

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE LETRAS**

**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução**

**Mestrado em Lingüística Aplicada**

**AS AÇÕES LINGÜÍSTICAS DE UM PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS DIFERENTES  
ESTILOS DA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL EM UMA SALA DE AULA DE  
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Brasília – DF, março de 2002

Marcia Elenita França Niederauer

**AS AÇÕES LINGÜÍSTICAS DE UM PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS DIFERENTES  
ESTILOS DA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL EM UMA SALA DE AULA DE  
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

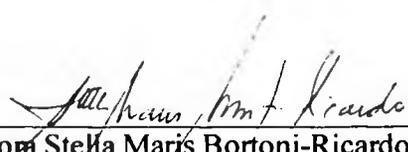
Brasília - DF, março de 2002

**AS AÇÕES LINGÜÍSTICAS DE UM PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS  
DIFERENTES ESTILOS DA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL EM UMA SALA  
DE AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

---

Márcia Elenita França Niederauer  
*Autora*

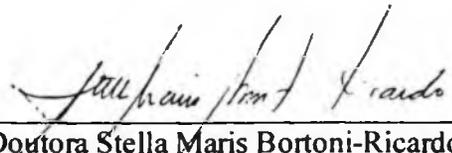
  
Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo  
*Orientadora*

---

Professora Doutora Percília Santos Cassemiro de Souza  
*Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília*

Banca Examinadora:

Presidente:

  
Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB

Membro:

Professora Doutora Percília Santos Cassemiro de Souza – UnB

Membro:

Professor Doutor José Carlos de Almeida Filho – UNICAMP

Suplente:

Professora Doutora Maria Luiza Ortiz Alvarez - UnB

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, especialmente a:

DEUS, que está em mim.

Minha mãe, Cândida Eleonor F. Niederauer, e meu pai, Ariovaldo A. Niederauer, pelo amor incondicional durante toda minha vida.

Minha Vó, Iracema Mendes França e meu sobrinho, Hans por tanto amor, carinho e vida.

A todos os meus familiares pelo carinho e solidariedade ao longo de toda a vida, especialmente a minha tia, Eunice França Jobim, *in memoriam*.

À orientadora deste trabalho, Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, pela consideração, espaço, incentivo, carinho, pela paciência com me apresentou uma nova área, por todo o conhecimento transmitido e pela solicitude com que aceitou orientar este trabalho.

Aos professores que muito contribuíram para minha formação acadêmica, em particular às professoras Véra Maria Xavier dos Santos e Percília Santos, pelo conhecimento, dedicação, incentivo, amizade a mim dedicados e por mostrar-me como é maravilhosa a associação de sabedoria e humildade. À professora Cristina Stevens, pelo apoio em momentos difíceis. Aos professores João Sedycias, José Carlos P. de Almeida Filho, Maria Luiza Ortiz e Francisco Gomes de Matos pelas conversas tão proveitosas.

Ao professor e amigo Sérgio Varela pela amabilidade e disponibilidade com que me recebeu em suas aulas.

Aos Srs. Arsênio C. Becker e Paulo Roberto da Silva pela disponibilidade com que me receberam no MEC – SESU e a Comissão Técnica que me permitiu entrar em contato com o exame CELPE-Bras.

Às amigas Andréa Cappellari, Andréa Pereira e Márcia R. Marchezan e ao amigo Michael Rudder pelo carinho e paciência.

Aos colegas do curso de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília por terem compartilhado angústias e vitórias.

À CAPES, pelo apoio financeiro crucial na realização deste trabalho.

## SUMÁRIO DA DISSERTAÇÃO

### CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Contextualização da pesquisa.....	9
1.2 Justificativa da dissertação.....	15
1.3 Procedimentos metodológicos.....	16
1.3.1 Cunho da pesquisa.....	16
1.3.2 Descrição do contexto e do professor sujeito.....	17
1.3.3 Coleta de dados.....	18
1.3.4 O material didático utilizado no curso.....	20
1.4 Estrutura da dissertação.....	20

### CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O EXAME DO CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA/LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA.....	22
2.1 A importância das ações linguísticas do professor na sala de aula de L2/LE.....	22
2.2 O contínuo de monitoração estilística e o processo de ensino- aprendizagem de L2/LE.....	29

### CAPÍTULO 3

A QUESTÃO DO CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA.....	47
3.1 A questão do contínuo de monitoração estilística e as ações linguísticas de um professor de língua portuguesa em uma sala de aula de L2/LE.....	48
3.1.1 CELPE-Bras e o contínuo de monitoração estilística.....	48

3.1.2 O ambiente criado pelo professor na sala de aula .....	52
3.1.3 As ações linguísticas do professor em relação ao contínuo em questão .....	58
3.1.4 O manual do professor do livro de PE adotado nas aulas observadas .....	69
3.1.5 O tratamento que o professor dá ao contínuo de monitoração estilística do português associado ao livro de PE adotado nas aulas .....	71
3.1.6 Material adicional utilizado nas aulas .....	74
3.2 Considerações finais .....	78
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>84</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>89</b>
<b>ANEXOS</b>	

## RESUMO

Esta pesquisa investiga as ações linguísticas de um professor de português para estrangeiros em relação aos diferentes estilos da língua em sala de aula. Com base no objetivo principal do curso em que as aulas foram observadas - o exame CELPE-Bras - objetivamos examinar como o professor aborda a questão das variantes do português do Brasil em sala de aula.

Esta proposta partiu de um estudo que havíamos realizado anteriormente sobre as diferenças estilísticas no repertório de universitários(as) brasileiros e universitários(as) estrangeiros não falantes de português como primeira língua em uma universidade brasileira, em que detectamos alguns problemas de comunicação relacionados a uma suposta falha na competência sociolingüística destes últimos.

A pesquisa é um estudo de caso com perspectiva etnográfica e realizou-se com a observação de aulas de um curso intensivo de português para estrangeiros em universidade brasileira.

Embora haja há algum tempo na tradição de ensino de Português para Estrangeiros a convicção de que no trabalho pedagógico é necessário desenvolver a competência sociolingüística dos(as) aprendizes, falta operacionalizar estratégias para a consecução desses objetivos.

Demonstramos, neste trabalho, que há um esforço por parte do professor em abordar aspectos referentes a diferentes estilos da língua portuguesa em suas aulas, mas, nem sempre, esse esforço atende satisfatoriamente ao que propõem os estudos sociolingüísticos sobre variação estilística. A partir da associação entre a teoria adotada neste estudo e o exame da sala de aula, sugerimos alguns ajustes que consideramos interessantes para a prática efetiva do tratamento dos diferentes estilos do português em sala de aula de português para estrangeiros.

Esta pesquisa pode contribuir para a prática de professores(as) de língua estrangeira, tanto para a metodologia utilizada, quanto para a produção de material didático e a avaliação no processo de ensino-aprendizagem no que se refere à questão dos diferentes estilos da língua alvo sala de aula de línguas.

## **ABSTRACT**

This research investigates the different linguistic styles that a teacher uses in his class with students of Portuguese as a foreign language. Based on the main course objective, i.e., preparation for the CELPE-Bras exam, we wished to see how the teacher dealt with the various styles of Portuguese in the classroom.

This proposal emerged from a study of stylistic differences between Brazilian students and non-native Portuguese speaking students in a Brazilian university. We concluded that there were communication problems related to the lack of Sociolinguistic competence of the non-native students.

The research, a case study with an ethnographic focus, was carried out by means of observation of an intensive Portuguese course for foreigners in a Brazilian university.

Although for some time the tradition conviction has been to develop the learners' sociolinguistic competence, the means to accomplish this objective has not been available.

In this study we conclude that there is an effort on the part of teacher to deal with different linguistic styles in his classes, however, this effort does not always conform to the sociolinguistic studies on stylistic variation. Based on our conclusions, we would suggest certain modification for the effective treatment of different linguistic styles in the class of Portuguese as a foreign language.

This research can contribute to the practice of foreign language teachers with regard to the different language styles used in the classroom. The findings are relevant to the methodology, the production of didactic materials, and the evaluation of students.

## Convenções usadas na transcrição

P, A	indicam, respectivamente, professor aluno(a) não identificado(a)
Pq	indica pesquisadora
(xxx)	trecho perdido na transcrição
+	pausa
++	pausa mais longa
(...)	trechos não transcritos
[ ]	comentário da pesquisadora
a:	alongamento de vogal
Maiúsculas	indicam que o falante está lendo
O,U,C, S, K, M, R	indicam a primeira letra do nome do(a) aluno(a)
/ /	indica turnos sobrepostos

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

#### 1.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista que quase todos os países lusófonos estão em desenvolvimento, podemos entender que o estudo e a difusão do ensino da língua portuguesa também esteja. Brasil e Portugal, nos últimos 50 anos, têm tentado implementar ações em favor de uma futura política em relação à expansão da língua portuguesa como segunda língua/língua estrangeira<sup>1</sup> (L2/LE doravante), mais especificamente no que diz respeito à preservação da língua e culturas lusófonas. Um aspecto relevante que provavelmente influencie o interesse de falantes de outras línguas pelo português é o fato de que a língua portuguesa tem representante em duas grandes integrações de países, Portugal faz parte da Comunidade Européia e o Brasil faz parte do MERCOSUL - Mercado Comum do Sul. Assim, o Brasil participa da construção de um espaço maior, marcado claramente pela integração econômica, política e cultural com seus vizinhos da América do Sul, a qual é mediada em duas línguas, a portuguesa representada pelo Brasil e a espanhola representada pelos outros integrantes do mercado.

A atração de uma língua como L2/LE por falantes de outras línguas como primeira língua (L1 doravante) no mundo, não depende apenas do poder econômico e das relações econômicas com outros países, mas também do que os pesquisadores fazem para que essa língua seja ensinada como L2/LE. Neste contexto, é muito apropriado que o Brasil apóie políticas para o desenvolvimento de pesquisas que impulsionem o ensino-aprendizagem da sua língua e cultura a usuários de outras línguas como L1.

---

<sup>1</sup> Optamos por não diferenciar, neste trabalho, língua estrangeira de segunda língua por entendermos que não seria pertinente para as questões propostas. Assim, usaremos indistintamente os dois termos, bem como a terminologia própria de cada um ao longo do trabalho, apesar de estarmos apoiadas em parte na teoria de Krashen.

O processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira é completamente dinâmico, pois os elementos que o envolvem são constantemente alterados, a saber: aprendizes, professor(a), ambiente e a própria língua. A investigação da aquisição da L2/LE tem sido comumente feita considerando estes elementos que se apresentam interrelacionados. Entre os muitos fatores que se relacionam entre a língua e seu uso, estão os que explicam a heterogeneidade inerente a toda a língua natural. Neste trabalho, estaremos examinando esses fatores valendo-nos da proposta metodológica de Bortoni-Ricardo (1998), que considera a existência de três contínuos: de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, que nos ajudam a entender como um falante ajusta seu discurso ao contexto. Um(a) usuário(a) da língua para comunicar-se de forma efetiva precisa navegar nas extensões do continuum da língua que está usando e adequar seu uso dependendo da situação social em que se encontra. Esta norma sociolinguística aplica-se também ao falante que tem outra língua como L1. O uso linguisticamente apropriado de uma L2/LE, associado a um contínuo inadequado pode causar uma certa rejeição por parte do(a) interlocutor(a). Contudo, temos percebido que este assunto não tem recebido a devida importância nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de L2/LE.

As primeiras pesquisas nessa área visavam à gramática e às particularidades do idioma do(a) aprendiz. Logo surgiram novos estudos que se preocupavam com a adequação da linguagem ao contexto em que o(a) locutor(a) se encontra. Os(as) estudiosos(as) e os(as) professores(as) perceberam que não bastava que o(a) aprendiz dominasse léxico amplo e regras lingüísticas da língua alvo, era preciso que apreendesse normas socioculturais de uso dessa língua para comunicar-se de forma efetiva.

A abordagem comunicativa<sup>2</sup> no ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2/LE muito tem colaborado para que a aprendizagem se dê

---

<sup>2</sup> Este conceito será retomado no capítulo II quando discutiremos o assunto *Abordagens do Ensino de Línguas Estrangeiras*.

naturalmente, definindo a unidade mínima de comunicação como a realização de certas tarefas, nas quais as intenções do(a) locutor(a) ao se comunicar e o contexto em que se encontra são fundamentais. Procura, também, integrar a dimensão social da linguagem, baseando-se no conceito de competência comunicativa<sup>3</sup>. Assim, são levadas em conta tanto as regras gramaticais do sistema quanto as regras que permitem a produção e interpretação de enunciados apropriados às situações sociais.

Ter competência comunicativa significa saber uma língua para poder usá-la criativamente em interações sociais naturais, nas quais o domínio discursivo abrange os conhecimentos lingüísticos, socioculturais, estéticos, metalingüísticos e estratégicos que se devem desenvolver simultânea e harmoniosamente.

Como dito anteriormente, a situação social determina a maneira de um(a) locutor(a) se expressar. Dia-a-dia estamos entrando em contato com experiências sociais diversas, algumas completamente novas, como é o caso de uma pessoa que chega a outro país para fazer um curso em uma universidade.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G doravante) é um instrumento de cooperação educacional que o governo brasileiro mantém principalmente com outros países em desenvolvimento desde o final da década de vinte. Desde 1967 tem sido administrado com base na assinatura de Protocolos conjuntos entre os Ministérios da Educação e o Ministério das Relações Exteriores. Até 1974 o PEC-G era exclusivo a estudantes latino-americanos. Desde então os principais países conveniados são da América Latina e da África, prioritariamente países em desenvolvimento.

Com o objetivo de melhorar o desempenho dos(as) novos(as) estudantes-convênio foi assinado em 1981 um Termo Adicional ao Protocolo de 1974, enfatizando o ensino prévio de Português para estudantes estrangeiros nas

---

<sup>3</sup> Este conceito será tratado na seção 2.2.

Universidades Brasileiras e nos Centros de Estudos Brasileiros e nos Leitorados. Foi o primeiro passo para o ensino de português no PEC-G.

