram substituídos por uma postura mais moderada nas aulas seguintes. Ademais, alguns tímidos sinais de mudança começaram a aparecer. Por exemplo, um discente do Haiti, em sua apresentação, na aula 11, exibiu várias comidas de seu país, dentre elas uma identificada como *tonton*. Interessante é que ele informou também que, na África, o prato é conhecido como *fufu*. O mesmo estudante haitiano também apresentou uma bela música de seu país cujas palavras se assemelhavam muito ao francês. Ele informou em seguida que a música era cantada em crioulo, confirmando nossa dedução. Perguntamos aos francófonos se haviam compreendido alguma coisa e eles responderam que não. O haitiano disse então que se tratava de um francês ‘deformado’¹⁵³. Dissemos então que havia palavras francesas claramente presentes na letra da canção, como *avec, j’adore* e ele endossou nossa fala. Além disso, um fato importante que não podemos esquecer, foi a boa aceitação dos colegas à sonoridade melódica da canção apresentada pelo colega.

Fizemos mais uma tentativa de incluir essas línguas estigmatizadas em nossa socialização, na aula 13. Tratava-se de mais um esforço para mudar a postura conservadora e discriminatória dos alunos em relação a qualquer idioma que seja, internacional ou minoritário. Adotamos o mesmo procedimento da vez anterior: pedimos que uma das frases da atividade fosse versada na LR de cada um e em língua africana, o que eles o fizeram muito rapidamente. Dessa vez, já era mais perceptível a mudança de comportamento dos discentes: não havia nem ensaio de desdém. Começamos por pedir que um anglófono lesse a frase do francófono e vice-versa, conforme a projeção no quadro. Todos fizeram suas tentativas e se saíram muito bem. Houve momentos de descontração e risos, mas nada que se assemelhasse a escárnio. Não conseguimos confirmar se a maior seriedade se deu

153 Entendemos que o aluno queria dizer informal ou popular.

por serem línguas internacionais. Quando chegou o momento de lermos as frases nas LM deles, tomamos a dianteira na leitura das frases para evitar reações inadequadas.

Aula13 (Dia: 03/07/2015)
<i>Tempo: 03:30 – 09:27 Vídeo 01</i>
Professor: <i>me ã rá</i>
GAN02: kkkkkk
Professor: <i>não? Men ã rá kapen</i>
GAN02: <i>Men ã rá kopeme</i>
Professor: <i>quase! Parecido</i>
GAN02: <i>quase</i>
Professor: <i>men a sucufó</i>
Gan02: <i>a sucufó</i>
Professor: <i>olha! Acertei! No beiê dê, dava pra entender?</i>
GAN02: <i>sim</i>
[...]
Professor: <i>o twi tem uma melodia, mas você fala muito rápido</i>
GAN02: <i>mas deu pra entender mais ou menos</i>
[...]
Professor: <i>muito interessante! [...] então na sua língua eu é me</i>
GAN02: <i>me! Você é uô, nós</i>
Professor: <i>ien</i>
GAN02: <i>isso!</i>
Professor: <i>mas me e uô parece um pouco com inglês me e you</i>
GAN02: <i>sim parece</i>

Durante a atividade houve, em alguns momentos, um tom jocoso (mas sem exageros) motivado pelo nosso sotaque que lhes parecia estranho. Todavia, não nos saímos tão mal assim, em algumas ocasiões nossa pronúncia se aproximou bastante, rendendo-nos elogios dos ganenses, por exemplo. Aproveitamos o ensejo para fazer algumas observações sobre o idioma, como melodia e decomposição da frase, por analogia, a partir de nosso conhecimento de onde os enunciados vinham.

Terminada a atividade com uma língua de Gana, houve concorrência para que fizéssemos o mesmo com outros idiomas, porém, em função do tempo, ficamos de retomar essa atividade em aula posterior.

Avaliamos essa medida como satisfatória no esforço de mudar a postura conservadora e discriminatória dos alunos para com qualquer idioma que seja, internacional ou regional. A partir desse evento, não houve mais nenhum

comportamento reprovável sobre esse aspecto. Consideramos, portanto, que houve um avanço importante no processo de abertura ao plurilinguismo no espaço formal de aprendizagem.

Gostaríamos ainda de fazer um último comentário a esse respeito. Entendemos que os alunos têm um histórico de aprendizagem da língua do colonizador distante de qualquer relação com os idiomas locais no ambiente escolar¹⁵⁴. Todos os conteúdos são ensinados nessas línguas internacionais. Além disso, como estas são valorizadas na escola, nos meios de comunicação de massa, na família, na economia, eles reproduzem essas valorizações e desvalorizações linguísticas, além de outras em circulação na sociedade em que viviam antes de virem ao Brasil¹⁵⁵.

4.2.6 Análise comparativa e contrastiva: descrição entre línguas

O conteúdo presente no livro didático para os meses de maio e junho de 2015 foi marcado pelo aumento dos conteúdos gramaticais, com a programação se voltando mais para o conhecimento estrutural da língua¹⁵⁶.

Trabalhamos em sala de aula dois desses conteúdos gramaticais aproveitando os conhecimentos das línguas internacionais deles. Vejamos o primeiro que tinha como foco o estudo do pretérito perfeito composto:

¹⁵⁴ Ver seção 2.1.2

¹⁵⁵ Ver seção 1.1.3

¹⁵⁶ Nossa coordenação local do PLE, na UFPA, nos orientou e forneceu sugestões para que não nos limitássemos apenas aos conteúdos do livro didático.

Aula10 (Dia: 18/05/2015)

Tempo: 00:00-9:00 Vídeo 5

Professor: *j'ai regardé* [...] *i've seen*, *j'ai regardé*, ok? é uma ação passada, num é?, é parecido, num é igual, mas é muito parecido, num é, aqui eu tenho verbo haver e em francês eu tenho o...

Francófonos: *avoir* (os alunos prestam muita atenção)

Professor: que é o verbo ter, mesma coisa, né? aqui eu tenho um *past participle*, um participio, né, e aqui eu tenho um participio, um participio

Alunos: participio

Professor: exatamente, então a estrutura é a mesma, e quando eu uso tanto expressão, quanto expressão, no inglês e no francês é uma ação passada, tudo bem?

Alunos: tudo bem

Professor: seu eu usar algo semelhante no português se eu disser eu tenho, tenho, tenho visto, participio passado, não dá ideia de passado, da ideia de algo que aconteceu no passado mas eu ainda faço, tudo bem a ideia? Se eu disser assim eu tenho feito, eu comecei a ação no passado mas eu ainda continuo fazendo, tudo bem?

Alunos: tudo bem

[...]

Professor: se eu disser assim, você fez o exercício? você fez o exercício? e aí você diz ainda não mas eu tenho feito essa pessoa que diz eu tenho feito, ela terminou o exercício?

Alunos: não

Professor: mas ela já começou o exercício?

Alunos: já

Professor: mas ainda

Alunos: não terminou!

Professor: tudo bem?

Alunos: tudo bem

[...]

Professor: estou falando em português [...] português não é igual ao inglês e ao francês, vamo aqui eu tenho estudado biologia há dez anos.

Alunos: hum hum

Professor: pergunta, ele ainda estuda biologia ou ele não estuda mais biologia?

Alunos: ainda estuda

Professor: mas ele começou em que ano?

Alunos: há dez anos atrás

Professor: então começou em que ano? que ano ele começou, se há dez anos, há dez anos

Alunos: 2005

[...]

CON01: se eu forma a frase estou tomando
Professor: aí sim equivale!
 [...]
CON01: todo particípio preciso só verbo ter? todo particípio precisa só verbo ter?
Professor: verbo ter? não pode o verbo ser
BEN01: mesma coisa francês
 [...]
TRIO1: tenho estudado biologia há dez anos mesma coisa que *in english i have been studying everyday*, mesma coisa
Professor: exatamente.

Tentamos apresentar os conceitos com muita clareza, pautado numa análise comparativa, aproximando o inglês e o francês do português. Mostramos que esses idiomas compartilham essa estrutura verbal e, também, que os sentidos são aproximados. Por exemplo, no francês e no inglês, há uma maior equivalência semântica, ou seja, geralmente, esse uso se aplica a uma ação ou estado iniciada/o no passado que foi concluída/o. Os alunos acompanharam a explicação, parecendo entender e concordar com ela.

Para explicar o significado que o pretérito perfeito composto assume no português, foi necessário fazermos uma análise contrastiva. Dissemos que, apesar da semelhança estrutural, essa construção verbal deve ser entendida diferentemente, porque se trata de uma ação ou condição iniciada no passado, porém não concluída.

Os alunos seguiram atentos a nossa fala, fornecendo as respostas certas às frases simuladas que aplicamos. Observamos, no entanto, a partir de suas reações, que analisar estruturas sintáticas do ponto de vista contrastivo trazia uma sobrecarga informativa para eles. Era possível ver suas feições concentradas, como se fizessem um esforço redobrado. CON01 confirmou nossa hipótese durante uma entrevista:

Entre02con01

Tempo: 29:37-29:51

CON01: pra mim não ajuda, atrapalha muito, não ajuda muito, por causa eu não fazia isso, comparar não.

Entrevistador: ok

Tentamos ilustrar o que disséramos, com vários exemplos para que a explicação ficasse mais clara. Em seguida, como exercício de aplicação,

empregamos frases no pretérito perfeito composto e solicitamos aos alunos que dissessem se elas estavam ou não corretas, apenas no português.

Depois desse esforço, os alunos indicaram ter entendido as relações colocadas. Por exemplo, um aluno perguntou se o presente contínuo em inglês equivalia ao pretérito perfeito composto em português e assentimos. Uma aluna fez uma aplicação com a estrutura do presente perfeito contínuo do inglês e perguntou se o sentido era o mesmo e aprovamos sua conclusão.

Concluimos desse primeiro evento a pouca validade dessa prática para fins comunicativos, alvo principal dos alunos no curso. O fato de esse tipo de exercício não fazer parte da história de vida dos alunos demandou um esforço cognitivo que eles não estavam habituados a realizar. Desejavam trabalhar com algo mais prático, mais voltado para o desenvolvimento de sua competência linguageira, e não simplesmente adquirir conhecimentos gramaticais sobre o português.

Todavia, a situação que apresentaremos no excerto abaixo aponta para uma alternativa em relação ao trabalho analítico interlinguístico bem mais exitosa. Dessa vez, desenvolvemos uma análise comparativa entre orações compostas do português, inglês e francês, atentando para as relações que se estabelecem entre a primeira oração e a segunda oração, marcadas linguisticamente por conjunção. Essas características foram observadas nas três línguas. Mostramos porém, que no português o verbo da segunda oração frequentemente vai para o subjuntivo quando a conjunção vem acompanhada de *que* quando se quer passar a ideia de desejo a outrem. Em seguida, escolhemos um exercício do livro em que o aluno deveria construir uma frase em português e atentar para a conjunção sugerida, respeitando a informação veiculada. Vejamos:

Aula12 (Dia: 17/06/2015)

Tempo: 00:00- 06:40 Vídeo 1

Professor: você

GAN03: eu vou a festa embora não tenha dinheiro

Todos: kkkkkkkkk (aluno anglófono pede atenção insistentemente)

NAM01: embora é o mesmo palavra que *even though*

Professor: isso, isso [...] *malgré*

Francófonos: *malgré*

[...]

Professor: terceira conjunção até que [...] tem ideia de que? [...]

BEN02: tempo

Professor: ideia de
Alunos: tempo
Professor: [...] em francês é o que é
Francófonos: *jusqu'à, jusqu'à*
Professor: inglês
Anglófonos: *until*
 [...]
CON03: você vai ficar em casa até que eu chegue! [...]
GAN02: vou trabalhar até que meu suor seja meu felizmente (professor não entendeu)
Professor: de novo
GAN02: vou trabalhar até que meu suor suor, correto?
Professor: sonho?
GAN02: sua, sua, *sweat*
Professor: suor!
GAN02: suor seja, minha felizmente
Professor: o suor seja meu felizmente (professor gesticula mais ou menos)
GAN02: meu felizmente, vamos viver bem até que Deus chegue
Professor: essa ficou melhor
 [...]
Tempo: 11:07 - 15:59
Professor: contanto que e desde que, tem ideia de que?
GAN03: tempo, tempo? (professor nega com a cabeça)
Francófonos: condição
Professor: condição [...] seria em inglês igual ao *if* [...] em português tem contanto que, desde que
TRI01: *since*?
Professor: *since*, não, *since* é ideia de tempo.
GAN02: *unless*
 [...]
Professor: em francês como seria? [...]
Francófonos: *a condition que*

Constatamos que, do ponto de vista estrutural, as frases estavam corretas, inclusive com o uso adequado do subjuntivo. Utilizamos a comparação para ajudar os alunos a determinarem o sentido da conjunção que possui uma correspondência em suas LR.

Os alunos passaram a impressão de que sabiam algo, gostaram de mostrar que conheciam sua língua e se portavam como se fossem uma referência ao professor, já que são falantes nativos daquele idioma e o professor não. Aproveitamo-nos disso para que se expressassem mais e participassem da reflexão.

Além disso, os alunos exibiam uma alegria que vinha do fato de poderem estruturar frases mais complexas na LA. Os alunos mais adiantados não queriam mais enunciar frases simples: usavam o conhecimento que tinham de suas línguas para elaborarem frases mais complexas em português. Arriscamos dizer que algumas delas eram versões de provérbios ou ditados populares. Durante essa atividade, chamou-nos a atenção o fato de que os anglófonos esperavam sempre que os francófonos enunciassem suas frases antes de se expressarem. Associamos esse comportamento ao receio do erro, já que a tendência de acerto destes últimos era maior em razão da proximidade linguística.

Ao nosso ver, essa experiência foi melhor que a anterior porque a prática analítica se deu prioritariamente na comparação de traços de semelhança na construção do período composto nas LI. Além disso, a explicação não se limitou apenas a um discurso explicativo sobre o funcionamento de um aspecto da língua. A aplicação de um exercício atendeu uma necessidade que eles mesmos tinham se imposto: aplicar de forma prática o que iam aprendendo. Dessa forma, a ação analítica tornou-se mais rentável do ponto de vista deles.

A partir desses eventos, percebemos que os alunos começaram eles mesmos a estabelecer as equivalências entre as LI pelo uso da metalinguagem das suas respectivas LR. Eis um exemplo disso:

Aula09 (Dia: 04/05/2015)
<i>Tempo: 00:00-01:50 Vídeo 8</i>
CONG03: professor, quando usar o futuro do pretérito?
Professor: gente, existe o mesmo em francês?
Francófonos: sim, existe
Professor: <i>tu pourrais</i> , é uma possibilidade, não uma certeza [...] por exemplo, si <i>vous allez au Brésil, vous pourriez aller à Belém</i> , ideia de talvez, <i>peut-être</i>
CONG03: hum.. futuro condicional

No excerto, vemos que o estudante congolês nomeia a relação temporal do verbo em português a partir de uma nomenclatura de seu idioma de referência, ou seja, temos uma constatação de que alguns aprendentes já utilizavam a LA para estabelecerem classificações de cunho metalinguístico, uma forma de organizarem o conteúdo linguístico apreendido sem necessidade de uma ação docente. Essas associações idiomáticas puderam também ser vistas num interessante caso de um aluno anglófono que contrastou sua LR com a LA:

Aula14 (Dia: 03/07/2015)*Tempo: 24:10–26:00 Vídeo 6***NAM01:** inglês e português parece muito**Professor:** acho que as palavras não, mas a forma como a frase se organiza é mais ou menos parecido**NAM01:** professor, eu tenho uma pergunta**Professor:** pergunte!**NAM01:** o verbo sonhar em inglês é com *about* e no português é com *com*, eu não entendo**Professor:** o português fez algumas escolhas e para o verbo sonhar a escolha é *com* e não *sobre*, nem tudo é baseado em lógica, inglês escolheu *about* e *of*, e o português escolheu outra preposição, por exemplo, no verbo *talk* deveria ser *talk with* e não *talk to*, por que não segue o português falar com?**NAM01:** boa pergunta!

Em seu comentário, o estudante primeiramente reconheceu similitudes gerais entre as línguas e expressamos nossa avaliação a respeito delas. Em seguida, ele mesmo revelou uma insatisfação sua já que achava que as duas línguas deveriam ter igual escolha no uso de uma preposição em relação ao seu verbo. Recorremos a uma outra comparação para fazê-lo compreender que diferenças existem e que nem sempre seguem nossa lógica.

Em suma, apesar não ficarmos completamente satisfeitos com os resultados de nossas ações, em vista de sua complexidade, constatamos que reservar algum tempo para um diálogo entre os elementos que compõem a competência linguística da CPP pode gerar maior integração da LA no RL. No nosso caso, os alunos puderam ter uma atitude mais aberta nesse processo de aproximação interlinguística e, por extensão, puderam dividir suas impressões conosco e com seus iguais.

Entendemos que o ensino de línguas não se limita apenas para fins comunicativos, ainda que a comunicação seja prioritária. A DDP abona a comparação entre línguas em sala de aula. Levar o aluno a ter consciência de que as línguas podem ter características comuns e diferentes torna essa aprendizagem mais rica, pois mobiliza relações entre os componentes da CPP¹⁵⁷. Todavia, temos certeza de que, para cada perfil de turma, é preciso encontrar a medida adequada a fim de que esse dispositivo seja mais produtivo que lesivo.

157 Ver seção 2.2.2.3

4.3 DA CONCLUSÃO DO TRABALHO DOCENTE ÀS PONDERAÇÕES DISCENTES

Essa última parte de nossa análise foca as aulas de agosto até a segunda semana de outubro, um total de 11 aulas, perfazendo 24 horas de atividades. Os alunos retornavam de um período de 15 dias de recesso¹⁵⁸ e indicam ter aproveitado esse momento para fazer revisões. A partir dos referenciais do QECR, a maior parte dos discentes se encontrava entre A2 e B1, ou seja, compreendiam, liam, conversavam e escreviam razoavelmente.

Com a aproximação do exame, uma grande tensão era perceptível entre os estudantes. Eles sabiam que precisavam fortalecer habilidades e vencer deficiências rapidamente. Temos manifestação desse empenho no uso intensivo do português em sala: eles aproveitavam as oportunidades disponíveis para praticar. Em certas ocasiões, os alunos disputavam quem responderia primeiro às perguntas e não refutavam nossos convites de interação. Escrever era a competência que mais carecia de atenção, embora a programação estabelecida privilegiasse a produção escrita com base em gêneros frequentemente exigidos no Celpe-Bras. Aqui criou-se uma oportunidade importante para exploração do RL deles, principalmente na reflexão sobre os textos produzidos.

Vale o registro de um outro dado relevante: a diminuição das alternâncias em comparação com o bimestre anterior. As ocorrências agora eram predominantemente digressivas dentro das trocas em português e mais em línguas africanas do que em LI.

Além dos aspectos acima, esse último subcapítulo dedica espaço significativo aos depoimentos dos alunos, mais do que em outros momentos. Como caminhávamos para o fim do curso, a tônica desses comentários era mais reflexiva, a respeito do que achavam de ter aprendido o português com a presença de outras línguas em algumas atividades.

¹⁵⁸ Os últimos quinze dias do mês de julho.

4.3.1 O uso do repertório linguístico nas atividades de produção escrita

Os alunos estavam cientes da necessidade melhorar sua produção escrita. Apropriadamente, a coordenação orientava que essa modalidade linguística não perdesse de vista sua dimensão discursiva, ou seja, não podíamos desconsiderar aspectos importantes como os contextos de cada gênero, tipos de argumentos, mecanismos de interlocução etc. Esses pontos, quando bem assimilados, possibilitam aos estudantes reconhecer similitudes e fazer vir à tona conhecimentos prévios de um dado gênero de texto, comuns entre uma língua e outra. Por exemplo, marcas gerais como a observação de uma carta em seus vários estilos, um artigo argumentativo, um editorial, entre outros, são identificados. No entanto, eles tendiam a valorizar mais os aspectos gramaticais e diziam sentir bastante dificuldade em adequarem seus textos a esses padrões formais dos gêneros cobrados no exame.

A preocupação deles é meritória, porém restringir a escrita ao domínio da forma é pouco ou nada produtivo. A atenção a essa desejada dimensão era condicionada ao cumprimento de etapa como, primeiramente, escrever, analisar a produção para, finalmente, tratar os problemas textuais e linguísticos. Porém, não nos negávamos a responder uma vez ou outra a perguntas pontuais deles, antes e durante a elaboração textual. Vejamos abaixo um caso desse tipo:

Aula16 (Dia: 11/08/2015)
<p><i>Tempo: 09:40-10:50 Vídeo 1</i></p> <p>GAN03: a palavra continente, continente, é masculina ou feminina?</p> <p>Professor: masculina! No português, a maioria das palavras é masculina. Na dúvida, masculino!</p> <p>Alunos: kkkkkkkk (longamente)</p> <p>CON01: interessante.</p> <p>Professor: é assim... também no francês?</p> <p>Francófonos: em francês, as palavras têm os dois sentidos.</p> <p>Professor: e em inglês?</p> <p>GAN01: nada</p> <p>Professor: o inglês parece que tem uma gramática mais simples.</p> <p>Anglófonos: é verdade</p>

A pergunta do discente reflete essa preocupação diretamente relacionada à forma. O gênero em português possui uma regularidade na terminação das palavras:

a marca do masculino ou do feminino. No entanto, há casos de quebra dessa estabilidade, por exemplo, em terminações outras como em *continente*. Essa dúvida diminui com a prática do idioma, mas eles não dispunham desse tempo em função do reduzido período entre a chegada ao país e a submissão ao exame. Fornecemos uma resposta prática a partir da maior frequência de nomes no masculino em nosso idioma. A informação gerou uma reação de risos de todos, primeiramente pelo conteúdo, redutor da figura feminina, para nós externado por um congolês conhecido pelo seu comportamento machista. Em segundo lugar, os sorrisos funcionaram como uma mensagem de alívio: é um problema a menos.

Em seguida, buscamos analisar como as LR deles distribuem o masculino e o feminino. Os francófonos apontaram para o equilíbrio dessa questão no seu idioma, já os anglófonos destacaram a irrelevância desse aspecto, no inglês. Essa discussão foi só o pontapé inicial para que os alunos usassem a seu favor seu conhecimento interlinguístico como mais uma ferramenta de trabalho. Porém, passaram por momentos de conflito.

Por exemplo, alegavam que o francês e inglês interferiam demais na hora de assentar suas ideias no papel. Certamente, a proximidade da prova do Celpe-Bras exercia sobre eles uma forte pressão, cuja consequência era a depreciação da utilidade de seus RL. Nesse processo, havia uma tendência para valorizar mais os erros do que os acertos. De nossa parte, temos uma compreensão diferente: a ação de escrever, numa perspectiva formal, por ser uma atividade mais monitorada, leva o sujeito a se voltar para o que já conhece bem, no caso em tela para as línguas mais estáveis de seu RL. O conjunto desses fatores gerava uma confusão interna, cuja culpa eles atribuíam ao capital linguístico. Em outras palavras, lança-se nele uma tensão capaz de quebrar a harmonia peculiar de seus componentes. Um exemplo claro disso foi a manifestação do aluno BEN01 que, com as mãos na cabeça (sinal claro de desespero), disse pensar só em francês para escrever em português. A maioria de seus colegas concordou com essa afirmação.

Procuramos tranquilizá-los com um pedido de calma. Primeiro, arrazoamos sobre a normalidade de as pessoas que falam várias línguas misturarem de vez em quando, e mostramos que suas produções não estavam tão ruins. Depois, reiteramos o valor repertório linguístico e argumentamos em favor da harmonização entre os saberes languageiros de que dispunham. Em suma, desencorajamos

qualquer irritabilidade pelo fato de ainda pensarem em uma LR para escreverem na LA.

Passemos à análise de suas produções textuais. Iniciamos com nossas observações a respeito na primeira produção de TRI01:

Figura 2 - Produção TRI01

Segunda-feira, 10 de Agosto de 2015 18:45
 De: xxx@gmail.com.br
 Para: viagenseturismo@yahoo.com.br

Prezados editores da revista Viagens e Turismo

Eu leio sua revista cada mês e vejo muitos artigos sobre os Estados Unidos e Europa. Nesse mundo tem muita outras lugares esplêndidos. Acho que brasileiros queriam visitar outros países além desses continentes. Gostaria de recomendar que vocês colocam informação sobre África na sua revista o próximo mês.

África é um continent que tem muitos países. Lá tem mais de que 50 estados. Há países na África que tem comidas, culturas, linguas e cidades atraentes. Também, é bem conhecido para sua natureza. África é um de mais bonitos continentes do mundo. Há animais magnificentes e história antiga.

No Egito, há a chave para o passado. Os grandes Pirâmides da Giza e o Grande Sphinx são encontrado lá. É muito acreditado que África é o lugar onde humanidade iniciou. Lá tem aproximadamente 2000 linguas, por exemplo, Africanas e Swahili. Há varias tribes que tem ^{sua} própria lingua.

Acho que África é um continente legal e mais brasileiros precisam visitar e ver lá. Espero que vocês publisem um artigo sobre África na sua revista.

Obrigada,

A partir das orientações programáticas, o texto devia se guiar pelo gênero carta do leitor, ou de reclamação, endereçada ao editor de uma revista de turismo, e solicitar uma presença maior de atrações africanas em suas edições. Não é nosso propósito aqui fazer uma análise textual rigorosa. Mas, reconhecemos, no plano geral, os elementos básicos advindos do gênero proposto, como a saudação, elementos de interlocução, a intenção comunicativa e um conjunto de argumentos

razoáveis. Apesar da existência de algumas interferências¹⁵⁹, marcas de um processo de interlíngua entre a LA e a LR (LÜDI; PY, 2013; CORDER, 1971; ADJÉMIAN, 1976), avaliamos que a discente tinha potencial para avançar com tranquilidade no domínio da produção escrita em LA.

Essa produção foi projetada em sala de aula, com a permissão da estudante, e pode ser assim compartilhada por todos. Aproveitamos esse momento para relaxar e brincar um pouco com esse estado emocional do grupo, como se pode observar no excerto abaixo:

Aula16 (Dia: 11/08/2015)

Tempo: 09:10-10:00 Vídeo 1

Professor: mas esse inglês não te larga, hein!!! *exemple e continent* (apontamos)

TRI01: kkkkkkk

Alunos: kkkkkkkkkkk!

Professor: não se irrite comigo mesmos por misturar.

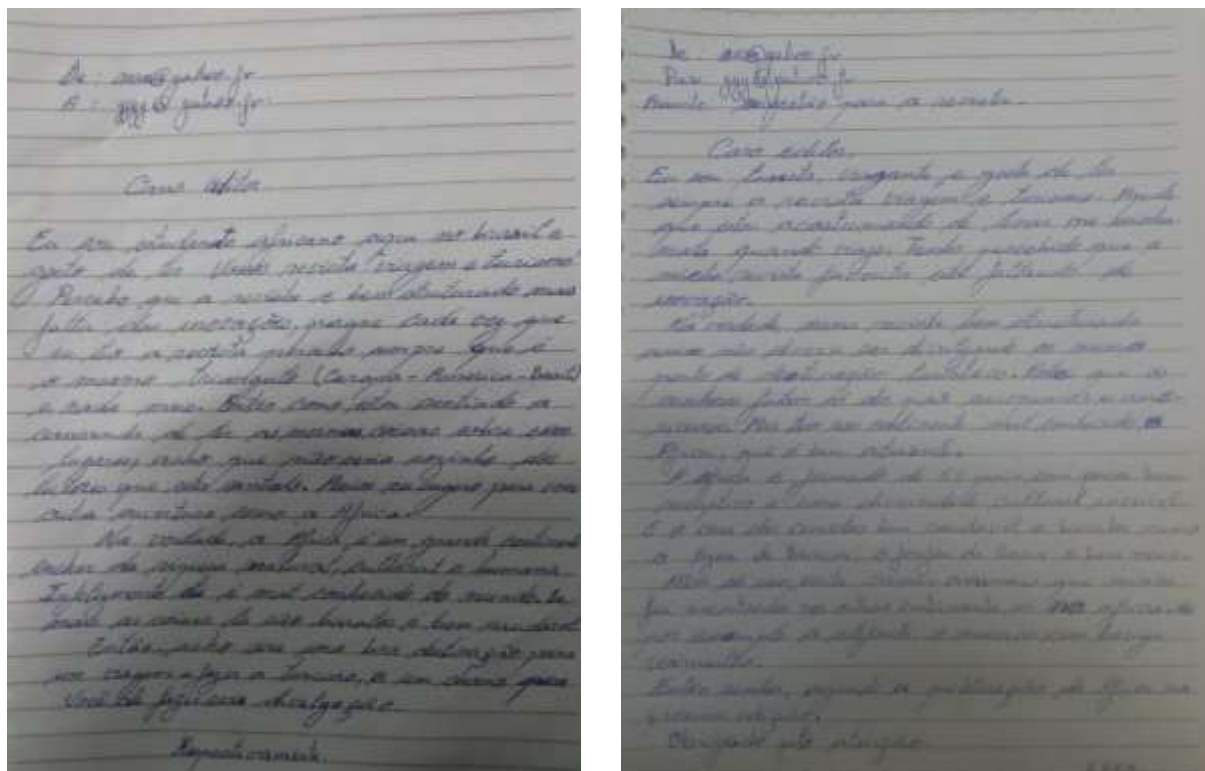
Alunos: kkkkkkkkk

Vale dizer que nem mesmo os discentes considerados mais atrasados se encontravam em condição desesperadora. BEN01, por exemplo, um dos mais preocupados, já apresentava um nível razoavelmente bom de produção.

Observemos duas das produções do estudante do Benim:

159 Ver seção 1.2.4

Figura 3 - Comparação textual



Os textos acima representam bem os textos dos alunos mais atrasados. Quando analisamos a primeira produção do aluno (à esquerda), constatamos que ela está eivada de interferências como o francês. Ainda assim, ela atende basicamente às indicações do gênero proposto. O segundo texto é resultado de reescrita¹⁶⁰, com sinais sensíveis de melhoria, notadamente no que concerne ao uso de elementos coesivos.

Mas o fato é que, embora a produção escrita dos alunos se encaminhasse para uma melhora, eles insistiam na pressa em resolver o quanto antes os problemas de ordem linguística. Vejamos o que diz a aluna trinitina sobre sua relação com a produção de texto em português:

Aula16 (Dia: 11/08/2015)

Tempo: 11:35-12:12 Vídeo 1

Professor: você acha difícil escrever em português?

TRI01: eu acho mais difícil escrever em *english*!

Professor: nossa! Que interessante! Mas em português? Você tem dificuldade em escrever em português?

TRI01: ainda tenho problema de gramática

¹⁶⁰ O intervalo entre as produções é de duas semanas.

Para a jovem, escrever em português não é um problema, a dificuldade está na gramática. No entanto, sua produção (ver figura 02) não demonstra estar ruim nesse aspecto. Vale ainda notar em sua fala a afirmação de ser mais complicado escrever em sua LM, fato intrigante e revelador, talvez, de certo descaso pela modalidade escrita no sistema escolar de seu país.

Mantivemo-nos firmes na decisão de reservar essas reflexões linguísticas apenas nos momentos de análise dos textos, a partir do material escrito deles. Observemos alguns desses momentos:

Aula16 (Dia: 11/08/2015)

Tempo: 08:55-10:32 Vídeo 5

Professor: essa expressão é *acreditado*, nós, brasileiros, entendemos, mas não é usado, isso vem do inglês, com certeza, *it's believed!*

TRI01: sim é!

Professor: qual seria uma outra expressão equivalente?

Alunos: todo mundo sabe! [...]

Professor: em francês como seria?

Francófonos: *tout le monde le sait.*

Professor: essa expressão em francês é usada e conhecida?

Francófonos: só na fala, mas na escrita não!

Professor: ficaria melhor se ficasse *acredita-se* (*escrevemos no quadro*) [...] nesse tipo de frase não se sabe quem, de fato, acredita, mas são muitas pessoas ou talvez todas.

[...]

Tempo: 14:00-16:30 Vídeo 5

GAN03: eu quero manter dessa forma é possível, mas mantendo ideia, é possível?

Professor: sim é! Espera... é sabido”, por exemplo, é *sabido por muitos brasileiros*, dessa forma vocês entenderam?

Alunos: sim.

Professor: uma outra forma é *sabe-se que*, que é mais usual na escrita [...] por exemplo numa frase é *suspeitado que os políticos roubam*, é *suspeitado que os políticos roubam*, é *suspeitado que os políticos roubam*, vocês entendem?

Alunos: sim entendemos!

Professor: mas sigam o modelo com se

Alunos: *suspeita-se*

(16:30)

TRI01: existe a expressão é bem conhecido?

