

4

Contextualizando: Português em Boston College

4.1

A Universidade

The Boston College campus features four dramatic examples of English Collegiate Gothic architecture -- Gasson Hall, St. Mary's Hall, Bapst Library, and Devlin Hall. The original plans, however, called for at least 20 such buildings. The architectural firm of Maginnis and Walsh envisioned an "Oxford in America," with the majestic structures laid out in a cathedral-like shape. Although fulfilling this vision proved to be too costly, a distinctive campus did take shape. A journalist visiting the Heights in 1915, wrote, 'Even in embryo, it is Oxford and Cambridge without their grime.' (BC info)

Boston College é uma instituição de ensino superior fundada em 1863 pela Sociedade de Jesus, que durante sete décadas teve por prioridade os estudos de Línguas Clássicas, Inglês e Línguas Modernas, além de Filosofia e Teologia. Situada inicialmente em Boston South End, hoje se divide em dois campi nas cercanias de Boston, em Chestnut Hill e Newton, duas importantes áreas residenciais de classe média alta da região.

Com aproximadamente 14.500 alunos, sendo 9.000 de graduação e os demais de pós-graduação, esta tradicional universidade jesuíta oferece atualmente uma expressiva variedade de carreiras, alocadas em sete diferentes centros de estudos: o College of Arts and Sciences, com 54 áreas de concentração na graduação, 20 programas de mestrado e 16 de doutorado; a Carroll School of Management, com 11 áreas de concentração na graduação; 3 programas de mestrado e 2 doutorado; a Lynch School of Education, com 10 áreas de concentração na graduação, 16 programas de mestrado e 7 de doutorado; a Connell School of Nursing, com 1 programa de graduação, 8 programas de mestrado e 1 de doutorado; a Graduate School of Social Work, com 1 programa de mestrado e 1 de doutorado; a Law School, apenas com a graduação em Direito e o Woods College of Advancing Studies, com 12 programas de graduação, 1 de mestrado e 8 de especialização profissional.

Além das atividades acadêmicas, Boston College também é reconhecida nacionalmente por suas equipes desportivas em várias modalidades que participam da primeira divisão do National Collegiate Athletic Association – NCAA – a liga de esportes universitários norte-americana. Complementando suas atividades, a universidade ainda abriga, como não poderia deixar de ser, uma importante biblioteca, com obras e coleções de diversas partes do mundo perfazendo mais de dois milhões de volumes, dentre os quais um importante acervo religioso. Também está The McMullen Museum of Art, museu que abriga importantes exposições de diversas tendências artísticas ao longo do ano, um espaço integrado as atividades culturais da área de Boston.

O corpo docente é composto por 645 professores em dedicação exclusiva, sendo destes 98% doutores, o que resulta numa proporção de mais ou menos um professor para cada catorze alunos. É importante destacar ainda que Boston College abriga uma das maiores comunidades jesuíticas do mundo, senão a maior, com 105 jesuítas vivendo e atuando ativamente na instituição.

4.2

O Departamento de Línguas e Literaturas Românicas

“Welcome to the Department of Romance Languages and Literatures at Boston College. We are proud to offer an extensive program of language, literature and cultural study in French, Italian, Spanish, and Portuguese, both here on our Chestnut Hill campus and in many countries overseas through our international partnerships.” Professor Franco Mormando (BC info)

O Department of Romance Languages & Literatures de Boston College possui programas de graduação nas línguas espanhola, francesa e italiana. Com um corpo docente de mais ou menos 27 professores em regime de dedicação exclusiva, este é um departamento importante pela afluência de alunos que recebe semestralmente, não apenas de seus próprios programas, mas principalmente aqueles que necessitam cumprir os créditos mínimos obrigatórios em língua estrangeira e eletivas dos programas de Estudos Latino-Americanos, Estudos Culturais, Educação bilíngüe, entre outros.

Uma das atividades de maior repercussão do departamento são *La casa hispánica* e *La maison française* que compõem um programa de vivência de

línguas. Em cada uma das casas residem, dentro do campus, um total de trinta estudantes comprometidos com o estudo de língua e cultura, coordenados por instrutores de espanhol e francês, respectivamente, em um sistema de imersão no qual há um estrito compromisso de uso exclusivo da língua alvo. Nesses espaços são realizados um sem número de atividades, tais como saraus literários, mesas redondas, filmes ou pequenos espetáculos, sendo a maioria destas organizada pelos próprios estudantes com o objetivo de suscitar o debate e aprofundamento cultural na língua alvo.

Espanhol e francês são as línguas que atraem um maior número de alunos e que, portanto, oferecem mais cursos. Os níveis básico e intermediário abrem em torno de dez a doze turmas cada um por semestre, com uma média de 25 alunos contra uma média de quatro a cinco de italiano nos mesmos níveis. Ademais dos cursos de ensino de línguas, obrigatórios para estudantes de outras carreiras, estão disponíveis semestralmente diversas disciplinas de literatura e cultura na língua alvo para aqueles que sem serem vinculados ao departamento desejem expandir seus conhecimentos lingüísticos e culturais; sem mencionar, é claro, as disciplinas que perfazem o requerimento básico das carreiras do Departamento. Por outro lado, temos o português que, por sua vez, possui apenas uma turma por semestre em um dos quatro níveis – básico I, II e intermediário I, II – oferecidos a cada período de dois anos.

A língua portuguesa ocupa no Departamento um espaço coadjuvante junto ao espanhol, como aliás costuma acontecer em muitos centros de estudos de universidades norte-americanas. É bastante freqüente encontrar o português como uma área inserida na área geral de estudos hispânicos. Aqui ela é oferecida apenas como opção de língua estrangeira para satisfação do currículo mínimo de graduação, isto é, nível de proficiência intermediário, exigido em todas as carreiras do centro de Artes e Ciências – College of Arts and Sciences – e de outras carreiras de outros centros como o de educação – Lynch School of Education. Ao contrário das outras línguas, portanto, não há disciplinas de estudos literários ou culturais do português. Os alunos porventura interessados em aprofundar seus estudos nesta área têm como possibilidade, em toda a universidade, apenas duas disciplinas sazonais do Programa de Estudos Latino-Americanos – campo de estudos multidisciplinar que engloba diversos departamentos da universidade.

4.3

Boston

Terra dos Red Sox, um dos times de basebol mais idolatrados dos EUA, Boston é conhecida como uma cidade tradicional e ao mesmo tempo revolucionária. Local da primeira escola pública estabelecida nas colônias britânicas, a região de Boston se tornou ao longo da história americana centro de desenvolvimento intelectual de ponta abrigando importantes centros de pesquisa e estudos universitários, como Harvard, M.I.T., Boston University, Boston College, Radcliffe Institute for Advanced Studies, Brandeis University, Berklee College of Music, para citar os mais conhecidas. Cidade mais importante das 13 colônias britânicas que conformaram os Estados Unidos da América, Boston foi também o cenário onde as idéias revolucionárias amadureceram e deram nascimento à Revolução Americana, no século XVIII. Tradição e revolução são, desta forma, o espírito mesmo desta cidade.

A região metropolitana da grande Boston é formada por 20 distritos separados com uma população aproximada de 5,8 milhões de pessoas. Boston central, área mais populosa e economicamente mais ativa, é a capital do estado de Massachusetts e centro administrativo do condado de Suffolk, um dos catorze condados que conformam este tradicional estado, o sexto a ratificar, em 1788, a Constituição dos Estados Unidos. Por tudo isso, Boston também é reconhecida como a capital não oficial da região denominada New England – Nova Inglaterra – que abarca os estados de Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island e Vermont. A Nova Inglaterra se caracteriza por ser uma das regiões mais bem definidas deste país por sua uniformidade cultural e histórica, berço dos ideais e idéias que constituem os EUA.

Atualmente, a Nova Inglaterra, mas particularmente o estado de Massachusetts, se tornou centro de atração para imigrantes brasileiros, concorrendo com o estado da Flórida e a grande Nova Iorque. Na cidade de Boston se pode ter, sem muito esforço, uma percepção clara dessa onda migratória em simplesmente se andando pelas ruas, shopping centers, lojas e restaurantes em geral. Um exemplo marcante da presença brasileira na região se traduz em uma rede de restaurantes chamada ‘Café Belô’, com quatorze filiais espalhadas pelos arredores de Boston. Sempre lotados principalmente por brasileiros, cada um

desses restaurantes pode ser percebido como um termômetro do aumento da presença brasileira na região. Em seus salões e entradas se pode presenciar um mercado informal de informações sobre empregos, moradia, ensino de inglês, TV brasileira a cabo, entre outras atividades.