No atual (quinto) Protocolo, assinado em 1998, foram acrescentadas algumas inovações, entre elas uma que nos interessa de forma especial: a obrigatoriedade de aprovação no exame CELPE-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Os(as) candidatos(as) selecionados(as) de países que ainda não aplicam o CELPE-Bras devem fazer um curso intensivo de Português para Estrangeiros (PE doravante), durante o primeiro semestre do ano, em Instituições de Ensino Superior (IES doravante) indicadas para isso, para iniciarem o curso acadêmico pretendido apenas no segundo semestre do ano, caso sejam aprovados(as) no CELPE-Bras. No caso de candidatos(as) de países que já aplicam o CELPE-Bras, eles/elas têm de ser aprovados(as) previamente nesse exame em seu próprio país. Acreditamos que esta determinação é uma grande vitória para o ensino de PE no Brasil, pois o que antes era facultativo, freqüentar aulas de PE regularmente para permanecer em uma IES brasileira, tornou-se obrigação, o que faz com que os(as) estudantes encarem o aprendizado da língua com mais seriedade e que o ensino da língua portuguesa nas IES seja mais valorizado.

Os(as) estudantes-convênio ingressam nas IES sem prestarem concurso vestibular. No processo seletivo, o(a) candidato(a) deve comprovar o término do ensino médio ou equivalente. Os(as) candidatos(as) com idade entre 18 e 25 anos têm prioridade. Todos(as) os(as) candidatos(as) não-lusófonos(as), como dito anteriormente, devem apresentar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Caso o país de origem do(a) candidato(a) não disponha de Centros de Estudos Brasileiros, é permitida a realização de exames no Brasil, após a conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas.

Sabemos que são muitos os aspectos que envolvem a experiência num país estrangeiro, sobretudo relacionados à cultura e à língua. No caso dos(as) estudantes-convênio não é diferente. Embora seja um convênio entre dois países, envolvendo mais de um Ministério, Embaixadas, secretarias, instituições de ensino

superior. o(a) estudante não tem “apoio logístico”, isto é, não tem moradia, transporte, alimentação, etc. É sabido que no processo seletivo os(as) candidatos(as) devem comprovar meios de subsistência no Brasil, entretanto é possível observar que muitos(as) dos(as) selecionados(as) preferem omitir determinadas situações a perderem a oportunidade de concluírem seus estudos superiores no Brasil, tendo em vista as dificuldades que enfrentam em seus países. Além disso, os(as) estudantes-convênio deparam com um desafio a mais, a vida acadêmica e suas implicações.

Tivemos a oportunidade de conviver com vários(as) estudantes-convênio em uma IES e percebemos que suas preocupações são de várias ordens. Na instituição em que esta pesquisa foi realizada, a Assessoria de Assuntos Internacionais tenta orientá-los(as) em relação às suas vidas acadêmicas mas, como já mencionamos, suas dificuldades transcendem a Universidade. Eles/elas procuram apoio nos(as) colegas, amigos(as), compatriotas e professores(as). Contudo, essa situação é ainda mais complexa para os(as) recém-chegados(as) e não falantes do português como L1, pois ainda não têm laços fortes de amizade, não têm proficiência na língua portuguesa que lhes permita expor suas dificuldades e seus/suas colegas estão em situações semelhantes. Assim, os/as professores(as) do curso de português para estrangeiros do PEC-G são bem mais que professores(as) de língua e cultura brasileira, tornam-se amigos(as) pessoais, orientadores(as), etc. O papel deste(a) professor(a) é de fundamental importância na vida dos(as) estudantes-convênio e transcende a função de prepará-los(as) para o CELPE-Bras, exame que definirá sua permanência ou não no Brasil.

Nosso interesse neste tema surgiu quando, fazendo uma pesquisa comparativa entre as estratégias estilísticas de universitários(as) brasileiros(as) e universitários(as) estrangeiros(as) em contexto de apresentação oral de trabalho acadêmico em sala de aula, observamos que um dos alunos estrangeiros estava sendo mal interpretado pelo professor pela forma como se dirigia ao próprio professor, causando problemas inclusive para a apresentação de seu grupo.

Segundo Gomes de Matos (1997), cabe ao(à) pesquisador(a) da área

da lingüística aplicada demonstrar que a prática precede a teoria, desta forma, contribuindo para uma interação produtiva entre dois domínios - a fim de, num espírito de cooperação, propiciar fundamentos e matéria-prima, dados lingüísticos e culturais que tornem mais útil e agradável a experiência de aprendizagem de pessoas interessadas no português do Brasil.

Com base em tais reflexões, a presente pesquisa é proposta, uma vez que, pelo que se tem conhecimento até o momento, poucas pesquisas foram realizadas na área. Dado um conhecimento sobre a monitoração estilística conforme discutido nesta dissertação, objetivamos examinar a combinação de elementos em um processo desejável de tratamento do contínuo de monitoração estilística do português pelo professor em uma universidade pública brasileira. Para alcançar este objetivo, nos detemos no professor, no objetivo dos alunos em questão ao aprenderem a língua portuguesa e no material didático utilizado nas aulas. Examinamos, dessa forma, (1) qual é o tratamento – explícito ou menos explícito – que o professor sujeito dá aos diferentes estilos da língua portuguesa do Brasil em suas aulas em função dos interesses, objetivos e necessidades dos(as) alunos(as); (2) como os(as) autores(as) do livro didático utilizado no curso abordam as questões referentes aos diferentes estilos do português do Brasil; e (3) se existem alguns ajustes interessantes que poderiam ser sugeridos ao livro didático e à aula do professor em questão potencialmente relevantes ao ensino de português como L2/LE.

## 1.2 JUSTIFICATIVA DA DISSERTAÇÃO

A competência comunicativa é o suporte que possibilita a execução das tarefas comunicativas nas interações sociais, revelando o conhecimento necessário para que o(a) usuário(a) da língua possa se comportar de forma aceitável frente aos demais integrantes da interação.

A avaliação da produção da L2/LE geralmente é feita sob ponto de vista das normas gramaticais, do léxico e da fonologia da língua alvo. Aspectos sociolingüísticos em relação aos níveis de adequação da linguagem geralmente não são abordados.

Faz-se mister salientar que as línguas, mesmo que próximas, obedecem a diferentes normas na distribuição de suas variedades, as quais são usadas pelos(as) falantes em diferentes contextos. A competência comunicativa está intimamente relacionada à adequação da linguagem à situação social. Assim, para que o(a) usuário(a) de uma língua comunique-se de forma efetiva, precisa ter noção dos estilos e variedades da língua que está usando e saber movimentar-se dentro dos contínuos onde esses se distribuem. Se for esperado que um(a) falante faça uso de um determinado repertório de estilos e variedades e ele/ela não o fizer, isso poderá estar possibilitando que seus/suas interlocutores(as) o/a rejeitem ou o/a interpretem de forma inapropriada causando uma divergência entre a intenção do(a) locutor(a) – aluno(a) estrangeiro(a) – e a interpretação de seus/suas interlocutores(as).

Pelo fato de o Brasil ser um país de grande extensão territorial e de sérias diferenças sociais, o português falado aqui é extremamente diverso e variado, o que se constitui numa questão complexa para os(as) aprendizes de PE. O(a) estudante de português do Brasil como L2/LE precisa apreender processos sócio-pragmáticos da comunicação, bem como de alguns estilos que o português do Brasil apresenta. Existem variações que devem ser trabalhadas como: entre “não é” e “né” no uso da língua, por exemplo. Estas variações deveriam ser trabalhadas em livros

para ensino-aprendizagem de português como L2/LE como o são outros aspectos da língua.

A prática docente da pesquisadora corrobora a necessidade de desenvolver a competência comunicativa dos(as) aprendizes de português como L2/LE, na qual está incluída a aquisição de estilos que formam o referido contínuo de monitoração estilística que o português do Brasil apresenta e das regras socioculturais que norteiam seu uso adequado. O que se pretendeu aqui foi examinar como um professor de PE trabalha essa questão em sua sala de aula.

Justifica-se, portanto, a referida pesquisa pela relevância que estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de português têm no atual contexto político e social que se consolida. Considere-se ainda o fato de não se ter encontrado estudos sobre como a variação da língua portuguesa do Brasil é tratada pelos(as) professores(as) e no material didático de ensino de português como L2/LE em uma universidade pública.

### **1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **1.3.1 CUNHO DA PESQUISA**

Esta pesquisa será de cunho qualitativo-interpretativista com elementos da etnografia, pois envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos através do contato da pesquisadora com a situação estudada.

A etnografia foi originalmente difundida na Antropologia a partir do século dezenove com a finalidade de explicar os modos de vida de grupos sociais. Posteriormente, passou a ser utilizada para organizar diferentes comunidades de fala em seus traços de ordem social distintivos em relação a outras comunidades mais amplas, nas quais as comunidades específicas estão inseridas.

De acordo com Nunam (1992) na pesquisa etnográfica o(a) pesquisador(a) não tenta isolar ou manipular os fenômenos investigados. As conclusões e generalizações têm origem não na teoria, mas no contato direto com os dados, isto é, a teoria é constituída basicamente pela descrição da realidade de determinado grupo. Entre os focos principais da etnografia estão (1) o significado social de enunciados, que vai além de seu significado referencial; (2) as especificidades do desempenho que ocorre naturalmente ao falar; (3) as entidades sociais e culturais e (4) os significados da ação social que ocorre naturalmente, do ponto de vista dos atores nela envolvidos (Erickson, 1988). Estamos interessadas aqui em abranger de alguma forma essas quatro características.

Nosso cenário de pesquisa foi uma sala de aula de PE com dezesseis alunos(as), sendo seis mulheres e dez homens e o professor. Entretanto, focalizamos nossa atenção exclusivamente nas ações linguísticas do professor. Assim, é o comportamento de um professor de PE em sala de aula em relação ao contínuo de monitoração estilística que nos fornece os registros necessários para o estudo de como a variação da língua portuguesa do Brasil é tratada por um professor e material didático de ensino de português como L2/LE em uma universidade pública.

Os processos de observação, a coleta e a análise de dados são componentes fundamentais na pesquisa etnográfica e por isso precisam ser explicitados no estudo. Dessa forma, as seções que se seguem dizem respeito a esses componentes, exceto a análise que será amplamente discutida no capítulo 3.

### 1.3.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DO PROFESSOR SUJEITO

Os registros foram coletados entre 23 de abril e dezesseis de maio de 2001 em uma universidade brasiliense, durante um curso intensivo de 360 horas/aula. O total de aulas gravadas perfaz trinta e seis horas, ou seja, em torno de três horas diárias de aula. Os locais variaram: uma sala de aula ampla, arejada, silenciosa; a casa de um dos(as) alunos(as) e outra sala de aula, menos ampla, menos arejada, menos silenciosa, equipada com gravador e eventualmente com vídeo.

Considerando que o foco deste trabalho é o tratamento do contínuo de monitoração estilística da língua portuguesa do Brasil em sala de aula de PE, o colaborador de pesquisa foi o professor responsável pelo curso em questão. Licenciado em Letras (inglês-português) em uma faculdade pública, realiza atualmente seu mestrado em Lingüística Aplicada. Possui experiências pedagógicas em ensino de PE há quatro anos e é aplicador do CELPE-Bras desde 1998. Desenvolve seu trabalho com base na abordagem comunicativa, embora apresente elementos de outras abordagens em suas aulas.

Examinou-se também o material didático adotado no curso, a saber, os livros didáticos Avenida Brasil 1: curso básico para estrangeiros de Emma Eberlein O. F. Lima et al. – livro texto e livro de exercícios publicados pela editora EPU, 1991 e alguns textos apresentados em sala de aula pelo professor como material adicional em algumas aulas (ver em anexo). Com o objetivo de nos inteirarmos da visão que os autores(as) do livro didático utilizado têm da questão da monitoração estilística da língua portuguesa no ensino de PE, examinamos também o Manual do Professor referente ao livro texto e livro de exercícios. Tendo em vista que as aulas examinadas tinham o objetivo de preparar os estudantes-convênio para a prova do CELPE-Bras, acreditamos que seria de grande valor examinarmos também uma destas provas para que tivéssemos noção das reais necessidades dos(as) alunos(as) em relação ao desenvolvimento do contínuo de monitoração estilística no curso, podendo, assim, interpretar com mais nitidez a adequação do tratamento que o professor conferiu ao objetivo dos(as) alunos(as).

### 1.3.3 COLETA DE DADOS

O principal método de coleta de dados da etnografia é a observação participante, no qual o(a) pesquisador(a) tenta integrar-se ao contexto dos sujeitos pesquisados, evitando influenciar o curso que os eventos possam tomar, tampouco emitir julgamentos. Tenta entender o evento como ele está acontecendo do ponto de vista dos(as) atores/atrizes envolvidos(as).

Freqüentemente requer gravações em áudio e vídeo. No nosso caso optamos por usar apenas gravações em áudio pelo fato de estarmos interessadas exclusivamente na fala do professor. A gravação fornece registros interpretáveis e permite ao(à) pesquisador(a) revisitar o evento observado quantas vezes acreditar necessário. As análises que caracterizam esta tradição são necessariamente uma interpretação *ex post facto* dos fenômenos (lingüísticos, não-verbais, sociais, entre outros) que co-operam na construção do evento comunicativo.

Os dados foram coletados em uma sala de aula de português para estrangeiros de uma universidade pública brasileira. O perfil do professor sujeito foi tratado na seção anterior, a saber 1.3.2.

O corpus desta pesquisa consiste de 36 horas de gravações em áudio de aulas ministradas pelo professor sujeito, além de notas de campo feitas pela pesquisadora.

As aulas gravadas foram transcritas e analisadas a partir de recursos da análise do discurso e baseadas em estudos de autores(as) que tratam da abordagem de aspectos sociolingüísticos na educação, especificamente do tratamento das variantes da língua portuguesa, tais como Bortoni-Ricardo, Almeida Filho, Marcuschi, Gomes de Matos, entre outros.