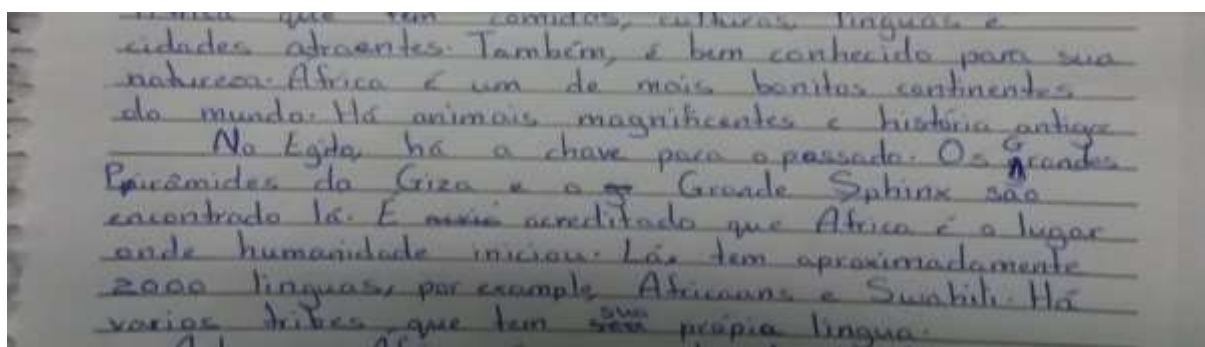
Professor: sim!

TRI01: posso fazer *conhece-se*?

Professor: conhece-se bem, por exemplo!

A troca se desenrola a partir de uma estrutura utilizada pela estudante, é *acreditado que*. Apesar de lógica, ela viola a norma de uso da voz passiva em função da transitividade do verbo em português. Todavia, conforme mostra o texto abaixo, uma forma semelhante foi feita acertadamente, é *bem conhecido*. Em suma, os alunos generalizam esse uso em função de semelhanças entre o português e o inglês. Como o aluno do Gana insistia na manutenção dessa estrutura propusemos a troca do verbo: *é sabido*.

Figura 4 - Voz passiva

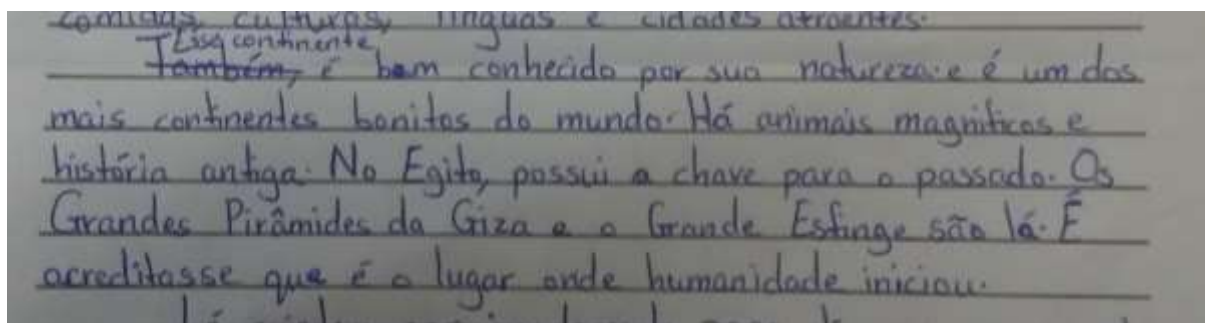


No evento em tela, escolhemos não entrar em detalhes explicativos e evitamos nomenclaturas. Oferecemos uma forma que se encaixa, basicamente, em todo tipo de generalização para um ato ou fato, numa omissão ou desfoque do agente. Fizemos uso disso com a partícula *se* no verbo *suspeitar*. No entanto, reconhecemos a insuficiência de nossa ação; o sucesso teria provavelmente sido maior se tivéssemos proposto um exercício para fixar esse uso.

Vejamos a reescrita¹⁶¹ do texto da discente e observemos sua tentativa de mudança:

161 O intervalo entre a primeira produção e análise foi de 24 horas, a reescrita demorou mais três dias, e, finalmente, 10 dias para reanálise do texto.

Figura 5 - Voz passiva reescrita



A discente mantém a voz passiva na primeira ocorrência – *é bem conhecido* –, e tenta seguir nossa recomendação no segundo caso, mas com uma forma incomum – *é acreditasse* –, uma comprovação do insucesso de nossa orientação.

Uma última informação em outras atividades de escrita com a nossa presença, a esse respeito foi a ausência total da voz passiva, analítica ou sintética, nos textos da estudante. Ela optava por orações na voz ativa ou pelo deslocamento do sujeito para oração subordinada, em expressões como *é bom que*, *é importante que*, entre outros.

O evento seguinte se refere ao uso exagerado das repetições de termos presentes na escrita dos alunos. Vejamos um exemplo disso:

Aula18 (Dia: 27/08/2015)

Tempo: 06:30-9:55 Vídeo 7

Professor: sua carta tem repetições, são normais e necessárias, porém há muitos eu, muitos *i*, no português não tem essa necessidade, pois as terminações dos verbos permitem saber quem está falando.

GAN 02: hum...

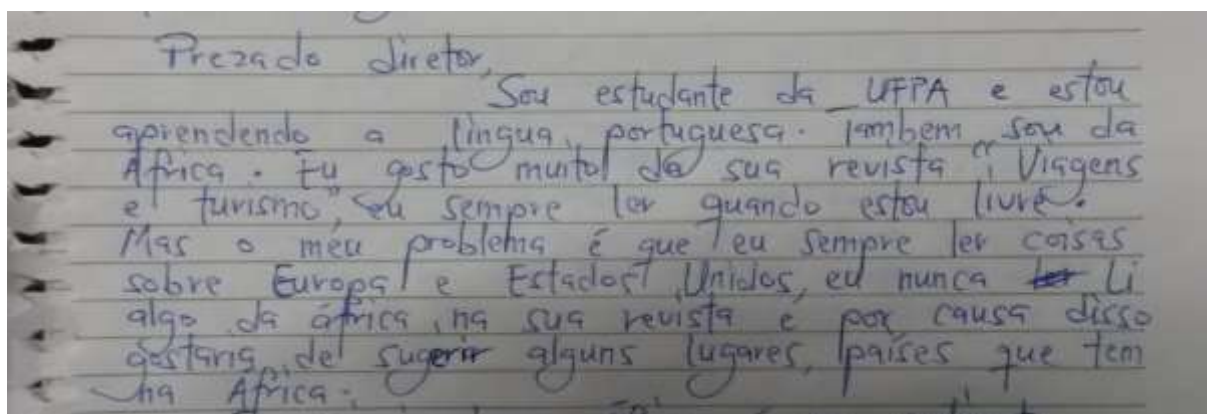
Professor: não é bom ficar repetindo eu toda a vez [...] posso dar outra sugestão?

GAN02: pode!

Professor: use outra palavra ou expressão para esta virar sujeito e não sempre o eu, por exemplo, ao invés de eu observo, pode ficar o problema é que [...] outro exemplo eu acho que a África, não há necessidade de colocar eu acho de novo, pode-se colocar direto A África. [...] isso é falar em terceira pessoa, não usa o eu e coloca a coisa, o evento [...] *do not overload i*, o mesmo vale para o francês, evitar o *je* demais.

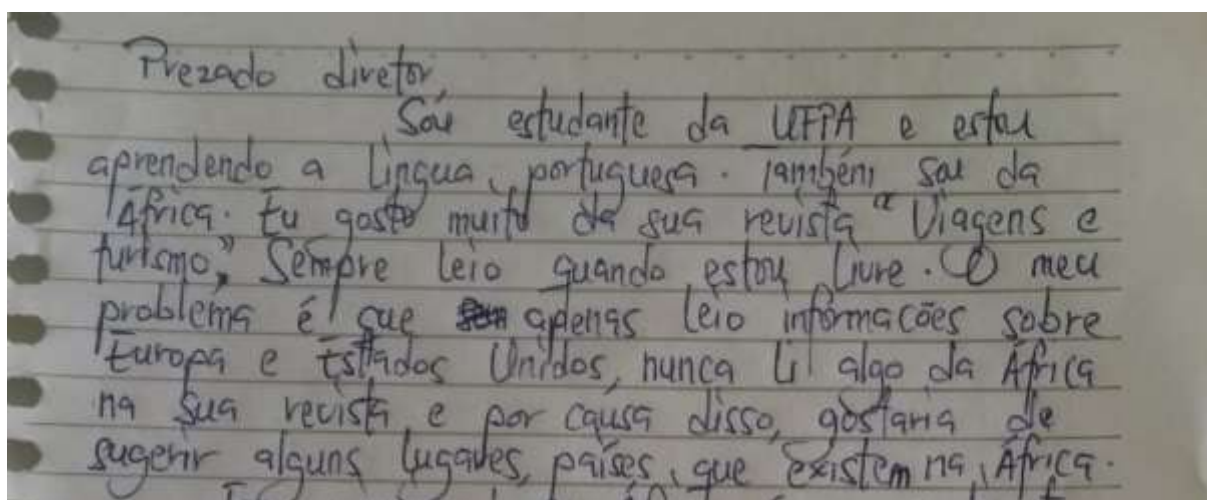
A partir da troca acima, dentre tantas repetições, focamos na reiteração de *eu*, influência direta da LR do aluno, um idioma com poucas desinências pessoais nos verbos. Observemos essas ocorrências no trecho da primeira produção:

Figura 6 - Repetição



Nota-se claramente a repetição do pronome pessoal e a perda da conjugação do verbo ao lado para o infinitivo (*eu sempre ler*). Percebe-se também a tendência de colocação de desinência pessoal na ausência do pronome (*sou, estou, eu gosto, etc.*). Nosso conselho de preferir a elipse do pronome, de certa forma, já é aplicado pelo aluno, há apenas uma pequena confusão nessa primeira produção. Nesse caso, o discurso do professor pareceu ser suficiente para resolver o problema. Vejamos como ficou na reescrita¹⁶²:

Figura 7 - Apagamento do pronome



Houve uma melhora sensível em todos os aspectos referentes às repetições. Quanto ao uso do pronome *eu*, identificamos apenas um caso. O aluno aplicou o conselho de preferir o emprego dos verbos apenas com as desinências pessoais e o sujeito na terceira pessoa (*meu problema é que*).

162 O texto foi produzido no dia 13 de agosto, analisado coletivamente no dia 27, entregue sua reescrita no dia 09 do mês seguinte, com mais uma análise conjunta.

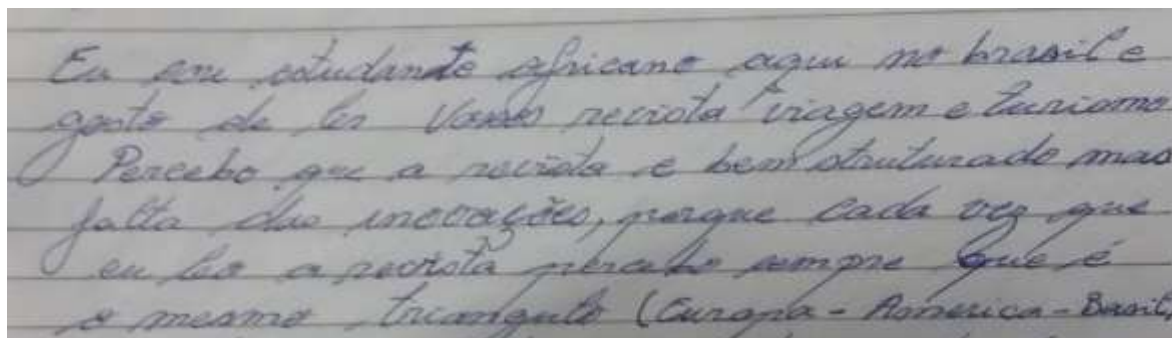
A última ocorrência de repetição está na produção de um aluno francófono. Acompanhem as interações abaixo:

Aula19 (Dia: 09/09/2015)
<p><i>Tempo: 09:55-10:20 Vídeo 2</i></p> <p>Professor: como poderemos ajudar o colega a melhorar seu texto?</p> <p>HAI01: tem repetição demais, tem muito revista, a palavra revista está em excesso!</p> <p>Professor: vocês têm alguma sugestão para dar ao colega? Vamos ajudar!</p> <p>HAI01: eu a leio.</p> <p>Alunos: eu a leio? Como assim? Eu a leio?</p> <p>Professor: eu a leio (escrevemos no quadro) esse <u>a</u> não é artigo é pronome. No francês, o pronome objeto vem sempre depois do pronome sujeito.</p> <p>BEN02: sempre!</p> <p>Professor: <i>je vous donne!</i> (escrevemos e apontamos para o vous) [...] no inglês não é assim</p> <p>BEN02: <i>i give you.</i></p> <p>Professor: No português, é... a ordem não é fixa! Pode vir antes ou depois! (alunos francófonos interagem entre si) no português a ordem não é fixa. [...]</p> <p><i>Tempo: 13:45-15:20</i></p> <p>Francófonos: tem regra? Quais as regras têm?</p> <p>Professor: há regras, mas é mais por razões estéticas, beleza! nos países de vocês deve haver usos considerados feios e bonitos¹⁶³.</p> <p>CON01: pronúncia feias.</p> <p>Professor: no momento, não sabe usar bem o pronome a solução é substituir por a palavra, outra palavra [...] sugiram outra palavra, me deem outra palavra.</p> <p>Alunos: a publicação!</p>

O problema aqui é o uso insistente da palavra revista, apontado pelo colega haitiano, aluno de escrita avançada. Vejamos o trecho apontado:

163 Bagno (1999)

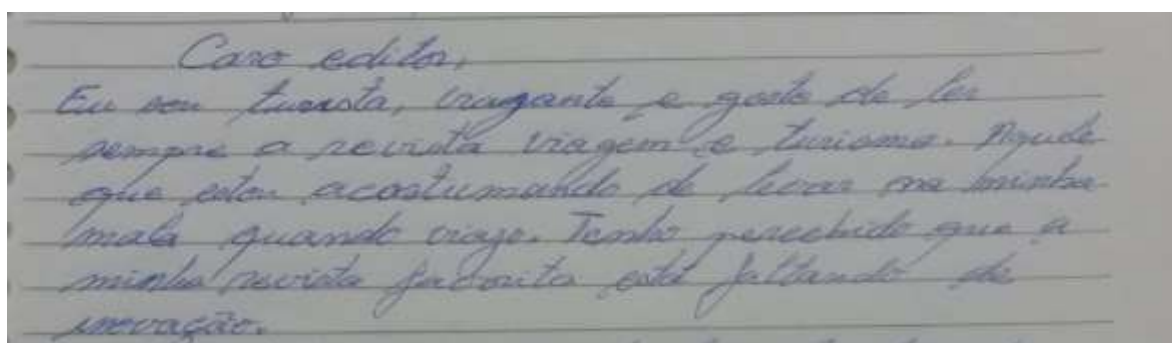
Figura 8 - Repetição revista



Não há dúvidas quanto ao excesso. Na troca, o haitiano emprega o pronome objeto semelhante ao artigo definido a, antes do verbo. Fizemos um comentário a partir de usos próprios do francês e inglês, todavia, contrastivamente, conduzimos a atentarem para a irregularidade do português nesse emprego. Nossa fala levou os francófonos a discutirem sobre esse uso desconhecido para eles.

Os alunos insistiram em conhecer as regras do aspecto acima, mas preferimos não atender o pedido para não os confundir com regras que nem sempre são lógicas¹⁶⁴, afinal estávamos tratando com alunos em processo de estabilização da escrita. Nossa sugestão foi que buscassem por vocábulos suscetíveis de substituir a palavra empregada, garantindo a referenciação e a continuidade do assunto. O aluno reescreveu mais de uma vez o seu texto, mas observemos apenas um trecho da primeira reescrita:

Figura 9 - Progresso na referenciação



O estudante tentou atender a sugestão que fizemos trocando um termo repetido por *aquela*, com um desvio tolerável de gênero. Nos nossos registros de

164 As regras para o uso dos pronomes objetos costumam confundir até falantes nativos escolarizados. Para Bagno (1999), a ordem de colocação deles segue apenas critérios estéticos ou normativos, longe de ser um comportamento lógico da língua (idem).

produção, a maioria dos alunos não utilizou os pronomes oblíquos, eles preferiram sinônimos ou pronomes demonstrativos. Apenas os estudantes HAI01, BEN02 e BEN03 fizeram uso do recurso coesivo apontado em produções posteriores.

Resumindo, os contrastes e similitudes interlinguísticas mereceram nossa atenção, pois, a depender do perfil do aluno e suas dificuldades, um desses aspectos pode ser usado a favor de sua compreensão de funcionamentos linguísticos, quando isso for desejável.

4.3.2 Ponderações sobre alternância e respeito à variabilidade do uso das línguas

Um dos aspectos fundamentais de uma didática plural é o respeito às diversas possibilidades do ser humano se expressar em línguas. Isso pode ser desenvolvido inclusive num curso de língua estrangeira, cujo propósito é desenvolver competência em apenas uma língua (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007)¹⁶⁵.

Nessa reta final de preparação, ainda alternamos em alguns momentos, mas apenas para compor nosso texto oral, tal como fizemos no subcapítulo anterior, sem a intenção norteadora do início da aprendizagem, por exemplo. Essa forma de desenvolvermos nosso trabalho forneceu elementos para a avaliação deles, exposta em alguns depoimentos relevantes:

Entre02gan03
<i>Tempo: 11:42-12:18</i> [...] no início é bom pra deixar pros alunos entenderem o que está acontecendo, mas a partir do terceiro mês mais português para aprender.
Entre02tri01
<i>Tempo: 10:41-11:20</i> [...] no início é muito difícil de entender vocês. O professor pode explicar nessa língua aprendizagem foi muito rápido, por causa disso eu aprendi português muito rápido.
Entre02ben01
<i>Tempo: 11:00-12:18</i> [...] No início essa permissão faz me sentir muito bem ajudar aprender, mas sem

165 Ver seção 2.2.2

perder o objetivo.

Os três comentários representam a opinião dos estudantes que, globalmente, consideravam agora positiva a mistura de línguas para aprendizagem, ou seja, não tivemos nenhum comentário negativo a esse respeito. O fato de já dominarem o português lhes deu algum distanciamento para avaliarem a validade de nossas ações. Os depoimentos convergiram para a importância da alternância no início da aprendizagem, sob aspectos diferentes, como o conforto para aprender, a ajuda para entender o que acontece e para entender o outro.

A aluna trinitina associou a sua rapidez para aprender a LA à utilização do RL dela, um raciocínio curioso. Já o aluno de Gana reconheceu o valor dessa ajuda, mas afirmou que ela não pode se estender por muito tempo. Essa ideia foi endossada pelo seu colega do Benim para quem não se pode permitir que esse auxílio se transforme num relaxamento danoso.

Observemos mais alguns comentários avaliadores dos alunos:

Entre02ben02
<i>Tempo: 10:42-11:19</i> [...] é bem legal, tem pessoas que mais facilidade para entender que outras. Alguns com a ajuda da nossa língua entendemos mais rápido.
Entre02hai01
<i>Tempo: 09:42-10:18</i> [...] acho que é bom, a gente fala bem português caso não tivesse isso, teria problema até agora, quando se falava muito português, nós não entendíamos, é importante.
Entre02ben03
<i>Tempo: 10:37-11:18</i> [...] é bom, mas às vezes não é bom, pois eu tenho uma prova para fazer, e não é bom misturar. Posso ter problema na hora da prova oral

Todos concordaram que a alternância lhes foi benéfica. O primeiro aluno apresentou um discurso solidário entendendo que a mistura acelerava a aprendizagem e ajudava os que mais precisavam dela. O segundo estudante conferiu importância vital à mistura ao considerá-la um fator de eliminação de problemas que foi determinante para seu o desenvolvimento na LA. A derradeira

exposição demonstra certa contradição ao dizer que é bom e não é. Essa dualidade advém de pressões do exame, para ele, rígido com deslizes como a mistura.

A partir dessas exposições, cabe um comentário. Nós exercemos o papel de entrevistador nesses diálogos e, de alguma maneira, isso deve tê-los influenciado a abonar nossas práticas. Todavia, entendemos que nossa presença não os instigou demasiadamente, pois há ponderações prudentes como, por exemplo, os limites de uso da alternância, a busca do equilíbrio, o valor do foco, argumentos sobre perfis individuais e reflexões pessoais sobre norteamto nas trocas. Certamente, em alguma medida, são pontos de vista que nos fazem enxergar um valor nessas práticas para o nosso contexto de pesquisa.

Aqui, ainda vale o registro de que os estudantes, bem antes do fim do curso, já recorriam às alternâncias sem embaraço, pois coletivamente se criou um ambiente favorável para isso. Falavam várias línguas abertamente nos momentos em que o português não era o foco. Em outros momentos, faziam regularmente digressões com retorno imediato para LA, como já foi observado no subcapítulo anterior.

Sempre aos pares, as línguas mais utilizadas, sem dúvida, foram as nacionais africanas. Sem censura diglósica, vimos demonstrações claras do quanto elas significam para esses indivíduos. Infelizmente, o fato de não as conhecermos reduziu sensivelmente nossa compreensão, que ficou limitada às deduções sobre o conteúdo dessas falas que se davam sempre depois um comentário ou uma explicação nossa.

Essa clara predileção pela LM em detrimento da língua da colonização está associada, ao nosso ver, a razões identitárias (PY, 1991; DAHLET, 2009; BYRAM, 2006; GARAFANGA, 2009; LÜDI; PY, 2013). Esses indivíduos têm um histórico afetivo com esses idiomas e, certamente, devem lançar mão deles, prioritariamente, com colegas de mesma origem. Por exemplo, os alunos de Gana nos revelaram que, quando encontram um compatriota, a comunicação não é em inglês, mas em uma língua nacional.

No tocante à identidade, indagamos sobre a relação dela com a qualidade do português que falam e se queriam ser reconhecidos como brasileiros ou estrangeiros:

<p>Entre02gan02</p> <p><i>Tempo: 06:10-07:37</i></p> <p>GAN02: eu quero falar como um brasileiro, mas vai ser muito difícil!</p> <p>[...]</p> <p>quero ser reconhecido como ganense, eu tenho orgulho de ser africano, pra conseguir tem quer ser que você é.</p>
<p>Entre02con02</p> <p><i>Tempo: 04:10-06:30</i></p> <p>CON02: vou preferir manter o sotaque, pois o sotaque é o que me mantém pronunciando bem a minha língua. Prefiro guardar [...] minha família reclama que não consigo pronunciar certas palavras.</p> <p>[...]</p> <p>eu quero que as pessoas me respeitem, não quero ser visto nem como brasileiro</p> <p>[...]</p>
<p>Entre02ben02</p> <p><i>Tempo: 04:05-07:15</i></p> <p>BEN02: eu quero manter um pouco do sotaque. Sou estrangeiro e quero estar aberto a todos dos sotaques.</p> <p>[...]</p> <p>sempre quero ser visto como africano!</p>
<p>Entre02hai01</p> <p><i>Tempo: 04:00-05:30</i></p> <p>HAI01: eu quero manter o sotaque, não posso imitar!</p> <p>[...]</p> <p>eu quero ser visto como haitiano.</p>
<p>Entre02tri01</p> <p><i>Tempo: 04:12-05:34</i></p> <p>TRI01: acho que é importante ter um pouco de sotaque. Eu não quero mudar completamente, eu quero ser ainda eu, e brasileiros acham que é muito fofo!</p> <p>[...]</p> <p>como trinitina sempre, é o meu país! E sou muito feliz que sou de lá, mesmo casando com um brasileiro</p>

Os cinco comentários acima representam a opinião de todos, ou seja, são fortemente carregados de marcas identitárias. Nem o fato de estarem prestes a fazer um exame de proficiência, os levou a mudar a forma como falam ou se comportam. Atentamos para decisão de manterem o sotaque como uma forma de identificação. Por exemplo, no segundo depoimento o aluno BEN02 afirmou querer continuar

falando bem seu idioma nacional. O terceiro manifestou posição similar pela via do respeito à diversidade ao se incluir nela pelo seu modo próprio de falar. Já para a aluna trinitina, manter seu sotaque seria uma estratégia de preservação de sua existência.

No que concerne à nacionalidade deles, o pensamento de TRI01 simboliza bem o orgulho que todos têm do seu país. Esses aspectos revelam que a identidade deles não foi enfraquecida nesse processo, nem mesmo na fala aparentemente vacilante do primeiro aluno. Ele quer ter a pronúncia de um brasileiro, embora reconheça a dificuldade nesse esforço. Mas retoma rapidamente o orgulho de sua origem, sustentado no argumento da recompensa.

Ao nosso ver, uma das razões para tamanha força dos depoimentos acima está na grande pressão emocional, desses últimos momentos: agarrar-se aos seus referenciais de existência funciona como um potencial estabilizador psicológico. Percebemos, nessa visão valorativa de sua identidade, contribuições da abordagem de ensino adotada por todos os professores nesses meses de formação e aprendizagem.

Além das relações interlinguísticas, instauramos um ambiente pautado na noção de respeito à diversidade no nível intralinguístico, ou seja, entre falantes de um mesmo idioma. Essa questão foi trabalhada na primeira aula de agosto. Tínhamos, segundo a programação para o dia, a leitura de uma carta escrita por um lusitano que reclamava do seu aluguel. O primeiro contato com o texto impactou aos estudantes pelas diferenças entre a variante europeia e a sul-americana. Dentre as expressões vistas, por dedução, os alunos acertaram muitas correspondências, por exemplo, o termo lusitano *água lisa* ao equivalente brasileiro *água sem gás*. Esse momento foi o fio condutor para reflexão a seguir:

Aula15 (Dia: 10/08/2015)*Tempo: 11:00-12:30 Vídeo 1*

Professor: há várias maneiras de falar português, muitas mesmo [...] vocês já encontraram alguém de outra parte do Brasil e tiveram dificuldade de entender?

GAN01: hoje eu não tenho mais, mas hoje entendo todos!

BEN01: já falei com gente do sul, início difícil, depois foi fácil!

[...]

Professor: e no país de vocês as pessoas falam diferente, dependendo... da região?

BEN02: a região sul é muito diferente da maneira de falar da região norte, onde eu moro.

[...]

(13:00-14:20)

Professor: você que é de Trinidad entende o inglês do seu colega da Namíbia?

TRI01: eu entendo, às vezes.

[...]

Professor: vocês de Gana entendem o inglês da colega?

Ganenses: sim, entendemos tudo!

TRI01: meu inglês é muito americano e o deles é muito britânico.

(21:40-22:30)

Professor: alguns dizem que a gente já fala brasileiro, vocês viram, é porque tudo é muito diferente já, do português de Portugal, mas é português sim!

Professor: e vocês no Congo se fala francês mesmo? Ou mudou?

CON01: é francês, é francês!

Francófonos: é diferente, é francês belga, muito diferente.

CON01: kkkkkkk! é francês!

Professor: ok, ok! e no Benim mudou?

BEN02: ainda não, é francês também!

Professor: você entende tudo que um francês da França fala?

BEN02: sim, mas muda o sotaque.

Na discussão, a notação das variações nas línguas se deu pelas percepções deles, a começar pela nossa sala de aula, bem como, o de suas localidades de origem. Os alunos avaliaram vários desses traços únicos de cada falar. Por exemplo, jocosamente, qualificaram o francês do Congo como desvirtuado por ser belga. O estudante congolês reagiu amistosamente. O caso brasileiro também entrou na conversa, já que aqui a variação é enorme com muitos falares peculiares de cada região. A afirmativa deles sobre o entendimento desses sotaques do nosso

português os incluiu na discussão sobre essas variantes, afinal já eram falantes da comunidade lusófona e utilizavam uma de suas variantes.

Enfim, todas essas ações de abertura ao diferente, inter ou intralinguísticas, resultaram em opiniões que qualificam essa realidade pluricultural e plurilinguística. Vejamos algumas delas:

Entre02con02
<i>Tempo: 07:40-11:55</i> misturar não é feio, se comunicar em várias línguas não é fácil [...] [...] ter outras línguas contribuía para diversidade, é bom apresentar sua cultura e uma forma de fazer é mostrar sua língua
Entre02ben01
<i>Tempo: 05:45-06:20</i> é bom, permite a mistura cultural. Não é só brasileiro que tem na sala de aula [...]
Entre02hai01
<i>Tempo: 04:10-05:10</i> é bom, pois está em processo de aprendizagem, mas, mas o aluno tem uma má impressão sobre a mistura.

Notamos, nos três comentários, julgamentos favoráveis a esse encontro de línguas-culturas. O primeiro aluno foi categórico em dizer que não é feio, já que não é fácil falar várias línguas, uma marca da diversidade expressa na sua cultura e língua. O segundo exaltou a mistura cultural pela presença de vários sujeitos de origens múltiplas. O terceiro justificou a mistura como algo bom para o aluno em processo de aprendizagem e reconheceu que os alunos têm um ponto de partida negativo a esse respeito. Observemos mais algumas falas:

Entre02gan01
<i>Tempo: 04:00-04:20</i> num tem problema, porque não tem domínio da língua, é normal, até falar de um jeito normal.
Entre02con03
<i>Tempo: 03:17-03:45</i> é bonito quando uma pessoa mostra que sabe mais de uma língua. Eu quando falo com um colega de sala, começo conversando em português e termino em francês. É uma forma de nós africanos falar.
Entre02tri01
<i>Tempo: 04:40-05:16</i> acho que é muito bom [...] matar saudade da língua, aprender um pouco de cultura.
Entre02ben02
<i>Tempo: 04:40-06:21</i> depende do interlocutor, mas é preciso ter cuidado, pois a mistura pode fazer as línguas desaparecerem.

Os três comentários iniciais denotam abertura à diversidade de línguas no ambiente de aprendizagem. O primeiro aluno, ganês, falou da normalidade dessa mistura como parte de um processo condutor de melhoria no uso da LA. O segundo aluno, congolês, exaltou a beleza que há no fato de ser falante de várias línguas. No penúltimo depoimento, a aluna de Trinidad falou do vazio emocional preenchido pelo encontro de línguas, acrescido do valor cultural desse encontro. No entanto, na fala derradeira, temos um estudante que alertou para o risco de a mistura provocar o desaparecimento das línguas. Apesar desta fala destoante, a maioria dos discentes assimilou os valores do plurilinguismo.

Em suma, para essa dimensão do ensino de língua – a valorização da diversidade e o uso não-monolíngue da LA – temos indicativos de uma postura *aberta deles*, embora *não absoluta*. A conduta era bem mais receptiva se comparada ao início do curso. Essa receptividade se expressou, por exemplo, no reconhecimento gradual de sua condição de sujeitos plurilíngues.

4.3.3 O fomento ao interesse por línguas e as ponderações discentes

Nesse último período, incluímos mais as línguas africanas em nossos comentários livres. Costumávamos fazê-lo no espaço entre atividades ou antes da checagem de uma delas. Vejamos um exemplo dessa interação no excerto abaixo:

Aula17 (Dia: 13/08/2015)
<i>Tempo: 01:32-03:03 Vídeo 1</i>
Professor: Saúde! [...] Como se diz isso em francês?
Francófonos: <i>à tes souhaits!</i>
Professor: isso quer dizer o quê?
Francófonos: a teus desejos
Professor: hum... e como seria essa expressão em twi?
Ganenses: a gente não sabe.
Professor: que pena! Estou cansado de inglês e francês quero outras línguas.
BEN02: tem duas maneiras <i>maunipoðegue</i> e <i>gogobalala</i> (língua fon do Benim)
Alunos: kkkkkkk
BEN02: A última expressão é usada também para pessoa que não tem esposa.
Professor: hum... pra conseguir uma mulher!
BEN02: você chama uma mulher.
ALUNOS: <i>gogobalala! gogobalala!</i>
Professor: é muito legal!
Beninenses: mas só pode ser dito entre homens.
ALUNOS: <i>gogobalala!</i>

No caso acima, enquanto esperávamos pela finalização de um trabalho, um aluno espirrou e desejamos-lhe saúde. Aproveitamos para tratar dessa expressão linguística, cheia de simbolismo, presente em todas as culturas. Em português, deseja-se o bem-estar do outro, já na língua francesa, faz-se um voto pela realização dos desejos do próximo.

Dissemos estar enfadados em ouvir as LI e expressamos vontade de ouvir as línguas africanas na situação acima. Os ganenses logo disseram desconhecer uma expressão equivalente a *saúde!* na sua LM, mas os beninenses, numa das línguas nacionais deles, dizem *gogobalala*, válida também para o sucesso do parceiro com as mulheres, uma expressão exclusiva dos homens. Imediatamente, ouvimos alguns risos, mas sem excessos ou depreciação.