Conforme informação oficial do consulado brasileiro desta cidade, não existem dados precisos sobre o número de imigrantes brasileiros na região. Os números existentes não seriam, além do que, seguros notadamente por dois motivos: primeiro, porque os imigrantes ilegais obviamente não se manifestam nos censos oficiais e, segundo, devido a uma imprecisão dos questionários oficiais que relacionam raça com nacionalidade, o que leva os brasileiros a se identificarem ora como hispânicos ora como *outros*. Os dados registrados pelo próprio consulado também não seriam demonstrativos por refletir somente a parcela menor de cidadãos que procuram atualizar seu passaporte ou solicitar algum trâmite burocrático junto ao governo do Brasil.

Segundo esta mesma fonte, um dado que demonstra o aumento de brasileiros em Massachusetts pode ser aferido pelo criação de um atendimento regular do consulado às principais instituições penitenciárias para onde são enviados os imigrantes ilegais detidos em alguma das freqüentes diligências policiais. A média de atendimento que era, até o fim dos anos 90, de uma vez ao mês saltou para uma visita semanal, principalmente após o 11 de setembro quando o cerco aos ilegais se tornou ainda mais efetivo.

Os índices demográficos do censo de 2002 indicam claramente esta característica de atratividade exercida pela região sobre os imigrantes, sobretudo a migração denominada dentro dos padrões de estudo norte-americanos, por hispânicos⁹.

The Hispanic population was the fastest growing segment of the Commonwealth of Massachusetts during the decade 1990-2000. Between this latest Census taken in 2000 and that taken in 1990, the Hispanic population of Massachusetts grew by 49.1%. In contrast, the total population of the Commonwealth grew only 5.5% and the non-

⁹ A definição de *hispânico* de modo geral abrange as comunidades que utilizam o espanhol como língua oficial, com exceção da Espanha, que são definidos pelo senso como *Spaniard*. De uma forma geral, os brasileiros por sua origem sul americana são incluídos na categoria *hispanic*. Fonte: Consulado Geral do Brasil em Boston e Boston Redevelopment Authority

Hispanic population grew only 3.3% during this same period. (Donta, 2001, pág.1)

Segundo o relatório oficial do censo publicado em 2001, a cidade de Boston experimentou, em um intervalo de dez anos, entre 1990 e 2000, um crescimento populacional que não ocorria desde a década de 40 e sua principal causa foi indiscutivelmente a imigração de origem hispânica e asiática – com 37% e 47%, respectivamente.

Boston é hoje, portanto, uma cidade onde as minorias (políticas) se tornam cada vez mais maiorias (numéricas), trazendo para a cidade novos desafios e definições. Uma delas, e talvez a mais importante para área de ensino de línguas, são os parâmetros de ensino de inglês nas escolas públicas de Massachusetts para alunos cuja língua materna é outra que não inglês. Este documento¹⁰ é a materialização de uma preocupação social de inclusão dos alunos não anglófonos no sistema de ensino.

4.4

A chegada

O curso que me coube ministrar em Boston College compreendia os níveis intermediário1 e 2, no outono de 2003 e primavera de 2004, respectivamente; desta forma, a primeira tarefa, antes mesmo do começo das aulas, como não poderia deixar de ser, foi a de montagem do programa. As informações e orientações recebidas na primeira reunião dos instrutores de línguas davam conta da existência de um relevante material no Laboratório de Línguas do Departamento que estaria a completa disposição, além de outros recursos audiovisuais que poderiam ser agendados para utilização em sala de aula. Com relação ao livro didático, a escolha ficava sob meu critério, lembrando contudo que os alunos haviam trabalhado no ano letivo anterior com o livro *Travessia* volume um, tendo sido também adiantado alguns pontos do volume dois.

Em minha entrevista com a instrutora que havia ensinado nos níveis básico 1 e 2, no ano anterior, fui informada do perfil dos estudantes que procuravam o

¹⁰ English Language Proficiency Benchmarks and Outcomes for English Language Learners, Massachusetts Department of Education, June 2003.

curso de português para cumprir a exigência de proficiência intermediária em língua estrangeira. Conforme sua informação, o grupo de alunos era relativamente pequeno, mais ou menos doze, sendo um número expressivo deles pertencentes a famílias provenientes de Cabo Verde, Açores e Portugal. Assim sendo, ainda que nascidos norte-americanos, com o inglês como primeira língua, havia uma relação de proximidade com o português, visto ser esta a língua de suas casas, o que teoricamente facilitaria o aprendizado e ainda promoveria o interesse. Seu conhecimento era, porém, da língua oral, não tendo sido escolarizados em português.

Além desses, havia alunos que estudaram espanhol e outros que eram de famílias hispano-americanas, o que também proporcionaria uma maior comunicação em sala de aula, conforme foi destacado. Com relação ao manual a ser usado, sua sugestão foi a de utilizar o volume dois do livro *Travessia*, apesar de haver ressaltado que algumas unidades do mencionado manual já haviam sido trabalhadas, principalmente as referentes ao subjuntivo.

Com estas informações sobre a existência de material no Laboratório e sobre o livro didático que estava previsto, busquei acessar, via internet, a relação de material existente e solicitar uma cópia do *Travessia* à biblioteca para que pudesse implementar a elaboração do programa, adequando as exigências departamentais ao conteúdo específico da área. Afinal, era necessário não apenas recortar o conteúdo mas também adequá-lo à perspectiva dos 5Cs, conforme a orientação da coordenação pedagógica.

A busca foi iniciada pela biblioteca. A primeira obra relacionada na lista oferecida pelo sistema de busca da biblioteca listava o seguinte título: “Travesti sex, gender, and culture among Brazilian transgendered prostitutes”. Em outra página foi encontrado o título “Travesías Luso-brasileñas”, um livro de um autor mexicano, que realmente não se aproximava do objeto procurado. Não tardou para se perceber que não havia na biblioteca o título procurado. Mas o acaso dos títulos encontrados produziu alguma preocupação, uma vez que imediatamente surgiu em meu espírito a sensação de que Brasil estava associado por um lado ao estereótipo da sexualidade exacerbada e, por outro, à língua espanhola.

Ainda na determinação de averiguar os materiais existentes em português na universidade, foi feita a seguinte constatação: no quesito livros havia de mais

ou menos 1300 obras, sendo algumas do século XVIII e outras tantas do XIX, quase todas de cunho religioso, o que claramente condizia com o caráter católico da universidade. Havia também obras de gramática portuguesa do século XIX e gramáticas da língua ‘ingleza’ para estudantes lusófonos, dos séculos XIX e início do XX. Podia-se encontrar autores como Sergio Buarque de Holanda, Paulo Prado, Camilo Castelo Branco; entretanto, entre tantos autores não foi possível encontrar um só dicionário de português, tampouco o material didático buscado.

Na página do Laboratório de Línguas, ao contrário do informado, também não existia um material assim tão mais expressivo. Enquanto para as outras línguas ministradas no Departamento havia uma profusão de gramáticas, dicionários, filmes, programas em cd-rom, vídeos, jogos, fotografias, materiais suplementares, músicas em cassete e CDs, a página dedicada à língua portuguesa não possuía mais do que cinco filmes brasileiros em videocassete, um documentário sobre as relações entre Portugal e Inglaterra e algumas instruções didáticas sobre o ensino de língua estrangeira, sendo que estes tanto podiam valer para português como para qualquer outra língua. De música, um cassete intitulado Bossa-nova e Samba, outro Cinema Serenade e por fim uma cópia de São Vicente por Cesária Évora.

Tampouco havia no Departamento registro sobre os cursos ministrados nos anos anteriores, o único arquivo dava conta do nome dos instrutores e dos alunos com uma relação de aprovações.

De posse destas informações, dirigi-me à coordenação dos cursos de nível intermediário para solicitar algumas indicações sobre o tipo de encaminhamento a ser dado ao curso, levando-se em conta a escassez de material e as instruções previamente recebidas sobre a necessidade de adequação do currículo às propostas dos NSFLL, cuja principal orientação técnica é a utilização de recursos audiovisuais autênticos da língua alvo. Foi-me dada total liberdade para a preparação do programa como melhor me aprouvesse, cabendo-me a eleição e encaminhamento de todo o material a ser trabalhado. A única condição seria a inclusão de algumas das atividades comuns a todo o Departamento para cada semestre, isto é, deveriam ser criadas três atividades: uma com base em um site de internet, uma sobre um filme e uma sobre um texto escrito. Essas atividades deveriam ser apresentadas no curso de capacitação dos instrutores para serem discutidas pelo grupo.