Fizemos microanálises dos dados coletados com recursos analíticos da Etnometodologia e da Análise do Discurso. Transcrevemos as gravações em áudio e selecionamos trechos que caracterizavam, conforme nossa percepção, o evento em questão. Examinamos estes trechos, posteriormente, com os recursos acima citados, tentando entender como o professor trata o contínuo de monitoração estilística da língua portuguesa em suas aulas e quais as implicações disto para o processo de ensino-aprendizagem de português como L2/LE.

### 1.3.4 O MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NO CURSO

Por sugestão da coordenação do programa no qual o curso se desenvolve, o professor utilizou os livros texto e de exercícios **Avenida Brasil 1: curso básico para estrangeiros**. de Lima et al. 1991 em seu curso.

Para o exame do livro didático selecionamos os trechos que o professor utilizou nas aulas observadas e, baseadas nas leituras e reflexões sobre a necessidade de aprendizes de LE/L2 em relação ao tratamento do contínuo de monitoração estilística da língua portuguesa, verificamos o grau de adequação do material em questão em relação a este aspecto da língua. Com base no contínuo em questão, observamos como os diferentes pólos e suas extensões são trabalhadas pelos(as) autores(as) dos livros. A fim de verificar a visão que os(as) autores(as) têm sobre o assunto, analisamos também o chamado “Livro do Professor”. Além dos livros didáticos, o professor trabalhou com material adicional em suas aulas, os quais foram igualmente examinados por nós. Esta análise será amplamente discutida no Capítulo 3.

## 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Neste capítulo expusemos como se deu a identificação das questões de pesquisa: o tratamento dado ao contínuo de monitoração estilística da língua portuguesa em um curso de PE, bem como as questões originadas desta; a importância de pesquisarmos esse tema e a forma como desenvolvemos a pesquisa.

No segundo capítulo tratamos da fundamentação teórica que nos forneceu subsídios ao exame das ações lingüísticas do professor colaborador e da posição dos livros didáticos adotados no curso em relação ao contínuo de monitoração estilística da língua portuguesa em aulas de PE; discutimos a abordagem subjacente a essa pesquisa; esclarecemos noções sobre a tendência contemporânea

de considerar a variação estilística da língua portuguesa no ensino de línguas, bem como suas implicações em determinadas situações sociais e discutir o contínuo de monitoração estilística conforme já o definimos.

No terceiro e último capítulo procedemos à análise e à interpretação dos dados que nos forneceram base para, mais tarde, tratamos das considerações finais emanadas desse estudo.

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O EXAME DO CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA/LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA**

Neste capítulo objetivamos discutir o papel das ações lingüísticas do(a) professor(a) em sala de aula de L2/LE; algumas teorias de aquisição/aprendizagem de L2/LE; a abordagem do ensino de L2/LE subjacente a essa pesquisa e adotada pelo professor no curso de PE examinado – a abordagem comunicativa; estabelecer relações entre a competência comunicativa e o uso adequado dos diferentes estilos de uma língua, em específico o português do Brasil; expor o conceito de contínuo de monitoração estilística e, finalmente, abordar noções sobre a tendência contemporânea de considerar os contínuos no ensino de línguas.

#### **2.1 A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES LINGÜÍSTICAS DO PROFESSOR DE L2/LE**

Como o foco desta pesquisa é a fala do professor e a abordagem dele em relação ao contínuo de monitoração estilística da língua portuguesa em aulas de PE, faz-se mister salientar a importância das ações lingüísticas do(a) professor(a) em sala de aula para o ensino-aprendizagem de L2/LE. Assim, passaremos, agora, a tratar deste aspecto.

Segundo Allwright & Bailey (1991), a sala de aula pode ser definida como um lugar onde duas ou mais pessoas, todas com expectativas e experiências, se reúnem com o mesmo objetivo: aprender. Uma delas — professor(a) — desenvolve a função de orientar as demais. De acordo com Allwright (apud. Ellis, 1994), tudo que

acontece na sala de aula acontece através de um processo de interação de vida que resulta na aprendizagem. Esta aprendizagem é um esforço cooperativo entre professor(a) e aprendizes que pode ser chamado de interação. Para Lynch (1996), a interação é o processo no qual os participantes concordam numa conversa.

Salvador (1984) diz que o processo de construção de conhecimento era visto como um fenômeno fundamentalmente individual, fruto exclusivo da interação entre sujeito e o objeto de conhecimento e, relativamente, impermeável à influência de outras pessoas. Contudo, os processos escolares de ensino-aprendizagem são, em essência, processos interativos com três vértices: o(a) aluno(a), o objeto de conhecimento e o(a) professor(a). Assim, a aprendizagem é um processo fundamentalmente interativo, em que o(a) aluno(a) deseja aprender e o(a) professor(a) tem uma vontade manifesta de incidir sobre tal aprendizagem.

De acordo com Tsui (1995), o desejo que o(a) professor(a) tem de fazer com que os(as) alunos(as) aprendam é demonstrado pela certeza que ele/ela tem de como as coisas devem funcionar na sala de aula, onde ele/ela decide o que é necessário aos(às) alunos(as) naquele momento e julga as lições como boas ou não conforme atinjam ou não os resultados por ele/ela planejados. Entretanto, o resultado satisfatório não ocorre exatamente quando algo planejado pelo(a) professor(a) é desenvolvido conforme previsto. É preciso levar em conta o insumo<sup>4</sup> (*input*) fornecido aos(às) alunos(as), as oportunidades práticas e a receptividade deles/delas.

É normal que o(a) professor(a) tente dirigir a aula, mas ele/ela precisa considerar as expectativas dos(as) alunos(as), a necessidade deles/delas e os vários aspectos de uma língua e cultura que precisam ser abordados para que um(a)

---

<sup>4</sup> Lynch (1996) considera insumo toda a linguagem a que o aprendiz é exposto, podendo ser compreensível ou não. Contudo, se o insumo for incompreensível, é mais provável que a aprendizagem não aconteça.

aprendiz possa realmente apreender da língua alvo conhecimentos que lhe permitam comunicar-se satisfatoriamente em situações sociais distintas. Dessa forma, o(a) professor(a) deveria ter disposição para entender e modificar seus planos de acordo com as sugestões e necessidades imediatas ou não dos(as) alunos(as).

Dettoni (1995) demonstrou que o modo como os(as) professores(as) interagem com os(as) alunos(as) decorre das crenças que trazem consigo, integrando sua visão de escola, de papéis de alunos(as) e professores(as) e, principalmente, da relação causal entre classe social e sucesso/fracasso escolar. O(a) aprendiz, para desempenhar um dos seus papéis — indicador de suas dificuldades na língua alvo — precisa estar num ambiente em que ele/ela perceba que sua participação está sendo valorizada e que ele/ela, desse modo, está controlando a interação junto com o(a) professor(a). Porém, segundo Tsui (1995), na sala de aula o(a) professor(a) é visto como uma figura de autoridade, decidindo quem fala e quando fala. Quanto a esse controle absoluto do(a) professor(a), Allwright & Bailey (1991) dizem que a interação deve ser gerenciada. Contudo, como interação significa relacionamento em conjunto, ela pode ser gerenciada por qualquer elemento participante da interação. Gerenciar a interação pode parecer pretensioso, mas uma simples tomada de turno em um ato de comprar algo em um país estrangeiro constitui, basicamente, um gerenciamento de interação. Assim, as ações do(a) professor(a) influenciam na participação dos(as) aprendizes.

O que o(a) professor(a) considera correto ou errado é outro aspecto que tem lugar importante na interação em sala de aula. Ao longo de pesquisas feitas na área de definição de erro, de acordo com Allwright & Bailey (1991), ficou evidente que o erro constitui um fato inevitável no desenvolvimento da interlíngua do(a) aprendiz, assim como na aquisição da língua materna. Desde o início da aprendizagem de L2/LE até o seu domínio completo, o(a) aprendiz passa por um processo de desenvolvimento da língua alvo, o qual foi denominado por Selinker (1972) de interlíngua. Esta teoria surgiu a partir de análises de erros e, segundo Selinker (Ibid.) a interlíngua apresenta características da L1 do(a) aprendiz,

características da L2 e algumas características que tendem a aparecer na maioria das interlínguas. Para ELLIS (1994), a interlíngua é um sistema transicional que demonstra o conhecimento da L2 do(a) aprendiz.

Selinker (1972) aponta algumas características da interlíngua, como a sua permeabilidade, isto é, embora ela tenha regras, está aberta para novos sistemas; o seu dinamismo, pois ela está em constante troca, revisando os sistemas internos para acomodar novas hipóteses sobre o sistema da língua alvo e, por último, a sua sistematicidade, que diz respeito às normas internalizadas que o(a) aprendiz tem construídas e que dão referência aos seus enunciados. Ellis (1994) afirma que a progressão gramatical dos(as) aprendizes se dá a partir destas normas. Adjemian (apud Rottava, 1995) sugere que a interlíngua seja vista como uma língua natural que é formada por um conjunto de regras lingüísticas, podendo gerar novos enunciados. Estas regras lingüísticas, como dito anteriormente, são constantemente revisadas e isto se dá a partir da testagem de hipóteses. Ou seja, o(a) aprendiz desenvolve uma hipótese, testa-a e pode confirmá-la ou rejeitá-la. Todo este processo, somado a fatores internos e externos ao(à) aprendiz, faz com que a interlíngua se desenvolva progressivamente e o(a) aprendiz alcance seu objetivo final: a aprendizagem. De acordo com Tsui (1995), o desenvolvimento de uma língua consiste na testagem de hipóteses. Ou seja, os erros vão sendo superados à medida que o(a) aluno(a) avança na interlíngua ou na língua materna — em relação à criança. Desse modo, o papel do(a) professor(a) é auxiliar o(a) aluno(a) no desenvolvimento da competência — comunicativa e lingüística — na língua alvo, tentando encontrar a melhor maneira de tratar os erros e vendo-os como indicativos do estágio de desenvolvimento da interlíngua em que o(a) aluno(a) se encontra (Tsui, *Ibid.*).

Segundo Tsui (1995), a linguagem do(a) professor(a) é um elemento de muito valor, especialmente na aula de línguas. Quando fala, o(a) professor(a) detém o “poder” na interação pelo fato de assumir o piso conversacional principal e estar possivelmente numa posição assimétrica diante de seus/suas interlocutores(as). A linguagem usada por ele/ela afeta a linguagem dos(as) aprendizes e a interação

produzida, o que resulta em um determinado tipo de aprendizagem. Segundo Lynch (1996), existem, no mínimo, três razões principais para o interesse na fala do(a) professor(a) de línguas, a saber: a ligação entre a aprendizagem de língua estrangeira e a compreensão, a influência da maneira como o(a) professor(a) fala na linguagem dos(as) aprendizes e a dificuldade deles/delas em perceber o que o(a) professor(a) quer enfatizar. Cada uma destas razões corresponde a um papel diferente que o(a) professor(a) de línguas assume: fornecedor(a) de insumo, facilitador(a) da comunicação e instrutor(a). Allwright & Bailey (1991), apresentam outros dados que confirmam a importância de pesquisa na fala do(a) professor(a). Segundo eles, da metade a três quartos das falas produzidas em sala de aula são realizadas pelo(a) professor(a).

As pesquisas apontam alguns aspectos essenciais em relação à fala do(a) professor(a), como as questões, a explicação, o *feedback*, o que o(a) professor(a) considera correto ou errado, para que o insumo e o *output* sejam acessíveis e perceptíveis.

Segundo Schimidt (apud. Lynch, 1996), a eficiência das atividades em sala de aula depende das condições criadas pelo(a) professor(a), nas quais o insumo e o *output* sejam acessíveis e perceptíveis. Na tentativa de ajudar na compreensão dos(as) estudantes, os(as) professores(as) fazem algumas mudanças na fala. Segundo Tsui (1995), existem algumas diferenças entre a fala do(a) professor(a) em sala de aula e a sua fala em outros contextos. A autora observa como os(as) professores(as) modificam suas questões para fazerem-se entendidos quando os(as) aprendizes não respondem a uma questão mesmo após a sua repetição, e então ela é modificada. Ela diz que os(as) professores(as) podem mudá-la, tornando-a mais acessível, com dois objetivos: para que os(as) aprendizes respondam, ou para que eles/elas compreendam.

As modificações dirigidas à compreensão podem ser modificadas sintaticamente ou semanticamente, e têm o objetivo de torná-la mais fácil para os(as) aprendizes entenderem.

Para orientar as respostas dos(as) aprendizes, além das mudanças sintáticas — por exemplo, trocar “*wh — question*” para “*yes-no question*”, no caso do Inglês — e lexicais, os(as) professores(as) fornecem pistas — dando uma parte da resposta ou dando uma possível resposta.

Existe ainda as questões “socráticas”, onde o(a) professor(a), através de uma série de perguntas, conduz os(as) aprendizes à questão inicial à qual eles/elas não responderam inicialmente. Geralmente, neste tipo de mudanças, o(a) professor(a) parte do geral para o específico. Ou seja, ao invés de mudar a sintaxe ou a semântica da questão — o que poderia restringir a produção da língua dos(as) aprendizes — o(a) professor(a) conduz os(as) aprendizes por uma série de outras perguntas à questão inicial.

Em geral, segundo Tsui (1995), os(as) professores(as) querem que os(as) alunos(as) produzam falas corretas tanto na forma quanto no conteúdo, causando um decréscimo significativo na qualidade da comunicação dos(as) alunos(as) em comparação à sua fala fora da escola. Lightbown & Spada (1993) afirmam que os pais corrigem seus/suas filhos(as) bem mais em relação aos significados do que em relação à forma, a qual só é corrigida quando o erro interfere na compreensão do significado geral, o que muitas vezes não acontece na relação do(a) professor(a) frente aos erros dos(as) alunos(as). Talvez esse seja um dos motivos que causa mudanças na fala do(a) aluno(a) em sala de aula. Geralmente o erro é definido como “algo rejeitado pelo(a) professor(a) porque é errado ou inadequado. Contudo, muitas vezes o que é considerado erro, na verdade, de modo algum o é” (Tsui, 1995:43). Ou seja, os(as) professores(as), às vezes, consideram

uma resposta inadequada algo que não vem ao encontro de suas expectativas e planos de aula ou que não esteja de acordo com as regras que eles/elas querem enfatizar, o que impede que o(a) aluno perceba o modo como a língua alvo realmente funciona.