No mesmo dia, durante a correção de um exercício sobre os usos de alguns verbos em português, a partir da programação do dia, tivemos o evento abaixo:

Aula17 (Dia: 13/08/2015)*Tempo: 06:00-08:15 Vídeo 1***Professor:** você pode dizer a sua frase?**CON01:** eu passei no exame.**Professor:** em francês teria o mesmo sentido o verbo passar?**Francófonos:** sim!**Professor:** e no inglês é igual?**Anglófonos:** também!

[...]

Professor: esse verbo passar tem também, é... ideia no português, tem de algo que terminou, exemplo, o pior já passou.**Francófonos:** é igual no francês!**Anglófonos:** é mesma coisa no inglês!**BEN03:** professor, pode dizer, eu passei de maus momentos?**Professor:** apenas por e sem preposição des.**Alunos:** esse verbo tem sentido de ficar?**GAN03:** passar o ano em Belém**Professor:** com certeza pode usar sim! Em inglês, *i'm going to pass one year here!***Anglófonos:** pode!**Professor:** *je vais passer un an ici!***Francófonos:** é, pode sim!

No recorte acima, focamos no verbo *passar* e suas várias possibilidades de uso em três LI (português, francês e inglês). Concluímos haver semelhanças de usos entre os idiomas em destaque. Um discente francófono foi além: fez um teste contrastivo, isto é, trouxe sua LR – que usa o artigo indefinido *des* junto ao verbo *passar* com sentido de *viver*, na introdução do seu objeto. Alertamos sobre a diferença com relação ao português que exige apenas a preposição *por* para o mesmo significado. Finalizamos esse momento de reflexão com mais um exemplo de equivalência nos três idiomas em destaque, agora o verbo com ideia de ficar ou permanecer. Os alunos concordaram com nossas opiniões e com os exemplos apresentados.

Uma característica bem marcante nesses eventos de utilização do RL era a reiterada postura dos estudantes ao tomar uma posição de professores na emissão de julgamentos sobre a coerência das aplicações de suas LR. Em caso de erros ou acertos, eram rápidos para reconhecer erros ou corrigir opiniões. Em outras palavras, eles demarcavam sua posição de conhecedores qualificados numa língua tão importante quanto o português.

Dentro da programação do dia, ainda havia alguns poucos e curtos exercícios de revisão escolhidos para se apreender melhor o funcionamento de certas estruturas. Por exemplo, eles tratavam do emprego do uso do subjuntivo e o infinitivo pessoal. No trecho abaixo, o trabalho era sobre este último em português com acertos deles em todas as frases a completar. O sucesso na tarefa nos fez acreditar num esgotamento do assunto. Seguimos apenas com uma observação contrastiva conforme interação abaixo:

Aula17 (Dia: 13/08/2015)

Tempo: 24:30-26:15 Vídeo 1

Professor: infinitivo pessoal não existe em inglês, tem em francês?

Francófonos: tem!

Professor: vocês podem me mostrar isso, por exemplo com a frase três do exercício.

BEN02: *il nous a demande d'aller.* (o aluno se candidata para escrever no quadro)

Professor: como fica em português?

Francófonos: ele nos pediu para ir.

Professor: mas vocês não mexeram no verbo *aller*

Francófonos: não pode, é infinitivo.

Professor: o infinitivo no português flexiona. Eu vou sugerir tudo bem?

Francófonos: tudo!

Professor: *aller* não poderia ficar *allernon*. Eles dizem que não.

BEN02: então não tem!

Professor: vamos brincar um pouco! a terminação de nós no francês

Francófonos: *ons*

Professor: vamos brincar! não dá pra colocar e ficar *allerons*.

Francófonos: kkkkkk, não é possível! (conversam em francês) [...] só tem em português!

Professor: num dá pra dizer *il vous a demandé d'allerez*

Francófonos: não existe no francês.

No excerto acima, os acertos e o entendimento primeiramente demonstrados durante a atividade parecem ser fruto de um raciocínio deles a partir do próprio português, independentemente da relação com suas LR. Apesar de a CPP ser uma competência integrada, certos elementos dela são singulares e se explicam por si. O ensino plural está atento a essas diferenças para fazer um diálogo revelador de características únicas dos elementos que compõem o conjunto linguístico do RL.

Por exemplo, os francófonos tinham a impressão que o funcionamento do infinitivo era o mesmo em português e em francês. A percepção de que eram diferentes surgiu de hipóteses tiradas do padrão do português, inexistentes em francês. Felizmente, eles acolheram bem nossas descontraídas suposições que chamavam a atenção para a seguinte diferença: o infinitivo pessoal não existe em francês.

Vejamos mais um exemplo dessa aproximação linguística com línguas internacionais e uma africana, com foco no subjuntivo. De novo, escolhemos uma frase decorrente da checagem de um exercício.

Aula18 (Dia: 27/08/2015)

Tempo: 18:00-20:30 Vídeo 2

Professor: essa última frase me chamou atenção, é melhor que você saiba. Como fica ela é... em inglês?

Anglófonos: *it's better that you do.*

Professor: pergunta, como fica em francês?

Francófonos: *c'est mieux que vous sachiez.*

Professor: *sachiez* deve ser o subjuntivo, deve ser o subjuntivo de *savoir*, correto?

Francófonos: isso, correto!

Professor: mas eu devo admitir, *i'm tired of english and french, je suis fatigué!*

Alunos: kkkkkkk!

[...]

Tempo: 04:20-06:10 Vídeo 3

Professor: Você pode colocar essa frase em twi? [?!]

GAN02: sim [...] pronto!

Professor: Você pode pronunciar na velocidade normal? (nenhum aluno ri: todos ficam atentos)

GAN02: *iãsen digueon neiê*

Professor: Nossa! O que é cada palavra?

GAN01: é necessário é tudo junto!

Professor: tem verbo ser nessa frase?

GAN02: Não!

Professor: mas eu acho que aquilo ali é um que *dí*, pois separa duas orações!

GAN02: sim!

Professor: essa aqui deve ser nós!

GAN02: não! É depois *iê*.

Professor: eu acho que não tem subjuntivo!

GAN02: kkkkk, não, não tem!

Alunos: *iãsen digueon neiê.*

Professor: nossa! Que língua bonita! Eu queria muito que no futuro, no futuro, mesmo, tivéssemos aulas no futuro de alguma língua africana!

O pedido de uma versão da frase era para detectarmos se nas LR deles havia o modo subjuntivo como no português. No inglês ficou claro que não há, já o francês apresenta similitude com nossa língua como pudemos depreender do uso de nesse aspecto ao inferirmos que *sachiez* deva sê-lo, a resposta deles confirmou nossa hipótese.

As línguas nacionais deles entraram na discussão quando pedimos uma tentativa de equivalência. O aluno ganense fez a versão em *twi* e nos ajudou a decompor os termos na oração, pela dedução de traços aparentemente similares. Trata-se, porém, de uma língua muito diferente do português. Por exemplo, o pronome pessoal fica no final e não há presença do verbo *ser* em ponto nenhum da frase. Essas características nos levam a inferir a inexistência de um modo subjuntivo, o que foi confirmado pelo discente.

Cabe, aqui, registrar o comportamento dos estudantes, atentos à explicação do colega sem reação de desdém ou de riso, uma postura manifesta de apreço ao esforço do colega, expressa na repetição da frase ganense pelos estudantes. Esse evento nos deu a certeza da consolidação de um espaço em sala para suas LM, longe dos sarcasmos vistos em vários períodos do curso. Tratava-se, não de aprender mais uma língua, mas de criar um ambiente receptivo a outros idiomas que não só a LA. Os resultados estão na elevação da estima desses sujeitos que, em geral, são considerados insignificantes em função de suas culturas e de suas línguas “exóticas”.

Julgamos satisfatório o resultado da ação de SL destacada, principalmente, pelo fato de terem utilizado o português, para refletir sobre esta e outras línguas.

Cabe observar que os alunos também se posicionaram a respeito dessas atividades a que foram submetidos. Eis algumas reflexões avaliativas sobre os diálogos no tocante à aprendizagem:

Entre02tri01

Tempo: 10:41-12:20

o inglês me ajudou muito, nas palavras parecidas, também na organização das frases são mais ou menos a mesma coisa. No início, eu pensava em inglês e

depois passava para o português. [...]

Entre02gan02

Tempo: 10:40-12:22

eu acho interessante, me ajudou bastante. Um dia eu escrevi um texto em português [...] uma comparação me ajudou muito. Não era a mesma coisa, mas era parecido, só pra ajudar. [...] eu acho positivo. Francês é bem parecido com português e inglês tem muitas palavras. Ajuda a entender e explicar melhor durante as aulas.

Entre02gan01

Tempo: 11:40-13:20

ajuda muito, você fazia exercício de palavras em francês, em inglês, eu pude me interessar em aprender [...] cada língua tem sua forma, como masculino e feminino, no português e francês. No inglês não tem, se eu quiser aprender essa língua eu tenho que fazer.

Os comentários acima são de alunos anglófonos, em geral, mais favoráveis a essa aproximação entre línguas, todavia se restringem às suas LR. O primeiro depoimento aponta vários aspectos positivos, como vocabulário, disposição da frase, porém não fica claro se isso ajudou a aluna de Trinidad a falar autonomamente ou a fazer traduções para se comunicar em português. Provavelmente esta última hipótese seja a mais adequada uma vez que boa parte dos estudantes passa por esse processo tradutório até alcançar fluência. No segundo comentário, o estudante de Gana considera interessante e útil esse diálogo ao lembrar de uma comparação feita entre o português e o inglês que o ajudou muito. Porém, ele tem maturidade para entender que se trata de apenas uma semelhança que contribui para a compreensão.

O terceiro comentário vai no mesmo sentido do que foi dito acima. Esses diálogos linguísticos sensibilizaram o aluno ganês para uma LI – a língua francesa – que, mesmo diferente do português, a ele se assemelha em função da parentela latina. Todavia, sua fala ressalta mais uma percepção contrastiva, um dos pilares da SL.

Analisemos ainda os seguintes pontos de vista:

Entre02ben0 1

Tempo: 10:40-11:18

ajuda muito, geralmente a língua elas possuem semelhança, não vai ser igualmente

igual. E depois que você alcançou um nível você já pode andar sozinho.

Entre02ben02

Tempo: 10:40-11:34

é bem legal, tem pessoas que tem mais facilidade para entender que outras [...] as similaridades e as diferenças podem ajudar. Ajuda muito. NAM01 avançou muito.

As duas ponderações partem do princípio de solidariedade, pois há perfis de alunos que necessitam de ajuda adicional, por exemplo, de comparações e contrastes que os auxiliam a melhorarem sua habilidade com a LA. O primeiro aluno deve se incluir nesse rol de indivíduos carentes de um apoio complementar, por exemplo, de comparações e contrastes que os auxiliam a melhorarem sua habilidade com a LA. Já o segundo tinha um excelente rendimento no curso, por isso percebeu bem o atraso de seu colega e se deu conta do avanço deste com esse amparo interlinguístico. O destaque das falas vai para ao primeiro beninense: ele entendeu que o propósito dessa técnica era apenas para efeito didático, sem intenção de igualar os idiomas.

Finalmente, atentemos para estes últimos excertos, igualmente relevantes a esse respeito:

Entre02gan03

Tempo: 11:42-13:18

o inglês me ajudou nos tempos [...] tem muita coisa parecida como frases e essa percepção aumentou, tenho notado muita coisa [...]

[...]

comparar ajudou algumas vezes, mas eu prefiro entender o português como é sem comparar.

Entre02con02

Tempo: 09:45-10:58

[...] não existem semelhanças entre português e lingala, nem palavra, kikongo e lingala não parecem com o francês, nem um pouco. O francês ajudou muito no português, principalmente no início, nas palavras e na gramática também.

Entre02hai01

Tempo: 09:02-10:19

depende da língua. Não pode aproximar língua tão diferentes. Acho que não ajuda, se você quiser fazer uma frase num vai dar certo.

Os três alunos acima seguem a mesma perspectiva positiva dos outros, porém são mais críticos. Vemos com bons olhos essa atitude de exporem suas opiniões com a franqueza necessária. Por exemplo, o primeiro discente, anglófono, reconheceu a ajuda recebida, mas continuou achando mais vantajoso refletir a partir do próprio português. O segundo estudante, congolês, disse que suas línguas nacionais não guardam semelhança alguma com as línguas latinas, afirmou, porém, que entre essas últimas é possível uma associação no plano linguístico-gramatical. Seu colega haitiano, apesar de reconhecer a ajuda recebida, afirmou haver uma impossibilidade de aproximação linguística entre idiomas muito diferentes.

Outro ponto importante a destacar são as opiniões deles sobre um outro valor da SL: o legado deixado por esse diálogo entre línguas. Vejamos como os alunos se posicionaram a esse respeito:

Entre02nam01
<i>Tempo: 06:32-07:18</i>
NAM01: me interessei por espanhol, francês e <i>dutch</i> . Lingala, eu adoro essa língua, sei algumas palavras e frases.
Entre02gan02
<i>Tempo: 06:01-07:00</i>
GAN02: Tenho interesse em espanhol e francês. Eu gostaria de aprender lingala e fon, pois quando meus amigos falam, eu acho legal. Mas eu não falo, aprendi apenas eu te amo em lingala.
Entre02gan03
<i>Tempo: 05:12-05:58</i>
GAN03: ter colegas que falam francês me dá vontade de aprender de fato, eu consigo entender, mas pra falar é difícil, mas é só francês [...] línguas africanas a gente fala algumas palavras como lingala.

Perguntamos-lhes se tinham interesse em aprender outra(s) língua(s) já que permitíamos outros idiomas na sala de aula. Todos responderam que sim. Esses três alunos anglófonos acima manifestaram interesse em aumentar seu conhecimento em línguas latinas, já aprenderam português e partirão para mais duas delas. Chamou atenção a escolha de línguas africanas, com destaque para o lingala, idioma do Congo, como a mais desejada.

Vejamos mais duas expressões sobre esse interesse:

Entre02con03
<i>Tempo: 06:13-07:18</i>
CON01: [...] quero aprender inglês, línguas africanas não quero, eu já falo muitas, mas troquei informações sobre twi como meus amigos ganenses, eu sei falar poucas palavras.
Entre02ben01
<i>Tempo: 04:32-05:18</i>
BEN01: quero aprender espanhol e aperfeiçoar meu inglês [...] línguas africanas me interessam, quero aprender lingala, algumas palavras eu aprendi, bom dia, tudo bem.

Fechamos essa discussão sobre o interesse por línguas com os dois alunos francófonos acima. Eles assinalaram que queriam aprender ou aperfeiçoar o inglês e, no caso do beninense, aprender mais uma língua latina. O lingala foi, de novo, mencionado, agora pelo aluno do Benim. Já seu colega do Congo tem algum interesse pelo twi, língua de Gana.

Finalmente, sobre esse ponto, acreditamos que o interesse por várias línguas destacado acima poderia ter surgido independente da prática didática de SL feita em sala. Mas, temos a certeza de que esse desejo deles certamente foi fomentado pelas ações de ensino que incentivavam o conhecimento de línguas, internacionais ou minoritárias. Confessamos nossa surpresa pela entrada de línguas africanas na lista de idiomas apreciados, pois no início do curso havia se não desdém por elas, pelo menos certo embaraço em seu uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese – A Didática do Plurilinguismo e o Repertório Linguístico Discente no Ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira – procuramos verificar em que medida ações didáticas que levem em conta o fenômeno do plurilinguismo favorecem a aprendizagem do português língua estrangeira com indivíduos falantes de duas ou mais línguas-culturas, mais especificamente, estudantes estrangeiros do programa PEC-G da UFPA. Para responder a essa questão, escolhemos a pesquisa-ação como o principal e mais adequado método para a constituição dos dados, resultantes de nossas práticas de ensino. Esse objetivo geral foi desdobrado em objetivos específicos (Ver seção 3.1).

Para lograr êxito no primeiro desses objetivos (implementar práticas em que se valoriza o repertório linguístico dos alunos), apoiamo-nos na noção de Competência Plurilíngue e Pluricultural (CPP) – com destaque para o aspecto linguístico –, na dimensão sociopsicológica do sujeito falante de duas ou mais línguas-culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COSTE; MOORE; ZARATE, 1997, 2009) e, no campo didático-metodológico, nas orientações de práticas plurais, reunidas na chamada Didática do Plurilinguismo (DDP) (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2007). Na organização dos dados, criamos três grandes seccionamentos de ordem temporal e os dividimos em seções menores em função das motivações das ações didáticas desenvolvidas com o repertório linguístico (RL) discente. Os resultados referentes à gestão e ao uso desse RL na aprendizagem da língua oral abrem nossas considerações.

No início do processo, apesar de virem de contextos plurilíngues, os alunos manifestaram apatia e pouca disposição em fazer valer o seu repertório linguístico (RL) nas interações orais. Esse fato – potencializado pela timidez de boa parte da turma – emperrou, de certo modo, a ideia de tornar a sala de aula um encontro ativo de línguas-culturas. Percebendo a necessidade de ajudá-los a abandonar uma postura excessivamente defensiva, começamos a explorar o RL deles para favorecer um alinhamento mais rápido entre professor e alunos e obtivemos um bom resultado. Neste primeiro momento, a mistura linguística serviu sobretudo para que cada um se reconhecesse como parte do grupo. Por exemplo, o evento em que os ganenses expuseram o modo como iniciam uma amizade foi icônico nesse processo

de estabelecimento de vínculos na sala. Ademais, esse caso possibilitou comparar e contrastar conteúdos e comportamentos esperados em diferentes culturas. Todavia, notamos que eles limitavam o uso do RL a situações jocosas, exceto quando se dirigiam, reservadamente, a um(a) colega.

Essas sinalizações demonstraram haver um gerenciamento no uso do RL deles e, principalmente, certa relutância em relação às trocas assimétricas. Aconteceram inclusive algumas discussões entre nós e eles a respeito do fenômeno plurilíngue, discussões essas que, embora previsíveis, nos levaram a perceber a necessidade de fazer alguns ajustes em nosso trabalho.

Resolvemos tentar uma divisão dessa gestão de línguas, desenvolvendo ações de ambientação às nossas práticas e respeito aos limites, claros ou sutis, deles. Nesse caso, o estabelecimento de um contrato didático, aberto à presença de várias línguas, foi importante, pois nos proporcionou uma flexibilização razoável para a implantação gradual de ações plurais, DDP (Didática do Plurilinguismo), ainda que sem uma adesão integral dos alunos a todas elas.

Com esse acerto, seguimos com o projeto de criar um ambiente mais livre às manifestações plurilíngues. Inicialmente, essa tarefa ficou em nossas mãos. Primeiramente, começamos a usar modos possíveis de uso do RL deles, procurando relacionar alternâncias e técnicas de intercompreensão. No tocante à forma, esses modelos dispunham as línguas de maneira ora intersentencial, ora intrassentencial. Como esse trabalho não foi muito bem aceito pelos aprendentes, passamos a justificar mais sistematicamente o uso da alternância e a revisar tanto a extensão de seu uso, quanto sua frequência.

Tendo percebido os ajustes, os discentes demonstraram disposição em compartilhar a gestão dos RL conosco. Por exemplo, começaram por atender às requisições de utilização da LR deles direcionadas a alunos específicos. Mas não insistimos muito nessa prática pelo seu caráter muito injuntivo.

Estes ajustes facilitaram nosso trabalho, pois houve por parte deles uma abertura maior para um uso econômico dos RL, por vezes, reduzido a uma palavra, para tematização dos assuntos. Além disso, eles mostraram suas preferências no que concerne às manifestações plurilíngues: alternavam mais nas trocas livres. No início, elas eram pouco elaboradas, mas percebendo a preferência deles, planejamo-nos para vinculá-las mais diretamente com o conteúdo programático.

Associamos o nosso interesse em experimentar nossa proposta didática ao deles em ouvir um nativo tentar aplicadamente fazê-los entender a LA, com técnicas de intercompreensão e uso pontual de alternâncias nas atividades de compreensão oral.

Nesse processo, vários alunos – sobretudo os anglófonos – começaram a alternar, notadamente para preencher alguma lacuna vocabular na LA. Por exemplo, numa exposição oral, ficou evidente que TRI01 usou a mistura pela falta linguística. Em outras trocas, esse preenchimento foi observado na demonstração de conhecimentos partilhados, por exemplo, filmes em português com títulos que alguns não compreendiam.

A partir dessa maior afinação entre professor e alunos, observamos possíveis contribuições da mistura na aprendizagem da língua oral. Primeiramente, ela funcionou para nortear o sentido, assegurando a compreensão entre as partes. Evidências, como atitudes mais responsivas, realinhamentos mais rápidos às temáticas tratadas, foram expressas claramente, pelo uso pontual da mistura, na forma de palavras ou expressões espelhos, como balizamentos. Vimos isso tal qual um apoio à continuidade e renovação de deduções mais acertadas, preparando os estudantes para receber mais informações novas em LA. Nesse ponto, os comandos e orientações com o RL funcionaram muito bem como *reguladores de atividades*, favoreceram uma maior prontidão dos alunos na execução de determinadas tarefas e levaram a uma diminuição do foco dado aos aspectos puramente gramaticais em LA.

Em segundo lugar, a alternância ajudou na construção e na fluência dos textos orais produzidos pelos aprendentes. Percebemos uma maior naturalização das conversas com a ampliação do vocabulário da turma.

No que diz respeito à instauração de um diálogo entre as línguas do RL deles, outro aspecto da DDP, a sensibilização às línguas (SL) foi a segunda experiência empreendida. Ficou claro que os alunos não tinham essa habilidade desenvolvida, pois era perceptível a surpresa deles para com as associações idiomáticas empreendidas em sala de aula.

Nesse campo interessou-lhes a associação entre vocábulos da LA com os de seu RL como uma forma de ampliar o vocabulário deles na LA. No início, achamos essa experiência improdutiva, uma seca relação palavra por palavra. De positivo

destacamos apenas os paralelos sonoros feitos por eles entre sons do português e das LR. Num segundo momento, fizemos uma avaliação melhor deste tipo de prática, pois as relações ocorreram dentro de uma interação mínima entre os participantes, provavelmente em função da maior aceitação deles à exploração de seu RL, ao desenvolvimento de sua competência linguageira e ao compartilhamento, tanto de suas deduções conosco na forma de formulações transcódicas entre LR e LA (por vezes, em associações lúdicas), quanto de suas estratégias.

Já fazer relações mais complexas entre a LA e línguas de seu RL provocou inicialmente uma reação de espanto. Foi o que aconteceu em uma conversa reservada com dois alunos quando apresentamos similitudes entre verbos do português e inglês, além de contrastes interlinguísticos. A primeira tentativa na turma foi com uma observação de semelhança na forma da locução verbal (Ter + particípio) entre três LI: Português, Inglês e Francês). Porém, nossa boa intenção foi prejudicada durante a explicação das diferenças de sentido entre elas. A atividade demandou muito tempo e foi pouco produtiva. Vale notar, no entanto, que, na sequência do curso, esse comportamento de comparar se reproduziu com autonomia. Um aluno, por exemplo, identificou uma forma de futuro do português como *futuro condicional*, influência do francês; outro notou diferenças entre usos de preposições entre verbos do português e do inglês. Em outro momento, comparamos orações compostas unidas por conjunções nas três LI. As correspondências eram bem evidentes tanto do ponto de vista estrutural, quanto do ponto de vista semântico. Após a atividade, passamos um exercício de aplicação onde os estudantes demonstraram compreensão, completando e criando enunciados.

Após a experiência de associação de vocábulos e de estruturas mais complexas com o RL dos aprendentes, o desafio seguinte foi o de incluir nesta experiência as LN deles. A primeira reação foi de resistência: não viam interesse nesse tipo de atividade por acharem suas línguas demasiadamente exóticas. Em evento posterior, pedimos a versão de uma frase na LN deles para lermos. A postura deles foi de reprovação e desdém. Agimos prontamente reprimindo esse comportamento desrespeitoso. Ulteriormente, insistimos na versão de uma frase na LR e LN deles. Primeiramente, os anglófonos liam as frases em francês e os francófonos as de inglês. Houve risos e ajuda nas dificuldades dos colegas. Já a

leitura das LN foi nossa, uma oportunidade para valorizá-las. Desde então, as cenas de desdém não se repetiram. O objetivo de garantir espaço para o uso de todas as línguas foi alcançado: vimos nelas expressões de polidez, comparações semânticas entre verbos nas LI e peculiaridades do português. Observamos diferenças linguísticas serem aprendidas a partir da própria LA, sem uso prévio de recursos como o dicionário.

Ainda no que concerne à valorização do repertório linguístico dos alunos, trabalhamos finalmente as produções escritas. Percebemos que os alunos privilegiavam o uso de estruturas próximas de sua LR, o que frequentemente levava a desvios de norma da LA. Tratamos esses desvios apenas através de notação comparativa e de sugestões de correção, ações insuficientes que os alunos geralmente compensavam, utilizando estruturas frásticas alternativas.

Para a consecução de nosso segundo objetivo específico – *desvelar e apresentar formas e funções que o encontro linguístico assume na produção discursiva dos alunos em LA* – servimo-nos, principalmente, da base teórica e dos descritores de fala do indivíduo bi-plurilíngue apresentados por Coste, Moore e Zarate (1997, 2009) e por Lüdi e Py (2013).

A resistência inicial dos estudantes em utilizar seu RL levou-nos a caracterizá-la como *atitude fechada*. Imputamos esse comportamento a fatores como o ambiente universitário e a pressão decorrente da necessidade de aprovação no exame. Eles queriam um curso perfeito e a alternância linguística era, aos olhos deles, uma ação desvirtuada.

No início, a utilização de outras línguas em sala de aula se dava reservadamente, sempre aos pares. Essa regularidade chamou nossa atenção e recorreremos aos alunos para saber qual era a razão desse comportamento e poder assim, talvez, determinar sua funcionalidade. A primeira razão, segundo eles, era confirmar ou esclarecer algo ligado à LA. Por exemplo, alguns ganenses disseram ter se ajudado, em LN, para entender um vocábulo da LA. A segunda foi a de manter em segredo determinados pontos de vista (julgamentos, impressões) passíveis de reprovação docente. Uma terceira razão estaria na vontade de justaporem discursos paralelos à LA durante os debates, adicionando, por exemplo, comentários jocosos ou irônicos.

No segundo mês de aula, tivemos alguns casos de expressão do RL no monitoramento das conversas, mas apenas na repetição de termos enunciados por nós. Também, falavam uma ou duas palavras, no máximo, entre turnos, para checar ou fornecer alguma informação à conversa. Outra ocorrência era pela ordem expressa, como uma autorização ou ordem para fazê-lo. Fazíamos isso quando percebíamos a falta linguística do aluno na LA e requeríamos sua LR. Os traços dessas entradas idiomáticas são frequentes em trocas assimétricas. Nelas, a disposição regular das línguas apresenta a LA como língua principal, com estrutura independente entre elas, é chamada de interssentencial, e, casos de formação intrassentencial – quando um termo estrangeiro, incorporado, invade um enunciado em português.

Pouco a pouco, à medida em que iam percebendo nossa tolerância, a participação dos aprendentes nas conversas tomou um outro formato. Ficou comum falarem em português, pararem para receber sugestões e, depois, retomarem sua fala na LA. Nesses momentos de pausa, ninguém tomava o turno do(a) colega, o falante inicial reassumia o fluxo da conversa. Temos aqui um clássico modelo de alternância por digressão.

Aos poucos também, começamos a ver casos de alternância aberta, no momento de fala estruturada, baseada em um gênero, limitada a uma palavra, com repetições e olhares para o professor, sinais indicativos de pedido de auxílio. Nessas falas mais formais, os alunos se monitoravam para não alternar, mas o controle era imperfeito. Havia muitas transferências com palavras cognatas. Alguns desses deslizes eram percebidos e expressos por eles com marcas não-verbais: movimento dos olhos, levantar de cabeça etc. Categorizamos este uso quase consciente da alternância como *transferência parcial*. Ele provavelmente já sinalizava um caminhar para uma *postura semi-aberta* no uso do RL nas trocas verbais.

Com o domínio maior do português, surgiu um tipo de alternância, típica de conversas simétricas, que rapidamente se tornou a mais usada pelos alunos. Era aquela alternância que visava mostrar cultura, manifestar preferência por um termo numa dada língua, exibir capacidade de mudar de língua ou inserir termos estrangeiros durante as trocas na LA.

Na reta final do curso, os alunos já tinham assumido uma postura que caracterizamos como *parcialmente aberta* no que diz respeito ao encontro de

línguas. Usavam seu RL de modo mais explícito e audível nas consultas aos colegas, porém não abusavam desse recurso e voltavam rapidamente à LA. Escutávamos sem dificuldade suas várias línguas, principalmente as LN, de forma digressiva. Na produção escrita, empregavam com relativa frequência estruturas calcadas nas de suas LR.

Nosso terceiro objetivo específico da pesquisa era *acompanhar o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem do português, quando se leva em conta a competência plurilíngue deles*. A partir de nossas observações, identificamos seis etapas de avanço de suas habilidades com a LA. A primeira começou com a manifestação de incompreensão e o uso de poucos vocábulos e/ou frases em português. Conversavam apenas com aqueles que partilhavam pelo menos uma língua de seu RL. No entanto, era perceptível a pressa em aprender a LA. A maioria da turma pareceu ter decidido que o melhor a fazer era ouvir, logo não se empenhava muito em falar português durante as aulas. Os alunos queriam certamente ganhar segurança antes de se arrisarem a falar. Havia, portanto, um foco exagerado na compreensão oral.

Na segunda etapa, eles já conseguiam seguir comandos na LA, depois de um breve uso deles em suas LR. Observamos que essa ajuda aguçou a percepção de outros traços discursivos, tornando-os mais reativos. Começaram a monitorar as trocas, passaram a compreender mais rapidamente e fizeram tímidas investidas nas interações. Todavia, o uso do dicionário era ainda demasiadamente frequente. Durante o segundo mês, eles atingiram mais um patamar na aprendizagem da LA. A consulta ao dicionário caiu bastante com o uso mais livre do RL e da LR, principalmente na forma de dedução e de semelhança vocabular. A expressão oral era mais desembaraçada embora se apoiasse bastante ainda em transferências de suas LR.

A terceira etapa de avanço na aprendizagem foi marcada pela postura mais reativa dos alunos durante as trocas livres. Não evitavam mais parar a conversa para esclarecer dúvidas. Nesse aspecto, os anglófonos se destacaram: solicitavam com frequência o professor que, quase sempre, alternava com eles. A compreensão oral deles evoluiu bastante, aproximou-se mais da do nativo o que contribuiu para a redução de alternâncias e de técnicas de intercompreensão na sala de aula. No fim do terceiro mês, a participação dos alunos nas interações orais se generalizou. Eles

já estavam mais confiantes e prontos a atender convites para falar. Nós os engajamos em falas mais formais. O nervosismo ainda truncava a *performance* de muitos, mas nossa presença e o amparo de alternâncias os ajudavam a se expressarem satisfatoriamente.

A quarta etapa foi marcada sobretudo pela preocupação deles com o exame Celpe-Bras. Como sabiam que precisavam falar com mais proficiência, participavam ativamente das interações em sala de aula, usando vez por outra o recurso da alternância. Aqueles que já falavam português com certa fluência, gostavam de demonstrar o domínio dessa língua no manejo de sua LR. Nos momentos de dificuldade, recorriam aos colegas ou ao professor, com seu RL.

Na penúltima etapa, as conversas coletivas eram bem mais frequentes do que as privadas. Faziam mais associações, às vezes lúdicas, entre a LA e a LR sem sinais de timidez. Tinham mais noção das construções verbais em português e as identificavam muitas vezes com a nomenclatura própria de suas LR. Além disso, conseguiam entender e exercitar usos, por exemplo, de estruturas sintático-semânticas com o subjuntivo e infinitivo pessoal com algum sucesso e produziam frases complexas, por vezes inspiradas em provérbios de suas culturas, de forma inteligível.

No último momento de avanço de suas habilidades com a LA, os alunos manifestaram mais interesse por diferenças entre o português e sua LR. Vale notar que, durante as reflexões, se portavam como professores de sua LR, confirmando ou corrigindo nossas explicações. Ressaltamos o esforço deles em superar comportamentos depreciativos para com suas LN. Nesta etapa, estas passaram a fazer parte das línguas da sala de aula com o mesmo grau de aceitação das LR. A produção escrita também deu sinais de melhora, notadamente com o processo de identificação de influências de suas LR nos seus textos em português, com posterior reescrita.