4.5

Os Alunos

No nível intermediário I, a turma era composta por dez alunos, quatro rapazes e seis moças. Dentre eles, três eram a primeira geração nascida nos EUA, um de família açoriana, outro de família portuguesa e um terceiro filho de uruguaios. Uma das alunas havia participado do intercâmbio PUC-Rio/Boston College, tendo estudado, portanto, seis meses de português. Também havia um aluno descendente de segunda geração de Açorianos, ou seja, ele era a segunda geração nascida nos EUA. Uma outra estudante que, apesar de ali nascida, filha de pais também nascidos no mesmo país, possuía um forte vínculo com sua herança hispano-americana e dominava com bastante fluência o espanhol em registro oral, não possuindo muita destreza com a parte escrita da língua. Das demais, duas haviam estudado espanhol e outras duas francês na escola secundária (high school) por algum tempo. Logo, todos tinham alguma familiaridade com a aprendizagem de segunda língua.

Dos dez, quatro tinham estudado os níveis básico I e II no ano letivo anterior e os demais faziam sua primeira entrada no curso sem nenhum tipo de nivelamento específico, já que havia a premissa no Departamento de que conhecimentos básicos de espanhol eram condição para entrar no nível intermediário I.

No nível intermediário II, na primavera de 2004, o grupo se manteve mais ou menos o mesmo, tendo saído duas alunas, uma delas a hispano-americana que foi participar de um intercâmbio na Espanha. Mas mesmo assim a turma cresceu com a chegada de mais três estudantes, duas alunas americanas filhas de portugueses e um aluno de origem coreana que havia vivido em São Paulo, Brasil, durante cinco anos e que ainda possuía parte de sua família morando no país.

4.6

O Intermediário I

A disciplina contava com três aulas semanais de cinquenta minutos cada, sendo essencial que os alunos frequentassem, como atividade extra-classe, ao menos uma hora de Laboratório de Línguas por semana, sem necessidade da presença do instrutor responsável.

Para a primeira aula, ficou decidida a elaboração de um teste¹¹ de nivelamento para os alunos que constava do preenchimento de um cadastro de identificação e depois da formulação das perguntas referentes a cada um dos dados. Além disso, eles deveriam escrever rapidamente sobre suas atividades rotineiras, descrever umas imagens que lhes seriam entregues de acordo com perguntas específicas e por fim falar sobre seus planos. Este teste duraria mais ou menos vinte e cinco minutos e seria aplicado na primeira aula logo após as apresentações. Havia dois objetivos, um era o de iniciar uma revisão para a primeira semana reforçando apresentação, cumprimentos, descrição de atividades rotineiras no presente, descrição no presente com uso de ESTAR+GERÚNDIO, predição para uso do futuro e outro o de averiguar seus conhecimentos do subjuntivo, já que a orientação da coordenação do nível intermediário sublinhava a relevância do trabalho sobre este item lingüístico. Conscientemente foi deixado de lado o passado nesta primeira atividade, pois acreditou-se ser melhor uma avaliação sobre este conteúdo em uma segunda aula, quando se usaria como gancho a reflexão deles sobre o teste, podendo-se, então, introduzir questões sobre descrição e relato no passado. Com isso, pretendia-se ter para o fim da semana, uma atividade mais centrada em um texto escrito, já que na primeira semana haveria apenas duas aulas.

O resultado do teste ficou um pouco aquém do esperado. Se no primeiro quarto de aula ocorreu uma introdução animada na qual tratou-se dos ritos de saudação e apresentação informais no Brasil – aperto de mão, dois beijinhos – destacando da diferença de comportamento entre homens e mulheres – por exemplo homens não se beijam – com todos participando ativamente, em uma atividade “quebra gelo”, já o resultado do teste foi um tanto preocupante.

Dos dez estudantes, dois conseguiram completá-lo, o filho de portugueses e a aluna do intercâmbio com a PUC-Rio. Os demais apresentaram dificuldades na elaboração das perguntas para obter informações pessoais, sendo que seis não sabiam o significado de “sobrenome”. Havia dificuldade no uso do verbo IR, da preposição para indicar meio de transporte, confusões entre ser e estar e, sobretudo, uma interferência marcante do espanhol com o uso de ‘cual’, ‘cuanto’, ‘donde’, ‘es’, ‘n’ por ‘m’ nos verbos da terceira pessoa do plural. Cinco deles não

¹¹ Ver Apêndice 1.

conseguiram entender o verbo ACHAR como expressão de opinião e oito não entenderam a pergunta “O que é possível que você faça nas suas férias de fim de ano?”, tendo alguns, inclusive, respondido no passado relatando o que haviam feito no verão e três, não sabendo o que responder, deixaram em branco.

Uma correção geral do teste foi preparada para a segunda aula. Foi-lhes devolvido seus exames para que conferissem suas respostas e esclarecidas dúvidas, sem contudo aprofundar a questão do subjuntivo, apenas explicando do que se tratava e sublinhando que veríamos mais detalhadamente este conteúdo ao longo do curso. A preocupação foi a de perceber até que ponto o mau rendimento no teste se devia, ou não, a um esquecimento normal causado pelas férias de verão.

A interferência do espanhol se tornou a principal preocupação, pois na atividade desta aula mais uma vez ela se fez sentir. Formulações como ‘viajé’, ‘conocí’, ‘salí’, ‘vacaciones’, ‘avión’, ‘fuiste’, o uso do pretérito imperfeito com ‘b’ ao invés de ‘v’ como em ‘compraba’ por ‘comprava’, entre outras, foram feitas inúmeras vezes. Mas o maior susto foi a confusão entre SER e ESTAR em seus usos mais freqüentes como ‘eu sou aqui’ por ‘estou aqui’ ou ‘eles são viajando no avión’ por ‘estão’, afinal a esta altura de seu aprendizado da língua estas dificuldades já deveriam estar razoavelmente superadas.

Para terminar a semana, foi-lhes entregue uma atividade escrita retirada do livro *Avenida Brasil* volume um e mais alguns exercícios avulsos de revisão do presente. Enquanto isso, foi necessário ponderar sobre o manual a ser usado, já que o livro *Travessia* volume dois oferecia algumas desvantagens: primeiro, por haver uma certa lacuna de base que precisava ser rapidamente coberta e este material não oferecia um meio específico para satisfazer tal demanda; segundo, pelo excesso de conteúdo a ser trabalhado no manual, que era inversamente proporcional ao tempo disponível.

O primeiro problema com relação aos livros didáticos de português língua estrangeira é a pouca variedade que ainda existe na área. De um modo geral, se pode contar com quatro ou cinco títulos de maior destaque, sendo que destes alguns são um pouco datados, com informações ultrapassadas e sem muitos atrativos gráficos, elemento este tão caro aos alunos¹². Por outro lado, estava o

¹² Para uma discussão do tema ver Morita, 1998, p.59-72.

problema da sua disponibilidade no mercado norte-americano. Como são editados e distribuídos no Brasil, acessá-los desde aquele país era uma empreitada laboriosa, principalmente quando a escassez de tempo se fazia premente.

Era necessário elaborar uma estratégia simples que me permitisse revisar alguns conhecimentos lingüísticos dos estudantes em relação ao português nível básico e, ao mesmo tempo, lhes oferecer uma referência bibliográfica que os ajudasse a estudar de forma independente. Além do que, a área de português precisava cumprir com uma expectativa mínima muito próxima a do espanhol, sem contudo possuir os recursos, os materiais e, de certa forma, o recurso humano para satisfazer a contento esta tarefa.

Em mais conversa com a coordenação, foi-me reafirmado que era de minha total responsabilidade escolher a melhor estratégia para a realização do curso, tendo carta branca para fazer o que achasse mais conveniente, desde que cumprindo com um programa mínimo em termos lingüísticos semelhante ao do espanhol ao fim de dois semestres de curso. A decisão, assim, recaiu sobre um título recentemente lançado das professoras Emma Eberlein Lima, Samira Iunes e Marina Leite (2003), *Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros*. Este manual foi produzido visando principalmente trabalhar com estudantes adultos em contato com a língua por motivos profissionais – profissionais de variadas áreas que tenham de atuar no Brasil ou com brasileiros – um pouco dentro de uma linha de português para negócios. O objetivo do livro é o de oferecer um curso intensivo, rápido, conciso em que o aluno possa revisar conhecimentos e aprofundar outros. O objetivo estabelecido foi o de ter um fio condutor que servisse de catalisador de outras atividades suplementares e que disponibilizasse aos alunos um centro de referências. O livro permitia revisar pontos que deveriam ser prerrogativas para o nível intermediário, liberando-me para criar outras atividades em sala em que os alunos pudessem adquirir e desenvolver outros conhecimentos mais pertinentes com o nível do curso. Ressalva-se que não é proposta deste trabalho oferecer nenhuma análise do livro-texto utilizado, pois, como já afirmado, ele serviu como um pretexto e um pré-texto para organização das aulas, mas não como um método orientador.