Em síntese, é possível sugerir que, para que o objetivo de professores(as) e aprendizes seja alcançado de maneira mais efetiva, é necessário que a língua seja trabalhada em seu funcionamento real, isto é, através da colaboração interativa entre os(as) interlocutores(as). As conversas espontâneas e informais, em geral, apresentam obstáculos na comunicação, os quais são superados através de vários artifícios que a própria língua possui. A aprendizagem de uma língua requer, assim, interação genuína entre os(as) participantes — professores(as) e aprendizes, neste caso. É a partir dela que se chega à compreensão do uso da linguagem e da mensagem, pois permite aos(às) aprendizes a resolução dos problemas de comunicação.

Existem muitos elementos envolvidos nesta busca da interação em sala de aula. A partir das análises de várias pesquisas nesta área, apontadas no decorrer deste estudo, foi possível observar que um desses elementos são as ações lingüísticas do(a) professor(a) em sala de aula. Ao(à) professor(a) cabem funções decisivas na criação de condições propícias à interação, tais como: produzir insumo compreensível, promover a comunicação a curto prazo, enfim, facilitar a aprendizagem, embora não possa garanti-la, tendo em vista que as ações lingüísticas do(a) professor(a) são apenas alguns dos inúmeros aspectos que determinam a interação e a aprendizagem.

## **2.2 O CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2/LE**

Nesta seção apresentamos algumas teorias sobre aquisição/aprendizagem de L2/LE, ensino de L2, em específico a abordagem comunicativa, que serve de escopo para esta pesquisa. Também, discutimos alguns conceitos sociolinguísticos e, logo, tomamos em detalhes a questão dos contínuos da língua portuguesa; finalizando, abordamos algumas tendências contemporâneas de tratar as variantes da língua portuguesa no ensino de línguas.

No processo de Aquisição de Segunda Língua (ASL doravante), as primeiras pesquisas se detinham na gramática e nas propriedades da língua do aprendiz. As pesquisas ulteriores preocuparam-se com os aspectos pragmáticos da língua do(a) aprendiz e, somente mais tarde, foi adotada uma perspectiva sociolinguística. Alguns/algumas pesquisadores(as) têm voltado a sua atenção para como o(a) aprendiz de segunda língua desenvolve a sua competência gramatical e, outros(as) estão interessados(as) na maneira como o(a) aprendiz desenvolve as várias competências de que precisa para comunicar-se efetivamente na língua alvo, ou seja, sua competência comunicativa.

Os(as) teóricos(as) que se preocupavam com o processo de aprendizagem de línguas instituíram procedimentos válidos à investigação científica e ao ensino de línguas. Estes procedimentos abordaram, primeiramente, a análise contrastiva que define como o principal problema da aquisição de uma segunda língua a interferência de sua L1 no processo de aprendizagem da L2/LE. Segundo Brown (1980), comparando as duas línguas em questão chega-se a uma taxonomia dos contrastes linguísticos o que, por sua vez, permite identificar as dificuldades no aprendizado de L2/LE. E, o procedimento de análise de erros do(a) aprendiz é entendido como forma de análise do desvio sistemático na linguagem produzida pelo(a) aluno(a) de uma L2/LE das normas desta mesma.

Na década de 50, a transferência lingüística fundamentou-se através dos estudos contrastivos. Esses procedimentos contribuíram para um ensino mais eficaz das línguas estrangeiras.

Nos anos 70, submerge uma nova abordagem que revoluciona os teoria da análise contrastiva . Richards (1970) expõe uma nova lista de erros observadas na produção do(a) aprendiz de língua, provenientes da transferência da língua materna.

Ellis (1994) explica que a transferência pode acontecer em diferentes níveis da língua, mas pode ser mais identificada nos níveis da fonologia, do léxico e do discurso. Na gramática a identificação não se faz pertinente, possivelmente porque os(as) aprendizes têm maior discernimento metalingüístico desenvolvido na gramática. De outra forma, os(as) aprendizes levam em conta normas externas da língua que estão aprendendo e a transferência não ocorre com freqüência. Contudo, os(as) aprendizes poderiam utilizar, cuidadosamente, as formas da L1 num contexto situacional.

De acordo com Moirand (apud Cunha, 1991), as constatações dos(as) teóricos(as) das ciências da linguagem a respeito das limitações das descrições estruturais e gerativas e o questionamento levantado sobre as teorias de aprendizagem inspiradas no comportamentalismo, juntamente com a decepção dos(as) professores(as) com a ineficiência da capacidade de comunicação de seus/suas alunos(as) convergiram para o surgimento das abordagens comunicativas. Assim, abordagens tradicionais do ensino de L2/LE, baseados em métodos de aprendizagem consciente, foram substituídos por abordagens que enfatizam o processo inconsciente, nos quais a aprendizagem/aquisição se dá pela exposição a atividades comunicativas da língua alvo (Bortoni-Ricardo, 1995).

A abordagem<sup>5</sup> comunicativa nasceu em ambiente heterogêneo, mas todas as suas teorias subjacentes se apóiam no uso da língua. Entre as muitas teorias em que a abordagem comunicativa se baseia está a distinção formulada por Krashen (1982) entre aprendizagem consciente e aquisição subconsciente, e na convicção de que a busca do significado contextualizado dá acesso à segunda língua e não à focalização da forma. Tem como base também os conceitos de ato de linguagem, intenção de comunicação, situação de comunicação e competência comunicativa.

O programa de um curso que adote a abordagem comunicativa é organizado com base em como os elementos estruturais são empregados na realização de funções comunicativas em eventos de fala de acordo com “os papéis sociais/psicológicos, cenários e tópicos que um grupo de alunos necessite para manejar a língua de maneira apropriada”. (Almeida Filho, 1997: 57). Procura integrar a dimensão social da linguagem, baseando-se no conceito de competência comunicativa.

Widdowson (1977) define competência comunicativa como a habilidade de dar conta da estrutura interativa do discurso. A competência comunicativa, segundo Almeida Filho (1998), significa saber uma língua para poder usá-la criativamente em interações sociais naturais, onde o domínio discursivo abrange as habilidades linguísticas ou gramaticais e as habilidades comunicativas, que devem desenvolver-se simultânea e harmoniosamente. Engloba tanto o conhecimento das regras linguísticas quanto as regras socioculturais do uso apropriado da língua. Um de seus aspectos importantes é a habilidade de reagir de uma maneira culturalmente aceitável dentro de uma certa situação social e de escolher formas apropriadas para isto.

---

<sup>5</sup> Usamos a definição de Almeida Filho (1993) que considera abordagem um conjunto aparentemente harmônico de pressupostos teóricos, princípios e crenças sobre o que seja linguagem e ensinar/ línguas.

Goffman (apud. Ribeiro & Garcez, 1998, p: 13) define situação social

“como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante.”

Dessa forma, a atenção na abordagem comunicativa é centralizada na função comunicativa da linguagem, definindo a unidade mínima de comunicação como a realização de certos atos. São considerados, para isto, as intenções do(a) locutor(a) ao se comunicar e o contexto em que ele/ela se encontra. A linguagem é concebida não apenas como um meio para representar a realidade ou o pensamento, mas como instrumento de interação, na qual a língua é vista em funcionamento.

Para Canale e Swain (apud, Almeida Filho, 1997:57), a competência comunicativa é constituída pelas competências gramatical, estratégica e sociolingüística. Esta última, que é a de maior interesse para este estudo, é entendida como

o uso de (a) regras socioculturais de uso ligadas a cenários, tópicos e papéis sociais e psicológicos, característicos do sexo dos falantes, funções comunicativas, e, (b) regras do discurso, a saber, as regras de coesão e coerência.

As pessoas, ao longo de suas vidas, deparam com inúmeras situações sociais diferentes e, a cada uma, tentam interagir social e lingüisticamente da forma que lhes parece mais adequada. Consideramos que uma interação verbal é apropriada quando o(a) interlocutor(a) percebe não apenas as frases e estruturas da língua, mas principalmente a intenção do(a) locutor(a), a significação do que ele/ela quer comunicar. Tannen (apud. Preti, 1997) afirma que quando pessoas de diferentes

países conversam entre si. há uma grande probabilidade de que suas palavras não sejam entendidas com a intenção com que as proferiram, o que pode ser decorrente de um problema cultural (ver também Gumperz, 1980).

Ao nos comunicarmos, tomamos decisões no que diz respeito às nossas ações lingüísticas a todo o instante de acordo com os vários elementos que envolvem a interação. Essas decisões estão baseadas não apenas no contexto imediato, mas em nossos conhecimentos prévios do processo interativo no seu sentido mais amplo, os quais o(a) falante adquire ao longo de suas experiências na língua. É o que Goffman (apud Ribeiro & Garcez, 1998) denomina enquadre – o conjunto de inferências aprendidas na prática da interação sobre o que está acontecendo – e alinhamento - que envolve os ajustamentos feitos pelos(as) participantes a cada mudança de enquadre.

No caso de um(a) aprendiz de L2/LE em estágio inicial de aprendizagem, é provável que os conhecimentos que ele/ela aplique em suas interações estejam baseados, em grande parte, em experiências em sua L1, o que é totalmente natural. O impasse está no fato de que, por exemplo, as regras sociolingüísticas de sua L1 podem diferir das regras da língua alvo e interferir sobremaneira no processo comunicativo, isto é, o(a) locutor(a) corre o risco de não ser interpretado(a) de acordo com sua real intenção, resultando em problemas na comunicação.

Acreditamos que tais conhecimentos necessários à realização de interações verbais eficazes de falantes/aprendizes de L2/LE podem ser apreendidos em um processo natural de testagem de hipóteses tanto dentro quanto fora da sala de aula, mas demanda tempo e reflexão por parte do(a) próprio(a) aprendiz sobre sua linguagem nas interações. No caso de aprendizes que não disponham deste tempo para depararem com situações sociais que os(as) levem a refletir sobre suas experiências lingüísticas e necessitem demonstrar sua competência comunicativa

para fins de avaliação, por exemplo, a explicitação e sistematização de determinados conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de sua competência comunicativa pode ser útil.

Como dito anteriormente, a abordagem comunicativa enfatiza o processo inconsciente de aprender uma L2/LE, ou seja, o(a) aprendiz apreende determinados conhecimentos que vão construindo sua competência comunicativa sem ser exposto de forma explícita a eles na sala de aula. Alguns/algumas estudiosos(as) como Schmidt (1994:11) defendem a idéia de que, embora “o conhecimento explícito declarativo não possa tornar-se diretamente conhecimento implícito processual, pode facilitar o desenvolvimento deste último”. Então, o uso de exercícios e explicações que despertam a conscientização lingüística ou um conhecimento explícito sobre o uso da língua tem papel complementar importante nos programas baseados na promoção do conhecimento implícito.

Schmidt (Ibid.) define o que ele chama de aprendizagem incidental como aquela que ocorre quando se aprende algo sem se ter a intenção de aprender, ou quando se aprende uma regra tendo como intenção a comunicação e não a regra em si. Outro termo adotado por Schmidt, “atenção periférica”, refere-se à aprendizagem que ocorre quando o foco principal de atenção não está exatamente no que está sendo ensinado, caracterizando a aprendizagem implícita.

O PE, por sua pluridimensionalidade e flexibilidade, é um exemplo de que, a partir da língua, vivenciando a cultura, o(a) aluno(a) chega à criatividade individual de poder optar dentre várias maneiras de enunciar em português do Brasil de acordo com o contexto e de encontrar ou construir as soluções para seus impasses comunicativos.

Há algumas décadas, o ensino de L2/LE regia-se pela dita norma culta de cada língua, com eventuais incursões pela chamada língua coloquial, caracterizando uma homogeneidade que inexistia na realidade. A partir dos estudos de variação lingüística foi ficando claro que a utilização de uma abordagem baseada no uso lingüístico, que incorpore variações que, embora ainda não aceitas pelas normas gramaticais, favorecem uma comunicação mais natural, permitindo uma interação mais eficiente entre os(as) interagentes constituía-se na melhor opção. Assim, este quadro mudou muito, até mesmo as escolas tradicionais incorporaram em suas abordagens de ensino de L2/LE a visão de que a língua é dinâmica, isto é, levam em consideração dialetos sociais e diferentes estilos da língua (Preti, 1997).

Cabe, portanto, enfatizar que a aquisição do português como L2/LE, assim como outras línguas, é um processo contínuo de um sistema que se configura gradativamente rumo ao sistema da língua alvo, através da formulação e testagem de hipóteses, principalmente no caso de situação no qual o(a) aprendiz está imerso. E, é na testagem de hipóteses que o(a) falante interage com os(as) interlocutores(as) e com o mundo.

Para Preti (Ibid.), atualmente o ensino de L2/LE não pode ser percebido desvinculado das contribuições que a Sociolingüística, a Análise da Conversação e a Sociolingüística Interacional têm trazido, não apenas em função das variações de linguagem, mas considerando-se o próprio processo de interação conversacional.

A sociolingüística se desenvolveu paralelamente ao desenvolvimento da teoria gerativa. Ocupa-se principalmente da diversidade dos repertórios lingüísticos nas diferentes comunidades, conferindo às funções sociais que a linguagem desempenha a mesma relevância que se atribuía aos aspectos formais da língua. A sociolingüística tem dado grandes contribuições teórico-práticas para o avanço das pesquisas em educação, no que diz respeito a metodologias que desenvolvam de forma plena, o que Hymes (1972) chamou de competência

comunicativa. Para Hymes e outros(as) estudiosos(as) da área, comunicar-se de forma efetiva significa ter algumas competências, tais como competência lingüística, sócio-cultural, estratégica e metacompetência. A teoria de Hymes teve grande impacto sobre os estudos do processo de ensino-aprendizagem de L2/LE e sobre a prática de sala de aula.