O derradeiro objetivo específico era *verificar alterações ou não das visões dos discentes a respeito da importância e utilidade do arsenal linguístico deles no ensino-aprendizagem do português*. Para esse fim, aplicamos dois roteiros de entrevista, um no início e outro no fim do curso. O conjunto inaugural de perguntas visava nos situar a respeito das primeiras impressões da turma sobre este assunto. Por exemplo, como eram todos plurilíngues, admitiram viver em sociedades

marcadas pela mistura linguística, ou seja, sociedades onde era normal alternar. Apesar disso, foram unânimes em dizer que esse tipo de ação era prejudicial para aprender português. Para ilustrar, CON1 afirmou ter o hábito de misturar, mas disse não gostar de fazer isso porque a mistura aumentava a dificuldade na aprendizagem. BEN3 concordou com o colega e afirmou que se irritava consigo mesmo por fazê-lo.

Com mais uma língua para misturar, o português, os alunos disseram que as coisas tinham piorado. Apesar dessa aversão inicial à mistura, manifestaram pontos de vista incompatíveis com essa postura. Por exemplo, todos achavam importante o professor conhecer sua LR para ajudá-los com dificuldades linguísticas e emocionais. Ademais, confessaram usar seus idiomas nacionais em sala de modo reservado sob alegação de que ajudavam um colega com problema de compreensão. Revelaram ainda usar sua LR ou LN em sala para fazer piadas ou comentários a respeito dos assuntos tratados, imaginaram como ficariam em suas LR modos de expressão ou ditados em português e mantiveram segredo sobre suas avaliações. Além disso, disseram usar seu RL para determinar o sentido de palavras cognatas e fazer traduções com o frequente auxílio do dicionário.

No final do curso, a aplicação do segundo grupo de perguntas nos indicou mudanças de pontos de vista; por exemplo, no que concerne às alternâncias do professor, que a maioria reconheceu ter ajudado muito, principalmente os anglófonos, mas também alguns francófonos com maior dificuldade de aprendizagem. Em geral, os alunos apontaram razões para o uso da alternância: norteamento do sentido nas situações, conforto psicológico, solidariedade com os mais atrasados. Alunos como TRI01 e HAI01 disseram ter aprendido melhor e mais rapidamente por causa desse suporte. Porém, segundo GAN03 e BEN01, deveria haver restrições para seu uso: a mistura deveria ser usada com moderação, durante um curto período (extensão máxima de três meses, segundo eles), para que não houvesse um relaxamento no esforço de compreender e usar a LA.

No tocante à mistura linguística, a mudança de ponto de vista dos alunos foi enorme. A maior parte deles passou a concordar que ela fazia parte da aprendizagem, que era algo natural. Alguns já viam nela uma forma de abertura à diversidade e/ou uma possibilidade de matar saudade de sua língua.

No que concerne a valores identitários, os alunos declararam querer manter seu sotaque para sua identificação como estrangeiros, para a manutenção de sua identidade e para afirmar seu orgulho nacional.

No que diz respeito às comparações de línguas, os estudantes reiteraram a utilidade da semelhança vocabular entre a LA e a LR, mas não ficaram restritos a somente isso, apontaram outros traços igualmente úteis como a organização dos enunciados, os tempos verbais e o aumento de sua percepção das relações interlinguísticas. Todavia, mostraram estar conscientes de que a mistura era um apoio, pois as línguas, de fato, são diferentes.

Desse encontro entre línguas, os estudantes se disseram motivados a aprender outras línguas, notadamente o lingala e o espanhol. Os anglófonos manifestaram o desejo de aprender ou aperfeiçoar o francês e os francófonos, por sua vez, afirmaram querer melhorar o seu inglês.

No tocante à relevância do RL deles na aprendizagem, temos poucos dados para afirmar categoricamente sua eficiência. Há, porém, indicações favoráveis à utilidade desses recursos no ensino de LE. No início do curso, o excesso de informação na LA desorganiza os alunos, principalmente aqueles que têm mais dificuldade de aprendizagem. As técnicas de intercompreensão e o uso da alternância, conjuntamente, permitem que eles captem mais elementos discursivos e elaborem deduções sobre o sentido do texto oral, dando-lhes uma percepção global do assunto tratado. Essas técnicas funcionam, portanto, como andaimes: facilitam a aprendizagem e levam os aprendentes, pouco a pouco, à autonomia na LE.

Preconizamos também que o trabalho de construção de sentido, com o RL discente, não pode ser reduzido à simples atividade de tradução ou consulta. Para dimensionar melhor o que ocorre em trocas assimétricas, propomos o uso de termos ou expressões como, *equivalências* e *expressão-espelho*, mais adequadas para representar tarefa textual coletiva. Vimos essa resignificação encontrar sua lógica na atividade conversacional, onde palavras encontram sentido para além da literalidade lexical, em termos e construções alternativas, bem diferentes da forma original proferida.

Outro aspecto importante de nosso estudo foi a descoberta de que a mistura tem poder para conciliar os alunos mais independentes com os mais dependentes. As dificuldades que estes últimos apresentam, notadamente para se desgarrarem de

suas LM e LR são reais e indicam a necessidade de um tratamento diferenciado dos docentes a eles. Nomeamos essa condição de entrave de *insegurança glótica*. Todavia, depois de estabelecido e estabilizado o processo da oralidade, desperta-se uma *segurança glótica*.

Em relação a esse desenvolvimento, reconhecemos que os alunos teriam êxito em aprender a LA, sem a utilização de suas línguas-culturas, no entanto isso seria mais custoso e alguns deles progrediriam mais lentamente.

Um outro aspecto importante da pesquisa são as ações didáticas de sensibilização às línguas. Elas tornam o diálogo entre os componentes linguísticos do RL mais concreto ajudando os alunos a se darem conta de que o funcionamento da LA não é tão diferente assim do funcionamento de outra(s) língua(s) de seu RL. Entendemos que, no início do curso, não conduzimos a contento o trabalho de sensibilização, porém, depois de alguns ajustes, fizeram os discentes a fazer autonomamente relações interlinguísticas e a partilhá-las conosco.

Com essa prática, é recomendável que as LN deles sejam também introduzidas e valorizadas – sob várias formas, conforme as características de cada turma –, ainda que não as dominemos. Ademais, precisamos estar atentos aos preconceitos e às estigmatizações manifestas e combatê-los. Assim, garantimos a integração de línguas e, por tabela, promovemos o reconhecimento da identidade linguística deles, por vezes, limitada apenas à expressão de aspectos culturais. Além disso, a promoção dessa identidade linguística pode ser feita na criação de espaços de diálogo, na forma de eventos que visem dar conhecimento à comunidade universitária desses idiomas singulares.

Sobre as formas e funções da produção da mistura dos alunos, a atitude fechada deles nos dificultou muito a obtenção de dados, já que controlavam sua manifestação livre. Chamamos essa ação de *controle das entradas interlinguísticas*, ações conscientes para limitar o uso do RL. Ainda assim, percebemos uma regularidade nesses usos. Eles alternavam ora com uma palavra de seu RL entre turnos, ora com um ou mais enunciados onde está presente um vocábulo estrangeiro, ou ainda um ou mais enunciados proferidos em parte na LA e em parte em sua LR. Esse controle das entradas interlinguísticas diminuiu ao longo do curso porque eles foram, aos poucos, utilizando mais abertamente seu RL aquando de digressões, pedidos de auxílios etc. Em suma, foi havendo um relaxamento das

tensões do uso plurilíngue graças a atividades que, como vimos, atendiam a variados objetivos comunicativos. Reconhecemos, no entanto, que a tensão apontada, se bem dosada, contribui para a construção do equilíbrio das entradas do RL e respeita o necessário protagonismo da LA na sala de aula.

No que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem desse público heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural, vimos a importância de se empreender um ensino pautado na Didática do Plurilinguismo: os alunos progrediram regularmente, sem comprometer seus avanços no domínio do português; os critérios para determinar o nível das habilidades de uso da LA, descritos nos documentos de referência como o QECR foram, no geral, observados; a necessidade de aprender rapidamente foi potencializada pelo aproveitamento do RL deles. Esses resultados nos levam a preconizar uma formação docente mais aberta ao uso do RL dos alunos nas aulas de LE, uma formação que desmistifique a ideia que as línguas que os alunos já dominam possam ser fatores complicadores ou retardantes da aprendizagem de uma outra língua. É urgente que nessa formação docente se promovam ações de ensino suscetíveis de fortalecer os ideais da aceitação e da inclusão do capital linguístico e cultural dos alunos no desenvolvimento de suas competências na LA.

Em relação ao conceito dos discentes sobre a validade de seu arsenal linguístico para aprendizagem do português, notamos claramente mudanças no conceito deles a esse respeito. Trata-se de um processo regular que visa inserir o *fenômeno plurilíngue na aprendizagem*. Fica claro que eles se sentem mais à vontade para se expressar sobre sua cultura do que expor suas LN. Portanto, é necessário dirimir essa visão depreciativa que eles têm de seus referenciais linguísticos na forma de ações inclusivas do capital linguístico. Como vimos, a médio e longo prazo, há alterações na forma de eles tratarem e, por fim, utilizarem seu RL em favor de sua própria aprendizagem. Quanto a nós, sentimo-nos recompensados com os resultados obtidos na formação deles em relação à pluralidade humana.

A partir das constatações acima, tencionamos dar continuidade aos nossos estudos calcados no papel do RL discente na aprendizagem. Estaremos atentos às proporções adequadas dessas ações didático-metodológicas, tendo em vista o perfil de cada turma, aluno e interesses comuns em aprender uma língua estrangeira. Como no nosso caso, ficou clara a tendência de os discentes terem uma postura de

resistência ao diálogo com as línguas de seu arsenal linguístico. Portanto, para afinar a receptividade a essa prática, cada contexto deve ser bem analisado previamente.

Para essa retomada de pesquisas, aprofundaremos e aprimoraremos a ação conjunta da alternância e das técnicas de intercompreensão com intuito de perceber melhor suas funcionalidades. De partida, já vemos a relevância de dialogarmos com teorias no campo da aquisição da linguagem, haja vista o desenvolvimento de competências se dá, prioritariamente, em momentos de livres trocas discursivas. *A priori*, temos a intenção de focar em públicos de caráter, pelo menos, bilíngue. O primeiro caso será a emblemática realidade dos surdos, que interagem incessantemente com duas línguas, tanto na oralidade como na escrita. Vale ressaltar que, além de recomendado, esse tipo aprendente se comunica, com maior frequência, visualmente em sua língua natural, de natureza viso-espacial. Todavia, são submetidos a usarem outra língua no âmbito da escrita. Certamente, temos muito a avançar e fazer nesse campo de estudo.

REFERÊNCIAS

- ADJEMIAN, Christian. On the nature of interlanguage systems. **Language learning** n. 26(2), p. 297-320, 1976.
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. 3. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- AUER, Peter. **Code-switching in conversation: Language, interaction and identity**. New York, NY: Routledge, 2002.
- AUER, Peter; MUHAMEDOVA, Raihan. Embedded language and matrix language in insertional language mixing: Some problematic cases. **Rivista di Linguistica**, No. 17.1, p. 35-54, 2005.
- BACHMAN, Lyle; PALMER, Adrian. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford, 1996.
- BAENINGER, Rosana. O Brasil na rota das migrações internacionais recentes. **Journal da Unicamp**. Ed. 226 – 25 a 31 de agosto, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARBIER, René. **La recherche action**. Paris: Anthropos, 1996.
- BAUTIER, Élisabeth. Pratiques langagières et scolarisation. In: **Revue française de pédagogie**, n. 137, p. 117-161, 2002.
- BEACCO, Jean-Claude. Langues et repertoire de langues: Le plurilinguisme comme manière d'être en Europe. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005a.
- BEACCO, Jean-Claude. **Languages and language repertoires: plurilinguisme as a way of life in Europe**. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 2005b.
- BEACCO Jean-Claude; BYRAM Michael. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007.

BESSE, Henri. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: Didier/Credif, 1985.

BLANCHET, Philippe. **L'approche interculturelle en didactique du FLE**: Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004.

BLANCHET, Philippe. Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In: Philippe BLANCHET, Louis-Jean CALVET e Didier DE ROBILLARD (Orgs). **Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question** (pp. 229-294). Paris: Carnets d'Atelier en Sociolinguistique, L'Harmattan, 2007. Disponível em: <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article172>. Acesso em 20 de Abril de 2016.

BLANCHET, Philippe; CHARDENET, Patrick. Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. **Guide pour la recherche em didactique des langues et des cultures**: Approches contextualisées. (Orgs) Philippe Blanchet; Patrick Chardenet. Éditions des Archives Contemporaines, France, 2011.

BLANCHET, Philippe. Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas uma questão crucial entre ideologia, ética e didática. In: **Revista MOARA**, Estudos Linguísticos, n.42, p.09-21, jul./dez. 2014.

BLOOMFIELD, Leonard. A set of postulates for the science of language. In: **Language**, n. 2, p. 153-164. 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Raisons pratiques**: Sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.

BOURGUIGNON, Claire. **Pour enseigner les langues avec le CECRL**: Clés et conseils. Paris: Delgrave, 2010.

BOURGUIGNON, Claire. **De l'approche communicative à l'approche communicactionnelle**: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. Revue Gerflint, 2012.

BRASIL. Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. **Manual do examinando**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, s/d. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>, consultado em 20/09/2018).

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières). In: **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences**. Lille, Presses universitaires du Septentrion, p. 193-227, 2005.

BROSSARD, Michel. Quelques réflexions sur activités métalinguistique et situations scolaires. In: **Rev. Reperes** - 9. Paris: INRP, 1994.

BULLOCK, Barbara; TORIBIO, Almeida Jacqueline. **The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching**. Cambridge University Press, 2009.

BURNS, Anne. Action research. In: E. Hinkel (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2005.

BYRAM, Michael. **Langues et Identités**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris, Plon, 1999.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. A Theoretical Framework for Communicative Competence. In: Palmer, A., Groot, P., & Trostler, G. (Eds.), **The construct validation of test of communicative competence**, 31-36, 1981.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: **Language and Communication**, London: Longman, 1983.

CANDELIER, Michel. **L'éveil aux langues à l'école primaire** – Evlang: bilan d'une innovation européenne. De Boeck Supérieur, 2003.

CANDELIER, Michel; CASTELLOTTI, Veronique. **Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)**. Carap, Paris, 2007.

CANDELIER, Michel. Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. In: **Les Cahiers de l'Acedle**, 5(1), 2008.

CANDELIER, Michel. *et al.* Conscience du plurilinguisme. In: **Pratiques, représentations et interventions**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008.

CASTELLOTTI Véronique; MOORE Danièle. Alternance des langues et apprentissages. In: **Études de linguistique appliquée**, n. 108, 1997.

CASTELLOTTI, Véronique. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: Clé International, 2000.

CASTELLOTTI, Véronique. **D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations**. Rouen: Presses Universitaires de Rouen, 2001.

CASTELLOTTI, Véronique; MOORE, Daniele. **Social representations of languages and teaching**. DGIV, Council of Europe, Strasbourg, 2002

CASTELLOTTI, Véronique; PY, Bernard. **La notion de compétence en langue**. Lyon: ENS Éditions, 2002.

CASTELLOTTI, Véronique. Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre: Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. In: **Les Cahiers de l'Acedle** - Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes, volume 7, n. 1, pp. 181-207, 2010.

CASTELLOTTI, Véronique. L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? vers des perspectives alterdidactiques. In: **GLOTTOPOL**: Revue de sociolinguistique en ligne, Université Rouen. n° 23, janvier, 2014.

CLYNE, Michael. **Dynamics of language contact: English and immigrant languages**. Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press, 2003.

COEN, Pierre-François. Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC: une question de formation ou de transformation? In: Bernadette Charlier; Daniel Peraya (orgs). **Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation**. Bruxelles: De Boeck, pp. 123-136, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. Divisão de línguas. **Quadro europeu comum de referência para línguas: aprender, ensinar e avaliar**. Porto, Portugal: ASA, 2001.

CORDER, Stephen Pitt. **Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée**. In: Bulletin CILA, 14, pp. 6-15, 1971.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, 2009.

COSTE, Daniel. Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. In: **Actes du colloque** - Valle d'Aoste regione d'Europa: l'educazione bi/plurilingue. La cittadinanza europea, 2001.

COSTE, Daniel. Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In: **Notions en Questions**, 6, 115-123, 2002.

COSTE, Daniel. **Construire des savoirs en plusieurs langues** - Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue, 2003. Disponible em: http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf. Acesso em: 04 de Maio de 2015.

COSTE, Daniel. De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In: **Structures et discours** - Mélanges offerts à Eddy Roulet. A. Auchlin (Ed.), Québec, Nota Bene, pp. 67-85, 2004.

COSTE, Daniel. Tâche, progression, curriculum. In: **Le Français dans le monde** - Recherches et applications, No. 45, pp. 499–510, janeiro, 2009.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John.W.; CLARK, Vicki. L. Plano. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, Sage, 2011.

CROKER, Robert. An Introduction to ualitative Research. In: **Qualitative research in applied linguistics**. Juanita Heigham and Robert Croker (Orgs.). PALGRAVE MACMILLAN, New York, 2009.

CUNHA, José Carlos. Gramática e reflexão metalinguística/linguagueira nas aulas de língua-cultura estrangeira. In: Mendes, E. (Org.) **Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, pp. 239-250, 2011.

CUNHA-FILHO, Francisco Arimir, CUNHA, José Carlos. In: **Revista Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, p. 499-522, jan.-abr. 2017.

CUQ, Jean-Pierre *et al.* **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE Internacional, 2003.

DABÈNE, Louise. Didactique des langues et sociolinguistique. In: **Recherche, terrain et demande sociale**. Actes du 2e colloque international ACEDLE, Strasbourg, 1990.

DABÈNE, Louise. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Paris, Hachette, 1994.

DABÈNE, Louise; MOORE, Daniele. Bilingual speech of migrant people. In: **One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching**. Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press, 1995.

DABÈNE, Louise; DEGACHE, Christian. Comprendre les langues voisines. **Études de linguistique appliquée**, n. 104, 1996.

DAHLET, Patrick. Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers. In: **Plurilinguismes et enseignement - Identités en construction**. Paris: Riveneuve, 2008.

DAHLET, Patrick. Línguas e Identidades: epistemologia da diversidade. In: **MOARA**. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém, no. 31, p. 13-44, 2009.

DAHLET, Patrick. Do ensino da língua às (des)apropriações mixilínguas. In: Edleise Mendes; José Carlos Cunha. (Orgs.) **Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos necessários entre teorias e ações situadas**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 231-269.

DAL-FARRA, Rossano André, LOPES, Paulo Tadeu. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, pp. 67-80, set./dez., Presidente Prudente, SP, 2013.

DE OLIVEIRA, Fabiana Luci. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 51, n. 2, maio-agosto, p. 133-143. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Brasil, 2015.

DE PIETRO Jean-François. Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. **Babylonia**, n. 2, p. 32-36, 1995.

DELAMONTTE-LEGRAND, R. Métacommuniquer pour réécrire. In: **Rev. Repère -9**. Paris, INPR, 1994.

DEPREZ, Christine. **Les enfants bilingues: langues et familles**. Collection Essais, Crédif-Didier, Paris, 1994.

DIAS, Catherine Mendonça. **Quelles sont les implications de l'hétérogénéité dans l'apprentissage et l'enseignement du F.L.S.?**. UNIVERSITE DE ROUEN, 2006.

DÖRNYEI, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies**. Oxford University Press, 2007.

DOYÉ, Peter. **L'intercompréhension**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2005.

DUFOUR, Marion. Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. In: **Lidil**, No. 49, 2014. Disponível em: <http://lidil.revues.org/3515>. Acesso em: 12 Dezembro de 2015.

DUTHOIT, Eugénie. Methodologies de recherche et intervention em didactique des langue: l'apport de l'ergonomie de langue française. In: **Recherche et pratiques pédagogiques em langue de spécialité**, Vol. 35, No. 1, 2016. Disponível em: <http://apliut.revues.org/5384>. Acesso em: 12 de Janeiro de 2016.

DUVERGER, Jean. **L'enseignement en classe bilingue**, Paris, Hachette, 1994.

ESCUDE, Pierre; JANIN, Pierre. **Le point sur l'intercompréhension**. Clé du plurilinguisme. CLE Internacional, Paris, 2010.

FERGUSON, Charles. Diglossia. In: **Word**. No. 15, pp. 325–340, 1959.

FISHMAN, Joshua. Bilingualism with and without diglossia. In: **Journal of Social Issues**. Blackwell Publishers, No. 23(2), pp. 29–38, 1967.

FRIES, C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GAJO, Laurent.; MONDADA, Lorenza. **Interactions et acquisitions en contexte** - modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes. Fribourg: Editions Universitaires, 2000.

GAJO, Laurent. D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. In: **Synergie monde**, no 1, p. 62-66, 2006.

GARAFANGA, Joseph. The conversation analytic modelo of code-switching. In: Barbara Bullock e Almeida Jacqueline Toribio (Orgs.) **The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching**. Cambridge University Press, 2009.

GARDENER-CHLOROS, Penelope. Sociolinguistic factors in code-switching. In: Barbara Bullock e Almeida Jacqueline Toribio (Orgs.) **The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching**. Cambridge University Press, 2009.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire**. Paris: CLE International, 1993.

GIRARD, Denis. **Lingüística aplicada e didáctica das línguas**. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1997.

GOMBERT, Jean-Emile. **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF, 1990.

GROSJEAN François. **Life with two languages**. Londres, Harvard University Press, 1985.

GROSJEAN, François. Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai et définition. In: **Tranel**, 19, pp. 13-41, 1993.

GROSJEAN, François. A psycholinguistic approach to codeswitching: The recognition of guest words by bilinguals. In: Lesley Milroy and Pieter Muysken (eds.), **One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching**, pp. 259–275. Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press, 1995.

GUMPERZ, John. Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: **American Anthropologist**. Volume 66, N. 6, December, pp. 137–153. University of California, 1964.

GUMPERZ, John. **Discourse strategies**. Cambridge, London, New York: Cambridge University Press, 1982.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed: 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAWKINS, Eric. **Awareness of language: An introduction**. Cambridge, University Press, 1984.

HERDINA, Philip; JESSNER, Ulrike. **A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics**, Clevedon, Multilingual Matters, 2002.

HOLM, John. **An introduction to pidgin and creoles**. Cambridge University Press, 2000.

HOLMES, Janet. **An introduction to sociolinguistics**. New York: Longman, 2013.

HORST, Klein. L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. In: **Ela: Études de linguistique appliquée**, No 136, p. 403-418, 2004.

HOWATT, A. P. R. A. **History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HUVER, Emmanuelle. La diversité au centre de projets à construire – Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues. IN: **Le projet DIFFODIA**. Bruxelles: EME, 2013.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: Pride, J. B.; Holmes, J. (Eds.), **Sociolinguistics**, pp. 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd, 1972.

HYMES, Dell. **Vers la compétence de communication**, Paris, Hatier et Credif, 1984.

JOHNSON, D. M. Classroom-oriented research in second language learning. In: OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.). **Research in language learning: principles, processes and prospects**. Chicago: National Textbook Company, pp. 1-23, 1995.

KEMMIS, Stephen; Robin, MCTAGGART. **The action research planner**. Deakin University, Vitória, Australia, 1988.

KOZLOVA, Ludmilla. **Agir enseignant et naturel didactique en situation hétéroglotte. Étude d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes: le cas des cours de deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda**. Tese de doutorado. Université Lumière Lyon, 2009.

KOPINAK, J. The use of triangulation in a study of refugee well-being. In: **Quality and Quantity**, n. 33(2), pp. 169–183, 1999.

KRITSONIS, Alicia. Comparison of change theories. In: **International journal of management, business, and administration**, volume 8, number 1, 2005

LANZA, Elizabeth. **Language mixing in infant bilingualism - a sociolinguistic perspective**. Oxford: Clarendon Press, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAVOREL, SABINE. La revitalisation des langues amérindiennes en Amérique latine. In: **Sens Public: Revue internationale** Disponível em: www.sens-public.org/article492.html. Acesso em: 11 de agosto de 2015.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, pp. 211-236, 1988.

LEGLISE, Isabelle. Plurilinguisme et migrations em Guyane française. In: **Migration et plurilinguisme en France**. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 2 Editions Didier, setembro, 2008.

LEVELT, Willem. **Speaking**: From intention to articulation. Cambridge, MA, MIT Press, 1989.

LÜDI, Georges. **Devenir bilingue** – parler bilingue. Tübingen, Niemeyer, 1987.

LÜDI, George; PY, Bernard. **Changement de langage et langage du chagement**. Lausanne, L'Age d'Homme, 1995.

LÜDI, Georges. Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. In: CASTELLOTTI, V. e MOORE, D. (orgs.) **Alternance des langues et construction de savoirs**. Cahiers du français contemporain, Plurilinguisme et apprentissage. ENS Editions, 1999.

LÜDI, Georges. Synthèse: construction des répertoires pluriels dans l'interaction. In: **Notions en Questions**, 4, pp. 179-189, 2000.

LÜDI, George; PY, Bernard. **Etre bilingue**. Berne: Peter Lang, 2013.

LYONS, John. **Introdução à Lingüística teórica**. Rio de Janeiro: Nacional, 1999.

MACAIRE, Dominique. Recherche-action et didactique des langues: du positionnement du chercheur à une posture de recherche. In: **LAIRDIL**. Didactique des langues, didactique des sciences. n. 17, novembre, pp. 21-32, Toulouse, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2001.

MARTINEZ, Pierre. **La didactique des langues étrangères**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

MARTINS, Heloisa Helena. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e pesquisa**, v.30, n.2, maio/ago, p. 289-300. Universidade de São Paulo, 2004.

MARZOUKI, Afifa. L'appropriation du français au carrefour de la diglossie poétique et des interférences linguistiques et culturelles dans nos ancêtres les Bédouins de Salah Garmadi. In: **Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest**, n. 2, pp. 147-158, 2007.

MATTHEY, Marinette. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langue. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In: Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Pouliot (Eds.), **Repenser l'enseignement des langue**: comment identifier et exploiter les compétences. Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

MEISEL, J. Early differentiation of languages in bilingual children. In: K. Hyltenstam e L. Obler (Eds.). **Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

MEISSNER, Franz-Joseph. **La didactique du plurilinguisme**. 2002a.

MEISSNER, Franz-Joseph. La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du français en Allemagne: Où en sommes-nous? In: **Französisch heute**. No. 33, Seelze: Friedrich-Verlag, pp. 8-21, 2002b.

MEISSNER, Franz-Joseph, MEISSNER, C., KLEIN, H., STEGMANN, D.: **EuroComRom – les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ**. Aachen: Shaker Verlag, pp. 135. 2004.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002.

MERTENS, Donna. **Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods**. 2nd Edition. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2005.

MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. **Qualitative Data Analysis**, 2nd Edition. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

MILLET, Agnès. Surdité et plurilinguisme: fragilité des constructions identitaires. In: **Plurilinguismes et enseignement - Identités en construction**. Paris: Riveneuve Editions, 2008.

MOLINIÉ, Muriel. Variations identitaires et réflexivité em contexte plurilingue. In: **Plurilinguismes et enseignement - Identités en construction**. Paris : Riveneuve Editions, 2008.

MONTAGNE-MACAIRE, Dominique. Didactique des langues et recherche-action. In: **Les Cahiers de l'Acedle**, No. 4, Janvier, 2007.

MOORE, Danièle. **Notions en question: l'éveil au langage**, Paris, Didier-CREDIF, 1995.

MOORE, Danielle; PY, Bernard. Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde. In: **Plurilinguisme**, pp. 133-145, 1995.

MOORE, Daniele. **Plurilinguismes et  cole: Langues et apprentissage des langues**. Paris, Didier/CRÉDIF, 2006.

MOORE Danièle; CASTELLOTTI, Véronique. **La compétence plurilingue: regards francophones**. Berne, Fribourg, Peter Lang, 2008.

MORO, Marie Rose. **Enfants d'ici venus d'ailleurs: Naitre et grandir en France**. Paris: La De couverte, 2002.

MUKAI, Yûki. **A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como le, com enfoque no uso das partículas wa e ga**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2009.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth; ZARATE, Geneviève. **L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques**. Paris: Editions des Archives contemporaines, 2003.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching**. Oxford and New York: Oxford University Press, 1993a.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa**. Oxford: Claredon Press, 1993b.

MYERS-SCOTTON, Carol; JAKE, Janice. Explaining aspects of code-switching and their implications. In: Nicol, J. (dir.), **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing**. Oxford: Blackwell, pp. 84-116, 2001.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. **Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable**. Paris: Ophrys, collection Autoformation et enseignement multimédia, 2005.

NERGHES, Adina. **The Impact of Code-Switching on Persuasion: An Elaboration Likelihood Perspective**. Wageningen University, 2011.

OKSAAR, E. Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt. In: H. P. Nelde (Ed.), **Sprachkontakt und Sprachkonflikt**. (pp. 43-51). Wiesbaden: Franz Steiner, 1980.

ORBAN, Leonard. Migration et plurilinguisme en contexte européen. In: EXTRAMIANA, Claire; SIBILLE, Jean (orgs.) **Migration et plurilinguisme en France**. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n. 2, Editions Didier, septembre 2008.

PORTINE, Henri. Analyse de la thèse de J. Rézeau, in: **ALSIC**, vol. 5, décembre, n. 2, pp. 259-268, 2002.

PICCARDO, Enrica; BERCHOUD, Marie; CIGNATTA, Tiziana; MENTZ, Olivier; PAMULA, Malgorzata. **Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR**. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2011.

PICCARDO, Enrica; PUOZZO CAPRON, Isabelle. La créativité pour développer la compétence plurilingue déséquilibrée. George Alao, Martine Derivry-Plard, Elli Suzuki, Soyoung Yun-Roger (Orgs.). **Didactique plurilingue et pluriculturelle: l'acteur en contexte mondialisé**. Paris: Éditions des Arquives Contemporaines, 2012.

PICCARDO, Enrica. **Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche**. Conseil de Europe, Strasbourg, 2014.

PORQUIER, Rémy; PY, Bernard. **Apprentissage d'une langue étrangère: contextes e discours**. Paris, Didier, Coll. Crédif-Essais, 2004.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan-CLE international, 1988.

PUREN, Christian. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In: **Langues Modernes**. N°3/2002, juil.-août- sept, p.13, 2002.

PUREN, Christian. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. In: **Les cahiers de l'APLIUT**, Vol. XXIII, n°1, Fevereiro, 2004.

PY, Bernard. Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. **TRANEL**, 1, 31-54, 1980.

PY, Bernard. Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. In: **Travaux neuchâtelois de linguistique** (TRANEL), 1991.

PY, Bernard. Regards croisés sur les discours du bilingue et de apprenant au retour sur le rôle de la langue maternelle dans acquisition d'une langue seconde. In: **Lidl**, No. 6, pp. 9-25, 1992.

REES, Dilys; de MELLO, Heloísa. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. In: **Cadernos do IL**, n.º 42, junho de 2011. p. 30-50, Porto Alegre.

REISSNER, Christina. La dissémination de l'intercompréhension romane dans l'enseignement scolaire en Allemagne. In: **Synergies Europe** (5), pp. 127-134, 2010.

RICHARDS, Jack. C., RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: University Press, 1986.

RISPAIL, Marielle; BLANCHET, Philippe. Principes transversaux pour une sociodidactique dite de terrain. In: Philippe Blanchet; Patrick Chardenet (Orgs.), **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Approches contextualisées. Montréal; Paris: Agence universitaire de la francophonie / Éditions des Archives contemporaines, pp. 65-69, 2011.

ROSSMAN, Gretchen; RALLIS, Sharon. **Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research**. 3rd. Edition, Sage Publication, Inc., 2012.

ROULET, Eddy. **Langues maternelles, langues secondes: vers une pédagogie intégrée**. Paris, Hatier, Langues et apprentissage des langues, 1980.

SAYDI, Tilda. L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. In: **Synergies Turquie**, n. 8, p. 13-28, 2015.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL, 1972.

SÉRÉ, Arlette. Une approche pragmatique du concept de d'intercomprehension. In: ARAÚJO e SÁ (Orgs), **A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação**. pp. 33-44. Universidade de Aveiro, Portugal, 2009.

SERRA, C. Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire. In: **TRANEL**, 30, 1999.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior**. NY: Appleton-Century-Corfts, 1957.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1998.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. Mixed research methods. In: **Practitioner Research Learning**. 2004. Disponível em: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>. Acesso em: 31 de Julho de 2016.

THAMIN, Nathalie. **Dynamique des repertoires langagiers et identités plurilingues de sujets em situation de mobilité**. Linguistics. Universite Stendhal - Grenoble III. French, 2007.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

TREFFERS-DALLER, Jeanine. Code-switching and transfer: an exploitation of similarities and differences. In: Barbara Bullock; Almeida Jacqueline Toribio (Orgs). **The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching**. Cambridge University Press, 2009.