O livro que constava de quinze capítulos foi dividido em duas partes: as sete primeiras unidades para o outono e as demais para o semestre seguinte, na primavera. O desenvolvimento das unidades não seria necessariamente linear, em

ordem crescente, salvo as primeiras três unidades iniciais, que ofereciam o pretexto para uma revisão e um trabalho mais independente para os alunos, como lhes foi esclarecido e solicitado. O Laboratório de Línguas foi usado como recurso complementar, já que puderam ser disponibilizadas cópias dos cassetes que acompanhavam o livro-texto, para trabalho exclusivo no Laboratório, pois por motivos de direitos autorais tais cópias não podiam ser usadas fora deste espaço.

Escolhido o livro didático, pode-se passar à próxima tarefa de elaboração de atividades que melhorassem o desempenho do grupo. Junto com o livro-texto, os alunos receberam um calendário para realização de exercícios e capítulos que deveriam ser estudados ao longo do semestre, com especificação de datas para correção e discussão em sala de aula. Era sua incumbência a pesquisa do vocabulário das unidades e a elaboração de um dicionário a ser revisto em sala quizenalmente. As atividades que foram paralelamente propostas buscavam ampliar as informações do livro *Diálogo Brasil*, mas sobretudo tinham por objetivo trazer mais conteúdo social, histórico e cultural para a sala de aula, o que parecia melhor satisfazer as orientações dos NSFLL.

Ao longo do semestre foram realizadas três grandes atividades que orientaram o curso: uma sobre um site de internet de um restaurante brasileiro, outra com um episódio de *A grande família* chamado *O feitiço do tédio* junto com a música *Cotidiano* de Chico Buarque e, por fim, uma em torno do filme *Pequeno dicionário amoroso* (1996).

Antes de tratar destas atividades é preciso deter-se na segunda semana de aulas, em que mais uma vez se retomou a questão da apresentação e dos cumprimentos para trabalhar com eles a questão do registro formal e informal, o uso do *você* em oposição ao *o senhor/a senhora*. Porém, mais importante do que isto era necessário trabalhar o tema da expressão corporal em português - o abraço, os beijinhos, o aperto de mão - tratar de seus significados e de como estes símbolos são carregados de expressividade para a cultura brasileira.

Foi apresentado um extrato de uma cena do filme *Bossa Nova* (2001) em que o personagem de Antônio Fagundes recebe no aeroporto do Rio de Janeiro um cliente americano, personificado pelo ator Stephen Tobolowsky. Nesta cena, o brasileiro se aproxima do norte-americano cordialmente, apresentando-se e cumprimentando-o em inglês, ao mesmo tempo que tenta ajudá-lo com sua bagagem, mas o norte-americano se assusta com o que ele julga ser uma

intromissão de seu espaço e o repele, não aceitando a ajuda oferecida. O olhar de desconcerto do personagem de Antônio Fagundes é impagável e cheio de significado. Além do mais, o diálogo que se segue sobre as diferenças entre o Brasil e sua língua, a portuguesa, e os demais países sul-americanos e sua língua, o espanhol, se ecaixava também no objetivo de mostrar a diferença entre as duas línguas, que apesar de parecidas se referem a dois mundos distintos.

Como alguns alunos já haviam visto o filme no semestre anterior houve uma reação muito positiva na mera menção do filme. Aliás, algo rapidamente percebido foi que eles adoravam ver filmes durante as aulas. Primeiramente, por motivos óbvios de que ver filme é entendido como ócio e não ofício, mas também, e este dado foi uma desconcertante surpresa, porque eles alegavam gostar de aprender a ler legendas em inglês. Seus depoimentos sobre suas dificuldades em acompanhar filmes legendados, sobre como eles se perdiam durante a trama do filme, não conseguindo perceber o todo imagem-legenda, deixando assim de poder acompanhar o desenrolar da trama e até mesmo a variação de significados produzido pelos ruídos de fundo ou entonações dos atores, ajudaram a formular dali em diante uma estratégia de aprendizagem que buscava desenvolver com eles esta habilidade. Inclusive, baseando-me em uma passagem de Pinker (2002, p. 197) sobre a experiência de compreensão da fala em uma língua não muito conhecida com o auxílio de legendas na L1 do espectador. Este dado permitiu também várias vezes ponderar com eles a diferença de experiência que eles possuíam em contraste, principalmente, com brasileiros mas também com público hispano-americano de forma geral - como argentinos, uruguaios, mexicanos ou chilenos - que assistíamos desde cedo filmes estrangeiros legendados – na maioria deles, norte-americanos.

Retornando à atividade com a cena de *Bossa Nova*, foi possível tal como preparado alcançar os dois principais objetivos propostos: a identificação das diferenças entre os rituais de apresentação e cumprimento praticados no Brasil e nos EUA e, também, a identificação da diferença lingüística e cultural existente entre o Brasil e sua língua e os demais países hispanofalantes. Como diz o personagem de Fagundes para o cliente americano recém-chegado: “Brasil is not like Bolívia or Venezuela. They speak Spanish and we speak Portuguese. They invented Mambo. We, Bossa Nova.” A partir disso tratamos das especificidades do Brasil e da língua portuguesa, criando uma ponte para incluir Portugal e a

língua portuguesa na Europa, pois, como mencionado, alguns dos alunos devido a suas origens estavam ansiosos por apresentar este contraste e destacar a particularidade do meu falar em comparação com sua experiência do português.

Três diferenças ficaram estabelecidas a partir daí: português não era espanhol, português do Brasil era diferente do de Portugal e portanto a língua portuguesa assim como a inglesa possuía variação de região para região. Desta forma, pude situar o lugar desde onde me pronunciava; minha experiência era ser brasileira, nascida e criada no Rio de Janeiro, filha de pais brasileiros. Porém, nada disto impedia nem impossibilitava o conhecimento ou a abordagem das variações do português ao redor do mundo, o que era necessário frisar era o caráter abrangente desta língua. Ficava assim pactuado que ali não havia tempo para dar conta de toda variação, isto era um trabalho maior; portanto, eles estavam convidando a conhecer a variação de meu país para que, a partir daí, fosse possível estabelecer o contato com outras variantes, respeitando-se os interesses de cada um.

Durante esta atividade, parte deles tiveram que relacionar seus conhecimentos sobre o Brasil e outros países hispano-americanos¹³, listando características históricas ou culturais que eram de seu conhecimento. Outros tiveram que relacionar diferenças entre Brasil e Portugal, Portugal e Açores ou qualquer outro país lusófono que conhecessem, com o objetivo de ouvir suas posições e considerações.

As aulas eram ministradas em português durante quase todo o tempo, pode-se dizer, noventa por cento. O inglês era utilizado, seguindo as reiteradas advertências da coordenação de graduação do Departamento, apenas para esclarecer comandos ou apresentar prazos de tarefas e provas, para que nunca fossem alegados mal-entendidos. Embora os estudantes tenham sido orientados a se expressar o máximo possível na língua alvo, eles estavam liberados a fazer uso do inglês sempre que necessário fosse, mas quanto ao espanhol ficou acordado entre todos que seria evitado a todo custo para não confundir. Todos estávamos autorizados a corrigir e chamar atenção sempre que se identificasse uma forma em espanhol, o que se transformou em uma espécie de jogo valendo pontos na

¹³ O uso do termo hispano-americano procura englobar todas as regiões nas quais se usa o espanhol como língua primeira ou oficial e não apenas os países sul-americanos. Ao invés de situar geograficamente o Brasil, buscava situá-lo lingüisticamente dentro do continente americano.

participação em aula. Inclusive a instrutora estava passível de sanção, já que por conhecer espanhol bastante bem vez por outra utilizava-o com aqueles dominavam a língua com maior fluência. Isso, aliás, suscitou algumas cenas divertidas ao longo do ano, pois ao ser encontrada em alguma dependência do campus falando com outros instrutores falantes nativos de espanhol, era repreendida inevitavelmente. A única desculpa era que por ser minoria absoluta não podia obrigar os demais a usar minha língua, mas com os alunos só portugueses.