A sociolingüística interacional foi proposta por John Gumperz no final da década de 70 tem como bases históricas a Antropologia, a Sociologia e a Lingüística. É ancorada na pesquisa qualitativa, empírica e interpretativista. A teoria de Gumperz pode ser definida por meio de três palavras-chave: intencionalidade, interpretação e significado social, dando ênfase às inferências conversacionais. Erving Goffman foi outro precursor da sociolingüística interacional, voltando a atenção para o estudo dos contextos pessoais e sociais. A sociolingüística interacional trabalha com enunciados reais em contextos sociais, e seu foco de análise é investigar como a interpretação e a interação são baseadas no interrelacionamento de significados lingüísticos e sociais, ou seja, propõe o estudo do uso da língua na interação social.

Como já mencionamos, Goffman deu importantes contribuições para a Sociolingüística Interacional. Além das que já mencionamos nesta mesma seção, enquadre e alinhamento, faz-se mister ressaltar a noção de face, que é o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si por meio do alinhamento ou da postura que assume durante contatos particulares. É a imagem pública que um indivíduo constrói e tenta preservar em seu meio social.

Para Bortoni-Ricardo (1998), os recursos que viabilizam os papéis sociais que cada falante assume em seu grupo social relacionados às diversas tarefas comunicativas determinam a implementação de estilos monitorados em seu repertório ressaltando-se que não existe falante de estilo único (Labov, 1972).

Nenhum estilo é apropriado para todas as várias situações sociais com que as pessoas deparam no seu dia-a-dia, por isso há necessidade de variação de

estilos no repertório linguístico de uma pessoa. Estilo<sup>6</sup> é uma “forma de linguagem escolhida para atender a expectativas sociais” (Joos, 1976:153). Segundo Levinson (1992), os diversos tipos de atividades humanas são restringidas pelos participantes, pelo cenário, pelas funções que o enunciado deve ter na atividade em que se insere, entre outros. Assim, o(a) falante precisa adequar seu discurso a partir da observação de vários fatores explícitos e implícitos ao contexto em que se encontra.

Não obstante a função que a variação de estilos tem de adequar a fala à situação social, Preti (1997) adianta que a própria variação de estilos estabelece hierarquias novas para os(as) interagentes, diferencia seus conhecimentos linguísticos, marca-lhes o *status* e a profissão, indica-lhes o grau de escolaridade, a vivência e atualização cultural e pode, conseqüentemente, aproximar ou afastar os(as) interlocutores(as) na interação verbal.

Joos (1976) foi o primeiro lingüista nos Estados Unidos a classificar de forma sistemática os diferentes estilos, relacionando o tópico, o cenário e a audiência envolvida. Propôs um *continuum* de cinco estilos: íntimo, casual, consulativo, formal e impessoal.

No caso do português do Brasil, o precursor foi Edward Lopes que, em 1993, propôs uma classificação para o português do Brasil com base em três critérios, cada um deles subdividido em duas categorias: (1) a norma, que pode ser culta ou popular; (2) a modalidade de manifestação da língua, que pode ser escrita ou falada e; (3) o registro, que pode ser formal ou informal. O autor combina as seis classificações e obtém um conjunto que chama as oito variedades discursivas de base do português do Brasil, a saber: fala culta formal; fala culta informal; fala popular formal; fala popular informal; escrita culta formal; escrita culta informal; escrita popular formal e; escrita popular informal. Esta classificação é considerada um tanto tradicional, mas traz uma inovação importante, não é rígida e estanque, pois o

---

<sup>6</sup> O que Joos (1976) chamou de estilo se aproxima muito do que Halliday (1985) chamou de registro e o conceito de gêneros de Bakhtin. Neste trabalho adotamos a denominação de Joos.

próprio autor reconhece que as fronteiras entre essas variedades não são demarcadas de forma estrita (Bagno, 2000).

A idéia de fluidez entre as variedades é melhor abordada por Stella Maris Bortoni-Ricardo em 1997 com a aplicação da noção de contínuo. Bortoni-Ricardo (1998:116) propõe três contínuos para análise da língua - de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística. Um(a) falante pode situar-se em qualquer posição ao longo do primeiro contínuo, o que vai depender “mais de sua rede de relações sociais que de sua própria história social. As características das redes, por sua vez, variam em função do sexo, da faixa etária e do acesso do indivíduo ao sistema de produção”. A combinação dos três contínuos em um aparato teórico-metodológico é bastante proveitoso “para se obter uma descrição mais acurada da ecologia lingüística do português do Brasil.” (Bortoni-Ricardo, *Ibid.*:115)

O contínuo de urbanização diz respeito ao(à) falante e aspectos de sua vida, tais como: zona de nascimento e residência na infância; mobilidade geográfica; rede de relações sociais; área de residência ao longo da vida, etc. Estende-se desde as variedades rurais bastante isoladas geograficamente até as variedades urbanas padronizadas que, ao longo do processo histórico, foram sofrendo a influência da codificação lingüística através da imprensa, de obras literárias e, principalmente, da escola. Codificações, tais como a definição do padrão correto da escrita (ortografia), do padrão correto de pronúncia (ortoepia), da composição de dicionários e gramáticas. Ao longo deste contínuo de urbanização são identificados traços graduais – que promovem uma estratificação gradual – e que estão presentes no repertório de qualquer falante, variando principalmente em função da formalidade; e traços descontínuos – que são objeto de maior estigmatização na cultura urbana porque são próprios dos falares rurais desprestigiados.

O contínuo de oralidade-letramento está relacionado com o tipo de atividade que o(a) falante está executando, isto é, a situação ou o evento em que está inserido. Estende-se desde eventos de oralidade – atividades em que não há influência direta da língua escrita - até eventos de letramento – mediados pela língua

escrita. Esse contínuo tem interface tanto com o de urbanização quanto com o de monitoração estilística. O contínuo de letramento corre paralelo à standardização da língua. Segundo a autora, as atividades próprias da oralidade são conduzidas em variedades informais da língua, e as atividades de letramento guardam um estilo mais cuidado, mais monitorado.

O contínuo de monitoração estilística está relacionado aos papéis sociais do(a) locutor(a) e interlocutor(a). Tem como pólos o estilo não-monitorado, isto é, totalmente espontâneo e o estilo monitorado, discurso previamente planejado. O estilo monitorado, que é o de maior interesse a este estudo, é aquele em que se percebem índices de planejamento do discurso tanto no conteúdo quanto na forma ou seja, um processo de metalinguagem – capacidade de refletir sobre a língua. Os principais fatores contemplados neste estilo são: o grau de contingência interacional no discurso; o grau de dependência contextual, que é um parâmetro fundamental na identificação do grau de monitoração estilística; a complexidade do(s) tópico(s) abordado(s) e a familiaridade do(a) falante com a tarefa comunicativa.

Entre todos os fatores que determinam que o(a) falante preste mais atenção na sua fala, Bortoni-Ricardo (1998) acredita que o(a) interlocutor(a) talvez seja o mais importante fator de determinação de maior atenção na fala, maior monitoração estilística. Observe-se porém, que, com um(a) mesmo(a) interlocutor(a), o(a) falante pode adotar um estilo mais ou menos monitorado em função do alinhamento que assumir em relação a este ou ao tópico. Por exemplo, se um(a) falante quer passar de um assunto mais formal para outro de completa informalidade, pode mudar o estilo. Para isso ele/ela expressa metalinguagens ou pistas – verbais ou não-verbais – a fim de fazer com que seu/sua interlocutor(a) possa adequar seu alinhamento de acordo com a mudança de enquadre na interação.

Sabe-se que em geral os papéis sociais que as pessoas assumem em sua sociedade são de certa forma semelhantes entre as mais diversas culturas. Entretanto, isto pode não ocorrer com a maneira que o(a) interlocutor(a) se posiciona frente ao seu/sua interlocutor(a). Por exemplo, no Japão um(a) aluno(a)

universitário(a) deve usar o pronome de tratamento “senhor/senhora” a um(a) aluno(a) de semestre mais avançado que o seu, fato que não ocorre no Brasil e que caso um(a) aluno(a) estrangeiro(a) viesse a fazê-lo, poderia ser mal interpretado pelos(as) colegas. Este tipo de conhecimento faz parte da competência sócio-cultural que um(a) falante precisa apreender para comunicar-se de forma efetiva.

Bortoni-Ricardo (1998:103) salienta que o planejamento é um processo mental, inacessível, portanto, à observação direta. Assim, os estudos sobre os graus de monitoração recorrem a alguns elementos correlatos identificáveis na fala e no comportamento interacional do (a) falante, tais como a contingência interacional, isto é, a interdependência entre os(as) interlocutores(as) na produção discursiva.

Na operacionalização desse conceito, observa-se se a compreensão do significado de um turno conversacional depende do turno dos interlocutores que o precederam. Trata-se, está visto, de aferir a implicitude da fala e a dependência contextual, sendo que esta última não é analisada só em termos da contingência interacional, mas também em termos da indexicalidade do discurso no contexto situacional, que se identifica pela presença de elementos dêiticos, considerados num sentido lato, de modo a abranger várias estratégias próprias da oralidade que servem a função de ancorar o discurso no contexto situacional.

Não obstante, o estilo monitorado apresenta alguns aspectos através dos quais podemos identificá-lo, tais como: recursos sintáticos, semânticos e pragmáticos-discursivos empregados para produzir a continuidade temática; ocorrência de estratégias de metalinguagem; uso de regras variáveis que marcam estilos monitorados, como o emprego do subjuntivo, a concordância nominal e verbo-nominal, as variantes padrão das orações relativas, o uso de pronomes oblíquos, etc; precisão lexical determinada em função dos gêneros discursivos e da universalidade e complexidade dos tópicos abordados.

Bortoni-Ricardo (1998) postula que o estilo monitorado é adquirido, geralmente quando o(a) falante(a) do Português do Brasil (PB doravante) como L1 entra em contato com a cultura de letramento. No caso do(a) aprendiz de PB como L2/LE, a situação é diferente, pois ele/ela, na maioria das vezes, não traz para a sala de aula nenhum dos estilos da língua alvo. Segundo Preti (1997), quando, em uma interação, estão em jogo duas línguas e, assim, duas culturas distintas, nem sempre o ensino de uma linguagem comum pode dar conta de todos os problemas interacionais. Os fatos são curiosos na variação de estilos, “existem fenômenos estigmatizados e outros não estigmatizados. O que numa cultura estigmatiza pode não ser estigmatizado em outra cultura” (Marcuschi, 1997:76).

Como o objetivo fundamental do ensino de línguas é a comunicação, e tendo em vista que o uso do estilo adequado ao contexto em que o(a) falante encontra-se é fundamental para que a comunicação se dê de forma efetiva, tona-se de grande importância o trabalho com diferentes estilos da L2/LE em sala de aula. Em 1970, Gomes de Matos (1971) já falava sobre a importância de se ensinar o(a) aluno(a) a identificar contrastes de estilos: uso formal e informal, por exemplo. Há, atualmente um consenso de que a maneira mais apropriada para se ensinar uma língua é ensinar as suas variações, até mesmo porque não há uma língua única, isto é, os estilos se entrelaçam harmoniosamente nas mais diversas modalidades de expressão dos(as) usuários(as) da língua (Preti, 1997).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Português do Brasil é bastante variado, possuindo muitos dialetos ou falares regionais. Apesar disso, observa-se preconceito por parte dos(as) falantes em relação às variedades socioletais de menor prestígio consideradas como inferiores e erradas. Em consequência, o mais apropriado seria educar para o respeito à diferença e compreender que não há uma única forma “correta” de falar, não havendo, portanto, o que “consertar” em relação à fala do(a) aluno(a). Para isso é necessário que a fala do(a) aluno(a) seja considerada no contexto de uso e que o ensino da língua materna na escola pautar-se no princípio de que o fundamental é saber adequar a fala a partir

das características das diferentes situações comunicativas. Como já sugerimos, no caso do ensino de PE o quadro é distinto, pois o(a) aprendiz geralmente não chega à sala de aula trazendo algum estilo da língua alvo.

Segundo Marcuschi (1997), os estudos têm confirmado que a escola privilegia a língua escrita em detrimento da oral e o estilo monitorado. Não encontramos um estudo abrangente que indique qual o estilo é mais privilegiado no ensino de PE no Brasil.

No Programa de Português e Cultura Brasileira do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco é desenvolvida uma atividade bastante interessante e inovadora chamada “Como aprender a usar variantes no português”. É uma experiência em que os(as) alunos(as) são desafiados a perceber variantes sociolingüísticas ou pragmáticas, seus possíveis efeitos nos(as) locutores(as) e a escolher quais as maneiras mais adequadas e construtivas de usar o português (Gomes de Matos, 1997).

Moura (1997) e Gomes de Matos (1997) defendem a idéia de que o(a) professor(a) de línguas deve ter consciência do problema do preconceito lingüístico para alertar seus/suas alunos(as) em relação a julgamentos sobre a capacidade intelectual dos indivíduos, baseados apenas no uso de formas lingüísticas prestigiados por determinado grupo social. Os autores são a favor também da conscientização dos(as) professores(as) acerca das variedades estilísticas. Marcuschi (1997:74) afirma que é muito importante que os(as) professores(as) tenham “uma nítida concepção de língua falada e língua escrita, sem privilegiar uma ou outra e evitando relações dicotômicas”.

Não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas. Tudo depende de qual escrita e de qual fala estamos tratando, afastando-se assim um olhar dicotômico sobre essa

relação.

Conforme apontamos neste capítulo, a abordagem de ensino-aprendizagem de L2/LE adotada por um(a) professor(a)/curso define a produção de materiais, o método e a avaliação. Segundo Scaramucci (1999:106)

A coerência entre ensino e avaliação é fundamental não apenas quando se está considerando a questão sob o ponto de vista da sala de aula e do professor, ou seja, na elaboração de provas ou exames denominados internos, mas também sob o ponto de vista mais externo, ou de uma política educacional.