TREVISE, Anne. **Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues**. Université Stendhal, Grenoble III: 69-95, 2009.

TUPIN, Frédéric. **Educations plurilingues: L'aire francophone entre héritages et innovations**. Rennes: PUR, 2013.

VAN EK, Jan. **The threshold level**. Estrasburgo: Council of Europe, 1975/1980.

VANDERGRIFT, Laurens. Nouvelles perspectives canadiennes. In: **Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada**. Patrimoine canadien, Sa Majesté la Reine du chef du Canada, 2006.

VERSPIEREN, Marie-Renée. **Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation**. Coédition Contradictions - L'Harmattan, 1990.

VOGEL, Klaus. **L'interlangue, la langue de l'apprenant**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

WANTZ-BAUER, Frédérique. Le statut de la langue maternelle em cours de langue étrangere: points de vue d'apprenants. In: CASTELLOTTI, Veronique (éd). **D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations**. Presses Universitaires de Rouen, coll. Dyalang, Rouen, 2001.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact**. The Hague: Mouton, 1953.

YEASMIN, Sabina; RAHMAN, Khan Ferdousour. Triangulation Research Method as the Tool of Social Science Research. In: **BUP JOURNAL**, Volume 1, Issue 1, September, 2012.

ZARATE, Geneviève. Les trajectoires des enseignants français expatriés. In: **Education et pédagogie: Nous et les autres**. No 17. Sèvres: CIEP, mars, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROJETO:

A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO E O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DISCENTE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ENCONTRO ENTRE PROFICIÊNCIA E FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FRANCISCO ARIMIR ALVES CUNHA FILHO

3. ORIENTADOR: JOSÉ CARLOS CHAVES DA CUNHA

4. DESCRIÇÃO SUCINTA DA PESQUISA

As universidades brasileiras vivem um processo crescente de internacionalização. A presença de alunos estrangeiros em nossos espaços acadêmicos é bem visível. Esses jovens, em sua maioria provenientes de países africanos e do Caribe, buscam uma graduação em uma instituição superior do Brasil. Para ajudá-los nesse objetivo, nossas IES criaram cursos específicos de português para estrangeiros (PLE) que visam prepará-los para conseguirem sua certificação de proficiência (Celpe-Bras) na língua de nosso país, condição obrigatória para o ingresso deles no meio acadêmico. A UFPA oferece cursos dessa natureza desde 2008, de natureza intensiva, carga horária de 20 horas/aula semanais. Esse contexto de ensino-aprendizagem traz grandes desafios, pois temos como marca desse público a heterogeneidade linguístico-cultural, além de um tempo reduzido de preparação para as provas (por volta de 7 meses). Lidamos também com o fato de se tratar bem mais que desenvolver competência numa dada língua, já que elementos identitários relacionados às culturas e as línguas desses sujeitos influenciam no processo de aprendizagem do português do Brasil. Além disso, não podemos nos esquecer de um aspecto importante do ensino de uma língua-cultura estrangeira: o capital linguístico dos aprendentes. Entendemos que não é razoável ignorar essa bagagem idiomática, como se fosse algo desprezível ou um entrave à aprendizagem. Nossa pesquisa se volta para essa dimensão linguístico-cultural, suscetível de potencializar as competências languageiras e valorizar as identidades desses indivíduos.

5. AUTORIZAÇÃO

Autorizo a divulgação integral ou parcial, para fins acadêmicos, dos dados por/sobre mim fornecidos no âmbito do projeto: A Didática do Plurilinguismo e o Repertório Linguístico Discente no Ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

6. GARANTIA DE ACESSO

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é o doutorando e pesquisador responsável supracitado que pode ser encontrada na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas no Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará ou pelo e-mail aryacunha@gmail.com

7. GARANTIA DE SAÍDA

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo, bastando que, para isso, eu redija uma declaração de próprio punho e a entregue a pessoa responsável pela pesquisa.

8. DIREITO DE CONFIDENCIALIDADE

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo *A Didática do Plurilinguismo e o Repertório Linguístico Discente no Ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira: Um Encontro entre Proficiência e Formação para Diversidade*. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local e data _____

Assinatura do participante _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Local e data _____

Assinatura do pesquisador _____

ANEXO B – MAPEAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA – 2015

DATA: 09/03/2015**AULA 01****Duração: 2.34:11****Aula 01 – Áudio 1****Duração: 1.05:34**

(00:00 a 01:04) Um contrato de didático foi estabelecido no início. Combinamos que se podia misturar as línguas na sala de aula. No início, essa ação ficou mais conosco tanto no francês como no inglês:

PROFESSOR: eu aceito mistura língua por enquanto, tudo bem?, misturar língua pode [...], mas esforçar falar português, sempre! you can mixture now [...] vous pouvez parler portugais, parlez ¹⁶⁶, quand vous pouvez parler portugais, parlez, ok?

(01:30 a 03:05) Na apresentação dos alunos, perguntamos, quem é você? (03:05 a 04:12) Aluno ganense, se apresenta em português:

GAN02: Meu nome é XXX

Professor: XXX

GAN02: Eu sou ganês, eu moro eh.... no Império Amazonico (o aluno troca a tônica)

Professor: Império amazônico, o que mais?

GAN02: Eu tenho 22... anos.

Professor: Jovem, você é jovem

Todos: Rsrrsrsrsr (todos riem assim que compreendem o sentido da palavra jovem)

Professor: Ok, todo mundo entende jovem?

Todos: sim!

Professor: ok! *jeune?*

BEN01: *jeune* (o aluno se levanta e vai ao quadro e escreve seu nome)

[...]

(06:15 a 07:38) Usamos a alternância e intercompreensão para checar o nome no momento de interação com o aluno:

Professor: o seu nome?

CON01: XXX

Professor: o teu nome é XXX? *Tu t'appelles XXX, Écris!* (todos os francófonos riem!!!)

(19:43 a 21:10) Numa atividade de vocabulário, dialogamos com um aluno anglófono e outro francófono em suas LR:

166 Essa ocorrência foi um ato falho nosso: no incurso da fala em francês acabamos por trazer uma conjunção do inglês.

Professor: mochila, *in english rucksack?*

NAM01: *yeah*

GAN02: *bagback*

Professor: *bagback! en français?*

CONG01: *sac à dos!*

Professor: *sac à dos! em português, mochila!*

[...]

Professor: cinzeiro!

Alunos: cinzeiro!

GAN01: (pronuncia algo que não entendemos, parece uma variante para palavra cinzeiro diferente de “ashtray”)

NAM01: cinzeiro, *what?*

Professor: *it's place where you put the ashes.*

Anglófonos: *ashtray*

Professor: *ashtray... cinzeiro*

[....]

Professor: caderno.

TRI01: caderno

Alunos: caderno

Professor: *en français*

Francófonos: *cahier!!*

(25:54 a 27:20) Avisamos o tópico da aula e atentaríamos para as formas de se comunicar em cada cultura. Solicitamos que os alunos elaborassem um diálogo na língua deles e mostrassem como isso ocorria, porém não podia ser em inglês ou francês. Apenas uma dupla fez em inglês, pois falavam essa língua. Recorremos a alternância pelo uso da palavra *dialogue*: *criem pra mim, vocês vão escrever um diálogo, um dialogue...* (44:00 a 45:16) Os primeiros a se apresentar foram GAN01 e GAN02: os alunos simularam que estavam se conhecendo pela primeira vez em *twi*. (45:51 a 48:09) A segunda apresentação foi feita por CON03, CON2 e CON01 em *lingala*. (51:25 a 53:25) Elogiamos as apresentações e dissemos que aprender uma língua só é possível com atitude:

Professor: muito bom, excelente... muito importante aprender língua, very important the goal, the purpose to learn language, don't be shy, vous n'avez pas timidité.

Alunos: Ok.

(59:45 a 01:03:03) Alunos francófonos mostraram como se diz primeiro encontro em francês:

Professor: eu gostei, na África, os africanos são alegres [...] strong, né? (quer dizer que são muito vigorosos nos cumprimentos)

Alunos: todos riem efusivamente.

Professor: no Brasil também somos alegres, mas in first time, no primeiro encontro, premier premier rendez-vous

CON03: première rencontre

Professor: um pouco afastado

Aula 01 – Áudio 2

Duração: 1.05:34

(43:23 a 50:40) Trabalhamos o vocabulário em relação a sucos, que não só o de laranja:

Professor: vocês conhecem outros sucos?

Alunos: sucos?

Professor: suco de laranja, outro.... suco de laranja, que mais?

CONG01: cenoura

Professor: cenoura! eca! não! (eles demoram pensando um minuto). **Professor:** suco de laranja, outro suco

CONG01: ananas

Professor: ananás, abacaxi

Alunos: abacaxi

Professor: outro suco

GAN02: suco de banana

Professor: não! eca!

(todos riem muito)

GAN01: goiaba?

Professor: goiaba! ok, suco de goiaba!

[...]

Aula 01 – Áudio 3

Duração: 1.05:34

(Não escolhemos nenhum destaque)

Data: 16/03/2015
AULA 02
Duração: 3.03:07

Aula 02 – Áudio 1

Duração: 1.03:07

(08:32 a 10:08) Queríamos saber se podiam chamar alguém com psi. O aluno responde que é igual no Congo:

Professor: seu país pode, ok! você é do Congo, igual ele?

CONG01: igual

Professor: certo... tem lugar, há países, tem países em que não pode psi

NAM01: Namíbia

Professor: ah, ok!

[...]

Professor: mais uma, o que pode, tem um dois só, mais

CONG01: muito mais (troca rapidamente com o seu colega em francês discretamente), palavras manque formular

Professor: manque?

Todos: kkkkkkk

Professor: qu'est-ce que c'est? parlez en français, si vous plaît

CONG03: il y des mots qui manquent pour formuler des phrases

[...]

Professora auxiliar: faltam palavras para formar frases em português.

CONG01: Pouco tempo, pouco tempo.

(26:38 a 27:05) Retomamos o assunto de alguns comportamentos, por exemplo, na hora das refeições:

Professor: Na Itália, Itália, comi, posso uhaaa (simulando arrotar), posso?

Alunos: [Todos riem]

Professor: Posso? por que pode? Italiano, povo italiano, *italian people*, diz que se você arrota, comida boa!

Aula 02 – Áudio 2

Duração: 1.00:00

(26:55 a 27:05) As curiosidades sobre comportamento à mesa não pararam, principalmente aqui no Brasil. O aluno da Namíbia perguntou:

NAM01: Professor!

PROFESSOR: Hã!

NAM01: Brasil...a....

PROFESSOR: *English*

NAM01: *it is necessary to pay to waite, keep the money*, no Brasil pode ou não pode?

Aula 02 – Áudio 3**Duração: 1.00:00**

(01:40 a 02:40) Depois do intervalo, relembramos que eles, ao tentarem se comunicar, podiam lançar mão de alternância:

Je veux, [...] Je veux? tenter?

Francófonos: sim!

Professor: [...] *parler français parfois*, no início, *in the beginning* [...] *the mixture* ajuda, porque falar, falar, *speak, parler votre langue your language*, ok?

(26:00 a 27:55) Perguntamos se havia alguma palavra no diálogo que eles não conheciam:

Professor: tem alguma palavra que vocês não conhecem? Veja as palavras... qual delas... qual delas você não conhece... pode perguntar.... *is there any word that you don't know in this dialogue?*

Alunos: mesa.

[...]

Professor: *il y a des mots que vous ne connaissez pas?*

DATA: 23/03/2015

AULA 03

DURAÇÃO: 1.53:59

Aula 03 – Áudio 1

Duração: 1.35:01

(01:00 a 01:50) Abrimos a aula determinando o objetivo da lição, falando de modo pausado, mas não letárgico. (02:25 a 05:44) Perguntamos como era desejo em francês e ninguém, pedimos que CON01 escrevesse as duas formas no quadro. O aluno reagiu de maneira muito surpresa e inesperada por ter que colocar a palavra em sua língua materna. Pediu-se que a palavra fosse pronunciada pelo aluno. Em seguida, solicitamos que a mesma palavra fosse colocada no quadro em inglês e twi, por um aluno do Gana. Houve uma checagem entre os ganenses na língua nacional deles para determinar o termo. (14:28 a 15:25) Mostramos uma música do Brasil. Falamos sobre o cantor e alternamos a palavra, cantor, em francês e inglês. Destacamos o refrão da música que era curto e repetitivo. Com foco na palavra desenhar, os alunos francófonos a versaram em voz alta em francês. (20:00 a 23:00) Sobre passeio e turismo, expressamos nosso gosto por praia. Os alunos reagiram, repetindo, praia. Outros diziam preferir chuva. Para se expressar, CONG01 primeiro conversou com o seu colega em francês e falou alto a palavra *peché*, a professora o auxiliou. Ele aplicou a palavra, *peché*, numa frase, numa tentativa de se fazer entender. Conseguimos compreender que ele não gostava de praia porque tinha muito pecado. Passamos para o tópico, surfe, com pronúncia portuguesa. Um aluno ganense reagiu à pronúncia e mostrou a inglesa. Expressamos que o português tinha sua própria maneira de sonorizar essa palavra. (23:01 a 24:00) Atentamos para as preferências dele. Iniciamos por perguntar sobre quantos meses eles estavam no Brasil. Eles responderam, três meses. Propusemos que dissessem 5 coisas que eles gostavam de fazer aqui, desde sua chegada. (32:15 a 32:32) Um aluno congolês revelou seu gosto por restaurante e os comportamentos esperados:

BEN03: depois come, *não pode restar* uma horra! (professora o ajuda com o português)

Professora: depois de comer não pode ficar mais de uma hora

Professor: tem que ir embora

(41:02 a 44:50) Direcionamos a atenção dos alunos para primeira atividade do livro. Com sucesso, eles associaram as fotos aos diálogos do livro. Verbalizaram as associações feitas e verificamos a pronúncia. (50:13 a 51:00) Eles apontaram para um verbo com uso característico de sua LR:

HAI01: professor, por favor, *está, está funcionando, posso, posso usar também, andando?*

Professor: não...não... tem lógica, mas não se usa no Brasil... em outras situações o andando ele entra, mas não pro chuveiro.

(01.01:46 a 01.03:15) Verificamos o texto do diálogo em busca de palavras desconhecidas. Um aluno do Gana perguntou a expressão, às suas ordens. O colega de GAN02 respondeu sussurrando, talvez por medo de fazê-lo em voz alta. Complementamos que equivale à expressão, i'm ready (estou pronto).

DATA: 30/03/2015

AULA 04

DURAÇÃO: 2.35:53

Aula 04 – Vídeo 1

Duração: 10:54

(01:05) Em português, explicamos a tonicidade das palavras, usando as expressões penúltimo e último som. Nós a aplicamos com o vocábulo, mala. Os alunos usaram gestos com mão. Para cima indicava o início tônico. A mão para baixo representava a átona.

Aula 04 – Vídeo 2

Duração: 1.40:12

(06:35 a 11:20) Na leitura de um texto, CON01 melhorou bem a pronúncia, principalmente no uso de dele e de sua. (11:22 a 12:22) NAM01 avançou bastante, mas ainda articula como na sua língua de referência. (13:08 a 14:10) Estabelecemos uma interação a partir da cidade de Aracaju que estava no exercício do livro. Falamos as expressões, onde é? onde fica? Os alunos responderam, é uma cidade, que fica no Brasil. (14:12 a 14:45) GAN02 disse que ia para o Maranhão; GAN01, S. Paulo, estudar relações internacionais. A conversação se desenrolou bem. (19:08 a 20:06) Propusemos uma atividade em que os alunos iam escolher um colega da sala para descrever e todos deviam adivinhar quem era. Quando percebíamos que não havia entendimento, falávamos mais lento, repetindo ou alternando para o inglês ou francês. (26:44 a 37:32) Aproveitamos também para elogiar a bela camisa do PEC-g produzida pela casa Brasil-África. Entenderam a mensagem, e perguntamos onde CON02 e NAM01 compraram:

Professor: gostei da camisa [...] onde compraram, onde compraram... onde onde compraram?

CONG01: *acheter, acheter*

Professor: onde vocês compraram a camisa?

CONG02: Não comprar... *donner?* (olha para o colega) dar! Isso!

Professor: eu quero uma

A seguir, perguntamos como é, eu gosto em francês. Alunos responderam, j'aime. Questionamos se, aime, era amor. BEN02 garantiu ser a mesma coisa para gosto, querer e amar. (52:57 a 1.00:03) Falamos, trânsito, e checamos com todos os alunos se entendiam. Declaramos que os portugueses nunca imaginaram que no futuro teria carros, e apresentamos a palavra, engarrafamento:

Professor: [...] as cidades brasileiras são muito antigas, muito antigas [...] quando os portugueses, tudo bem? construíram, built, eles nunca imaginaram que teriam

Alunos: carros

[...]

Professor: Engarrafamento, entende o que é engarrafamento?

Francófonos: sim

Anglófonos: Não

Professor: *traffic jam*

NAM01: engarrafamento

Professor: muito carro, pompom

Francófonos: *embouteillage*

(1.00:03) Indagamos se a palavra derivava, bouteille, francófonos confirmaram. Afirmamos que embouteillage e engarrafamento tinham a mesma ideia.

(1.27:36 a 1:52:14) Numa leitura sobre trânsito, CON03 leu bem, e juntos vimos, contramão:

Professor: o que é contramão? O que significa contramão?

CONG03: *contraire*

Professor: o que é contramão?

CONG03: rua!

(todos ficam em silêncio um tempo)

Professor: como é contramão em francês?

(francófonos ficam em silêncio um tempo)

CONG01: *sens?*

(professor sinaliza positivamente)

Professor: em inglês é?

(anglófonos esboçam uma reação, mas ficam em silêncio um tempo)

Professor: *wrong way*

CONG01: sentido

Professor: eu tenho que entrar no sentido certo

(1.28:57 a 1.29:37) Ainda usavam bastante o dicionário. Na segunda leitura, indagaram, o que significa o guarda:

Professor: tudo bem o guarda? guarda?

(o silêncio se faz e alguns pegam o dicionário, dividindo o olhar no professor)

Alunos: não! cuidado

Anglófonos: *keep*

Professor: quase! guarda, guarda é...

(todos nesse momento muito atentos e os dicionário foram deixados de lado.

Professor simula alguém com o apito)

Professor: *the officer, in english is officer*

Francófonos: *agent*

DATA: 06/04/2015

AULA 05

Duração: 3.24:54

Aula 05: Vídeo 1

Duração: 1.30:54

(04:54 a 06:58) Informamos as dimensões do Brasil, que é o quinto maior país. Eles acrescentaram Rússia, China, Canadá, Estados Unidos como grandes também. (19:00 a 20:38) Projetamos a área dos países de cada aluno no datashow. Os slides mostravam as bandeiras dessas nações e pedimos que as identificassem, exceto o nativo daquele país. Depois de identificado, o nativo devia dizer o significado das cores da bandeira. (22:30 a 24:45) Solicitamos a leitura do texto, Programa aprendendo e construindo – qualificação da mão-de-obra para construção civil. Escrevemos no quadro, título, e um aluno alternou, title. Francófonos versam, titre. Notamos as semelhanças entre os idiomas. GAN03 leu o título e o fez muito bem, igualmente BEN02. A pronúncia deles avançou bastante. (1.12:58 a 1.53:17) Os alunos desconheciam algumas bem transparentes:

Professor: outra palavra...

CON01: especi, especilamente

Professor: especialmente! num tem no francês parecido?

Francófonos: *spécialement, spécialement*

Professor: ok, outra palavra

NAM01: geração

Professor: geração (professor silencia para o próprio aluno tentar deduzir significado, mas ele não o faz)

Anglófonos: *generation, generation*

Professor: *generation*, é!

NAM01: *generation*.

(...)

HAI01: déficit

Professor: déficit, déficit, tem essa palavra em francês?

CONG01: tem, *déficit!*

Professor: pouco!

(...)

BEN01: custo, custo reduzido

Professor: custo reduzido, custo... tem essa palavra em francês, custo

Francófonos: *coût, coût*

Professor: *coût, combien ça coûte!*

BEN01: ah! menos.

NAM01: *english, english*

Professor: custo reduzido? custo, custo, palavra custo do inglês.

GAN01: *cost*

Professor: *cost*

Anglófonos: *cost, cost* (discutem entre si)

(...)

CON02: desenvolve-se

Professor: desenvolve-se, essa palavra, de-sen-vol-ve-se, tem em francês?

Francófonos: *dérouler*

Professor: é o mesmo sentido? (suspeita que não seja a palavra certa)

Professora: *développement*

Professor: ok?

Professora: *développer*

Francófonos: ok

Aula 05: Vídeo 2

Duração: 44:02

(00:00 a 02:46) Expusemos algumas fotos e eles deviam dizer os que as pessoas faziam. No primeiro e segundo slide, eles acertaram sem dificuldade. No terceiro, tinham certeza de ser um professor ensinando, dissemos, dando aula. O mesmo sucesso foi visto no quarto e quinto slide. Eles competiam para responder primeiro. Perguntamos a eles qual o melhor lugar para passear em Belém. GAN03 disse, Bosque. GAN02 respondeu que não tinha, vivia só em casa. BEN01 e BEN02 revelaram que tinham medo de Belém. CON01 revelou ser o Boulevard Shopping. (16:48 a 21:20) Apontamos para o livro e dissemos que ações de lazer ou rotina aconteciam no tempo. Precisavam falar em que momento se faziam algumas ações. Eram oito expressões de tempo (de tarde, de manhã, à noite, às vezes...). CON02 se atrapalhou para falar, de vez em quando, e ajudamos. BEN01 usou a expressão, durante a semana, corretamente. GAN01 pediu o sentido de, de vez em quando, alternamos, sometimes, parfois. (21:25 a 44:02) Apresentamos uma música que falava de rotina. Perguntamos se uma rotina era algo bom ou ruim, eles disseram, depende. Indagamos se conheciam, Roberto Carlos, eles acertaram dizendo ser um cantor do Brasil. Distribuímos a letra de uma música dele com algumas palavras faltando, para que preenchessem as lacunas. Eles grifaram as expressões de tempo e determinaram que a música era de felicidade, pois se falava de café mulher e descanso. Apresentamos outra música, eu sou boy. Avisamos que faríamos a mesma dinâmica.

Aula 05: Vídeo 3

Duração: 44:02

(00:00 a 03:43) Questionamos se a rotina era boa ou ruim do personagem, todos responderam, ruim. Concordamos, pois o ônibus estava lotado, acordava 7 horas. (13:18 a 14:02) Terminada a escuta da música, indagamos se a música apresentava expressões de tempo. GAN02 falou, 8:30, GAN03 reconheceu, fim do mês. Todos notaram, na hora do almoço.

DATA: 13/04/2015

AULA 06

Duração: 3.15:41

Aula 06: Vídeo 1

Duração: 23:05

(09:26 a 13:00) Depois de cumprimentar a todos, o aluno apresentou o seu dia mais atarefado em Gana. GAN02 usou para se reportar ao passado o pretérito perfeito, porém com dificuldade. Os marcadores de tempo estavam bem marcados na fala (depois, antes, às...) Ele apresentou o horário que comia e o prato que gostava, gerando uma interação de perguntas, por exemplo, sobre os ingredientes da comida. O aluno demonstrou com fluência esse assunto. (13:35 a 17:44) BEN01 se apresentou, nervoso, não cumprimentou os ouvintes. O seu dia escolhido foi a segunda. O francês era bem presente na fala. A concordância ainda não ocorria muito bem, eu vai, muito generalizado. (17:03) Houve um momento de alternância quando explicava um item de seu almoço, fromage. Dissemos, queijo. A conversa se deu mais na intercompreensão, com muita ajuda do colega BEN03. O interessante foi todos escutarem atentamente a comunicação. (21:28 a 21:55) NAM01 se apresentou. Em função das últimas lições, pretérito perfeito, ele usou essa forma no lugar de usar o pretérito imperfeito, por exemplo, o título era, o que eu fiz na segunda-feira em meu país. Cada palavra era pronunciada em português, mas muito lentamente. Ele falou sobre seu almoço:

Professor: mas que horas é o almoço?

NAM01: ah! [...] uma horas [...] eu *letras*, eu... *chill*

Professor: *chill*

GAN02: relaxar

GAN03: *have fun*

NAM01: *yeah*, sim, eu não almoçar

Aula 06 – Vídeo 2

Duração: 23:05

(01:52 a 04:00) BEN02 foi o último aluno a se apresentar. Cumprimentou a todos e intitulou sua apresentação, minha semana no Benim. Expressou-se bem. O problema ficou na pronúncia de sons específicos como r, verbos mais no infinitivo e troca da tônica (mãnã-manhã). Ele apresentou uma foto de motos, o principal transporte do Benim:

BEN02: no Benim não, nossa, não temos ônibus [...] *zemidjan* (ele mostra a foto de uma moto com vários passageiros), ele se chama *zemidjan* (aluno escreve a palavra no quadro) [...]

Professor: significa o que?

BEN01: taxi moto, taxi moto

BEN03: moto taxi

BEN02: pessoa que conduzia o motô

(16:51 a 22:29) Projetamos a foto de uma celebridade e eles a identificaram, Will Smith. Falamos que, em alguns lugares do Brasil, não era bom você dizer que um homem é bonito, podendo ser entendido como homossexualidade. Nessas localidades, se diz que o homem é presença. CON01 nos relatou não haver problema em seu país. Indagamos para alunos de Gana e eles disseram que era igual a essas regiões do Brasil. Perguntamos como era no Benim e não chegaram a um acordo. (20:33) Alunos de Gana preferiam usar uma palavra específica:

Professor: [...] No teu país pode dizer que outro homem é bonito?

CONG03: sim

Professor: sem problema?

CONG03: porque não existe

Professor: como é em Gana? pode ou não pode?

GAN03: é difícil

Professor: como difícil?

GAN03: as pessoas em Gana acham que... é outra homem bonito você fala, ele é outro jeito.

Professor: você concorda com ele?

GAN01: sim, sim

Professor: não pode dizer

GAN03: Mas tem outro jeito

GAN01: *fresh*

GAN03: *fresh*, novo.

GAN02: *he's fresh*

Aula 06 – Vídeo 3

Duração: 23:05

(01:33 a 05:00) A maioria concordou que Will Smith era um homem bonito. Convidamos a olharem para o rosto do ator e verem as partes belas. Nós as circulamos, checando a palavra rosto. Versamos em inglês, face. Dissemos, tête, em francês, eles disseram, face, pois tête era cabeça. A primeira parte apontada foi a orelha. Os alunos conseguiram falar bem as outras partes do corpo. Eles não sabiam, nariz. Os francófonos disseram, nez. Em inglês, ganenses, nose. Fizemos notar a pronúncia entres línguas no som, n. (09:32 a 12:00) Comentamos sobre o trabalho do ator:

Professor: ele fez muitos filmes, né? Muitos filmes, você já assistiu um filme dele? [...] já assistiu eu sou a lenda?

NAM01: *man in black*.

Professor: *man in black*, muito bom.

GAN02: *enemy of the state*

Professor: *enemy of the state*, mas muuuito antigo

NAM01: *independence day*

Professor: *independence day*

TRIN01: *i'm the legended* (todos participam animadamente)

(18:03 a 20:48) Passamos uma música de Roberto Carlos, homenageando a mulher indígena. Não entendiam indígena, mesmo com a troca para índia. CON01 arriscou, primeira pessoa que viveu aqui. Assentimos essa informação. Falamos que outros países da América do sul também tinham índios.

Aula 06 – Vídeo 4

Duração: 23:04

(00:00 a 05:38) Apontamos para palavra pescoço e perguntamos em francês e inglês, eles disseram, respectivamente, cou, neck. Na palavra, peito, pedimos o mesmo, poitrine e chest. Versam braço, bras e arms. (18:00 a 18:40) BEN02 perguntou sobre a palavra, lindíssima. Explicamos se referir a algo muito lindo. (18:06) HAI01 percebeu o sufixo íssimo, dissemos indicar algo muito intenso. Exemplificamos, como forte e fortíssimo.

Aula 06 – Vídeo 5

Duração: 23:05

(07:32 a 09:30) Colocamos uma atriz de Gana e perguntamos quem era, ganenses a identificaram. Falaram ser muito famosa lá. GAN 03 e GAN02 garantem que é muito bonita. Quisemos saber a idade dela, eles responderam, 30. Eles alternaram entre si, possivelmente em inglês, para checar a idade dela. GAN02 declara, a boca é bombom, é doce. Eles completaram, lindíssima, belíssima.

DATA: 22/04/2015

AULA 07

Duração: 2.29:06

Aula 07 - Vídeo 1

Duração: 30:01

(00:00 a 07:05) Pedimos que dissessem os cantores que já conheciam no Brasil. CON01 disse, Vitor e Léo, Michel Teló. BEN01 conhecia Fernanda Braun e Lucas Luco. Falamos do cantor, Zé Ramalho e passamos sua música para anotarem as palavras ausentes na folha. CON01 classificou a música, triste.

Aula 07 – Vídeo 2

Duração: 22:16

(02:15 a 03:00) Na letra, afirmamos que o pedreiro constrói casas, mas ele..., eles completaram, mas não tem casa. Dissemos, ele constrói escola, mas..., eles disseram, ...não pode estudar. (16:30 a 21:01) Viram que a música falava de trabalho. Eles concordaram conosco sobre ser muito bom ter uma profissão de nosso desejo. Colocamos no quadro algumas profissões para identificarem. Na palavra advogado, francófonos falaram, avocat. Acertaram arquiteto. Para artesão, eles chamaram, artista. Foram felizes com a profissão de cabelereiro. Na seguinte, vacilaram, demandamos para melhorar, HAI01 disse, isso é costurar. Os francófonos disseram, costureira, e pronunciaram muito bem. No slide de frentista, chamaram, bombista, bombeiro. Consideramos aceitáveis, mas não era isso. Eles riram muito de suas criações vocabulares, dissemos que íamos ligar para Brasília e pedir que incluíssem as no dicionário.

Aula 07 – Vídeo 3

Duração: 19:18

(00:00 a 02:40) Afirmamos que algumas profissões possuíam prestígio social e outras não, em função da remuneração. Eles afirmaram, advogado respeitado. Para eles, arquiteto era respeitado, artesão não era respeitado; barbeiro não; cabelereiro não; costureira e frentista não eram respeitados; médico respeitado; pipoqueiro não; pescador não; na profissão de professor, eles disseram, mais ou menos. (02:52 a 06:08) Demos dois minutos para relembrem que profissão queriam ser quando crianças. Deviam verificar se tudo mudou ou se permaneciam nesse desejo. CON01, quando se expressou, não queria falar só a palavra principal, a colocou numa frase, mesmo se atrapalhando. Ele lembrou que queria ser médico, mas hoje arquiteto. Questionamos se essa escolha o alegrava, ele achava que sim. GAN02 disse, quando eu fui criança, queria ser arquiteto, mas agora quer desenho gráfico. Justificou que arquitetura tinha mais cálculo e ele não gostava. GAN03 não soube dizer a palavra, solicitamos que ele alternasse, ele falou, piloto. Dissemos, piloto. (13:46 a 15:10) CON02 expressou, queria fazer a mesma coisa que quero fazer agora. Espantamo-nos, é verdade? Ele declarou, é

verdade. Insistimos, quando você era pequeno você queria trabalhar com nutrição? CON02 reafirmou sua posição. NAM01 reagiu, não é verdade. Todos riram longamente.

Aula 07 – Vídeo 4

Duração: 26:19

(00:00 a 08:00): Reforçamos que era importante colocarmos nossas opiniões de adesão ou rejeição. Julgamos que a medicina era sempre bonita, mas não era bem assim. Indagamos a CON01, todo político, todo político é ladrão? CON01 respondeu, eu acho que não. (15:39 a 26:19) Questionamos como a sociedade mundial via o trabalho, eles acharam de maneira positiva. CON03 expressou, trabalhar é muito bom, pois você ganha muito dinheiro e você comprar alguma coisa. CON01 se posicionou, é bom pois se você não trabalha você não ganha respeito, o respeito da sociedade. Dirigimo-nos a HAI01, todo trabalho é bom? Ele disse, não. Ele explicou, as pessoas que trabalham baiacu, não sei a palavra em português. Permitimos que falasse a palavra em francês, checando com seus iguais a palavra. Os colegas disseram, pessoa que trabalha em banheiro. (19:10) No quadro, eles identificaram a profissão de advogado. GAN03 disse, não gosto, você trabalha muito e não acredita em Deus. Ele arriscou ultrapassar o nível da palavra. (20:08) Colocamos uma situação, advogado defende ladrão? BEN03 disse, sim, todos acreditavam que sim. Eles queriam falar ao mesmo tempo. (21:20) CON01 pediu a palavra, com dificuldade, disse, cada trabalho tem alguma coisa, advogado defende alguma coisa que não é normal, mas não é certo. Raciocinamos que muitas profissões tinham situações polêmicas, por exemplo um médico. Perguntamos, alguém conhece uma situação polêmica como médico? GAN03 afirmou que ele podia matar uma pessoa. BEN02 se colocou, um médico deve operar duas pessoas no mesmo momento, e ele deve escolher uma e deixar a outra.