As três atividades anteriormente referidas tiveram diferentes tempos de realização, variando de duas semanas a todo um mês. A primeira delas foi uma ida virtual a um restaurante carioca chamado *Dito & Feito*, através de sua página de internet. Juntos, utilizando os terminais do Laboratório de Línguas, todos entramos simultaneamente no *site* do restaurante para uma exploração prévia, com esclarecimentos de comandos em português para navegação nos *links* da página. A partir disso, eles tiveram pequenas atividades para desenvolver. Ainda aí, em frente aos computadores, começou uma discussão inicial sobre vocabulário e sobre um *pop-up* que surgia ao se acessar o site com a imagem desenhada de uma jovem com uma mini-saia cabelos compridos, dançando com uma tulipa de cerveja na mão. Afinal que tipo de restaurante era aquele que tinha uma propaganda de gente dançando? Era um lugar para comer ou para dançar? Todos os restaurantes também eram danceterias? Além da inescapável pergunta sobre a idade mínima para consumo de bebidas alcoólicas, que pode ser definida como a marca de fim da adolescência dos jovens norte-americanos. Estas, entre outras, eram perguntas que eles tinham que buscar resposta com base nas informações disponíveis na página *web* ou onde mais fosse necessário.

Uma das estudantes, a que tinha participado do intercâmbio, se tornou testemunha ocular dos costumes cariocas e assim referência constante para dúvidas e esclarecimentos. Particularmente neste dia, ao afirmar que ela tinha ido pessoalmente àquele lugar. Esta coincidência me serviu um pouco mais a frente para trabalhar a localização espacial e a perguntar e dar direções. Entretanto, inicialmente, naquele momento era preciso fixar com eles estruturas referentes ao convite, pedido e escolha em restaurantes, oferecimento e aceitação, vocabulário pertinente, etc.

Primeiro, eles receberam uma folha¹⁴ com questões a serem respondidas com a ajuda da página *web*. Com isso se buscava trabalhar a compreensão de texto, ressaltando conceitos referentes a tempo - dia da semana, dia útil, hora – e os eventos cotidianos que marcavam este tempo – almoço, jantar, trabalho, diversão. Também era uma oportunidade para conhecer ações e vocabulário relacionados ao ato de comer e aos rituais que o cercam. Em seguida, foram trabalhadas duas atividades, uma de criação de um roteiro a partir de situações dadas, utilizando o máximo de palavras e estruturas estudadas, que tinham de ser representadas para a turma. A outra, de leitura de um texto, elaborado por mim, ao qual eles deviam contrastar suas experiências e conhecimentos, isto é, revelar o que significava para eles as refeições, a satisfação de uma necessidade biológica, um evento social ou ambos? Quais eram suas impressões do texto? O que estava no texto que era parecido com o que eles faziam? O que era diferente? E assim por diante.

Uma pesquisa final, ainda sobre o restaurante, foi explicar o significado de ‘dito e feito’. Este exercício resultou em um fato marcante. Ainda em sala, uma das alunas que estudava português pela primeira vez, mas havia estudado espanhol no high school, levantou a mão e perguntou se estava relacionado aos verbos ‘fazer’ e ‘dizer’. Houve uma concordância quase geral, quando então ela me olhou diretamente e começou a explicar, sem muita convicção e com alguma dificuldade entremeando as duas línguas, que aquilo era um *idiom* que representava nossa maneira, a do brasileiro, de relacionar a ação com a palavra mais do que com o que estava escrito, pois a palavra valia algo mais, ao que ela completou: ‘*fiz como disse que faz... I would.. fazer*’. Concordei com ela de forma geral, realmente era uma expressão idiomática que exprimia a realização de algo tal qual havia sido dito que seria feito, mas sua resposta, que foi rapidamente anotada para não ser esquecida, suscitou alguma reflexão sobre a concepção de povo brasileiro que foi ali formulada. Mais adiante voltaremos a isso.

As duas outras atividades, sobre o filme e sobre o seriado, correram mais ou menos paralelamente. A do filme *Pequeno dicionário amoroso* começou primeiro mas terminou por último. Aproveitando sua estrutura, o filme foi dividido em diversas etapas ao longo de seis semanas, para desespero de alguns

¹⁴ Apêndice 2.

que sofriam de curiosidade de saber o que acontecia com os personagens Luiza e Gabriel. Inicialmente, exploramos o título questionando sobre o que deveria tratar o filme, como deveria ser, que tipo de dicionário era esse, se alguém tinha um dicionário desses e coisas assim. O propósito era situá-los em relação à trama e à estrutura da narrativa. Assistir ao filme, ao contrário do imaginado pelos estudantes a princípio, não era ócio. Eles assistiam a um capítulo sem legenda, parávamos e eles tinham que recontar o que haviam visto, descrevendo o cenário, a localização, os participantes e o que havia acontecido. Depois esta parte era revista com legendas em inglês para que treinassem sua compreensão imagem-legenda e conferissem suas respostas. Em algumas seqüências mais à frente, utilizou-se também legenda em português, mas sabendo da dificuldade geral de acompanhamento, a principal estratégia foi a de preferencialmente facilitar seu contato com material a fim de incentivar o costume com o formato.

Já a atividade sobre *A grande família* e a música *Cotidiano*, sobre a qual se baseia o episódio escolhido, foi a parte mais trabalhosa e talvez não tão bem aproveitada. Primeiro tratamos da música¹⁵ de forma direta, através do preenchimento de lacunas com o auxílio de uma lista de verbos, seguida de autocorreção com compreensão audio-oral. Em seguida, foi realizado o levantamento de vocabulário e a interpretação do texto, buscando-se destacar o tema da música e seu narrador para, então, se elaborar uma descrição dele, de sua vida e de seus pensamentos. Somente após o término desta etapa passamos ao episódio propriamente dito, mas com alguns tropeços.

O episódio *Feitiço do tédio* utiliza a idéia de um filme norte-americano de 1993, chamado *Groundhog Day* (*Feitiço do tempo*, no Brasil) do diretor Harold Ramis e com Bill Murray e Andie MacDowell encabeçando elenco. Tal como no filme, o episódio trata de um personagem que fica misteriosamente preso em um determinado dia de sua vida, tendo que repeti-lo incessantemente até compreender seus erros e, a partir desta consciência, conseguir sua libertação. Neste aprendizado, apenas o personagem tem conhecimento da recorrência do tempo e esta é a prerrogativa que, de algum modo, ele precisa usar para escapar deste cárcere temporal causado por sua incapacidade de modificar suas rotinas e costumes. Ao contrário do filme, quem está encerrado no tempo é uma

¹⁵ Apêndice 3.

personagem feminina, a Nenê – Marieta Severo – que ao som da música de Chico Buarque, *Cotidiano*, se vê obrigada a reavaliar sua relação com a rotineira e entediante vida de dona-de-casa.

O principal problema com a atividade foi a forma como foi encaminhada sua introdução. Talvez devesse ter sido feito um preâmbulo referindo o episódio ao filme, que erroneamente julguei não ser muito conhecido, devido à idade dos estudantes. Outro problema também detectado foi quanto a compreensão da fala dos atores, um pouco devido à pouca qualidade da reprodução em sala de aula e muito devido à forma como foi orientada a exibição. Ao contrário do filme, em que se podia contar com o recurso das legendas, tanto em inglês como em português, o mesmo não acontecia aqui.

Para vencer este problema da legenda, havia sido preparado um questionário no intuito de ajudá-los a se orientar no desenvolvimento da trama, mas sua primeira versão não foi nada exitosa. O equívoco fundamental foi uma avaliação a respeito de uma “facilidade” do programa baseada em meus laços afetivos com o seriado que há tanto tempo faz parte do cotidiano nacional. Ao considerar a atividade, falhei em não observar as especificidades dos desafios que poderiam surgir, como por exemplo, a dificuldade de compreensão da fala de alguns personagens pelo uso de expressões idiomáticas e gírias ou pela singularidade daquela família composta por tantos adultos.

Como havia segmentado o episódio em três partes, para a aula seguinte foi preparado um exercício de compreensão para ser numerado conforme a ordem dos acontecimentos e uma segunda parte para o fim da atividade. Além disso, foi entregue também aos estudantes uma sinopse da série¹⁶ para que eles conhecessem os personagens antes de recomeçar a assistir ao DVD, o que também havia causado uma certa confusão devido obviamente à novidade que aquilo significava para eles.