As aulas observadas neste estudo têm o objetivo mais imediato de preparar candidatos para o CELPE-Bras. Por isso, passamos neste momento a falar um pouco sobre esse exame.

O CELPE-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente internacionalmente. É aplicado duas vezes ao ano em instituições credenciadas no Brasil e no exterior. Atualmente são quinze instituições credenciadas no Brasil e vinte e quatro no exterior. O número total de candidatos passou de 141 em 1998 – primeira aplicação – para 1.362 no primeiro semestre de 2001.

Já na primeira reunião da Comissão para Elaboração do CELPE-Bras, em junho de 1993, uma das principais discussões era a natureza do exame. A Comissão concluiu que devia ter base comunicativa pela necessidade de um exame que “contemplasse a linguagem como um sistema de comunicação integrado e holístico, visualizado como meio e reflexo de uma cultura” e ao mesmo tempo evidenciasse que a competência comunicativa de um(a) falante deve ser avaliada através do grau de adequação de sua fala a diferentes situações sociais e aos(as) interlocutores(as) envolvidos(as). (Cunha e Santos, 1999:115)

Assim, a competência do(a) candidato(a) é examinada por meio da realização de tarefas em português que se assemelhem ao máximo às autênticas da vida cotidiana; é avaliada a capacidade do uso do português e não os conhecimentos sobre o uso da língua; o material do exame é contextualizado; os critérios de avaliação são holísticos e qualitativos; “o resultado da avaliação é expresso em descritores de competência e desempenho do candidato e os parâmetros de correção são os próprios objetivos das tarefas ou os meios indispensáveis para sua realização.” (Schlatter, 1999: 100)

O objetivo do CELPE-Bras, segundo a página do próprio certificado na *internet*, é testar a habilidade de comunicação oral e escrita dos(as) candidatos(as) em português do Brasil em diversas situações. O exame é de base comunicativa, assim avalia-se a competência dos(as) candidatos(as) através de tarefas, tais como responder a uma carta, preencher um formulário, compreender um artigo de jornal, revista, reportagem de rádio ou televisão.

Para Nunan (1992), uma tarefa comunicativa é um ato comunicativo completo, um recurso dinâmico de criação de sentido, no qual os(as) aprendizes são envolvidos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto sua atenção está focalizada mais no significado do que é dito do que na forma. Almeida Filho (1998) acrescenta que as tarefas possibilitam o entrelaçamento de algumas habilidades.

Por meio de um único exame, os(as) candidatos(as) podem ser avaliados em dois níveis de proficiência: Intermediário (Primeiro Certificado), concedido ao(à) candidato(a) que demonstra um domínio operacional parcial da língua portuguesa. E Avançado (Segundo Certificado), conferido ao(à) candidato(a) que evidencia um domínio operacional amplo da língua. Ou ainda ficar sem certificação, caso sua competência comunicativa na língua portuguesa seja bastante limitada.

O exame é constituído de duas partes. uma coletiva - em que os(as) candidatos(as) respondem por escrito a diferentes tarefas baseadas na compreensão de um texto escrito, de um trecho de vídeo e de uma gravação em áudio - e outra individual – que consiste em uma interação face a face com o(a) avaliador(a), na qual eles/elas (a) respondem oralmente a uma entrevista baseada em um questionário preenchido anteriormente, (b) expressam oralmente idéias e opiniões, a partir de um elemento provocador, e (c) expressam atos de fala em situações de vida cotidiana.

De acordo com Schlatter (1999), a cultura brasileira está presente no exame tanto nos textos selecionados quanto nas exigências lingüísticas e socioculturais inerentes aos atos de fala presentes nos exames, o que implica em competência sociolingüística.

O primeiro módulo - a chamada Parte Coletiva – tem duração de duas horas e avalia as habilidades de compreensão oral e leitura integrada à produção escrita. É aplicado na seguinte ordem: (1) duas tarefas integrando compreensão oral e produção escrita; (2) duas tarefas integrando leitura e produção escrita.

O segundo módulo - Parte Individual – tem duração de vinte minutos e avalia a compreensão oral, leitura e produção oral, também de modo integrado. Neste módulo, os(as) candidatos(as) são testados por dois/duas avaliadores(as) que gravam a interação e seguem a ordem: (1) interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo(a) candidato(a) na ficha de inscrição (ver anexo 01); (2) conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores, tais como foto, cartum, material em áudio ou vídeo, etc.

Com base nos estudos discutidos neste capítulo, entendemos que a maneira mais apropriada de se tratar o contínuo de monitoração estilística em sala de aula de PE é a combinação de algumas concepções. Por um lado, a conscientização do(a) professor(a) em relação a elementos teóricos básicos sobre variação estilística, evitando dicotomias e estigmas de qualquer ordem em sala de aula. Por outro, a intervenção a respeito de determinadas regras sociolingüísticas e socioculturais

deveria ser feita de maneira explícita e sistemática para auxiliar na apreensão de regras que talvez não sejam tão facilmente perceptíveis aos aprendizes nas interações. Acrescentamos também a importância que os objetivos e interesses dos(as) aprendizes têm na aprendizagem da L2/LE para a escolha de qual/quais estilo(s) privilegiar na intervenção explícita e a frequência com que tal intervenção é realizada.

### **CAPÍTULO 3**

#### **A QUESTÃO DO CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

Neste capítulo abordamos a parte prática deste trabalho. Expomos nossas percepções a respeito do exame que fizemos sobre o tratamento que é dado aos diferentes estilos do português – contínuo de monitoração estilística - por um professor em sala de aula de PE. Para tanto passamos a discutir neste momento qual a exigência do exame CELPE-Bras em relação à competência sociolingüística e conseqüentemente ao uso de diferentes estilos da língua, o ambiente das aulas observadas, as ações lingüísticas do professor sujeito em relação ao contínuo em questão levando em conta o exame CELPE-Bras, o manual do professor do livro de PE adotado nas aulas, bem como o tratamento que é dado pelo professor ao contínuo de monitoração estilística no livro de PE adotado e ao material adicional utilizado e, por fim, tecemos nossas considerações finais sobre nosso estudo.

### **3.1 A QUESTÃO DO CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA E AS AÇÕES LINGÜÍSTICAS DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA SALA DE AULA DE L2/LE.**

#### **3.1.1 CELPE-Bras E O CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA**

Como já discutimos no capítulo 2, em uma sala de aula de línguas, todos têm o mesmo objetivo, aprender/ensinar uma língua, e este processo envolve decisões complexas que precisam levar em conta diversos fatores e, claro, também os direitos e deveres comunicativos dos(as) respectivos(as) aprendizes e professores(as) do curso. O fato de escolher qual o tratamento que cada estilo da língua receberá ao longo do curso, qual deles priorizar na sala de aula é um destes fatores. Ao tomar tais decisões o(a) professor(a) deve ser coerente com os objetivos específicos dos(as) aprendizes e seus interesses, associados com as experiências e conhecimentos que o(a) professor(a) tenha sobre o processo de ensinar-aprender línguas estrangeiras.

As aulas examinadas neste estudo são parte de um curso que prepara candidatos para a prova do CELPE-Bras, dessa forma, acreditamos que é de fundamental importância o exame desta prova a fim de podermos saber qual o grau de coerência entre o tratamento que é dado ao contínuo de monitoração estilística pelo professor sujeito e a cobrança que é feita nas referidas provas.

Examinamos os seguintes materiais constituintes das provas do CELPE-Bras aplicadas em julho e em dezembro de 2001: o manual do aplicador; a Parte Coletiva da prova, a Parte Individual chamada interação face a face e a ficha de avaliação da interação face a face. Procedemos a nossa pesquisa nos referidos materiais com autorização da Comissão técnica do CELPE-Bras.

Passamos neste momento a discutir nossas percepções acerca dos aspectos que se referem ao contínuo de monitoração estilística nos materiais examinados.

Na Parte Coletiva, examinamos as quatro tarefas de cada prova. Na tarefas I, os(as) candidatos(as) ouvem uma fita de áudio, uma fala sobre a festa de passagem de ano e a outra constitui um depoimento de um historiador sobre a Independência do Brasil. A partir da compreensão das fitas, os(as) candidatos(as) deveriam escrever uma carta contando que haviam participado da festa em questão e descrevê-la, explicar seu significado e como foi participar de tal festividade. Com base no outro áudio, os(as) candidatos(as) deveriam responder a três questões.

Podemos perceber que o estilo mais adequado à realização de cada tarefa pode situar-se próximo ao estilo não monitorado, pois, apesar de se tratar de linguagem escrita, uma carta a um amigo caracteriza um contexto informal. No entanto, responder a perguntas por escrito sobre um tema mais científico a partir de um depoimento de um especialista pode exigir um estilo mais monitorado. Dessa forma, acreditamos que em uma das provas a tarefa I poderia exigir do(a) candidato(a) um estilo mais monitorado e, em outra, exigir um estilo menos monitorado a fim de adequar a linguagem à situação que se configurava.

Nas tarefas II, os(as) candidatos(as) assistem a um vídeo e a partir dele devem produzir um texto escrito. Um dos vídeos contém uma reportagem sobre um trabalho de um prefeito em determinada cidade do Brasil e sobre a possibilidade de tal projeto ser extinto com a troca de governo. O outro apresenta as atividades de uma empresa especializada em organização empresarial. A produção textual referente ao primeiro vídeo é uma carta ao novo prefeito da cidade solicitando a continuidade do projeto e apresentando argumentos para apoiar a solicitação. O segundo referente ao outro vídeo é a produção de um memorando tentando convencer o chefe a contratar os serviços da empresa em questão. É dada aos(as) candidatos(as) a apresentação gráfica do memorando.

Constatamos que ambas as produções textuais propostas pedem um estilo muito próximo ao pólo de monitoração estilística, pois constituem situações sociais extremamente formais no que se refere ao assunto a ser tratado, ao(à)

interlocutor(a) e ao veículo de comunicação. Isto leva-nos a concluir que estas tarefas exigem do(a) candidato(a) competência sociolingüística.

Nas tarefas III e IV devem ler um texto que pode ser uma entrevista, um editorial, uma reportagem ou as instruções de participação de um concurso e produzir determinado tipo de texto com base na leitura. Uma das propostas feitas nos interessa sobremaneira: os(as) candidatos(as) devem escrever uma carta de mais ou menos vinte linhas para um deputado protestando contra certo projeto proposto por ele. As outras produções textuais sugeridas constituem textos como a apresentação de um artista a uma revista, o preenchimento de um cupom que exigia algumas respostas.

É possível observar que nas duas últimas produções os(as) candidatos(as) podem escolher o estilo que mais o(a) deixe à vontade para escrever, pois as tarefas não exigem necessariamente um certo grau de formalidade ou informalidade; é dado ao(a) escritor(a) a liberdade de escolher qual o estilo usar. Entretanto, a produção de uma carta para um deputado protestando contra algo é considerada uma tarefa que já exige um grau maior de monitoração estilística, tendo em vista o leitor e o assunto a ser tratado. Dessa forma, novamente constatamos a necessidade do(a) candidato(a) ter desenvolvido sua competência sociolingüística a fim de poder adequar sua fala/escrita à situação que lhe for exigida na prova.

No segundo momento da Prova Individual, os elementos provocadores que têm o objetivo de motivar os(as) candidatos(as) a expressarem suas idéias e opiniões geralmente são pequenos textos, tirinhas de cartuns ou trechos de vídeos contendo opiniões de pessoas sobre determinados assuntos gerais, trazem fotos/imagens sobre o assunto ou do entrevistado. Alguns textos abordam assuntos como a diferença na permanência de mulheres e homens no emprego, as principais reclamações dos turistas estrangeiros sobre o Brasil de maneira mais técnica, usando uma linguagem sem ironia ou ambigüidade, com termos e dados científicos. Outros textos/vídeos apresentam um estilo de linguagem menos monitorado, apresentando gírias, expressões e estruturação lingüística características deste estilo. Este contexto

leva-nos a duas conclusões: (1) os assuntos são variados, o que pode significar uma necessidade do(a) candidato(a) utilizar mais de um estilo do que outro dependendo do assunto que lhe for proposto. Tomamos como exemplo dois textos examinados. Um traz dicas para evitar a insônia e outro é sobre um pedido de um indivíduo para que os donos dos cachorros recolham o cocô de seus animais das calçadas. Fizemos questão de expor a palavra “cocô” pelo fato do texto apresentá-la, juntamente com as palavras fezes e dejetos. No caso do primeiro texto – sobre insônia – é possível dizer que o(a) candidato(a) poderia usar um estilo mais monitorado, tendo em vista o contexto que envolve o tema e no segundo texto, podemos dizer que o(a) candidato(a) é levado a usar um estilo menos monitorado, levando em consideração o assunto e a própria linguagem com que é abordado.

Faz-se mister salientar que o manual do aplicador deixa claro que o interesse neste momento é a interação, assim, caso o(a) candidato(a) não se sinta motivado a expressar-se a partir de determinado elemento provocador, é necessário apresentar-lhe outro. A cada candidato(a) são apresentados três elementos provocadores e é exigido que se expresse em relação aos três.

Durante as etapas da interação face a face, o(a) observador(a) utiliza uma grade para avaliar os(as) candidatos(as), que compreende: fluência, adequação gramatical, pronúncia, adequação lexical, competência interacional e estratégica e compreensão. O item competência interacional e estratégica, de acordo com as orientações da ficha de avaliação que os(as) aplicadores(as) utilizam, encerra dois critérios de avaliação de particular importância para nosso estudo: (a) flexibilidade na mudança do tópico e; (b) adequação da conversa ao interlocutor, ao assunto e ao contexto (formal/informal). Isto significa que os(as) candidatos(as) são avaliados no que diz respeito ao uso de diferentes estilos em relação à situação social que se configure ao longo da prova que testa a habilidade de comunicação oral e de leitura.