Aula 07 - Vídeo 5

Duração: 26:14

(08:15 a 11:10) Falamos que todo mundo achava trabalhar algo bonito, mas nem sempre foi assim:

Professor: [...] nós vivemos num mundo onde trabalhar é bonito, mas nem todo mundo acha todo trabalho bonito, num é verdade?

Alunos: sim

Professor: na Idade Média, na Idade Média, tudo bem Idade Média? tudo bem Idade Média? o que é Idade Média?

Alunos: idade que você pode trabalhar

Professor: *Middle Age, Middle Age, ok?*

GAN01: *Middle Age*

Professor: no passado, o trabalho era bonito ou feio?

Alunos: feio

(12:20 a 16:00) Afirmamos que era horrível. BEN01 tinha dúvida por não saber qual pretérito usar. Nós o ajudamos. GAN03 disse, você não tem vontade de fazer trabalho que gosta. Dialogamos:

Professor: um príncipe, tudo bem príncipe? Um rei, um rei, um príncipe

BEN02: *roi, roi*

Professor: sim, um príncipe, um rei, ele não trabalhava

[...]

Professor: no mundo hoje tem uma confusão de quem trabalha mais e de quem trabalha menos, quem é mais trabalhador que é preguiçoso; tudo bem preguiçoso?

Alunos: sim

Professor: o que é preguiçoso?

GAN01: *lazy*

Professor: preguiçoso

Francófonos: *paresseux*

Hoje tínhamos uma visão diferente, mudou a cabeça das pessoas. (14:45 a 17:10) No datashow, aparecia o mapa dos países dos alunos. Eles deviam vir apontar regiões ditas do trabalho. O primeiro mapa foi do Benim. Perguntamos se existia isso de certas regiões serem consideradas trabalhadoras e outras preguiçosas. BEN01, com dificuldade, informou, muitas pessoas partir do nor/norte/norte, feio/muito feio, certo/mas não verdade. Engolia palavras e conjugava pouco os verbos. Solicitamos que NAM01 levantasse para fazer o mesmo. Apontou no mapa e disse, pessoal daqui preguiçoso porque lá não peixe, pessoal aqui trabalhar muito mineral, diamantes, pessoas aqui trabalhar mais ou menos.

Aula 07 - Vídeo 6

Duração: 19:21

(01:56 a 15:00) Apresentamos um quadro humorístico dos anos 80, Os Trapalhões, em vídeo, que tratava sobre trabalho. No Brasil, dissemos que alguns achavam os nordestinos preguiçosos e os sulistas eram considerados trabalhadores. Afirmamos que as pessoas brincavam com isso. Pedimos que um aluno explicasse o conteúdo do vídeo. BEN01 entendeu, o cearense não gosta de trabalhar, mas o carioca diz que ele deve trabalha, e diz quantos dias trabalhou para um ano. Ele alternou para perguntar várias palavras aos colegas francófonos. BEN01 continuou, pessoa branco tira dia feriado, sábado e domingo, a terminar ele prova para ele que só trabalha só um dia. Apesar de confuso, entendemos e confirmamos a informação.

DATA: 27/04/2015

AULA 08

Duração: 1.56:56

Aula 08 – Vídeo 1

Duração: 28:57

(00:00 a 11:27) Pedimos que alunos abrissem o livro na atividade que tratava de números ordinais. Os francófonos concordaram que nesse ponto o português parecia com sua LR. Eles apontaram, premier, deuxième. Expressamos que em inglês era bem diferente. Os anglófonos disseram, first, second, third, fourth. Os alunos francófonos discutiram entre si em português e nos contaram que gênero, masculino e feminino, ocorria apenas em premier e première. (03:42) TRI01 falou bem todos os números, trocando apenas a tônica da palavra, sétimo, sétima. (09:38) Na pronúncia, vigésimo, GAN03 leu no masculino e feminino muito bem. (11:27) Perguntamos sobre 50. BEN02 arriscou, cinqütagésimo. Dissemos, tem lógica, mas é quinquagésimo. (15:08 a 28:57) Propusemos uma atividade que era escolher três datas importantes e as informassem em números ordinais. As datas deviam ser o aniversário e dois dias importantes de seu país. Exemplificamos, no sétimo dia do nono mês de 1782, o que aconteceu? Um aluno exclamou, independência. Confirmamos. (17:53) Continuamos:

Professor: no vigésimo primeiro do quarto mês de mil e quinhentos, o que aconteceu?

CON01: *découverte* do Brasil

Professor: isso, *découverte* é francês, (francófonos riem), como é em português

HAI01: descoberta do Brasil

Professor: a descoberta do Brasil

CON03 foi o primeiro e se atrapalhou na ordem entre dia e mês. Demos mais tempo para refazer. GAN02 disse, nono dia do segundo mês de 1993. Cravamos ser seu aniversário. O ganense continuou, sexto dia do terceiro mês de 1957, ele alterna, independency.

Aula 08 – Vídeo 2

Duração: 28:21

(00:00 a 24:00) BEN03 falou trocando a tônica, sétimo dia, do quinto mês de mil noventa e quatro. Acertamos ser seu aniversário, reparamos faltarem apenas 5 dias. Todos queriam bolo nesse dia. (19:28) BEN01 disse, quarto dia do décimo mês de mil novecenta noventa quatro. Também era seu aniversário. (25:00 a 27:21) A seguir, pedimos que imaginassem uma situação de contratação de emprego, mas havia só uma vaga. Eles leram os perfis de 3

candidatos. (27:38) Indagamos, qual é o emprego, qual é o emprego, qual o nome do emprego. Sugerimos, é pra motorista o emprego? Eles disseram, não, assistente de vendas. Informamos que assistente de vendas era um nome formal. Um francófono disse, vendeur. Completamos, vendedor e vendedora. Eles repetiram a palavra.

Aula 08 – Vídeo 3

Duração: 28:36

(01:00) Perguntamos, quantas pessoas querem o emprego? Eles responderam, três pessoas. (04:54) Os alunos olharam o *curriculum* dos candidatos e deviam escolher o melhor. (06:25) Depois de um tempo, dissemos, quem escolheu a Edna? Ninguém escolheu. Perguntamos, por que não? GAN01 respondeu, esse trabalho, só homem. Ele não colocou verbo na frase. Raciocinamos, vamos pensar, uma mulher não pode trabalhar numa loja de homens? BEN02 reagiu, sim, mas ela não tem experiência. (07:01) Continuamos, quem escolheu Paulo Frontin? Cinco alunos o escolheram. GAN02 justificou, ele é solteiro, ele vai ter tempo, ele tem 5 anos de experiência, ele é dinâmico. CON01 discordou, pra mim eu acho que não pode, primeiro porque ele (gaguejando muito) é agressivo. BEN02 teve visão semelhante, eu acho que agressivo é brutalidade, porque se o vendeur, um vendedor, vendedor é muito calmo, ele vai olhar cliente. CON03 interrompeu, na vida cotidiana, se você cansado, você não vai trabalhar. A conversa se acalorou. CON01 opinou, quando você procura trabalho, você procura alguém experiência, ela experiência, 5 anos, ela sabe o trabalho. NAM01 se colocou, Clarice, ele tem qualidade (colegas corrigem “ela), ela tem qualidade calma, porque quando pessoal trabalhar com outra pessoa, qualidade calma muito bom, às vezes pessoal não entende outra pessoal, quando pessoa agressivo (gesticula alguém esmurrando). (11:18) TRI01 expressou, eu vou escolher Edna, porque ela é jovem, ela não está casada, casada, e homem vai querer comprar. Escutamos HAI01, eu acho que uma pessoa casada, precisa também do trabalho, se ela teve empregada doméstica na sua casa, ela pode trabalha, acho que Clarice Nunes precisa desse trabalho, essa qualidade calma chama a pessoa. (14:04) Afirmamos que escolher é muito difícil. Mas, colocamo-nos como patrão. (16:02 a 28:36) Encerramos falando, eles vão fazer prova, todos são inteligentes aqui.

Aula 08 – Vídeo 4

Duração: 23:57

(12:12 a 20:00) Afirmamos que greve era uma palavra que existe em todos os lugares. Informamos que os professores estavam em greve no Estado do Pará, ensino médio. CON03 exclamou, eu gosto de greve. GAN02 concordou, é muito importante. GAN01 retrucou, não é importante. Colocamos que no Brasil se podia fazer greve, o que não devia era matar ou bater. Ouvimos um documento do livro. (15:40) Em seguida, exploramos, quantas pessoas eram,

se eram jornalistas e um grevista, qual função o grevista tinha? Eles responderam tudo adequadamente. Os alunos garantiram que conversa era transmitida pelo rádio. (17:15) Eles reconheceram que a manifestação era de motoristas e cobradores. A palavra, cobrador, todos disseram que sabem.

DATA: 04/05/2015

AULA 09

Duração: 3.19:32

Aula 09 - Vídeo 1

Duração: Vídeo 30:11

(00:00 a 30:11) Lemos um texto sobre família. As palavras vovó, vovô foram ouvidas, mas consideradas difíceis de pronunciar. (19:35) Surpreendemo-nos por acertarem a palavra sobrinha. (20:40) Não perceberam a palavra, neném, mas alguém disse, bebê. (28:10) A expressão morre de medo, chamou a atenção deles. Explicamos, é ficar com muito medo.

Aula 09 – Vídeo 2

Duração: Vídeo 30:26

(00:00 a 12:25) Na leitura do texto, GAN02 perguntou, o que é cadeado? Professora desenhou o objeto no quadro, (02:35) GAN03 disse, fechadura. Afirmamos, fechadura é para porta. HAI01 perguntou, botaram? Um deles disse, botar fogo. Eles insistem, botaram. Relacionamos, colocar. (07:30) Eles retomaram as palavra vovó e vovô, se era a mesma coisa que avó e avô. Confirmamos, as primeiras palavras tinham tom mais carinhoso. (10:00) HAI01 perguntou, como é os pais do meu vovô? GAN02 arriscou, grandvovô. Todos riram. Era perceptível que as alternâncias mudaram sua funcionalidade, pois a compreensão oral ficou bem desenvolvida. Escrevemos bisavô no quadro. CON03 disse, meu bisavô existe. Perguntamos, qual a idade dele? Ele disse não saber. (12:27 a 30:26) Afirmamos, quando vocês chegaram no Brasil devem ter aprendido logo a expressão pai, mãe, filho, filha. Eles todos confirmaram. Verificamos se conheciam outras relações parentais, como é o nome do filho do meu irmão? Dois alunos exclamaram, sobrinho. Continuamos, como é nome da mãe da minha esposa? Arriscaram, cunhada. NAM01 alternou, mother-in-law. Em francês, francófonos disseram, belle-mère. Indagamos, e em português? CON03 respondeu, boa mãe, os francófonos riem. Dialogamos:

Professor: eu tenho curiosidade de saber na língua de vocês, não inglês, necessariamente, vocês me falarem em francês, inglês e nas línguas twi, lingala, lingala também [...]

BEN03: sério?

[...]

GAN01: vovó

Professor: como é?

GAN01: *anabema*

Professor: *anabema*

GAN01: vovô

Professor: como é?

GAN 01: *anabiá* (os alunos começam a se envolver e querem apresentar sua relação de nomes)

[...]

Professor: como é família?

GAN03: *ãbuciã*

Professor: vamos ver agora as palavras de parentesco da língua Marri (uma das línguas do Benim)

BEN02: tio é *atavi*, tia é *nanfi*, irmão é *nonvi*

[...]

Professor: e os nomes em português? mamãe, papai, irmão e irmã, quando vocês escutaram pela primeira vez foi estranho?

Alunos: normal

Professor: irmão não é estranho pra vocês?

GAN01: sobrinho

Professor: sobrinho é estranho, sim eu também acho estranho

CON01: prima também

GAN02: cunhada

Professor: cunhada também!

Aula 09 – Vídeo 3

Duração: 30:32

(06:54) Sobre a estranheza de palavras, queríamos saber, irmão num é estranho para vocês? Eles disseram que não. Perguntamos, sobrinho é estranho? Eles confirmaram, estranho. Eles apontaram também para palavra cunhada. Confessamos ter a mesma impressão deles. (12:06) Falamos sobre a mudança do padrão de família brasileira, antes tinha que ser um homem, uma mulher e filhos. Mesmo que um casal não se gostasse mais, não se amasse mais, eram obrigados a ficarem juntos. Acrescentamos, no Brasil a mulher divorciada era vista muito negativamente, como uma mulher que não tinha moral, uma mulher que não presta. CON03 concordou com esse conceito de mulher e disse, é verdade. Porém, alertamos que isso tinha mudado. Se o casal não se gostasse mais, eles se separavam ou se divorciavam. (14:28) Indagamos a NAM01 se havia divórcio em seu país, ele disse que sim. CON01 falou que havia também, inclusive que seus pais eram divorciados, desde mil noventa, novecentos..... noventa e cinco. Dirigimo-nos a HAI01, ele falou, dependia, se a pessoa for cristão apenas em caso de morte. Questionamos, e se houver adultério? Ele não entendeu adultério. Depois processa a palavra e diz, pode. (18:20) Passamos para ganenses e a NAM01:

Professor: em Gana, é possível se divorciar e a mulher se casar novamente?

GAN01: sim, é possível!

[...]

Professor: e na Namíbia como acontece?

NAM01: em Namíbia tem divórcio! Normal!

Professor: e para mulher se casar novamente, fácil ou difícil?

NAM01: quando você *divorce* paga muito dinheiro para *government*!

Professor: então as pessoas devem até desistir!

NAM01: sim!

(26:05) Questionamos se casariam com uma divorciada, BEN03 se posicionou, se ela fosse muito bonita e muito dinheiro! HAI acrescentou:

HAI01: Meus pais me disseram que eu era pretigioso, eu não posso casar com uma mulher, que, não sei (ele consulta o colega em francês em volume de voz baixo, mas não determinam a palavra)

[...] mulher que ama muito homem

Professor: no português tem palavras mas são vulgares.

Aula 09 – Vídeo 4

Duração: 05:48

(00:05 a 02:43) BEN01 perguntou, essa mulher casada pode casar novamente no Brasil? como fica os filhos? Asseguramos que podia, a Justiça regulamenta que os filhos podem ficar tanto com a mulher e com o pai. Porém, se a guarda dos filhos for só da mãe, o novo marido ia ter que saber lidar com as crianças, não bater ou maltratar.

Aula 09 – Vídeo 5

Duração: 30:28

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 09 – Vídeo 6

Duração: 30:30

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 09 – Vídeo 7

Duração: 30:31

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 09 – Vídeo 8

Duração: 11:13

(00:00 a 01:50) Explicávamos sobre o futuro do pretérito, CON03 e NAM01 perguntam:

CONG03: professor, quando usar o futuro do pretérito?

Professor: gente, existe o mesmo em francês?

Francófonos: sim, existe

Professor: *tu pourrais*, é uma possibilidade, não uma certeza [...] por exemplo, *si vous allez au Brésil, vous pourriez aller à Belém*, ideia de talvez, *peut-être*

CONG03: hum.. futuro condicional

(04:41) Falamos que qualquer confusão se desfaz no contexto da conversa.

DATA: 18/05/2015

AULA 10

Duração: 2.39:09

Aula 10 - Vídeo 1

Duração: 29:39

(00:00 a 03:39) Perguntamos se eles já sabiam o mês que os brasileiros tiravam para férias. Eles responderam, julho. (05:13) Alguns disseram o que faziam nos meses de férias quando moravam em seus países. (05:30) Também, queríamos saber se algum país da África nevava, essa palavra era desconhecida:

Professor: em algum país da África neva?

BEN03: Não

Professor: em algum país da África neva? Neva, neva? Neve (anglófonos se olham e se incomodam)

COM01: África do Sul

Professor: *snow* (alunos começam a conversar entre si)

COM03: Soweto

GAN01: África do Norte

Pareceu-nos que os francófonos deduziram a palavra, mas anglófonos não, e alternamos, snow. BEN01 perguntou se calor e quente eram iguais. Explicamos que para falar da temperatura tinham significado iguais. Mas, a palavra calor era exclusiva para temperatura, já quente designava coisas como comida e bebida. (14:09) Indagamos a CON01 o que fazia nas férias no Congo:

Professor: o que você fazia nas férias quando morava Congo?

CON01: *comment on dit besoin? Besoin?*

BEN03: preciso

CON01: eu precisava dinheiro [...] todos os local é bonito, mas capital é maior. (O colega do Benim ajuda CON01, eu precisava..)

(17:00) HAI01 lembrou os dias de férias e perguntamos, o que você fazia? Ele respondeu, fazendo uso das duas formas para pretérito, eu li, lia, eu li, eu lia a bíblia, tocava bateria, jogava futebol, ia na praia e praticava conferências. BEN03 não interagiu naturalmente, preferiu ler um texto escrito, quando eu estou de férias eu viajava muito. Ele retomou a fala nos olhando, jogava playstation, lia muito, ia aos concertos e depois tocava guitarra. CON02 informou, eu acordia mais tarde (as terminações entre ia e ava ainda trazem confusão). GAN03 relatou, nas férias fui à praia, fiquei em casa. NAM01

reportou, eu viajava pra outros lugares em meu país, e bebia/bebia cerveja. GAN02 disse, visitava a minha família, Nigéria.

Aula 10 – Vídeo 2

Duração: 26:14

(01:12 a 02:00) Dissemos quere ir à África por causa dos animais. CON01 nos contou:

CON01: tem também... é okapi

Professor: okapi!

CONG01: okapi

Professor: *qu'est que c'est okapi?!*

CONG01: Esse é um animal que só tem no Congo

Professor: parece com o quê?

CONG02: parece como girafa

A seguir, passamos uma atividade para semana seguinte na forma de uma exposição de fotos sobre pontos turísticos dos países deles.

Aula 10 – Vídeo 3

Duração 19:14

Opinamos que o domingo era o dia mais triste da semana, CON03 concordou conosco (02:40). Informamos que as férias em Belém eram piores do que o domingo, pois não havia nada para fazer. (03:02) Solicitamos a CON03 que formasse uma frase com a expressão, pegar estrada:

Professor: pegar a estrada

CONG03: a rua?

Professor: quero a frase, quero a sentença, vamo lá, você... quero a frase.. você pode

CONG03: você pode pegar a estreira

Professor: a estrada

CONG02: a estrada é...na rua

Professor: tudo bem pegar a estrada? a expressão? o que é pegar a estrada?

CONG01: ter medo

Professor: viajar de carro

[...]

Professor: pegar a estrada em francês como é que é, pegar a estrada, existe essa expressão?

HAI01: *prendre la route, prendre la route*

Professor: seu disser *prendre la route* vocês entendem?

CONG03: *prendre la route, prendre la route c'est c'est pas franç, c'est, não é, é francês, mas é informal.*

(08:00) Na atividade de formação de frases com alguns verbos, indagamos como era pintar em inglês e *twi*. Ganenses responderam, *paint*, a mesma palavra do inglês. Os francófonos disseram, *peindre*. Eles acharam que era muito próximo ao português. (16:32) TRI01 formou uma frase com o verbo acampar, você pode acampar na praia, na floresta, no campo e na montanha. (17:52) NAM01 criou uma frase com o verbo malhar, a gente pode malhar na academia, na praia, em casa.

Aula 10 – Vídeo 4

Duração: 30:04

(19:30) Notamos que já interagem entre eles em língua portuguesa, bem mais frequentemente. A pronúncia melhorou muito, dando mais definição na fala. (23:22) NAM01 e GAN01, dois anglófonos, demonstraram ter evoluído bastante no aprendizado do português. Elogiamos o desempenho dos dois. (29:15) Dirigimos a atenção dos alunos para o estudo de verbos e fizemos um comparativo.

Aula 10 – Vídeo 5

Duração 29:47

(00:00 a 09:00) Explicamos:

Professor: *j'ai regardé* [...] *i've seen*, *j'ai regardé*, ok? é uma ação passada, num é?, é parecido, num é igual, mas é muito parecido, num é, aqui eu tenho verbo haver e em francês eu tenho o...

Francófonos: *avoir* (os alunos prestam muita atenção)

Professor: que é o verbo ter, mesma coisa, né? aqui eu tenho um *past participle*, um particípio, né, e aqui eu tenho um particípio, um particípio

Alunos: particípio

Professor: exatamente, então a estrutura é a mesma, e quando eu uso tanto expressão, quanto expressão, no inglês e no francês é uma ação passada, tudo bem?

Alunos: tudo bem

Professor: seu eu usar algo semelhante no português se eu disser eu tenho, tenho, tenho visto, particípio passado, não dá ideia de passado, da ideia de algo que aconteceu no passado mas eu ainda faço, tudo bem a ideia? Se eu disser assim eu tenho feito, eu comecei a ação no passado mas eu ainda continuo fazendo, tudo bem?

Alunos: tudo bem

[...]

Professor: se eu disser assim, você fez o exercício? você fez o exercício? e aí você diz ainda não mas eu tenho feito essa pessoa que diz eu tenho feito, ela terminou o exercício?

Alunos: não

Professor: mas ela já começou o exercício?

Alunos: já

Professor: mas ainda

Alunos: não terminou!

Professor: tudo bem?

Alunos: tudo bem

[...]

Professor: estou falando em português [...] português não é igual ao inglês e ao francês, vamo aqui eu tenho estudado biologia há dez anos.

Alunos: hum hum

Professor: pergunta, ele ainda estuda biologia ou ele não estuda mais biologia?

Alunos: ainda estuda

Professor: mas ele começou em que ano?

Alunos: há dez anos atrás

Professor: então começou em que ano? que ano ele começou, se há dez anos, há dez anos

Alunos: 2005

[...]

CON01: se eu forma a frase estou tomando

Professor: aí sim equivale!

[...]

CON01: todo particípio preciso só verbo ter? todo particípio precisa só verbo ter?

Professor: verbo ter? não pode o verbo ser

BEN01: mesma coisa francês

[...]

TRIO1: tenho estudado biologia há dez anos mesma coisa que *in english i have been studying everyday*, mesma coisa

Professor: exatamente.

(09:50) HAI questionou, essa ideia de algo que começou no passado e eu ainda faço posso usar o pretérito imperfeito? Respondemos, não, pois o pretérito imperfeito era habitual, que eu costumava fazer, mas eu não faço mais.

Aula 10 – Vídeo 6

Duração: 24:11

(Não escolhemos nenhum destaque)

DATA: 01/06/2015

AULA 11

Duração: 2.48:41

Aula 11 – Vídeo 1

Duração: 19:20

(00:00 a 02:55) A exposição dos pontos turísticos dos países deles tinha que contar com fotos dos lugares e, finalmente, concluir com uma canção que representasse o lugar. A primeira a se apresentar foi TRI01. Ela já conseguia falar um bom português. Diferente do dia-a-dia, muito tímida, falou com desenvoltura de sua terra. Ela começou com os rios e as opções de pesca e a cachoeira em Trinidad:

TRI01: já foi cachoeira que... alguma coisa aqui em cima, aqui, (ela aponta para um ponto da cachoeira), muito... (olha para nós pedindo ajuda e gesticula para com os braços fazendo movimento altura)

Professor: muita queda?

TRI01: sim, muita queda

Professor: qual a palavra?

TRI01: queda? queda? *deep, deep*

Professor: deep, alto!

TRI01: alto?

Professor: alto

TRI01: alto, posso dizer alto, ah tá, muito alto e *perigoso*

[...]

Alunos: podemos dançar? (depois da execução da música ufana)

(03:00 a 05:00) Interagimos pontualmente para não houver muitas pausas durante a apresentação, dando mais fluidez à fala. A aluna mostrou o museu nacional que ficava na capital, que continha muitos quadros. Queríamos saber se havia bicho, ela não entendeu. Trocamos a palavra para animal, ela confirmou que sim. De início, os recursos de expressão eram reduzidos, por exemplo, você pode ir. (05:10) Explorando juntamente algumas fotos, ela foi se sentindo à vontade, liberando bem mais seu repertório do português. Os alunos começaram a interagir, por exemplo sobre o tamanho das tartarugas. GAN02 afirmou que a tartaruga não era grande, mas sim a perspectiva da foto. Ela concordou. (10:20) Ela apresentou também uma corrida de cabras (pronunciou, corredor de cobras), bem famosa. Ela começou a deslanchar. Indagamos que música mais se tocava em seu país, ela afirmou, calipso, zouk e cháquini. (13:20) Ela projetou a Baía, Man of war:

Professor: nossa! Que praia linda!

TRI01: sim, muito! Aqui é a baía (erra a tônica de baía)! Baía *man of war!* Vocês conhecem?

Anglófonos: Sim, sim

Francófonos: não!

Professor: não! Homem de guerra! O que é? É um soldado?

GAN01: é um peixe!

TRI01: isso, correto, é peixe

Vimos que nosso auxílio e a estabilização do uso de alternâncias contribuíram para o sucesso da apresentação. No final, o uso de alternância diminuiu. TRI01 concluiu com uma música de seu país.

Aula 11 – Vídeo 2

Duração: 00:22

(Não houve nenhum destaque)

Aula 11 – Vídeo 3

Duração: 29:45

(00:00 a 04:10) HAI01 começou cumprimentando os colegas:

HAI01: boa tarde!

Todos: boa tarde!

HAI01: é um prazer pra mim apresentar meu país [...] essa é bandeira! Tem um *devise, égalité et fraternité*, e o slogan, *l'union fait la force*

(05:50) Ele projetou o dinheiro do Haiti, perguntamos o nome da moeda, ele a pronunciou e escreveu no quadro “Gourdes Haitien”. (07:30) HAI01 nos mostrou alguns lugares históricos do Haiti:

HAI01: Esse lugar se chama *Voute à Minguet*. Eu não sei a pronúncia em português, mas em francês é *grotte, grotte, grotte*

Francófonos : *grotte, grotte, grotte* (se consultam mutuamente)

Professor: gruta, gruta! (notamos a semelhança sonora e associamos a foto do lugar)

[...]

(08:45) **HAI01:** apresento a *citadelle de ferrière*, era uma igreja mas depois tornou *fort, fort, fort*

Professor: forte

(09:50) Vimos a foto dos heróis da independência, HAI01 disse que ficavam na sua região, na região norte. (10:24) Ele apresentou algumas praias, a primeira é Labadee. Um colega francófono perguntou se ele já foi à praia. HAI01 revelou, nunca fui, mas já ouvi falar. (11:40) Ele trouxe fotos de algumas frutas como manga, papaia, cacau, coco. Uma fruta bem diferente apareceu, Kaiepe. Ele apresentou avocat, afirmamos se tratar de abacate, o haitiano desconhecia. (14:10) Ele também tinha fotografias de alguns pratos típicos do Haiti, como fufu, mas no país dele era tonton. (19:00) HAI01 concluiu a apresentação com uma música de seu país em crioulo, nos lembrou muito o francês. Indagamos se os francófonos entenderam alguma coisa, eles disseram, é um francês deformado. (25:00) O próximo aluno a falar foi BEN02. Ele começou com um

vídeo que mostrava um fato muito estranho, como um vestido, sem ninguém dentro da roupa, mas se locomovia, tal qual uma manifestação sobrenatural. (26:00) BEN02 passou outro vídeo, uma dança religiosa típica do Benim. Suspeitamos ser vudu, ele confirmou que sim. O aluno disse:

BEN02: essa é uma dança típica do Benim! (o aluno erra a tônica em “típica”)

Professor: é vudu?

BEN02: sim, é vudu! [...] esses homens dançam, eles representam *mort* (levanta a cabeça e gesticula com a mão como se cortasse o pescoço)

Comparamos a uma briga ou combate. Com um sotaque ainda forte, mas compreensível, ele disse ser um combate de um rei morto. (29:28) O aluno falou agora como apresentador, se identifica pelo nome e sendo do Benim.

Aula 11 – Vídeo 4

Duração: 08:39

(00:00 a 01:33) Deu destaque à capital econômica do Benim e suas muitas praias. Expôs:

BEN02: essa é uma praça muito grande, é onde o povo vem reclamar do governo! É *étoile rouge*! Estrela vermelha! apresenta a praça da estrela vermelha (*étoile rouge*).

(01:40) Ele nos mudou de assunto:

BEN02: agora vamos falar dos maravilhosos do Benim! (seria maravilhas)

Professor: oba! Então vamos lá!

[...]

BEN02: apresento as casas subterrâneas do Benim! Elas podem parecer muito ruim, mas são muito *confort*! (aluno parece perceber a alternância, levanta o rosto, mas retoma a fala)

[...]

Interagimos sobre a razão das casas serem subterrâneas. Ele nos reportou que é um estilo da casa, com 30 a 50 metros de profundidade. Deduzimos que para sair devia ser um pouco complicado, e todos riram. BEN01 interveio, tem uma entrada principal. (02:55) Vimos também a porta do não volta. Todos os alunos reagiram ao título. Ele explicou:

BEN02: antigamente todos os escravos da África vem do Benim, é do Benim, eles tenham *bateau, bateau, bateau*

Alunos: barco!

Ele recorreu a amigos para ajudar com a palavra barco. Afirmou que todos no Benim dizem que o Brasil vem do seu país. (06:00) Ele apresenta:

BEN02: Aqui é um lugar muito legal, muito, muito bom, é o parque Pendjari, aqui ficam os animais e tem muitas *lion*

Professor: leão

Aula 11 – Vídeo 5

(Não escolhemos nenhum destaque, vídeo de curta duração)

Aula 11 – Vídeo 6

Duração: 30:23

Discutimos o uso da palavra tomara, eles também a pronunciaram. Notamos que alguns francófonos ainda vacilavam na pronúncia do r vibrante. (02:15) Esclarecemos que tomara era uma expressão que indicava um desejo de boa sorte. Aplicamos isso na frase, todos vão passar no Celpe-bras, tomara! (08:40) Passamos um exercício do livro didático em que os alunos deviam julgar, a partir de algumas frases, o sentido delas. (12:15) Todos as avaliaram como uma tendo uma ideia de desejo ou de votos de sucesso. (15:07) Fizemos notar uma mudança num ponto dos enunciados, o uso do verbo no subjuntivo. Tínhamos a curiosidade se nas línguas deles (francês e inglês) existia alguma semelhança. Os alunos se organizam por grupo linguísticos para analisar (francófonos e anglófonos).

Aula 11 – Vídeo 7

Duração: 30:23

(00:00) Pedimos aos alunos colocarem frases no quadro em suas línguas, bem como nos idiomas nacionais de seus países, um momento de grande atenção. BEN01 leu a frase em sua língua materna, nós e os colegas tentamos reproduzi-la. (04:10) BEN02 a pronunciou bem rápido, dando a impressão de um certo exotismo. Em seguida, ele ajudou a todos a decompor a frase. Observamos a repetição da palavra tonton duas vezes. Foi explicado que é, para ela. (05:50) Boris escreveu sua oração, todos muito atentos. Concluímos, depois vocês dizem que português é difícil, português é fácil se comparado a línguas de vocês. (10:00) Ficou claro uma timidez em expor essas línguas em sala de aula, como se fossem muito estranhas e cômicas. Ouvimos risadas de algum deboche. Pedimos silêncio como forma de respeito à língua do colega. (10:40) Partimos para versões das frases em francês e inglês. Os anglófonos tentaram repetir as em francês. GAN02 tentou falar uma frase em francês. Os colegas francófonos o ajudaram, e foi elogiado pela boa pronúncia. Reconquistou-se o clima de normalidade na sala. As duas últimas frases foram pronunciadas em francês por TRI01, gerando aplausos de todos pela excelente *performance*. (14:10) Na vez dos francófonos, GAN 02 pronunciou e BEN01 repetiu muito bem. (15:00) NAM01 auxiliou CON01 na sua vez de repetir, também foi elogiado pelos colegas anglófonos. (16:00) Compartilhamos nossas impressões, mesmo as línguas sendo diferentes era possível notar semelhanças: a distribuição e a ordem dos termos. Eles concordaram. Havia nas frases, expressões de desejo ou votos, i wish, je souhaite. Percebemos na extensão dos enunciados mudança nos verbos. As semelhanças ficavam claras entre francês e o português. (23:42) HAI01 indagou se havia indicações de que o verbo recebia essa alteração, exemplificando que em francês tinha a conjunção, afin que, marcação do subjuntivo. Ele uma escreveu no quadro um exemplo. Relacionamos que no português tínhamos a conjunção que cumpre papel semelhante. Lembramos da expressão em inglês, may God bless you. (26:00) Os anglófonos entenderam e reagiram bem a explicação, comentando entre si as explicações.