Se por um lado o encaminhamento inicial da atividade teve alguns problemas de percurso, o resultado final não foi totalmente perdido. Houve a possibilidade de travar conhecimento com um produto televisivo de grande repercussão em nossa cultura recente e com o tema da família e suas relações, que pôde ser explorado, não apenas neste momento mas também mais adiante em

¹⁶ Apêndice 4.

outras atividades feitas com o seriado. Através de *A grande família* foi criada a possibilidade de discussão sobre o conceito de família que eles possuíam e o significado de família para outras culturas, o que suscitou diversas discussões, visto que quase a metade do grupo tinha laços familiares bem distintos dos da família nuclear norte-americana tradicional – pais e filhos – e puderam assim encontrar um espaço para debater suas experiências.

Um dos estudantes de apenas dezoito anos de família açoriana relatou como era difícil para ele vir para a universidade, a saudade dos pais, a saudade que os parentes sentiam dele. Foi o gancho para apresentar o conceito de ‘parente’ como algo mais abrangente do que ‘pais’ e da influência que essas relações determinavam em algumas culturas. Exemplos não faltaram, com referência até ao filme *My big fat Greek wedding* (*Casamento grego*, no Brasil). Mas o momento de maior estranhamento para alguns foi meu relato sobre como mesmo eu, adulta e financeiramente independente, ainda falava com meus pais regularmente, e não apenas em eventos familiares, apesar de vivermos tão distantes, destacando que isso não era visto como uma exceção, mas sim como a regra.

Ademais, esta atividade possibilitou a descrição do cotidiano de cada um, de ações recorrentes e foi o pretexto para rever a descrição no passado, com o uso do pretérito imperfeito em oposição ao relato de fatos, com uso do pretérito perfeito. Ou seja, se houve uma dificuldade de encaminhamento, que sem dúvida ocorreu, ela não foi suficiente para invalidar o trabalho. Porém, a partir daqui houve a oportunidade de uma recapacitação, de uma reavaliação do trabalho com materiais autênticos, colocando em perspectiva as proposições de Doughty & Long (2003, p. 59-61) sobre materiais elaborados – *elaborated input* – que são as formas variadas com que naturalmente se reelabora um texto na negociação de significados para sua compreensão, como a paráfrase, por exemplo.

O que permitiu a conclusão da atividade foi justamente a concretização deste esforço de revisão das propostas, com o propósito de reposicionar o material para que seus significados fossem esclarecidos. A decomposição do trabalho em etapas menores e a inclusão de outros suportes – a sinopse – permitiram a realização dos objetivos.

4.7

O intermediário II

No segundo semestre, deu-se continuidade ao trabalho com o livro-texto *Diálogo Brasil*, sendo que agora de uma forma mais controlada que no semestre anterior devido à necessidade de aprofundamento dos conteúdos tratados, uma vez que estes já não poderiam ser classificados em sua maioria como revisão. Por outro lado, demos seqüência ao trabalho com outros materiais autênticos, isto é, aqueles que, segundo Galloway (apud Shrum & Glisan, 2000, pág. 58) foram produzidos por membros de um dado grupo lingüístico e cultural, em registro oral ou escrito, para os membros deste mesmo grupo.

A principal atividade deste semestre foi desenvolvida a partir do filme *Eu, tu e eles* (2002) durante o mês final de curso. O filme em questão trazia algumas dificuldades de ordem lingüística e cultural. Como a história de Darlene Linhares se passa no sertão nordestino, houve toda uma preocupação da produção e direção do filme em reproduzir o falar daquela região, mas além disso, e talvez mais determinadamente, a obra trata de temas que suscitam alguma discussão, sobretudo entre jovens, como o adultério e a bigamia.

Havia, então, um primeiro desafio a se vencer que era a compreensão auditiva, pois parti do pressuposto que mesmo para um falante nativo do português o filme apresentava alguns obstáculos. A escolha tomou em conta as dificuldades, mas as vantagens eram maiores. Uma delas era a facilidade de acesso material à obra que havia sido recentemente lançado em DVD nos EUA; depois pela possibilidade de mostrar um Brasil rural, que nem era a praia de Ipanema ou o carnaval do imaginário associado ao país, mas tampouco era o Brasil das favelas cariocas, tão em voga naquele momento devido ao sucesso do filme recém-lançado na região *Cidade de Deus* (2003).

A atividade se iniciou com um grande bate-papo em torno do título do filme escrito no quadro-negro. Realmente, não havia muita certeza de que significados os alunos seriam capazes de relacionar a partir daquela sucessão de pronomes, mas conforme o desejado eles foram muito eloqüentes e rapidamente chegaram perto do tema.

Uma das primeiras sugestões adveio do uso do pronome “tu” ao invés de “você”, sobre o qual se havia observado que embora fosse de uso freqüente na

variação européia da língua, não o era na norma culta do português brasileiro, que dava preferência ao “você” em detrimento do “tu”, salvo principalmente na região sul do país. Por outro lado, tinha sido destacado seu uso coloquial em diversas regiões do mesmo país, chegando a ser muito ouvido nas conversas informais no Rio de Janeiro, por exemplo, como apontou a estudante que havia vivido na cidade por quase seis meses. Conforme foi apontado pelos estudantes, o ‘tu’ devia se referir a alguém próximo, a alguém com quem se tinha intimidade: amigos, parentes, namorados, namoradas, maridos e mulheres. Um estudante rapidamente propôs a idéia de uma relação amorosa: ‘eu’ era um homem, ‘tu’ uma mulher e ‘eles’ os filhos. Daí para a idéia de que o filme tratava da vida de uma família, foi imediato. Outro sugeriu que ‘eles’ eram os demais membros da família que atrapalhavam o casal. Esta idéia foi uma das mais interessante, por perceber que ele estava não apenas fazendo um vínculo com temas já abordados em aula, mas sobretudo porque eles pareciam estar se posicionando sobre uma concepção de individualidade tão relacionada à sociedade norte-americana: os “outros” que formavam aquelas famílias tão grandes atrapalhavam, causavam incômodo à constituição do casal. Mas o ponto a chamar atenção foi que nenhum deles pensou no ‘eu’ como uma figura feminina, mas sempre como um homem.

Partindo das possibilidades que eles levantaram, convidei-os a organizar, em grupos de três, um pequeno roteiro com as principais idéias da história do filme. A sugestão da família que perturba o casal foi a mais aceita e foram criadas algumas histórias de confusões que a família podia causar para ilustrar essa intervenção. Como havia uma palavra que eles gostavam muito que era ‘bagunça’, tudo porque um dia no semestre anterior frente a um problema para entender o significado do termo, acabou-se fazendo uma grande bagunça em sala, de forma que todos adoravam utilizá-la, tanto por sua sonoridade, como pela lembrança do dia em que cadernos, livros e outros pertences foram esparramados pelo chão criando uma verdadeira bagunça. Daí ‘eles’ foi interpretado como aqueles que faziam bagunça na vida de um casal algumas vezes definido como recém-casado, outras como namorados à moda de Romeu e Julieta ou ainda como um casal em véspera de casamento.

Depois de apresentadas suas hipóteses, eles receberam uma pequena sinopse do filme a partir da qual eles tinham que confrontar suas respostas. Uma das primeiras reações de surpresa frente à história de Darlene foi a de um

estudante que definiu os assuntos abordados por filmes brasileiros como esquisitos. Uma outra aluna ponderou que filmes americanos estavam repletos de assuntos estranhos, que nem todos os filmes eram novelas policias ou novelas românticas – sua intervenção se referia ao fato deles terem um pouco antes definido os gêneros de filmes com os quais mais se identificavam. Contudo, não satisfeito ele insistiu em sua posição de que filmes não norte-americanos eram mais estranhos, mais para pensar do que para se divertir, como insistiu em sublinhar. Talvez o interessante de se ressaltar era o fato de que exatamente este aluno primeiro não era norte-americano e também era aquele que mais afinidades tinha com o Brasil, por ter família vivendo no país e ele mesmo ter vivido aqui por alguns anos de sua infância.

Como previsto o assunto rendeu algumas discussões ao longo da atividade, sobre diferentes tópicos, desde a diferença litoral-sertão – já que eles conheciam o litoral de filmes como *Bossa nova*, *Pequeno dicionário amoroso*, *Cidade de Deus*, além de *Pixote* que quase todos tinham assistido e dos seriados *A grande família*, *Os normais* e *A vida como ela é* – até as relações familiares na atualidade. Devido à dificuldade da linguagem do filme, como já mencionado, primeiramente eles tiveram por exercício pesquisar sobre o filme em sua página de internet preferencialmente na versão em português – mas claro que não havia como impossibilitar o acesso em inglês – o objetivo era eles conhecerem a história de Darlene e a história do filme, que, apesar de ficcional, toma como partida um fato real. Outro ponto a ser trabalhado eram aspectos da cultura do sertão nordestino que transpareciam no filme, como a música e a dança, forró e xote, as festas, alimentação, o trabalho rural, etc.