Examinando todos os materiais acima mencionados, chegamos à conclusão de que a prova do CELPE-Bras exige claramente o domínio de diferentes estilos do português do Brasil. Segundo o Modelo da Operação Global do Ensino de

Línguas (Almeida Filho, 1998), entre todas as dimensões que envolvem a abordagem utilizada em sala de aula de L2/LE, a avaliação é a que mais possui efeito retroativo potencial sobre as outras dimensões, a saber: planejamento de cursos, produção de material e método utilizado. Dessa forma, o fato do CELPE-Bras cobrar em seus exames de forma explícita a competência sociolingüística dos(as) candidatos(as) é um incentivo à idéia de que tal competência deva ser desenvolvida nos cursos preparatórios para este exame.

### 3.1.2 O AMBIENTE CRIADO PELO PROFESSOR NA SALA DE AULA

De acordo com Lynch (1996), o modelo geral de interação entre falantes nativos(as) e não nativos(as) é muito importante porque cada falante tem o seu papel e a sua participação é considerada. Como dito na seção anterior, o(a) professor(a) pode e deve criar um ambiente favorável à participação dos(as) alunos(as) para que a interação ocorrida na sala de aula não fique somente sob o comando do(a) professor(a). O(a) professor(a), por vários motivos, é um símbolo de autoridade na sala de aula, e desempenha relações muitas vezes assimétricas frente aos(às) alunos(as) o que determina o tipo de linguagem e estilo a ser usada por ambas as partes. Por isso, acreditamos que seria de suma importância que examinássemos o ambiente da sala de aula observada.

Os extratos que se seguem são uma mostra do que pudemos observar ao longo das aulas.

**Extrato 1.** (Os alunos se apresentam à pesquisadora no primeiro dia de observação.)

A: - Eu sou A (...)

[ durante a segunda apresentação, chega um aluno atrasado e diz "Boa tarde" ]

P: - Ih: rapaz, como está o que? Boa noite.

[o aluno explica o motivo do atraso para o prof. Ele não lembrava que a aula não seria no prédio de sempre, seria em outro]

P: - Ah olha aí ó, (xxx) não prestou atenção ao que o profes o professorinho fala, né? Não, é verdade, fomos todos + enganados: tudo bem, seja bem-vindo a nossa sala.

Estamos nos apresentado a uma amiga que chegou, tá certo?

**Extrato 2.** (Momento após as apresentações)

**P:** - Estamos todos sabendo quem é quem agora. Pronto. Podemos começar a aula? + Muito bem meus amigos. + Então, vamos pegá nosso livrinho, porque nós temos que caminhá um pouquinho. Só quero lembrá que + amanhã: eu gostaria muito que vocês pegassem esse livrinho aqui, + que tá lá na xerox, é o livro de exercícios (...) No nosso livro agora, livro texto, eu queria que vocês abrissem na página + [procura no livro] é: 32 + 32, 32.

[um aluno diz a outro que não tem o livro que ele poderia pegar o livro do senhor, referindo-se ao professor]

**P:** - (xxx) o meu livro + o senhor?! O livro do + senhor sou eu senhor?

**A:** - Sim.

**P:** - É?

**A:** - É.

**P:** - [o professor finge estar zangado] e daí? Senhor! [com entonação de ironia]

**Extrato 3.** (O professor faz perguntas sobre o humor de um aluno)

**P:** Muito bem. + U, + você está (xxx) hoje, U? + Você está zangado, hoje? Só porque o O está perto da C? Eles são só amigos.

[U ri]

**P:** Não é, O?

[O não entende]

**P:** Você não é amigo da C?

**O:** Não.

[risadas]

**P:** Não é amigo da C? [risadas] Não? + Eu não acredito! + U, onde você mora U?

**U:** [responde]

**Extrato 4.** (O professor faz perguntas sobre localizações de ruas baseadas no mapa contido na página 32 do livro texto.)

**P:** Abaixo da Euclides Pacheco, qual é a rua, meu amigo:, O?

**O:** A rua (xxx).

**P:** Não: tem uma rua antes.

**Extrato 5.** (O professor pede a um aluno que fale mais alto e claro)

**P:** Oh, oh T, fala mais + pra fora, assim. ITAPETI: + deixa a palavra sai + porque se você tá engolindo as palavras, fica + você não vai consegui jantá à noite.

[risadas]

**P:** Né? Você não vai consegui jantá porque você comeu muita palavra, entendeu? Aí,

não vai tê fome à noite. Então não coma palavra. solta. Ué! Cadê u: u: M. hein? + Ninguém sabe do M. ainda tá bêbado. é?

[risadas]

P: (xxx) ficô dentro do meu carro a bolsa dele. + Muito bem. eh: depois do da rua Itapeti. vem a rua:? + A rua? + E?

**Extrato 6.** (Continua a atividade do mapa, o professor está explorando o vocabulário do mapa: padaria, pizzaria, mercearia, adega, etc.)

P: Nagib (...)Encontraram o Largo Nossa Senhora do Bom Parto?

A: Largo?

P: Largo? Não, isso que eu vou perguntá pra professora Marcia. + Eu nunca consegui entendê a diferença, professora Marcia. de uma praça pra um largo. Qual é a diferença, hein?

**Extrato 7.** (O professor marca um jogo de basquete entre a turma. Neste momento ele pergunta quem poderia fazer parte do jogo.)

P: Quem joga basquete aqui, hein? Quem joga basq, além do C, joga basquete?

A: Eu.

P: Você. Quem mais? [um aluno faz sinal positivo] S. + Também joga? Não? Um, dois, três, quatro. também joga? + Das mulheres (xxx) joga basquete aqui? Nenhuma?

A: N.

P: N joga basquete? Então nós vamo fazê três contra três. + Vamo combiná. vamo lá.

A: Onde?

P: Onde? + Na casa do C.

[risadas]

A: Quando?

P: Quando? É: talvez: + não. quando não temo ainda, não. Mas vamos combiná ainda, ainda vamos planejá (xxx) encontrá os jogadores primeiro. A gente pode no C.O. + Muito bem, eu vô (xxx)

[um aluno comentou sobre a altura do professor para jogar basquete]

P: Ó o cara aí! Vê se pode! (xxx) Eu subo aqui na: na nos ombro do O não é O? + Muito bem. depois da sapataria. nós temo a mercearia. + Você sabe o que é mercearia? (...)

**Extrato 8** (De repente, durante a atividade, o professor percebe que alguns alunos estão se jogando bolinhas de papel)

P: [em tom de brincadeira] O que é? Vocês estão jogando + coisinhas uns nos outros? + Não acredito !

[risadas]

P: Parece uma turminha de crianças, eu não acredito! [o professor também toca uma bolinha nos alunos]

[um dos alunos fica procurando quem foi que tocou a bolinha nele]

P: Não foi a K. + não foi a K, eu vi quem foi. + Olha o sorriso nos lábios de quem fez.  
[risadas]

**Extrato 9.** (O professor pergunta “se vão viajar, quando e quanto tempo vão ficar em tal lugar.)

P: C. é: ++ quando você vai ao Peru, C?

C: [faz sinal de que não entendeu ou não ouviu.]

P: Quando você vai ao Peru, agora?

C: Ao fim de ano.

P: No fim do ano? É: quanto tempo você vai ficar no Peru?

C: Dos meses.

P: Dois meses. Oh: O, o seu coração vai agüentá passá dois meses longe da: da C?

[risadas]

O: O que?

P: O que?

O: O que ri ri ri ri? [imitando o som das risadas]

P: Eu tô rindo?

[o aluno faz sinal que todos estão rindo]

P: Todo mundo? + Não sei. Só porque eu falei do seu coração.

[risadas]

P: Por que cês tão rindo?

A: Eu não, você é muito gracioso. né?

O: Por que? [olhando para uma aluna]

S: Por que eu tô rindo? (xxx) coração [risadas]

P: Ó, O, sabe o seguinte (xxx) “rá, rá, rá, rá, rá, mais eu tô rindo à toa. Não que a vida esteja assim tão boa, mas o sorriso ajuda a melhorá (...)” [o professor está catando e batucando na mesa uma música (forró) do grupo Fala Mansa] Pois é isso aí, a gente tá rindo porque + faiz melhorá a vida. Mas me responda, o seu coração, seu coração.

O: Sim.

P: Vai agüentá, vai suportá (...) ficar dois meses longe da C?

[risadas]

**Extrato 10.** ( O professor pergunta sobre o jogo de futebol entre Brasil e Peru acontecido na noite anterior.)

P: (xxx) página 43. Você assistiu o jogo do Brasil ontem?

A: Sim.

P: Assistiu?

A: Sim.

P: Viu? Gostou do jogo?

A: No: ah: + mais ou menos.

P: Mais ou menos por quê?

A: [risadas] Gosto muito.

P: Não gosto?

A: Não gosto muito.

**P:** Não gostei muito. + Por que você não gostou muito? + Por que o Peru da C não ganhou do Brasil?

[risadas]

**P:** Hein?

**A:** Eu (xxx)

**P:** Gosto muito do Peru?! É né? Eu acho que você não gosta do Peru. Eu acho que você gosta é da peruana. É diferente.

**Extrato 11.** ( O professor está perguntando o que os(as) alunos(as) fizeram na noite anterior quando entra na sala uma aluna.)

**P:** O que você fez ontem à noite, querida?

[A aluna responde. E o professor continua perguntando para outros.]

**P:** Boa tarde, querida, tudo bem?

**A:** Boa tarde.

**P:** Lindíssimo vestido, viu?! + O que você fez ontem à noite, K?

**K:** Ah: ontem à noite eu fui a: + comida árabe (...)

[continua o exercício oral]

**Extrato 12.** (O professor faz uma pergunta à pesquisadora baseado no diálogo do livro)

**P:** (...) Eu queria começa: no nosso livro, hoje, + (xxx) Eu queria (xxx) o livro, por favô na página: 41 + VOCÊ JÁ RESOLVEU SEU PROBLEMA DE APARTAMENTO? + VOCÊ JÁ RESOLV essa pergunta eu vô fazê pra Marcia, né? + VOCÊ JÁ RESOLVEU SEU PROBLEMA DE APARTAMENTO? Vamos lê é: G e: C.

[os alunos lêem o diálogo]

**Extrato 13.** (O professor propõe uma atividade sobre o assunto “uma coisa engraçada que aconteceu em minha vida”.)

**P:** É: oh: M, + alguma vez, M, você já fez uma viagem + e: você ia pra um lugar + quando chegou lá no lugar não tinha vaga? Você teve que voltá pra casa? Ou então, é: você fez uma reserva e chegou lá e não tinha reserva pra você e você ficou sem tê onde ficá? Já aconteceu alguma coisa com você assim?

**M:** Nunca.

**P:** Nunca aconteceu. Nunca. Muito bem. E quando você era: mais jovem, M, já aconteceu com você: de: é: + não, não posso falá (xxx) povo do Brasil. Hã: + Sim, já aconteceu com você de tê comido alguma coisa e não tê ficado bom do estômago, ãh? + E você estava muito longe de casa. + ãh? E aí você teve que i na casa de um amigo, (xxx) eu tenho que i no banheiro, por favor. Já aconteceu isso com você? Já? [o aluno faz algum sinal que não é totalmente compreendido pelo professor ]

**P:** Já. Não.

**M:** (xxx)

[risadas]

**P:** (xxx) lembrar e nós vamos contá: um dia + que foi muito engraçado. Uma coisa que aconteceu na minha vida que foi muito engraçada. Eu vô dá pra vocês dois minutos pra lembrarem, tentá organizar a idéia que cada um de nós vai, agora, vai contá uma pequena história do que aconteceu com você + e que você achou muito engraçado, + certo? Ou que você viu, ou que aconteceu com você, foi uma história que aconteceu com você e que você achou muito engraçado. (...) Que você riu muito. (...) [Enquanto os alunos tentam lembrar de uma história engraçada em suas vidas, o professor fica assobiando ou cantando e batucando na mesa.]

**Extrato 14.** (O professor pede à pesquisadora que dê uma explicaçã sobre vocabulário)

**P:** Muito bem. então é: depois de nós trabalharmos a Lenda do louco amor Ah sim, falta explicá o que é lenda. + Claro + A professora Marcia, eu convidei especialmente hoje pra explicá pra vocês o que é lenda. + Pssora Marcia, por favor, pode sua participação agora.

**Extrato 15.** (O professor faz perguntas para introduzir o assunto do texto.)

**P:** O, você já amou? Já amou? (...) Sabe o que é amar? [pergunta para todos os alunos]

**P:** Marcia, você já amou muito, Marcia?

[fiz sinal de que sim]

**P:** Cara de sorte, hein? [risadas] E você? [perguntando para outra aluna]

**Extrato 16.** (Aula no apartamento de um aluno. A aula começa com cada um contando uma lenda de seu país, enquanto alguns alunos(as) contam sua lenda, outros bebem cerveja. Todos estão sentados na sala em círculo. Os(as) alunos(as) levaram petiscos e bebidas.)

Como é possível observar nos extratos acima, o ambiente criado na sala de aula examinada é completamente distinto do ambiente de uma sala de aula mais tradicional. O professor desempenha um papel de amigo pessoal dos(as) alunos(as). Ele fala de sua vida, pergunta freqüentemente da vida afetiva deles(as), faz brincadeiras sobre o assunto, traz as filhas para a sala de aula, fazem atividades extra-classe juntos, como churrascos, festas, vão a bares, combinam atividades esportivas. Foi possível observar que o professor tentava aproximar-se ao máximo da turma, “impedindo” que os(as) alunos(as) o chamem de “senhor”, pronome de

tratamento bastante usado para a figura do(a) professor(a) em muitos contextos de ensino. Observamos, também, que o professor tentava aproximar a pesquisadora nesta relação de amizade entre o grupo e o professor, chamando-a pelo nome ou por “minha amiga”. Entretanto, pudemos verificar que nos momentos em que o professor buscava na pesquisadora o papel de professora, ou seja, como alguém que poderia dar algum tipo de apoio pedagógico, o professor referia-se a ela como “professora Marcia”. Este comportamento ratifica a idéia de assimetria entre o papel do(a) amigo(a) e do(a) professor(a). Entretanto, quando ele se refere a si mesmo como professor, usa o diminutivo “professorinho”(ver extrato 1], sinônimo aqui de afetividade, ou seja, assume o papel de amigo-orientador e não exatamente professor.