Aula 11 – Vídeo 8**Duração: 30:26**

(00:15) Escutamos um documento de um especialista em mercado de trabalho. CON01 reconheceu o tema. Indagamos, qual profissão tem melhor mercado de trabalho, professor ou engenheiro? Eles responderam, professor. (04:00) Continuamos, como é o mercado de trabalho em Gana? Bom, mais ou menos ou fraco? Ganenses disseram que mais ou menos. Quisemos saber qual profissão tinha o melhor mercado de trabalho no Benim. Afirmaram, médico e professor. (05:35) Pedimos uma explicação sobre o que era carreira. BEN02 falou, é caminha de trabalho. Repetimos o áudio e captaram palavras como advogado, engenheiro, professor, dentista. (09:45) CON01 identificou o texto como um conselho para jovens sobre mercado de trabalho. BEN02 acrescentou, conselho para aluna bem escolher seu curso para achar trabalho. Dissemos, se não tiver o perfil daquela profissão, mesmo que o dinheiro seja bom, não vamos fazer um bom trabalho. Juntos disseram, se a pessoa quer ser engenheiro, ela tem que gostar de matemática. BEN01 afirmou que para ser médico precisava ser inteligente e não podia ter medo de sangue. (18:55) HAI01 informou que seguirá a carreira de engenheiro químico e precisava de muita matemática.

Aula 11 – Vídeo 9**Duração: 19:33**

(00:00) Pedimos que alunos identificassem as ocorrências do subjuntivo. Identificaram as duas, com avaliar e sentir. Repetimos a conjugação do verbo sentir, e eles notaram a forma, sinta, diferente do presente do indicativo. (09:00) Fizemos uma aplicação, eu espero que eu vendo muito sapato ou espero que eu venda muito sapato. Todos concordaram que a segunda frase era correta. GAN02 pediu que avaliássemos sua frase, eu espero que eu posso te amar. Corrigimos, possa te amar. TRI01 perguntou, tem alguma coisa com imperativo. Assentimos.

DATA: 17/06/2015

AULA 12

Duração: 49:26

(por problemas técnicos foi possível gravar um tempo reduzido de aula)

Aula 12 – Vídeo 1

Duração: 30:28

(00:00) Corrigimos as frases construídas pelos garotos com uso de conjunções. GAN03 e NAM01 tiveram bom desempenho:

Professor: você

GAN03: eu vou à festa embora não tenha dinheiro

Todos: kkkkkkkkk (aluno anglófono pede atenção insistentemente)

NAM01: embora é o mesmo palavra que *even though*

Professor: isso, isso [...] *malgré*

Francófonos: *malgré*

Lemos a frase, elas vão esperar até que ele chegue. Os alunos se expressaram:

Professor: terceira conjunção até que [...] tem ideia de que? [...]

BEN02: tempo

Professor: ideia de

Alunos: tempo

Professor: [...] em francês é o que é

Francófonos: *jusqu'à, jusqu'à*

Professor: inglês

Anglófonos: *until*

Tivemos a impressão de ao perguntarmos algo sobre as LR, se colocavam como bons conhecedores delas. (05:19) Eles continuaram com suas frases próprias:

CON03: você vai ficar em casa até que eu chegue! [...]

GAN02: vou trabalhar até que meu suor seja meu felizmente (não entendemos)

Professor: de novo

GAN02: vou trabalhar até que meu suor suor, correto?

Professor: sonho?

GAN02: sua, sua, *sweat*

Professor: suor!

GAN02: suor seja, minha felizmente

Professor: o suor seja meu felizmente (gesticulamos mais ou menos)

GAN02: meu felizmente, vamos viver bem até que Deus chegue

Professor: essa ficou melhor

(08:20) O bom desempenho deles agora com o uso de “antes que” foi satisfatório. Afirmamos que essa expressão tinha ideia de tempo. Anglófonos disseram, *before*. Os francófonos falaram, *avant* ou *avant que*. GAN02 produziu uma boa frase, vou arrumar meu quarto antes que minha mãe chegue. O mesmo fez BEN01, vou comer antes que a comida acabe. (11:05) Passamos para outras conjunções:

Professor: contanto que e desde que, tem ideia de que?

GAN03: tempo, tempo? (negamos com a cabeça)

Francófonos: condição

Professor: condição [...] seria em inglês igual ao *if* [...] em português tem contanto que, desde que

TRI01: *since*?

Professor: *since*, não, *since* é ideia de tempo.

GAN02: *unless*

[...]

Professor: em francês como seria? [...]

Francófonos: *a condition que*

(20:10) Trabalhamos também a conjunção, a não ser. GAN02 criou a frase, não vou ter aula amanhã se a greve a não ser que pare. Achamos estranha e pedimos que ele tirasse o primeiro, se. Ele refaz, não vou ter aula amanhã a greve a não ser. Ajudamos mais uma vez, a não ser, é colocada antes de greve. GAN02 alterou, e reconhecemos o acerto. (29:45) A conjunção, sem que, foi também trabalhada, os anglófonos entenderam rapidamente que equivalia a *without*, e francófonos disseram, *sans que*.

Aula 12 – Vídeo 2

Duração: 18:58

(00:00) CON02 mostrou já dominar o uso do subjuntivo e construiu a frase, ele sempre come sem que ele pense nos outros. (03:00) NAM01 tentou, eu vou à aula sem meus livros. Porém, não desenvolveu a oração adequadamente. Solicitamos que a refizesse. BEN02 mostrou sua frase, ela me olha sem que eu saiba. (03:36) Pedimos a TRI01 que leia a sua, fui pra casa sem que eu buscasse meu irmão. BEN03 falou, ele está bebendo sem que ele esteja com sede. CON01 fez, os alunos não estudam sem que pensem na prova. (05:50) GAN02 relutante disse, ele fugiu sem que fale nada. (14:10) Reforçamos que a língua deles podia ajudá-los na aprendizagem do português. Por exemplo, falamos que o francês ajudava a aprender português mais rápido, pois as estruturas se assemelhavam. Quem falasse inglês podia aprender pela diferença.

DATA: 22/06/2015

AULA 13

Duração: 3.24:18

Aula 13 – Vídeo 1

Duração: 30:28

(03:30 a 09:27) GAN02 entregou sua atividade em três línguas. Aventuramos a pronunciá-las, provocando o riso de todos. Ainda existia uma certa vergonha em socializarem suas línguas nacionais.

Professor: *me õ rá*

GAN02: kkkkkk

Professor: não? *Men õ rá kapen*

GAN02: *Men õ rá kopeme*

Professor: quase! Parecido

GAN02: quase

Professor: *men a sucufó*

Gan02: *a sucufó*

Professor: olha! Acertei! *No beié dê*, dava pra entender?

GAN02: sim

[...]

Professor: o twi tem uma melodia, mas você fala muito rápido

GAN02: mas deu pra entender mais ou menos

[...]

Professor: muito interessante! [...] então na sua língua eu é *me*

GAN02: *me!* Você é *uô*, nós

Professor: *ien*

GAN02: isso!

Professor: mas *me* e *uô* parece um pouco com inglês *me* e *you*

GAN02: sim parece

Percebemos que o twi tinha uma melodia e imitamos o ritmo do ganense, ele reconheceu que nos aproximamos muito. Avaliamos ser um idioma muito interessante. GAN02 garantiu que existia uma gramática do twi. (07:23) Aproveitamos a frase no quadro para fazer uma comparação, *me* é igual a eu, ele confirmou. GAN02 apontou que você é *uo*, nós é *ien*, eles é *uon*. Achamos *me* e *uo* semelhantes ao inglês, *me* e *you*, respectivamente. Professora auxiliar perguntou como é elas, ganenses disseram que não existia masculino e feminino, era o mesmo *uon*. (09:17) BEN02 apresentou suas frases em francês e na sua língua regional. Tentamos pronunciá-las. Ele afirmou que falamos a primeira bem. Havia uma timidez inicial, mas logo foi acabou. Todos agora queriam se expressar. Perguntamos se *am* é eu, BEN02 assentiu. (11:15) A seguir, avisamos que o novo assunto era sobre algo que devia existir bastante

em países africanos. Declaramos que o brasileiro, em geral, tinha muita superstição. (14:28) GAN03 nos contou:

GAN03: tem um lugar, tem uma lugar, é... (ele checa com o colega a palavra, mas o amigo não sabe), tem, meu tribo, tem, é uma pessoa, é, cuida, a gente escolheu cuidar todo mundo, meu tribo, é ela tem, uma casa pequena, é..., ninguém pode entrar.

Professor: [...] porque?

GAN03: a gente vai escolher uma pessoa pra, é..., uma pessoa assim, ela vai passar muitas regras pra fazer, pra ser, *queen? queen?* (olha pro colega), *queen* (olha pra nós)

Professor: *queen?*

Professora: rei?

GAN03: rei

Professor: rainha!

GAN03: isso, rainha!

(18:36) Informamos que o Brasil herdou muitas superstições da África. Relatamos:

Professor: No Brasil é normal, se você chamar alguém pra comer na minha casa ou na sua casa, é importante que você ofereça uma comida [...] no meu país tem uma coisa chamada *witchcraft*

Anglófonos: *witchcraft*

Professor: [...] e uma tradução seria?

GAN03: pode ser... (escrevemos no quadro para os francófonos conhecerem a palavra e acertam o significado da primeira parte)

[...]

BEN02: *witch i know*, mas não

GAN03: as coisas que elas faz (simula um encantamento com os braços)

Professor: seria

BEN03: em português?

Professor: em português seria o quê?

BEN03: magia negra?

Professor: [...] como é essa palavra em francês? (os alunos francófonos checam entre si)

Francófonos: *sorcellerie*

(24:00) Identificamo-nos como alguém relativamente supersticioso. BEN01 disse ser supersticioso. Adicionamos que quando nosso time está perdendo, íamos no banheiro. (26:50) CON01 tinha muitas superstições, uma delas era não gostar de ganhar presentes, justificando que pode ser do mal. CON02 não se considerava supersticioso. GAN02 concorda com o colega, também não tinha superstição. GAN03 disse ter mais ou menos superstição, pois há algumas tribos que são perigosas. GAN01 garantiu não ser supersticioso. (29:38) Arriscamos dizer que no Benim havia muita superstição. BEN02 revelou

que a África tem muita superstição. Para ele, todas as superstições eram verdade. Contou-nos de uma entidade chamada Oboni.

Aula 13 – Vídeo 2

Duração: 30:29

(01:20) HAI01 nos informou que no seu país há bastante superstição. Ele afirmou que foram os escravos do Benim que trouxeram o vudu para o Haiti. (05:55) Apresentamos um vídeo que mostrava uma reportagem do Bahia, campeão brasileiro de 1988 de futebol, com destaque para superstição do povo baiano. (14:00) Os alunos perceberam que os jogadores não podiam entrar em campo com o pé esquerdo, apenas com o pé direito. A expressão, comecei com o pé esquerdo, que dizer, começar com a azar. (17:35) Outro documentário foi exibido, a superstição do brasileiro no futebol. Os discentes anotaram 5 comportamentos do torcedor brasileiro. Eles reportaram muito bem as informações do vídeo. (27:00) Continuamos conversando sobre as superstições nos países deles. A superstição da sexta-feira 13 e do gato preto, eles confirmaram que existem. Porém, passar por debaixo da escada, eles disseram não conhecer. Demos outro exemplo, quebrar espelho. Mas, reafirmamos não acreditar em tudo, como pegar um pedaço de pão e jogar dentro de uma vasilha, para que nunca faltasse comida em casa.

Aula 13 – Vídeo 3

Duração: 30:27

(00:00) Contamos, passar a vassoura no pé da pessoa significa nunca casar. HAI01 falou que no Haiti era ao contrário. Ele alternou com o colega para determinar a palavra nômade, e expressou, a pessoa se tornará nômade. (01:30) Demos dez minutos para que eles relembassem de mais algumas mandigas. Garantimos que caso fossem plausíveis aplicaríamos com o nosso time. (09:30) GAN02 perguntou como é birth. Falamos, parir ou dar à luz. (12:30) CON01 compartilhou uma das superstições de seu país, a última pessoa da família (acho que ele quer dizer a mais nova) podia parar a chuva. Ele continuou, a menina não pode subir na árvore pois senão a árvore não dará fruto. CON01 nos aconselhou como fazer para nosso time ganhar sempre, não pode assistir jogo e nem pedir informação para ninguém durante o jogo. Todos riram. Dissemos que não conseguiríamos. (14:35) CON02 disse não se lembrar de muitas coisas, mas lembrou que seu pai falava que se quiser muito uma coisa, orasse com uma vasilha de água. Ele deu mais uma simpatia, quando você se casou não pode dormir no mesmo quarto, durante uma semana, para que o amor dê certo. (20:20) Brincamos que vamos para terra da superstição, Gana. Os ganenses riem, pois não concordam muito. GAN03 conta, não pode varrer de noite, pois pode perder algo importante. GAN02 continua, não pode assobiar de noite, pois chama espíritos maus, se alguém lhe bater com uma vassoura, você dará luz a uma vassoura, não pode cantar à noite, sua mãe vai morrer. Todos ao ouvirem essa última riram, pois já acharam que era exagero. (22:10) GAN02 ainda disse:

GAN02: você não pode fazer sexo na floresta! Sua vida vai ser mal!

Professor: [...] é difícil, né, porque aqui em Belém tem muita floresta!

Alunos: kkkkkk

[...]

Professor: Aqui no Brasil a gente não pode deixar a sandália emborcada... sabe o que é emborcada?

Anglófonos: sandália?

Professor: sandália, sapato, sandália, assim emborcado (gesticula com a mão), *upside down*

Anglofónos: ah tá

[...]

Professor: a mãe vai morrer

(22:55) GAN contou suas superstições, não pode olhar no espelho à noite, albinos não cagar nas sextas-feiras, terceiro ao mijar tem que cuspir, para que o peito da sua mãe não fique grande, quarto se colocar a faca no fogo você vai ter dor de garganta. (25:23) GAN01 relatou, não pode ir à praia terça-feira. GAN02 completou, pescadores não pescam nesse dia. GAN01 continuou, onde eu morava, você também não pode ir à fazenda terça-feira. Perguntamos aos três ganeses se seguem alguma dessas histórias, disseram que acreditavam em não ir à praia na terça.

Aula 13 – Vídeo 4

Duração: 30:25

(00:00) BEN02 nos informou sobre a entidade chamada Mamiatá, todos os africanos a reconheciam. Eles conversaram entre si em português sobre o que sabiam sobre isso. CON01 disse, é um espírito da África. Indagamos se já ouviram falar de palavras como Ogum e Oxóci. BEN02 disse, Ogum é iorubá, deus do ferro. Ele continuou, não vestir roupa preta na pessoa que faleceu, pois senão ele vai para o inferno. (02:08) HAI01 se identificou como de família cristã, mas conhecia as superstições do Haiti. Perguntamos se ele fazia vudu, ele falou que não. Ele diz que sua vó antes de aceitar Jesus contou histórias sobre vudu. Primeiro, ele narra:

HAI01: primeiramente, à meia noite, quando você tá na rua você tem que tornar suas roupas, não sei como falar (ele gesticula pegando na roupa)

CON01: verso

Professor: do avesso

HAI01: inverso?

Professor: do avesso

HAI01: do avesso

Professor: seria *inside out*

Anglófonos: *inside out*

Professor: no português é do avesso

[...]

(04:40) BEN03 revelou:

Professor: No Benim tem outras superstições, acredito

BEN03: sim, muitas! Para ter *quelque chose* tem muitas!

(05:45) TRI01 contou, Trinidad tem superstição e vudu, não é bom visitar a praia sexta-feira, pois tem um animal do mar, que tem essa parte de peixe (as pernas), você vai ser esse peixe. Depois ela alertou, quando você chega muito tarde em sua casa, você tem que olhar fora, se você não fizer isso espíritos maus vão entrar em sua casa. A seguir ela contou sobre cacheiros, na verdade ela se referia a cachorro. Não entendemos, colegas esclareceram, cachorro. Alternamos, dogs, ela confirmou que era essa a palavra. Ela falou, cachorros podem ver espíritos. Acrescentamos que no Brasil se acreditava que o cachorro e cavalo podiam ver espíritos. BEN02 compartilhou, um amigo que ficou doido, você vai pegar isso (aponta para remela dos olhos), quando você dormir você tira isso. Ele exclamou, você vai pegar pra cachorro e colocar sobre seu olho, você vai ver espírito. Todos se manifestaram conhecer essa história. Eles concordaram que todos que fizeram isso ficaram loucos. (10:18) TRI01 dividiu conosco, você tem um filho e ele morre, ele vai ter um espírito, e outras pessoas também, eles não batizar esses filhos, outros espíritos vai chamar quando ele está jogando, você não vai ver ele mais. Ela concluiu, um espírito sucunha, um espírito de uma mulher muito velha, à noite ela pode ser um pau de fogo, um tipo de vampira, ela vai entrar na casa das pessoas e vai beber o sangue das pessoas. (13:42) Situamos eles sobre a época que vivíamos, a quadra junina, a cidade toda decorada. Era época de muita superstição. Comentamos, muitas mulheres brasileiras têm o sonho de se casar, mas o problema era conseguir marido. Todos riram. Elas fazem promessa para Santo. Antonio, colocando a imagem do Santo de cabeça para baixo, perto de um poço. (15:02) CON01 perguntou se o município de Colares era uma cidade de superstição. Informamos que era de extraterrestre e discovoador.

Aula 13 – Vídeo 5

Duração: 30:23

(00:00) Brincamos com a expressão, pé quente. Eles afirmaram saber disso. (02:40) Entramos em consenso que apesar de todos viverem em países de superstições, não acreditávamos em todas as elas. Pedimos a GAN02 expressar em quais superstições ditas ele não acreditava. Ele falou, não se pode varrer a casa à noite e perder algo importante. (08:58) Ouvimos um documento para exercitar a compreensão oral (11:05). Na primeira escuta, CON02 detectou, Santo Antonio que ajuda marido. CON01 entendeu, São Pedro ajuda dinheiro, Santa Rita ajuda aqueles em causas impossíveis. Ele ainda disse as datas, ano novo e fevereiro. GAN03 acrescentou, pessoas vão à praia, camisa branca, espelho e comidas pra rainha do mar. (12:26) Indicamos

que a mulher do documento pronunciou, sincretismo. BEN02 explicou, é a coabitação de duas religiões. Completamos que algumas pessoas eram católicas e também espíritas.

Aula 13 – Vídeo 6

Duração: 30:26

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 13 – Vídeo 7

Duração: 20:03

Tivemos uma atividade, cada um escolhia um parceiro para contar uma superstição e o parceiro devia reagir sobre essa crença, a partir das sugestões dadas pelo livro. (08:30) a primeira dupla foi TRI01 e BEN02, eles já conversam muito bem em português, e expressões chaves de certas estruturas já eram bem realizadas (eu acho, eu posso...). (09:43) BEN02 optou por GAN02, a troca não seguiu o planejamento, pois já se sentiam à vontade para criar. (11:00) GAN02 escolheu GAN01, sem seguir muito o roteiro. (12:02) GAN01 foi com BEN03, este último começou com uma saudação em Twi (eles queriam as interações mais verdadeiras, menos rígidas e presas a um planejamento fixo). (13:40) BEN03 escolheu CON02, este último estava em bom nível do português, a conversa foi muito engraçada. (14:29) CON02 foi com CON01, a interação ficou bem clara.

DATA: 03/07/2015

AULA 14

Duração: 2.48:41

Aula 14 – Vídeo 1

Duração: 25:30

As conversas estavam muito boas. CON01, um dos mais travados em pronúncia, começou a falar de forma bem mais compreensível, ainda que com sotaque. Os africanos não gostavam de seguir diálogo muito decorados, eles preparavam um roteiro que no final tinha muito improvisado. O contexto de interação era todo bem montado para gerar efeito de humor.

Aula 14 – Vídeo 2

Duração: 04:10

(00:00 a 04:00) A interação entre CON03 e GAN02 foi um pouco artificial, no plano interpretação. Apenas na metade da conversa, houve uma troca mais natural. Já falavam português, com vários elementos da frase, apenas no plano do ritmo havia um pequeno atraso.

Aula 14 – Vídeo 3

Duração: 05:50

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 14 – Vídeo 4

Duração: 02:20

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 14 – Vídeo 5

Duração: 29:32

(00:00) Elogiamos os alunos na performance no diálogo anterior. Começamos a primeira atividade escrita. (02:00) Comentamos a importância de expressarem suas reclamações para que ninguém pudesse se aproveitar deles. (08:00) Citamos a existência do Procon e a defesa do direito ao consumidor, para contextualizar a o gênero carta de reclamação. BEN02 leu a carta muito bem, com a melodia do português próxima a dos brasileiros. Os r permaneciam com a influência francesa. (13:32) GAN01 começou sua leitura, porém um pouco lenta, com pouca conexão entre as palavras. (27:30) No processo de percepção das partes discursivas que compunham uma carta de reclamação, apontamos algumas delas (cidade e data, saudações, objetivo). Para os alunos terem certeza do sentido, alternamos em francês e inglês alguns desses termos. (28:35) Por exemplo, os francófonos mencionam proposition.

Aula 14 – Vídeo 6**Duração: 30:18**

(09:00) NAM01 perguntou, o que é a palavra portanto. Explicamos em português que ela tinha ideia de conclusão. Dissemos, so. Ele reagiu, hum, demonstrando entendimento. Aplicamos, i'm hungry so i'll buy a hambúrguer. A seguir, colocamos a frase em português, eu estou com fome, portanto vou comprar um hambúrguer. (09:30) Ele articulou portanto, como no inglês. Ajudamos ele a perceber que o ritmo da pronúncia era mais lento. Ele repetiu e cravou na pronúncia. (11:10) NAM01 indagou se podia começar uma sentença com atualmente. Não víamos problema nesse uso. (11:55) Ele pediu permissão para falar em inglês, consentimos, mas retomava o português sempre que podia. (24:10) Afirmamos:

NAM01: inglês e português parece muito

Professor: acho que as palavras não, mas a forma como a frase se organiza é mais ou menos parecido

NAM01: professor, eu tenho uma pergunta

Professor: pergunte!

NAM01: o verbo sonhar em inglês é com *about* e no português é com *com*, eu não entendo

Professor: o português fez algumas escolhas e para o verbo sonhar a escolha é com *com* e não *sobre*, nem tudo é baseado em lógica, inglês escolheu *about* e *of*, e o português escolheu outra preposição, por exemplo, no verbo *talk* deveria ser *talk with* e não *talk to*, por que não segue o português falar com?

NAM01: boa pergunta!

DATA: 10/08/2015

AULA 15

Duração: 1.25:03

Aula 15 – Vídeo 1

Duração: 26:07

(11:00) Consideramos as variantes de uma mesma língua:

Professor: há várias maneiras de falar português, muitas mesmo [...] vocês já encontraram alguém de outra parte do Brasil e tiveram dificuldade de entender?

GAN01: hoje eu não tenho mais, mas hoje entendo todos!

BEN01: já falei com gente do sul, início difícil, depois foi fácil!

[...]

Professor: e no país de vocês as pessoas falam diferente, dependendo... da região?

BEN02: a região sul é muito diferente da maneira de falar da região norte, onde eu moro.

[...]

(13:00 a 14:20)

Professor: você que é de Trinidad entende o inglês do seu colega da Namíbia?

TRI01: eu entendo, às vezes.

[...]

Professor: vocês de Gana entendem o inglês da colega?

Ganenses: sim, entendemos tudo!

TRI01: meu inglês é muito americano e o deles é muito britânico.

(21:40 a 22:30)

Professor: alguns dizem que a gente já fala brasileiro, vocês viram, é porque tudo é muito diferente já, do português de Portugal, mas é português sim!

Professor: e vocês no Congo se fala francês mesmo? Ou mudou?

CON01: é francês, é francês!

Francófonos: é diferente, é francês belga, muito diferente.

CON01: kkkkkkk! é francês!

Professor: ok, ok! e no Benim mudou?

BEN02: ainda não, é francês também!

Professor: você entende tudo que um francês da França fala?

BEN02: sim, mas muda o sotaque.

(25:11) Tínhamos um texto para leitura. GAN01 queria saber a palavra, extermínio. Requeremos deles o entendimento dela, por ser transparente. Pronunciamos, exterminator, extamination. Francófonos disseram, extermination. Eles discutem entre si para determinar melhor o sentido.

Aula 15 – Vídeo 2

Duração: 09:24

(04:00) Iniciamos o texto de Marcos Bagno sobre a língua portuguesa no Brasil e nossa identidade. A dinâmica de leitura era cada aluno ler, atentando para a pronúncia, que foi muito boa. (05:00 a 06:00) Havia no texto o termo miscigenação. Francófonos disseram, mistura. Anglofónos concluíram que não existia essa palavra em sua língua. GAN03

achou que deva existir outra com mesma ideia. Queríamos saber se no país deles há mistura de negros e brancos. Responderam, não, pois são puristas.

Aula 15 – Vídeo 3

Duração: 27:38

(05:30) Pedimos que fizessem a atividade de ler a carta de um lusitano e a comparassem com o português do Brasil. (06:15) CON01 notou todas as palavras, exceto, água lisa. Associamos à água sem gás. (22:38) A partir desse contexto, os alunos foram levados a produzir uma carta do leitor, em que deveriam reivindicar ao editor mais espaço para o turismo de brasileiros na África em sua revista.

Aula 15 – Vídeo 4

Duração: 21:54

Indicamos o modelo da carta do lusitano para produção do texto deles. Incentivamos que eles tentassem desenvolver pelo menos dois parágrafos da carta. Não houve mais destaques aqui, pois a gravação se limitou à produção silenciosa.

DATA: 11/08/2015

AULA 16

Duração: 2.37:43

Aula 16 – Vídeo 1

Duração: 30:24

(09:10) Há dúvidas frequentes sobre concordância nominal:

Professor: mas esse inglês não te larga, hein!!! *exemple* e *continent* (apontamos)

TRI01: kkkkkkk

Alunos: kkkkkkkkkkkk!

Professor: não se irrite com consigo mesmos por misturar.

Alunos: kkkkkkkkk

GAN03: a palavra continente, continente, é masculina ou feminina?

Professor: masculina! No português, a maioria das palavras é masculina. Na dúvida, masculino!

Alunos: kkkkkkkkk (longamente)

CON01: interessante.

Professor: é assim... também no francês?

Francófonos: em francês, as palavras têm os dois sentidos.

Professor: e em inglês?

GAN01: nada

Professor: o inglês parece que tem uma gramática mais simples.

Anglófonos: é verdade

Afirmamos a vantagem de saber línguas, porque você reflete sobre sua língua. (10:50)

Revelamos que para latinos o problema do inglês era o som, GAN03 concordou. (11:35)

Conversamos com TRI01:

Professor: você acha difícil escrever em português?

TRI01: eu acho mais difícil escrever em *english*!

Professor: nossa! Que interessante! Mas em português? Você tem dificuldade em escrever em português?

TRI01: ainda tenho problema de gramática

Elogiamos que ela escrevia melhor do que muitos brasileiros e justificamos que muitos brasileiros não gostavam ou não sabiam escrever. Preferiam falar. Ela entendeu a justificativa. Quando pedimos que eles versassem a carta para sua língua de referência, a reação deles foi com risadas. Perguntamos se eles ainda conseguiam se expressar nas línguas deles, eles riram muito. (24:37 a 25:15) Francófonos dizem, nosso pensamento estava no francês.

Aula 16 – Vídeo 2

Duração: 30:06

Os alunos terminaram o seu texto em português, e versaram para suas línguas. Nesse momento, eles começaram a se comunicar em francês e inglês, sem maior censura ou temor. Porém, a conversa entre os alunos de língua diferente se dava em português, pois

já tinham condições para isso. Essa atividade foi bastante demorada, por volta de 30 min. Gostaram muito dessa atividade.

Aula 16 – Vídeo 3

Duração: 30:25

(12:25) Indagamos a GAN03 se alguém que falava Twi entendia quem falava gan. Garantiu que são línguas muito diferentes. GAN01 disse não entender gan. Ganenses concordam nisso. Expressamos que seria legal se o Brasil tivesse várias línguas, como na África. (21:25) Quisemos saber como era o sobrenome de CON02, ele pronunciou, tentamos repetir, mas sem muito sucesso. Eles nos ajudaram e finalmente conseguimos. Achamos parecido com francês com o som de r. CON01 discordou, parece mais árabe.

Aula 16 – Vídeo 4

Duração: 30:21

Fizemos uma revisão coletiva da produção do texto, a carta do leitor. CON02 leu o texto de TRI01. (10:30) Juntos, refletimos sobre o escrito. CON02 apontou as muitas repetições, o verbo ter era muito frequente. Pedimos sugestões de outros verbos que podiam ser usados, eles opinaram, possuir, existir, haver. Dissemos que no inglês as repetições eram mais frequentes. Alertamos para a necessidade de se aumentar o vocabulário. Olhamos para conjunção, mas, também muito repetitiva. Exemplificamos que o inglês tinha uma variedade de conjunções adversativas, however, but, nevertheless. No francês, começamos pelo mais e os alunos acrescentaram, toutefois, cependant, malgré. Pedimos esses conectivos equivalentes que eles sabiam em português. Disputaram quem dizia primeiro, mas, porém, entretanto, contudo, todavia. (13:54) Convidamos um francófono a ler uma carta em inglês. Apesar da reação de surpresa e humor de todos, BEN01 se candidatou, leu com alguma dificuldade, mas compreensível, acharam os anglófonos. Apenas na palavra gorgeous houve uma trucagem, mas foi auxiliado. Expressamos ao aluno nossa surpresa pelo desempenho. (18:45) Queríamos saber se BEN01 entendeu o texto, ele disse, mais ou menos. Demos uma nota 6,5 para o leitor. Os anglófonos deram nota também, gerou muita risada. GAN02 deu a nota 5, GAN03 6, GAN01 5. (19:54) Escolhemos um anglófono para o texto escrito em inglês. (20:27) GAN01 foi o escolhido. (23:20) Depois, identificamos que o português estava influenciando no inglês de TRI01. Em seu texto, havia muitos that como conjunção de verbo, por exemplo, i think that brazilian, que costumeiramente não se usa. Todos os francófonos concordaram com o fato. TRI01 riu muito. Encontramos outra influência, os alunos reconheceram. GAN03 percebeu o uso do has, sem it, porque no português não se coloca nada (26:40).

Aula 16 – Vídeo 5

Duração: 30:26

Comparamos os textos dos alunos, em português e inglês. Apontamos o diálogo entre as línguas. (00:56) TRI01 escreveu continent. (01:18) A palavra tem é muito repetitiva. (07:20) Ela escreveu, a África tem animais magníficos, uso estranho no português. Eles sugerem, magníficos. (08:30) Vimos esfinge, escrita em inglês sphinx. (08:55) Notamos uma construção frasal interessante no texto de TRI01:

Professor: essa expressão é *acreditado*, nós, brasileiros, entendemos, mas não é usado, isso vem do inglês, com certeza, *it's believed!*

TRI01: sim é!

Professor: qual seria uma outra expressão equivalente?

Alunos: todo mundo sabe! [...]

Professor: em francês como seria?

Francófonos: *tout le monde le sait.*

Professor: essa expressão em francês é usada e conhecida?

Francófonos: só na fala, mas na escrita não!

Professor: ficaria melhor se ficasse *acredita-se* (*escrevemos no quadro*) [...] nesse tipo de frase não se sabe quem, de fato, acredita, mas são muitas pessoas ou talvez todas.

[...]

(14:00 a 16:30)

GAN03: eu quero manter dessa forma é possível, mas mantendo ideia, é possível?

Professor: sim é! Espera... é sabido”, por exemplo, *é sabido por muitos brasileiros*, dessa forma vocês entenderam?

Alunos: sim.

Professor: uma outra forma é *sabe-se que*, que é mais usual na escrita [...] por exemplo numa frase *é suspeitado que os políticos roubam*, *é suspeitado que os políticos roubam*, *é suspeitado que os políticos roubam*, vocês entendem?

Alunos: sim entendemos!

Professor: mas sigam o modelo com *se*

Alunos: *suspeita-se*

(16:30)

TRI01: existe a expressão é bem conhecido?

Professor: sim!

TRI01: posso fazer *conhece-se*?

Professor: *conhece-se* bem, por exemplo!

Conforme o acima, os alunos faziam suas línguas dialogarem com o português, generalizando no uso dos verbos, por exemplo, as frases com particípio eram preferidas. (17:10) Notamos também a entrada do inglês quando a aluna escreveu, *exemple*. Arrazoamos ser normal misturar. Nós os acalmamos para não se irritarem consigo mesmos. (27:20) GAN03 leu a versão em francês da carta de BEN02. Todos os francófonos ficaram animados pela leitura do colega, apesar do ritmo lento da pronúncia.