Para isso, mais uma vez foi utilizado o recurso de conhecer a trilha sonora, no caso a música tema *Esperando Janela* na interpretação de Gilberto Gil. Nesta atividade paralela, os alunos escutaram e completaram lacunas seguido de uma interpretação oral da canção. Também realizaram um pesquisa para conhecer mais sobre o cantor, já que por ele ser o atual ministro da cultura do governo e pela sua relevância para cultura brasileira criava-se a possibilidade de ampliar o espectro de assuntos abordados.

Com toda a preparação que antecedeu a exibição as dificuldades de compreensão do filme foram bastante minimizadas. O filme foi assistido em três etapas sempre com legendas em português, tendo ficado a eles facultada a

possibilidade de rever o filme no Laboratório de Línguas com legendas em inglês. O filme realmente foi revisto no Laboratório, não por causa da legenda em si, mas pelos debates sobre o comportamento dessa personagem complexa, apesar de sua profunda simplicidade, que é Darlene.

Esta atividade, tal como apresentada aqui, foi desenvolvida inicialmente como um trabalho de avaliação realizado para a disciplina de avaliação de instrutores e ao final, como já referido, se tornou a principal avaliação de fim do curso de português intermediário II.

Outra atividade realizada ao longo deste semestre foi a partir de uma cena de outro episódio de *A grande família*, em que a personagem Nenê novamente cansada da vida de dona-de-casa, contrata uma empregada e sai de férias. O objetivo principal foi trabalhar compreensão audio-oral e criar um pretexto para a utilização de estruturas com subjuntivo presente – “é possível que”, “é provável que”, “é importante que”, “é necessário que”, etc e introduzir hipóteses, “se fosse você, o que você faria?”. Como não poderia deixar de ser, também foram tratados vocabulário de férias e trabalho, práticas trabalhistas brasileiras, além de uma discussão sobre o direito de equiparação do trabalho doméstico realizado pela dona-de-casa às demais formas de trabalho não-domésticas.

Por fim, houve também uma atividade baseada no DVD da série *A vida como ela é* (1996), adaptação para a televisão da obra de Nelson Rodrigues. O episódio escolhido foi *A divina comédia* que trata da vida monótona de um casal de classe média da zona norte carioca que tem sua vida totalmente modificada com a chegada dos novos vizinhos da casa ao lado. O trabalho foi mais uma vez o de avaliação de compreensão audio-oral, interpretação de texto e expressão de opinião sobre a obra.

Trabalhar com este autor em um nível intermediário está longe de ser algo fácil, não pela dificuldade lingüística em si, pois, apesar de sua obra ser majoritariamente dos anos cinqüenta, o vocabulário de modo geral não chega a ser um desafio. Todas as personagens envolvidas utilizam um português padrão, apenas com algumas gírias e expressões de época mas que por estarem contextualizadas são de acesso razoavelmente fácil para o aprendiz. Além do que, o objetivo nunca era o de ater-se a cada uma das palavras utilizadas, mas sempre o de insistir na compreensão global, seguindo a determinação de que o conjunto ajudaria a recuperar os significados particulares. O desafio, por outro lado, estava

em vencer alguns preconceitos – não apenas dos estudantes, mas do próprio instrutor – a respeito de um ideário sobre o ser brasileiro.

Brasil como o país do samba, do carnaval, das praias, das mulheres lindas em pouca roupa e também das sandálias havaianas, enfim, como o país da alegria é uma imagem comum, de certa maneira positiva, atraente e sedutora para incentivar o empenho no estudo de sua língua. Entretanto, o outro lado da moeda, é uma necessidade de desvincular a idéia de alegria das de irresponsabilidade, de inconseqüência e de desorganização. Afinal, segundo uma das enraizadas crenças da cultura ocidental seriedade se antagoniza a alegria, logo quem vive de carnaval não pode ser sério. Essas discussões já ocuparam e continuam ocupando diversos pensadores nacionais – Buarque de Holanda (1985;1997), Paulo Prado (1998), Gilberto Freyre (1987), Da Matta (1994; 2000)– e estrangeiros – Le Goff (1988), Duby (1979;1988), Bakhtin (1987), Weber (1985) – ao longo da História.

Escolher uma obra de Nelson Rodrigues em um curso de português L1, no Brasil, já implica uma postura crítica para reavaliação de conceitos e preconceitos; em língua estrangeira, para um público jovem norte-americano, os cuidados não podem ser menores. Nelson Rodrigues foi um crítico astucioso não apenas da sociedade brasileira, mas do ser humano, de sua fraqueza e grandeza como Ruy Castro(1992) nos permite perceber em sua biografia. Dentro do curso, o objetivo era utilizar o episódio como uma possibilidade de discussão não somente de uma cultura específica, a brasileira no caso, mas ampliar o foco para abranger panorama maior, em que se pudesse tratar das condutas humanas desde uma perspectiva transcultural.

O encaminhamento da atividade foi orientada com os seguintes passos: primeiro, como já ocorrido anteriormente, a apresentação do título para um *brainstorm* visando a construção de hipóteses a cerca do que seria visto; depois o recebimento de um questionário que foi lido e discutido antes da apresentação do episódio, ainda em sala, e, por fim, a assistência do DVD no Laboratório de Línguas durante o fim de semana. Tendo assistido o episódio, eles deveriam fazer em levantamento de vocabulário e responder o questionário, para ser corrigido na aula de segunda-feira. Nesta aula, a turma se subdividiu em três grupos para conferirem suas respostas, iniciando depois uma conversa sobre o episódio, quando cada um teve a oportunidade de expor suas opiniões e tratar de suas dificuldades de compreensão, lingüística estrito senso ou não.

Como havia o recurso da legenda em português, foram reportadas algumas dúvidas específicas de vocabulário, a maioria referente a alguma gíria, mas também sobre o uso do “tu”. Não tardou muito para algum deles expusesse a opinião de que as mulheres brasileiras eram mais ardentes que as americanas e desse início a um animado debate sobre estereótipos de latinos versus norte-americanos, logo ampliando para estereótipos em geral. Da loura burra ao *nerd* houve de tudo, seus exemplos foram variados e sempre se buscava fazer correspondência com outras culturas que porventura eles conhecessem. Um exemplo interessante, apontado por uma das alunas, foi o de um filme recém-lançado – *Love Actually* (2003), *Simplesmente amor* no Brasil – em que um personagem inglês tinha como grande sonho de sua vida viajar aos EUA para conhecer uma garota norte-americana, porque em sua fantasia as mulheres americanas eram mais sexualmente liberadas que as inglesas, com as quais ele não fazia o menor sucesso.

A partir disso, começou uma descrição das quatro personagens da trama, na qual eles as comparavam com outras de suas experiências, fossem de filmes, seriados de TV ou qualquer outra referência pertinente. O principal objetivo foi o de estabelecer o episódio como ficção, isto é, não como um retrato fiel de uma sociedade mas, sim, uma intensificação de algumas características humanas para fins de um entretenimento crítico. Aquelas características abordadas na obra podiam acontecer em qualquer lugar, com quaisquer pessoas, provavelmente não com tanta frequência nos dias atuais, mas mesmo assim era possível.

Além destas atividades aqui listadas, também foram apresentados outros materiais como músicas, materiais de jornal e revistas, além de algumas crônicas de autores brasileiros. Havia a intenção de ler um livro no último semestre do curso, mas ocorreram tantos contratempos para liberação da compra, que esta atividade terminou suspensa. Cabe destacar que quase todo o material utilizado fazia parte de meu acervo pessoal, salvo o filme ‘Eu, tu, eles’ que foi adquirido pelo Laboratório de Línguas conforme minha sugestão de materiais para atualização do acervo de português. Hoje a universidade já possui dicionários de português atualizado disponível na biblioteca central e uma coleção de filmes brasileiros, que apesar de modesta com apenas seis filmes em DVD e cinco em VHS é significativa. Minisséries e outros programas em DVD ou VHS não distribuídos nos EUA demandam uma burocracia mais complexa para sua

aquisição e, infelizmente, ainda não foi possível encontrar uma forma viabilizá-la, muito em função do papel restrito desempenhado pelo ensino de português no Departamento.

4.8

A orientação

Concomitantemente ao curso que ministrava, estive inscrita em um total de quatro disciplinas, três no primeiro período e uma no segundo, de forma a cumprir com os critérios do programa de mestrado que me proporcionava participar do intercâmbio. Contudo, uma dessas disciplinas - College Teaching of Foreign Languages - fazia parte do programa do Departamento para todos os instrutores de línguas envolvidos em programas de pós-graduação. Logo, atividades de ensino de PLE deveriam ser preparadas e apresentadas para o grupo, como mencionei no início, para posterior avaliação pela titular da cadeira, também coordenadora do nível básico de espanhol e autora dos livros-texto usados nos níveis básico e intermediário, Professora Debbie Rusch.

O objetivo principal do curso era familiarizar os instrutores com os NSFL, ajudando-os a incorporar os objetivos dos cinco Cs – comunicação, cultura, comparação, comunidades e conexões – a suas práticas pedagógicas, com uma pequena parte de discussões teóricas e outra, mais extensa, de aplicação de técnicas que consubstanciassem esta abordagem. Não havia uma metodologia específica a qual se ater, mas antes, dentro dos princípios dos *Standards*, diversas metodologias e técnicas eram resgatadas e relidas em um processo de reavaliação de suas possibilidades pedagógicas. Embora não houvesse uma insistência em uma fórmula metodológica, há que se ressaltar que todas as disciplinas de francês, espanhol e italiano possuíam um seus materiais pedagógicos fixos, isto é, uma seqüência de manuais didáticos que acompanhavam os cursos.

Visto ser eu a única pessoa envolvida com a língua portuguesa no Departamento, não possuía como os outros instrutores uma possibilidade tão freqüente de troca de idéias acerca de conteúdos específicos, planejamento e, sobretudo, de experiências. Cada dia de aula era de inteira responsabilidade minha, não havendo, assim, a mesma repercussão para os planos de aula

apresentados. Apesar disso, os outros instrutores tiveram que aprender um pouco de português quando da apresentação de minhas atividades.

O perfil básico dos outros instrutores, diferente do meu, era o de estudo de literatura fosse francesa, espanhola ou italiana. Assim, era eu a única participante cuja formação e preocupação residia fundamentalmente em estudos da linguagem com enfoque na área de ensino de LE/L2. Era também a única que possuía experiência profissional no ensino de língua estrangeira, em sua maioria aquela era sua primeira experiência dando aulas em um programa universitário e o faziam para cumprir o requerimento de pós-graduação. Isto era, aliás, um dado importante sobre o ensino de línguas ali desenvolvido. Os profissionais do Departamento que ministram cursos de línguas possuíam também, em sua grande maioria, especialização em estudos da literatura e atuavam em disciplinas de literatura, tendo o curso de língua como uma complementação de seus trabalhos.

A Professora Debbie Rusch era das principais referências dentro da universidade sobre estudos da linguagem com enfoque no ensino de língua estrangeira – inglês e espanhol como segunda língua/língua estrangeira. Em seu curso o principal destaque era uma problematização de língua/linguagem e ensino de LEs a partir da questão da função da linguagem, já que, conforme ela incessantemente sublinhava, ao se trabalhar um dado item lingüístico cabe ao instrutor perceber quando e como aquele item aparece, isto é, que função ele cumpre, qual é seu propósito dentro da linguagem e, tomando esta premissa, ensiná-lo dentro de um contexto possível de uso de uma dada comunidade lingüística.

Um de seus exemplos preferidos era o presente do subjuntivo, pois sempre se alegava, como ela apontava, que seu uso era um mistério para aquele que possuía como língua materna o inglês. Seu objetivo era desmistificar esta afirmação mostrando que, dentro do contexto de uso daquele modo, ele é tão aceitável e compreensível como qualquer outro conteúdo. Tomando o exemplo do espanhol, inclusive muito similar ao do português, aquele tempo e modo verbal é principalmente usado em situações de expressão de desejos, necessidades, em exigências, aconselhamentos, etc. Era preciso destacar a situação em que as estruturas fixas que demandam o uso do presente do subjuntivo aparecem, já que seu uso não está determinado nem somente pela estrutura nem somente pela situação, mas antes pela função em que esta estrutura aparece e pela noção que

nela subjaz. Seu emprego só pode ser explicado e entendido por este conjunto, assim nos exemplos “quero alunos que estudem”, “necessito de alunos que estudem”, “exijo que vocês estudem”, “é necessário que vocês estudem”, não adianta apenas sublinhar estruturas nem apenas apresentar o uso. Neste sentido, a primeira pergunta a se fazer ao trabalhar um dado conteúdo é *quando ele é utilizado*, sabendo-se isso a apresentação deste conteúdo se daria quase que com naturalidade, de forma mais lógica do que disperso em unidades gramaticais desvinculadas de qualquer contextualização ou em contextualizações que não ressaltassem à forma gramatical.

De certo modo, as premissas apresentadas residem na compreensão da linguagem nocional-funcional tal como proposto por Blundell et al. (1993):

Language function are the purpose for which people speak or write. You can say that everything we do, including using language, has a purpose. [...] Every language, including your own, has such functions. But. Of course, different languages express these functions in different ways. (op. cit. p. x)

Cuja base teórica, por sua vez, remete-se à teoria dos atos de fala, de Searle (1969), que proporcionou o desenvolvimento de proposições já anteriormente formuladas por Austin (1975). De modo excessivamente resumido, os atos de fala, conforme propostos por Searle, seriam atos realizados caracteristicamente por expressões declarativas em acordo com determinadas regras constitutivas, levando-se em consideração a diferença básica existente entre uma mera emissão de sons e a realização mesma de atos de fala que buscam significar alguma coisa, comunicar algo a alguém. Intencionalidade seria a palavra chave para a compreensão dessas proposições.

Acrescida a esta concepção da função da linguagem, neste curso se preconizavam também as formulações de Krashen (1982) sobre instrução de LEs em sala de aula, que entendem este espaço como um lugar em que o ensino-aprendizagem se processa através do oferecimento ao aprendiz de um *input* compreensível, interessante e não necessariamente em concordância com uma seqüência gramatical, mas sim segundo uma compreensão qualitativa do item lingüístico. Esta qualidade era aqui definida em termos da função exercida pela linguagem na comunicação, seja em seu modo interpessoal – a comunicação oral

ou escrita realizada entre indivíduos em que ocorre a possibilidade de negociação de significado; seu modo interpretativo – comunicação feita através de registro oral ou escrito em que não se dá a possibilidade de negociação de significados – ou o modo presentacional – comunicação formal dirigida a um público de ouvintes ou leitores. (Brecht & Walton apud Shrum & Glisan, 2000, p.120-121).

Outro pressuposto teórico relevante tratado no curso foram os formulados por Vygotsky (1978) sobre o desenvolvimento da aprendizagem no indivíduo. Segundo o teórico, o aprendiz possuiria dois níveis de desenvolvimento cognitivo frente uma tarefa que deve ser aprendida: um nível atual de desenvolvimento, que é o que ele pode realmente fazer de forma auto-suficiente, e outro potencial, que traduz o que pode ser desenvolvido pelo aprendiz no futuro com assistência. A distância entre estes dois níveis seria o que foi por ele denominado Zona de Desenvolvimento Próximo – ZPD, zone of proximal development. Para vencer esta distância, o aprendiz necessita de intervenção externa que tanto pode ser realizada por um adulto – pai, parente, professor – como por um companheiro que já tenha ultrapassado este ponto de desenvolvimento. Conforme resume Shrum & Glisan: “today’s potencial developmental level becomes tomorrow’s actual developmental level” (op.cit., p. 9).

Esta disciplina, tal como desenvolvida por Debbie Rusch, tinha por meta introduzir esses autores e suas contribuições para o desenvolvimento de uma atualização do princípios de ensino de línguas estrangeiras. O debate buscava mostrar como cada uma destas propostas podiam ser postas em prática na sala de aula, não como uma receita de fixa ou uma lista de técnicas, mas antes como princípios norteadores que orientassem o fazer do professor para enfrentar diversidade de desafios que o ensino de LEs podia trazer – e quase que necessariamente traz – em seu dia-a-dia.

Para o Departamento esta disciplina cumpria uma função de interação e unificação para os instrutores. Para mim foi a possibilidade de conhecer mais de perto o funcionamento dos *Standards*, principalmente através das análises dos livros-texto utilizados para o espanhol realizada por uma de suas autoras, Professora Rusch (2003).