Aula 16 – Vídeo 6

Vídeo 06:01

(00:20) GAN03 foi aplaudido pelos colegas francófonos por sua boa leitura. Indagamos se ele fez francês no Gana, na escola. Ele confirmou que sim. (03:12) Queríamos dar um tempo nessas línguas famosas e vermos outras línguas, as africanas.

DATA: 13/08/2015

AULA 17

Duração: 1.16:16

Aula 17 – Vídeo 1

Vídeo 30:24

(01:32 a 04:00) Um aluno espirrou:

Professor: Saúde! [...] Como se diz isso em francês?

Francófonos: *à tes souhaits!*

Professor: isso quer dizer o quê?

Francófonos: a teus desejos

Professor: hum... e como seria essa expressão em twi?

Ganenses: a gente não sabe.

Professor: que pena! Estou cansado de inglês e francês quero outras línguas.

BEN02: tem duas maneiras *maunipoõegue* e *gogobalala* (língua fon do Benim)

Alunos: kkkkkkk

BEN02: A última expressão é usada também para pessoa que não tem esposa.

Professor: hum... pra conseguir uma mulher!

BEN02: você chama uma mulher.

ALUNOS: *gogobalala! gogobalala!*

Professor: é muito legal!

Beninenses: mas só pode ser dito entre homens.

ALUNOS: *gogobalala!*

Os alunos já conseguem comentar mais livremente as relações entre português e suas LR. (06:00 a 08:15) Exercitaram uma aplicação semântica de verbos. O primeiro foi o verbo passar:

Professor: você pode dizer a sua frase?

CON01: eu passei no exame.

Professor: em francês teria o mesmo sentido o verbo passar?

Francófonos: sim!

Professor: e no inglês é igual?

Anglófonos: também!

[...]

Professor: esse verbo passar tem também, é... ideia no português, tem de algo que terminou, exemplo, o pior já passou.

Francófonos: é igual no francês!

Anglófonos: é mesma coisa no inglês!

BEN03: professor, pode dizer, eu passei de maus momentos?

Professor: apenas por e sem preposição des.

Alunos: esse verbo tem sentido de ficar?

GAN03: passar o ano em Belém

Professor: com certeza pode usar sim! Em inglês, *i'm going to pass one year here!*

Anglófonos: pode!

Professor: *je vais passer un an ici!*

Francófonos: é, pode sim!

(24:30 a 26:15) Passamos para ver o uso do infinitivo pessoal do português, fazendo algumas relações com as LR deles:

Professor: infinitivo pessoal não existe em inglês, tem em francês?

Francófonos: tem!

Professor: vocês podem me mostrar isso, por exemplo com a frase três do exercício.

BEN02: *il nous a demande d'aller*. (o aluno se candidata para escrever no quadro)

Professor: como fica em português?

Francófonos: ele nos pediu para ir.

Professor: mas vocês não mexeram no verbo *aller*

Francófonos: não pode, é infinitivo.

Professor: o infinitivo no português flexiona. Eu vou sugerir tudo bem?

Francófonos: tudo!

Professor: *aller* não poderia ficar *allernon*. Eles dizem que não.

BEN02: então não tem!

Professor: vamos brincar um pouco! a terminação de nós no francês

Francófonos: *ons*

Professor: vamos brincar! não dá pra colocar e ficar *allerons*.

Francófonos: kkkkkk, não é possível! (conversam em francês) [...] só tem em português!

Professor: num dá pra dizer *il vous a demandé d'allez*

Francófonos: não existe no francês.

Informamos que em alguns casos o português exigia o infinitivo pessoal. Na frase, ele trouxe sanduíche pra nós comermos, indicamos que comermos era um infinitivo pessoal. Falamos que o infinitivo flexionou em função do nós. Solicitamos uma versão em francês.

Aula 17 – Vídeo 2

Duração: Vídeo 30:25

(00:00) Francófonos disseram, il a apporté des sandwiches parce que nous mangions. Falaram que o verbo final é subjuntivo. BEN02 perguntou se infinitivo pessoal era a mesma coisa que futuro do subjuntivo. Afirmamos que não. (04:10) BEN01 e BEN02 disseram existir outra forma possível em francês. BEN01 expôs, il a apporte des sandwichs pour être mangé. Todos os francófonos aprovaram a construção. Fizemos notarem que a frase colocada punha os sanduíches na voz passiva, logo não é a mesma coisa. Passamos para o inglês, he has brought sandwiches in order for us to eat. TRI01 também falou ter outra maneira de dizer isso, ela sugere que se tire o in order e o has, ficando, he brought sandwiches for us to eat. Pedimos permissão dos anglófonos para inventar uma frase em inglês, fazendo-a parecer com o português. Eles concederam. Criamos, he has brought for we to eat. TRI01 riu da construção. Concluímos que o verbo não podia ser mexido. Raciocinamos que o francês no caso do subjuntivo se aproximava muito do português. (12:00) Todos fizeram o exercício sobre construções de infinitivo pessoal, e acertam todas as frases.

Aula 17 – Vídeo 3**Duração: 27:21**

(15:33) Com o domínio do português, as alternâncias são mínimas. Numa atividade do livro sobre personalidades brasileiras, surgiu o nome do esportista Lucas Moura. A pronúncia dos francófonos foi, morra. Alertamos que o sotaque podia confundir o entendimento. Por isso, incentivamos que era melhor pronunciar esse r como se fosse o r vibrante do francês mesmo, pois se aproximava mais do português. Dissemos que era difícil também para brasileiros pronunciar a forma francesa, assim como o som aspirado th. (19:00) Falamos que o som do r do francês era muito bonito.

Aula 17 – Vídeo 4**Duração: 30:22**

(00:00 a 05:00) Retomamos a dinâmica de leituras da produção dos alunos, com os anglófonos lendo em francês e o contrário também. TRI01 tentou ler a carta de HAI01, francófonos disseram não entender nada da leitura. CON03 leu a carta em francês. (14:00) Falamos que o português tem muitas inversões do tipo, o sujeito não iniciar as frases, como na frase, existem casas. (18:40 a 21:00) Explicamos a diferença entre o uso do verbo existir e o haver. Este último comparamos com o francês, na frase, il y a des maisons. (21:00) NAM01 perguntou se o verbo haver podia ser conjugado como, haveremos aula, tal qual, teremos aula. Dissemos, não, o verbo haver não pode ser conjugado dessa forma, apenas haverá aula. Informamos que informalmente as pessoas usam o verbo no plural, por exemplo, haviam casas e houveram casas. (25:00 a 27:40) NAM01 continuou, pode usar o verbo haver no futuro? Assentimos. Eles falaram, haverá. BEN03 disse, é mais fácil de usar haver a existir.

Aula 17 – Vídeo 5**Duração: 17:44**

(03:50) TRI01 indagou se o verbo ter funcionava com o sentido de existir, no singular e plural, tem casa, têm casas. Afirmamos que essas formas eram mais comuns informalmente. (06:30 a 10:00) Acrescentamos que o verbo haver também possuía ideia de tempo decorrido. Aplicamos, há quanto tempo você está no Brasil? Eles responderam, há 5 meses.

DATA: 27/08/2015

AULA 18

Duração: 3.11:12

Aula 18 – Vídeo 1

Duração: 29:45

(01:58) Revelamos nosso interesse em outras línguas, sem faltar com as línguas africanas. Anglófonos disseram que sabiam os números em francês. Queríamos saber de CON01 se contava em ningala, sua língua materna. CON01 disse, apenas até quatro, e CON02, até sete. Ganenses afirmaram saber os números em twi. (03:40) Eles expressaram ser ruim os congoleses não saberem contar em sua língua. Perguntamos como é mil na língua de gana, eles falam, apema. Reparamos que não parecia nada com o inglês, eles concordam. (04:20) Declaramos que invejávamos os africanos por falarem muitas línguas, pois o Brasil falava apenas o português, em geral. (14:00) Corrigimos o exercício de vocabulário, com atenção em algumas pronúncias. GAN01 pronuncia, época, trocando a tônica. (15:00) Declaramos que a expressão, nessa época, tinha ideia de hoje, no português. Eles reagiram com espanto, pois imaginavam ser algo antigo. Os francófonos versaram essa expressão, depois de discutirem, a cette époque. (20:30) Discutimos a expressão, desembolsar dinheiro. Os francófonos afirmaram que é bem semelhante em francês, debouser. Anglófonos não encontraram algo assim no inglês. (23:40) Incentivamos que os alunos aumentassem seu vocabulário de sinônimos. Começamos com a palavra casa, eles colocam, moradia e habitação. Percebemos a disponibilidade de sinônimos em francês para casa, maison, residence, habitation, longement. Apresentamos três em inglês, house, habitation, home. Eles retrucaram dizendo que house era diferente de home. Queríamos saber a diferença, what's the difference? Responderam que house era a construção, o prédio, já home eram as pessoas.

Aula 18 – Vídeo 2

Duração: 29:49

(00:32) Falamos que todo aluno estrangeiro reclamava dos verbos, por causa das conjugações. GAN02 apontou para os tempos. (10:30 a 12:40) Numa resolução de exercício, a frase demandava o subjuntivo do verbo saber na forma, é melhor que você saiba. (18:00 a 20:30) GAN02 cravou. Pedimos que eles a colocassem em inglês e francês:

Professor: essa última frase me chamou atenção, é melhor que você saiba. Como fica ela é... em inglês?

Anglófonos: *it's better that you do.*

Professor: pergunta, como fica em francês?

Francófonos: *c'est mieux que vous sachiez.*

Professor: *sachiez* deve ser o subjuntivo, deve ser o subjuntivo de *savoir*, correto?

Francófonos: isso, correto!

Professor: mas eu devo admitir, *i'm tired of english and french, je suis fatigué!*

Alunos: kkkkkkkk!

Aula 18 – Vídeo 3**Duração: 27:58**

(04:20) GAN02 demonstrou ter um domínio do infinitivo e subjetivo no uso ao escrever no quadro, é necessário conversarmos hoje, é necessário que conversemos hoje. Ele colocou uma versão em twi, a nosso pedido. GAN02 pronuncia uma das frases, todos ficaram atentos. Os alunos não riem mais, prestaram atenção a explicação do colega sobre o funcionamento da frase. Ele explicou, é necessário é tudo junto, pois não se pode separar. Indagamos se havia verbo ser na frase, GAN02 disse que não. Afirmou ainda que não existe infinitivo. Depois da conjunção ser identificada em twi, perguntamos se ela poderia ser tirada, ele e os colegas ganeneses concordaram que não era possível. (09:22 a 10:00) Espontaneamente outros alunos ensaiam em voz alta a pronúncia dessa frase em twi. Elogiamos a língua do aluno, como bela. Exclamamos que desejávamos um dia ter um curso de línguas africanas na UFGA. Eles demonstraram muita animação. (13:00 a 15:30) CON02 coloca em português as frases, não tenho dúvida de estarmos certos, não tenho dúvida de que estejamos certos. Ele as versou em ningala. Os colegas iam arriscando a pronúncia. (18:00 a 19:00) CON01 decompôs as frases, mostrando as partes que as formavam. (19:40 a 20:15) Parabenizamos eles pela sua língua.

Aula 18 – Vídeo 4**Duração: 30:16**

(00:00 a 03:40) BEN02 escreveu no quadro as frases, todos têm certeza de serem aprovados/todos têm certeza de que sejam aprovados. Também as versou em sua LM, explicando cada palavra e a correspondência delas com o português.

Aula 18 – Vídeo 5**Duração: 23:28**

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 18 – Vídeo 6**Duração: 28:46**

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 18 – Vídeo 7**Duração: 21:10**

(00:10) GAN02 leu seu próprio texto em inglês, TRI01 repetiu a leitura e avisou que seu sotaque era diferente do seu colega anglófono. CON03 afirmou que a pronúncia dela era melhor, pois era americana. Todos riram. Não concordamos com CON03. (05:00) Reiteramos que, no português, era ruim repetir uma palavra muitas vezes. (06:30 a 09:55) Compartilhamos a carta de GAN02 para juntos propormos ajustes:

Professor: sua carta tem repetições, são normais e necessárias, porém há muitos eu, muitos *i*, no português não tem essa necessidade, pois as terminações dos verbos permitem saber quem está falando.

GAN 02: hum...

Professor: não é bom ficar repetindo eu toda a vez [...] posso dar outra sugestão?

GAN02: pode!

Professor: use outra palavra ou expressão para esta virar sujeito e não sempre o eu, por exemplo, ao invés de eu observo, pode ficar o problema é que [...] outro exemplo eu acho que a África, não há necessidade de colocar eu acho de novo, pode-se colocar direto A África. [...] isso é falar em terceira pessoa, não usa o eu e coloca a coisa, o evento [...] *do not overload i*, o mesmo vale para o francês, evitar o *je* demais.

(15:00) Pedimos a correção dos textos. Terminamos a aula mais uma vez parabenizando os alunos de terem mostrado um pouco de suas LM.

DATA: 09/09/2015

AULA 19

Duração: 2.27:52

Aula 19 – Vídeo 1

Duração: 29:46:

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 19 – Vídeo 2

Duração: 30:29

(09:55 a 10:20) Na carta do leitor de autoria de BEN01, juntos notamos o excesso de repetições da palavra revistas e além do uso desregrado do lhe:

Professor: como poderemos ajudar o colega a melhorar seu texto?

HAI01: tem repetição demais, tem muito revista, a palavra revista está em excesso!

Professor: vocês têm alguma sugestão para dar ao colega? Vamos ajudar!

HAI01: eu a leio.

Alunos: eu a leio? Como assim? Eu a leio?

Professor: eu a leio (escrevemos no quadro) esse a não é artigo é pronome. No francês, o pronome objeto vem sempre depois do sujeito.

BEN02: sempre!

Professor: *je vous donne!* (escrevemos e apontamos para o vous) [...] no inglês não é assim

(13:45 a 16:25) BEN02 comparou, *i give you*. Avisamos que no português a ordem não é fixa. Os alunos francófonos indagaram sobre as regras desse uso pronominal, pois perceberam diferentes ocorrências. Por hora, explicamos que a regra era por razões meramente estéticas. Levamos a entenderem que nos países deles devia haver usos considerados feios e bonitos, eles revelaram que lá tinha pronúncias feias. (16:45 a 18:20) Para dirimir o questionamento, sugerimos que a solução era substituir a palavra por um sinônimo. Pedimos sugestões, eles disseram, a publicação.

Aula 19 – Vídeo 3

Duração: 07:26

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 19 – Vídeo 4

Duração: 30:19

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 19 – Vídeo 5

Duração: 30:21

Eles repararam as influências da LR deles. Os francófonos se destacavam nesse ato. (13:18) Fizemos uma explicação sobre os usos de pronomes relativos em inglês, *who* e

that. Os anglófonos constroem uma oração relativa para não repetir o substantivo, africanos.

Aula 19 – Vídeo 6

Duração: 13:16

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 19 – Vídeo 7

Duração: 06:15

(Não escolhemos nenhum destaque)

DATA: 11/09/2015

AULA 20

Duração: 1.19:15

Aula 20 – Vídeo 1

Duração: 23:06:

(20:10) BEN01 estruturou uma frase cujo verbo usado fazia mais sentido no francês. A construção deveria ser, se eu não estivesse tão cansado, eu iria ao cinema. Ele montou, se eu não estivesse tão cansado eu honraria a convidada. A princípio, não entendemos a pronúncia de honraria, ficou muito francesa. Anglófonos nos esclareceram, honor. Solicitamos essa frase em francês. Ele expressou, si je fatigue, je honorerai la invitation.

Aula 20 – Vídeo 2

Duração: 29:50

(10:00) Concluídas as revisões, partimos para um momento de descontração, para aliviar as pressões do exame às portas. Reeditamos a atividade do texto de um francófono ser lindo por um anglófono. A imediata reação dos alunos é de animação. CON02 leu a produção de NAM01. Reclamamos da letra deste último, o problema é a tua letra, os risos tomaram a todos. (18:45) Os alunos entram na dinâmica lúdica.

Aula 20 – Vídeo 3

Duração: 26:19

(19:00) No texto de NAM01 havia um excesso do termo, revista. Depois de nossa solicitação, pedimos que recorressem à língua deles para achar uma cognata. Eles dizem, magazine. Informamos que ela era usada em português com pouca frequência. (23:25) Um aluno sugeriu, publicação. Afirmamos que essa palavra tinha nas 3 línguas internacionais, eles concordaram.

DATA: 14/09/2015

AULA 21

Duração: 1.17:15

Aula 21 – Vídeo 1

Duração: 30:25

(15:00 a 17:00) Escrevemos no quando a palavra, jesuíta. BEN01 a leu, em português e francês. Perguntamos o nome do papa, francófonos dizem, François e Francisco.

Aula 21 – Vídeo 2

Duração: 30:25

(11:00) Os alunos falavam quase que totalmente em português e compartilhavam palavras e frases ao terem dúvida. Vimos o conforto deles na comunicação, pois podiam falar mesmo quando se sentiam inseguros no português. Por exemplo, BEN01 falou, drapeau. Colegas o ajudaram em voz alta, bandeira.

Aula 21 – Vídeo 3

Duração: 16:25

(Não escolhemos nenhum destaque)

DATA: 28/09/2015

AULA 22

Duração: 3.01:16

Aula 22 – Vídeo 1

Duração: 30:27

(05:00) Trabalhamos o vocabulário de várias roupas para o frio, agasalhos. Começaram com suéter e pulôver, perceberam que o inglês e francês compartilham esses e outros substantivos. Fomos levantando o vocabulário em português a partir do repertório linguístico deles. (09:00 a 09:42) Gesticulamos um cachecol, e BEN01 falou baixo. Captamos a pronúncia. (10:12 a 10:50) Os anglófonos contribuem, scarf. Também notaram a semelhança entre, boots, e boti, em francês.

Aula 22 – Vídeo 2

Duração: 30:14

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 22 – Vídeo 3

Duração: 28:31

(16:50 a 19:18) Ficamos curiosos com a extensão do nome de GAN02. Ele nos contou que o último nome era o dia da semana do seu nascimento. Brincamos que em nosso caso era quinta-feira. Todos riram. Ele disse que quinta-feira era iau. Beninenses revelaram que o mesmo ocorria em seu país. Lembramos do livro, Robson Crusóé. Os francófonos e TRI01 sabiam da história e pronúncia do nome do personagem, Sexta-feira.

Aula 22 – Vídeo 4

Duração: 19:28

(17:20) Revisamos a reescritura dos textos deles, muito boa. Alertamos a BEN01 ter cuidado para o francês não entrar demais no texto. Ele se queixou que pensava muito em francês e depois escrevia em português.

Aula 22 – Vídeo 5

Duração: 30:25

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 22 – Vídeo 6

Duração: 25:49

(Não escolhemos nenhum destaque)

DATA: 05/10/2015

AULA 23

Duração: 2.42:16

Aula 23 – Vídeo 1

Duração: 28:11

(Não escolhemos nenhum destaque)

Aula 23 – Vídeo 2

Duração: 29:42

(03:02) Os alunos aproveitaram para tirar dúvidas pontuais. BEN01 perguntou o uso do cujo no lugar de que. Falamos que possuía ideia de posse, pelo exemplo, Maria cujas filhas são bonitas visitou a África. Dissemos que o equivalente em inglês era whose. CON01 arriscou, A África é um continente cujos países são ricos, assentimos.

DATA: 07/10/2015

AULA 24

Duração: 3.13:03

(Não escolhemos nenhum destaque)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS

QUESTIONÁRIO 01:

- 1) Qual seu país e língua mãe?
- 2) Quantas e quais são línguas que você fala?
- 3) Você já teve experiência em aprender uma língua estrangeira numa instituição de ensino? Como era essa metodologia?
- 4) Você já teve contato antes com o português? Em caso afirmativo, como isso se deu?
- 5) Qual a sua impressão sobre o português? É muito difícil ou fácil?
- 6) Você conhecia alguém da turma anteriormente? Como se deu escolha do Brasil para você estudar?
- 7) Você gosta de falar português?
- 8) Qual habilidade é mais difícil de você realizar com o português? (falar, ouvir, ler ou escrever)
- 9) O português apresenta semelhanças com sua língua? Isso é uma (des)vantagem para você?
- 10) Em que atividade você parece usar mais o dicionário? (falar, ouvir, ler ou escrever); você tem dicionário?
- 11) Como você se sente tendo pessoas de vários locais do mundo em sala de aula? Como você lida com outras línguas em sala de aula? Você as ignora ou tenta entendê-las?
- 12) Você mistura línguas quando você tenta falar em português? O que você acha disso?
- 13) Você se esforça muito para falar português? Há momentos em que você se cansa de falar português (dentro e fora da sala de aula)?
- 14) Como é o uso do português fora de sala de aula

15) Você acha que as línguas que você domina podem lhe ajudar a aprender o português?

16) Você usa os conhecimentos que tem de sua(s) língua(s) de referência(s)? Em que situações você usa esses saberes?

17) Em que momentos você acha que a sua língua poderia ser usada em sala de aula?

18) Você acha que sua língua de referência poderia ser usada para lhe explicar um dado funcionamento do português que você sente dificuldade? Que língua seria?

19) Você acha importante o professor saber sua língua de referência? Por quê?
- muito importante. Pois certas coisas eu não entendo e eles podem explicar em inglês.

QUESTIONÁRIO 02:

Identidade

1. Você tem necessidade de falar sua língua? Quando você tem necessidade de falar sua língua?

2. Você acha importante ter, em sua turma, outro(a) aluno(a) da mesma nacionalidade que a sua? Justifique.

3. Quando você se comunica com os seus iguais você usa a língua da escola ou a regional?

4. Para aperfeiçoar português você imita brasileiro falando? Sobre o sotaque, você quer falar igual aos brasileiros ou prefere manter o sotaque para ser reconhecido como estrangeiro?

5. Você quer ser visto como brasileiro ou estrangeiro?

6. Por que razões você usa a sua língua na sala de aula? Francês ou língua regional?

7. Você se esforça muito para falar português? Justifique.

8. Como é o uso da sua língua no Brasil?

9. Como está sendo para você o uso do português fora de sala de aula? Explique.

Alternância

1. Você quando morava no seu país, você misturava as línguas?
2. Você ainda mistura as línguas? Quando?
3. Quando você tenta falar português, você o mistura com outra(s) língua(s)? (Caso a resposta seja afirmativa) Em que situações? Você já se pegou misturando enquanto mora no Brasil?
4. O que você acha dessa mistura de línguas?

Autonomia

1. Vejo que você não traz mais o dicionário. Por que?
2. Você ainda usa o dicionário? Quando?
3. O que você fazia fora de sala de aula para melhorar o seu português?
4. O ambiente em que você vive no Brasil, amigos e outros africanos ajudaram na aprendizagem do português. Como?
5. A sua língua regional ajudou você a aprender português? Como? Você usa mais o francês/inglês ou as línguas regionais?
6. Você já pesquisou sozinho algo para saber as semelhanças entre o português e a sua língua?
7. O que foi determinante para você aprender português?
8. Você se interessou por outras línguas durante sua aprendizagem? é verdade que alguns de vocês se interessaram pela língua de outros colegas? Explique isso.

Metodologia

1. O que você achou de ter não só o português na aula?
2. Você acha que mesmo numa aula de língua estrangeira há espaço para sua língua na aula? Ou não?
3. Você acredita agora que trazer a língua materna é importante na aprendizagem língua estrangeira?
4. Fazer comparações entre o português e a sua língua lhe dá mais confiança em aprender o português? Por que?
5. Os trabalhos de comparação feitos pelo professor lhe ajudaram? Por que?

6. Nossas atividades de aproximação de línguas deram para perceber mais relações de semelhança do português com a sua língua(s)? O português apresenta semelhanças com sua língua? Esta (falta de) semelhança favorece ou dificulta sua aprendizagem? Justifique.

7. Você acha importante o professor dominar alguma língua de seu repertório linguístico? Justifique.

8. Como os professores reagem quando vocês falavam outra língua? Só eu deixava? Eles proibiam??

APÊNDICE D – PRODUÇÕES TEXTUAIS

Figura 10 - Produção TRI01

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Segunda-feira, 10 de Agosto de 2015 18:45
De xxx@gmail.com.br
Para: viagens-turismo@yahoo.com.br

Prezados editores da revista Viagens e Turismo

Eu leio sua revista cada mês e vejo muitos artigos sobre os Estados Unidos e Europa. Nesse mundo tem muito outros lugares esplêndidos. Acho que brasileiros queriam visitar outros países além desses continentes. Gostaria de recomendar que vocês colocam informação sobre África na sua revista o próximo mês.

África é um continente que tem muitos países. Lá tem mais de que 50 estados. Há países na África que tem comidas, culturas, línguas e cidades atraentes. Também, é bem conhecido para sua natureza. África é um de mais bonitos continentes do mundo. Há animais magníficos e história antiga.

No Egito, há a chave para o passado. Os Grandes Pirâmides da Giza e o Grande Sphinx são encontrados lá. É muito acreditado que África é o lugar onde humanidade iniciou. Lá tem aproximadamente 2000 línguas, por exemplo, Africains e Swahili. Há vários tribos que tem sua própria língua.

Acho que África é um continente legal e mais brasileiros precisam visitar e ver lá. Espero que vocês publiquem um artigo sobre África na sua revista.

Obrigada.

Figura 11 - Comparação textual

De: mma@yahoo.fr
 A: yyyg@yahoo.fr

Como editor.

Eu sou estudante africano aqui no Brasil e gosto de ler livros revista viagem e turismo. Percebo que a revista é bem estruturada, mas falta das inovações, porque cada vez que eu ligo a revista percebo sempre que é o mesmo conteúdo (Europa - América - Brasil) e nada novo. Então como editor gostaria de comentar de ler as mesmas coisas sobre cada lugar, acho que não seria ruim de ler os lugares que está em alta. Assim eu sugiro para você outra abertura como a África.

Na verdade, a África é um grande continente cheio de riqueza natural, cultural e humana. Infelizmente ela é mal conhecida do mundo. De mais as coisas lá são baratas e bem saudáveis.

Então, acho que seria uma boa destinação para um viajante a fazer a turismo, e um chamado para você de fazer essa divulgação.

Respeitosamente,
 Editor

De: aaa@paho.fr
 Para: yyy@paho.fr
 Assunto: sugestões para a revista.

Caro editor,

Eu sou turista, viajante, e gosto de ler sempre a revista Viagem e Turismo. Pode ser que esteja acostumado de levar um mala quando viaja. Tenho percebido que a minha revista favorita está faltando de atualização.

Na verdade, numa revista bem estruturada assim não deveria ser divulgando os mesmos pontos de destinação turística. Notei que as revistas falam só do país europeus e americanos. Mas tem um continente muito interessante, a África, que é bem atualmente.

A África é formada de 55 países, com povos bem receptivos e uma diversidade cultural incrível. E o custo das viagens tem sido bem barato, como o Egito de Benim, o Jêzeir de Gana e bem mais.

Muito de mais, entre várias coisas que nunca fui encontrado nos outros continente, os ~~países~~ países africanos por exemplo a cajuína, o macaco, com buriça reomelho.

Então senhor, agradeço a publicação de África na próxima edição.

Obrigado pela atenção.

Segunda-feira, 10 de Agosto de 2015 18:45
 De: xxx@gmail.com.br
 Para: viagemseturismo@yahoo.com.br

Prezados editores da revista Viagens e Turismo,
 Eu leio sua revista todo o mês e vejo muitos artigos sobre os Estados Unidos e Europa, porém nesse mundo existe muitos outros lugares esplêndidos. Acredito que brasileiros queriam visitar outros países além desses continentes. Gostaria de recomendar que colocassem informação sobre Africa na sua publicação este mês.

Africa é um continente que possui muitos países. Lá há mais de que 50 estados. Existem países na Africa que há comidas, culturas, línguas e cidades atraentes.

^{Este continente} Também é bem conhecida por sua natureza e é um dos mais continentes bonitos do mundo. Há animais magníficos e história antiga. No Egito, possui a chave para o passado. As Grandes Pirâmides da Giza e a Grande Esfinge são lá. É acreditasse que é o lugar onde humanidade iniciou.

Lá existem aproximadamente 2000 línguas, por exemplo Africanos e Swahili. Há vários tribes que tem sua própria língua.

Acredito que Africa é um continente legal e mais brasileiros precisam visitar e ver lá. Espero que publiquem um artigo sobre Africa na sua revista.

Obrigado,
 Uma Leitor

Figura 5

11/05/15

Produzir uma carta do leitor, endereçada ao editor da revista "Viagens e turismo" em que você reclama da divulgação de lugares apenas na Europa e Estados Unidos; sugira que a África também seja divulgada na próxima edição fornecendo argumentos convincentes.

Prezado Diretor,

Sou estudante da UFPA e estou aprendendo a língua portuguesa. Também sou da África. Eu gosto muito da sua revista "Viagens e turismo", eu sempre ler quando estou livre.

Mas o meu problema é que eu sempre ler coisas sobre Europa e Estados Unidos, eu nunca ~~li~~ li algo da África na sua revista e por causa disso gostaria de sugerir alguns lugares, países que tem na África.

Em primeiro lugar, África é um continente grande que tem países bonitos. Por exemplo tem países tipo "GHANA" "NAMÍBIA" etc. Também tem alguns lugares bonitos por exemplo África do Sul tem bosques lindos, também tem animais selvagens que não tem em outros lugares.

Também, África tem minerais tipo ouro etc e cada país tem uma história bem bonita e como cada país conseguiu a sua independência. Isto é mais que tem na África e eu gostaria de sugerir que a África também seja divulgada na próxima edição.

Figura 6

Prezado diretor,

Sou estudante da UFFA e estou aprendendo a língua portuguesa. Também sou da África. Eu gosto muito da sua revista "Viagens e Turismo". Sempre leio quando estou livre. O meu problema é que ~~ela~~ apenas leio informações sobre Europa e Estados Unidos, nunca li algo da África na sua revista e por causa disso, gostaria de sugerir alguns lugares, países, que existem na África.

Em primeiro lugar, África é um continente grande que possui países maravilhosos por exemplo alguns lugares como "GANA" "NAMÍBIA" "BENIN" etc. África do Sul é um dos países na África que há lugares lindos como bosques, jardim zoológico, museus e parques.

Falando da comida, existe tanta comida na África. Países como Gana tem comida chamada "FUFU" que é feita de mandioca e banana verde e comemos com sopa. Benin também possui comida chamada "FUFU", mas é feita de milho e comemos com sopa.

Países na África central tem animais selvagens que não existe em outros lugares e também há recursos minerais. Cada país possui uma história bem bonita e como conseguiu a sua independência.

Isto é mais que existe na África que gostaria de sugerir que ~~a África~~ ~~seja~~ seja divulgada na próxima edição da sua revista.

Atenciosamente,

Figura 7

De: mma@yahoo.fr
 A: yyyg@yahoo.fr

Caro leitor.

Eu sou estudante africano aqui no Brasil e gosto de ler Vários revista viagem e turismo! Percebo que a revista é bem estruturada, mas falta de informações, porque cada vez que eu lio a revista percebo sempre que é o mesmo triângulo (Europa - América - Brasil) e nada mais. Então como leitor sentindo a necessidade de ler as mesmas coisas sobre esses lugares, acho que não seria ruim para os leitores que está sentindo. Assim eu sugiro para você outra aventura como a África.

Na verdade, a África é um grande continente cheio de riqueza natural, cultural e humana. Infelizmente ele é mal conhecido do mundo. De mais as coisas lá são baratas e bem saudáveis.

Então, acho que seria uma boa destinação para um viajante fazer o turismo, e um chance para você de fazer essa divulgação.

Respeitosamente,
 Leitor.

Figura 8

De: xxx@yahoofr
 Para: yyy@yahoofr
 Assunto: sugestões para a revista.

Caro editor,

Eu sou turista, viajante e gosto de ler sempre a revista viagem e turismo. Gosto que esta acostumando de levar na minha mala quando viajo. Tenho percebido que a minha revista favorita está faltando de atualização.

Na verdade, numa revista bem estruturada assim não deveria ser divulgando os mesmos pontos de destinação turística. Notei que as revistas falam só do país europeu e americano. Mas tem um continente muito conhecido, a África, que é bem atual.

A África é formada de 55 países, com povos bem receptivos e uma diversidade cultural incrível. E a comida é bem saudável e barata, como o Ajon de Benim, o feijão de Gana e hom mais.

Pleno de vida, com várias animações que nunca fui encontrado nos outros continente, os ~~na~~ africanos por exemplo a cipote, o macaco, com berrão raoninho.

Então sinto, agradeço a publicação da África na próxima edição.

Obrigado pela atenção.

Figura 9