Conforme falamos na seção 1.1 do Capítulo 1, os estudantes do PEC-G recém-chegados e que estão se preparando para o exame do CELPE-Bras vêem no(a) professor(a) de PE mais do que um(a) facilitador(a) da aprendizagem da língua, vêem nele(a) um(a) amigo(a) pessoal, um(a) orientador(a) e esse papel é de fundamental importância nesta fase da vida do(a) aluno(a). Pudemos perceber que o professor sujeito deste estudo tenta de várias formas cumprir este papel e preencher uma lacuna relevante nas vidas destes(as) estudantes através de uma relação mais simétrica e de atividades de integração extra-classe.

Assim, o ambiente criado pelo professor é de completa informalidade, o que nos parece bastante salutar tanto em relação ao contexto que se configura na vida pessoal dos(as) alunos (fora da sala de aula) quanto na criação de um ambiente favorável à participação dos(as) aprendizes na interação em sala de aula.

### 3.1.3 AS AÇÕES LINGÜÍSTICAS DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO CONTÍNUO EM QUESTÃO

Os extratos que se seguem são uma mostra do que observamos durante o período em que estivemos presentes na sala de aula em questão. Após

cada extrato, seguem-se nossos comentários sobre a situação examinada.

**Extrato 17.** (A pesquisadora estava sentada esperando o início da aula. O professor disse a um aluno que ela ia assistir algumas aulas. O aluno dirigiu-se à pesquisadora e a cumprimentou.)

**A:** Beleza?

**Pq:** Tudo bom?

No extrato acima, o aluno tentou demonstrar sua competência comunicativa usando uma gíria ao cumprimentar a pesquisadora. Entretanto, tratava-se de uma situação na qual ele não a conhecia, havia possibilidade de estarem em posições assimétricas em relação aos papéis desempenhados em sala de aula tradicional e portanto o uso de um cumprimento mais formal poderia ser mais adequado. Entendemos que a situação da sala de aula examinada era de total descontração, mas tem-se que perceber que é um contexto atípico para uma sala de aula. Assim, em outro contexto de sala de aula, este aluno poderia ter sido mal interpretado, isto é, parecendo tratar outra pessoa com desrespeito. O professor presenciou toda a situação, mas não interferiu. Acreditamos que essa poderia ter sido uma oportunidade para o professor tratar das formas adequadas de se cumprimentar nas diversas situações sociais, interagindo com diferentes interlocutores.

**Extrato 18.** (O professor fala da diferença entre o português do Brasil e o de Portugal, comparando com o espanhol da Espanha e o de outros países.)

**P:** (xxx) do Chile, tem o espanhol da Espanha que porque: que é o dominador, (xxx) que é um espanhol mais: limpo, né? + mais, tem tem as variações. Tem o português do Brasil e o português de Portugal, são muito diferentes e: alguns países, por exemplo, Moçambique + algumas pessoas falam mais como para o português de Portugal e outras falam mais como o português do Brasil. + E tem o próprio português de Moçambique porque lá é: outra língua, então o português chegô, a língua do dominador, né? De fora e aí ela começô a (xxx) história, como aconteceu no Brasil, + né? No Brasil veio de fora o português e foi se misturando, lá o (xxx) também se misturou.

**A:** Mas é certo que um brasileiro não entende muito bem um: português falando?

**P:** É, é certo. + E mais fácil uma comunicação que nem você nunca estudou português e vem falá comigo e eu falá com um português de Portugal. + É mais fácil nós dois, o

espanhol e o português nos entendermos. O português do Brasil e o espanhol nos entendermos do que o português, o brasileiro e o português. É mais difícil a comunicação. + Impressionante como é mais difícil. + Agora, na leitura não é, porque a gramática da língua portuguesa do Brasil é a mesma gramática da língua portuguesa de Portugal, a mesma.

S: Porque meu amigo, meu amigo disse (xxx) vocês não entendi português de Brasil  
 P: De Brasília ou então, do Brasil. + É. + Ó, dentro do Brasil, na verdade, o Brasil é um país muito grande, né? Dentro do Brasil, nós temos variações + enormes da língua, da, né? Existe um: um: que nós chamamos de gaúchos, por exemplo, que é lá da terra da: da: da Marcia. + Um gaúcho típico, falando tipicamente gaúcho e pegá um nordestino típico, falando tipicamente nordestino. Eu já fui tipicamente nordestino, né? Hoje eu tenho sotaque, o jeito de falá, a Marcia não precisava nem sabê: que eu vim (xxx), ela já ia sabê pelo meu jeito de falá que eu sô daquela região do Brasil. Só que hoje eu: eu: + já tenho uma universidade, tô no mestrado, então: o meu nível de comunicação + de palavras, por causa da minha leitura vai mudando, não é? Então eu já tenho um português mais: comum até com a Marcia que é do Rio Grande do Sul e ela tem comigo também porque a gente estuda as mesmas coisa e tal, mas um gaúcho típico e um nordestino típico, botando um pra conversá com o outro vai sê: eles vão demorá um tempinho pra i se entendendo, sabe? Porque é um: é o que nós chamamo assim de regionalismo + cada região com suas características no no no uso da língua, + né? E é muito comum é: por exemplo + tem alguns até com: bem marcados assim, o gaúcho é bem marcado, o nordestino + mais da: Bahia é bem marcado, né? U: Inclusive + até mal marcado, eu diria, tem até um certo: estereótipo. + Você vê algumas novelas (xxx) você vai vê o pessoal falá “oh: bixim: tudu bem:? Comé que cê tá minino?” Que: às vez as pessoa imaginam que é todo o nordeste que fala assim. + E não é, né? A gente tem algumas variações. Cê ia falá, Marcinha? Tem algumas variações. Então, o português dentro do Brasil já tem as suas: não é, O? [falou o nome do aluno para chamar-lhe atenção] Suas:

O: Sim.

P: Também acho. [referindo ao “sim” que o aluno disse] + Suas diferenças, seu regionalismo, sabe? + Como eu falei pra vocês, por exemplo ah: o sul ainda trabalha com “tu”, ainda usa o “tu”, por exemplo. + Usando o “tu”, depois você vai tê algumas variações pronominais referentes ao “tu” que o resto do Brasil não usa mais. Ou se usa, não é concordando e isso gera não que não dê pra entendê, mas já gera algumas diferenças, tá certo? Muito bem eh: + voltando aqui pra página 33 + eh: U. + ó: nós falamo quando eu viajo, quando ele viaja e quando e quando estamos (xxx) ficamos com nossos pais. Qual seria a pergunta? De acordo com o exemplo aqui?

O professor trata das diferenças entre o português de Portugal, de Moçambique e o do Brasil, assim como das diferenças regionais dentro do português do Brasil. Não fala, porém, das diferenças existentes na fala dos brasileiros relacionadas aos diferentes contextos em que se encontra o falante, isto é, os diferentes estilos, o que talvez pudesse ser abordado em momentos como este.

**Extrato 19.** (Em um exercício sobre os comparativos, um aluno comparou seu país com um país africano, dizendo que neste “há mais pessoas de color preto

que no seu país.” O professor fala da diferença entre dizer “uma pessoa preta” e “uma pessoa negra”.)

**P:** É: deixa eu falá uma coisa pra vocês, aqui. O Brasil, diferente do: dos países vizinhos da gente que: + pra nós quando você chama uma pessoa de preta + preto + não: é bom, não soa bem. Pra nós, brasileiros, preto é a cor, cor preta. Negro é uma raça. + Então no Brasil os negros gostam de ser chamados de negros porque é uma raça, + tá? E as pessoas insistem em chamar de preto e e /isso/

**R:** /Eu não/ sabia, eu (xxx)

**P:** Não, não, tô só explicando. Porque na verdade não é assim no Peru, não é assim na Argentina, na Argentina se chama de preto e não é: uma coisa ruim. Nos Estados Unido também, se nos Estados Unido você chama alguém de negro [com pronúncia americana] negro eles não gostam. (xxx) black people, black power eles preferem black people. E aqui no Brasil é o contrário, você não chama de black, chama de negro, tá certo? Só: lembrando. se você falá com brasileiro ele preferem sê chamado de negro + e não de preto, porque negro pra nós é a raça e preto é uma cor. + Entenderam? (...)

Observamos neste extrato que o professor explicita a importância da adequação lexical no discurso de um falante. Aqui ele está trabalhando a competência sociolingüística.

**Extrato 20.** (Os(as) alunos(as) fazem um exercício de leitura de um diálogo. Após, o professor determina um verbo da primeira conjugação para cada aluno declinar no pretérito perfeito do indicativo.)

**P:** Muito bem, LEIA O DIÁLOGO, PROCURE AS FORMAS DO PRETÉRITO PERFEITO E COMPLETE O QUADRO AO LADO [o professor está se referindo ao exercício B1 da página 43] Vamos lê o diálogo, O e: K.

[os alunos lêem o diálogo e O conjuga de forma errada o verbo trabalhar]

**P:** Hã: hã: não. + É: U, verbo trabalhar.

[U conjuga o verbo trabalhar. Para um dos alunos o professor determina o verbo peidar. O aluno declina. Não sei se todos os alunos entenderam o significado do verbo.]

[risos]

**P:** Arrumar, K.

[a aluna declina o verbo arrumar.]

**Extrato 21.** (As filhas do professor participam de uma aula. Em determinado momento uma das meninas sai e vai ao banheiro. Após alguns instantes, ela chama o pai, ele diz:)

P: Com licença, minha filha fez cocô, eu preciso ir até o banheiro.

**Extrato 22.** (Momento referente à atividade em que os(as) alunos(as) deveriam contar um fato engraçado ocorrido em suas vidas. Um dos alunos conta a história de um homem que teve uma forte dor de barriga e precisou defecar na rua. O aluno usa a expressão “fazer suas necessidades”. O professor pergunta:)

P: Estava cagando ou mijando?

[o aluno não entende a pergunta. Então o professor fez gestos de cada ato.]

Nos extratos acima, o professor faz uso de termos característicos do estilo menos monitorado de falar, isto é, informal. Sem dúvida as palavras “peidar”, “cocô”, “cagando” e “mijando” são bastante usadas pelos brasileiros, contudo seria útil explicitar aos aprendizes quando usá-los e de quais sinônimos dispomos para tais significados em contextos que exijam um estilo mais cuidado, tendo em vista que o ajuste lexical é um fator importante na adequação do discurso à situação social. Percebemos a informalidade na linguagem do professor e no tratamento com os(as) alunos(as) o que consideramos muito interessante, entretanto levando em conta que tais alunos(as) estão prestes a entrar em um curso superior, é muito provável que precisem ter conhecimentos de uma estilo mais monitorado e por isso seria interessante, ao nosso ver, algumas explicitações de aspectos sociolingüísticos.

**Extrato 23.** (O professor pede para que dois alunos leiam o diálogo B2 da página 44. Depois mais dois lêem o mesmo diálogo. Um aluno pergunta o que significa a expressão “Não diga!” contida no diálogo.)

P: Não diga é uma expressão. ++ que na verdade você fala assim não diga, mas você quer que a pessoa conte a: a K diz assim ó ontem à noite eu sai com amiga aconteceu uma coisa fabulosa, ela diz assim não diga, ou seja, continue, eu quero ouvir, tá certo? É essa situação. Agora, essa situação aqui [referindo-se à situação do diálogo do texto], tá? A pessoa tá lhe contando uma coisa e você não acredita. + A Marcia + a Marcia é casada com um alemão. Não diga! Qué dizê, você qué dizê assim Não acredito! Tá? É outra situação. Mas a Marcia não é casada com alemão, não. Se ela fosse casada com um alemão, vocês iam sabê do professor de vocês que cometeu suicídio. Não é?

**Extrato 24.** (O professor explica o real significado da pergunta “Você tem carro?”. A pergunta surgiu de uma dúvida de um aluno em relação a um diálogo.)

P: (...) quando um brasileiro chegá: pra voçeis e perguntá assim “você tem carro?” + o brasileiro não qué só sabe se você tem carro ou não tem carro [risos] + tá certo? Existe uma outra pergunta por trás desta. E algumas vezes, alguns estrangeiros não não descobrem isto imediatamente. Só depois com um pouco de convivência. Mas por exemplo, se eu tô numa festa (...) e: a: A diz assim “ P você tem carro?” Claro, eu te levo, onde você qué i? + eu já sei que ela tá querendo uma carona, certo? + Isso acontece também no Peru? E em Trinidad? (...) Olha, os nossos: os nossos: colonizadores + portugueses, eles não entendem (xxx) Cê chega e fala assim “Cê tá de carro?” “Tô.” + E pronto. + Se você falá com um português. “Estou”. [O professor tenta imitar o sotaque “estou” do português de Portugal.] (...) Um brasileiro entende na hora. (...) Então tem perguntas que são interessantes no Brasil, você sabe que tem por trás: outra coisa.

As passagens acima são ilustrativas de momentos em que o professor refere-se a aspectos sociopragmáticos da língua portuguesa, explicando o sentido contido no não dito, o que parece bastante enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o implícito muitas vezes não é apreendido facilmente por falantes de outras línguas como L1.

**Extrato 25.** (O professor refere-se a aula de vídeo.)

P: Como foi a aula de hoje pra você? + Foi difícil entendê a tevê? [Ele pergunta para todos os alunos, um por um. Depois ele recomenda que todos os alunos com menor nível de proficiência assistam televisão.]

P: (xxx) assistam novela: pois traz o português coloquial. + assistam telejornal pois traz um português sem marca, mas principalmente o jornal. (xxx).

Neste segmento, o professor faz referência a existência de diferentes estilos na língua portuguesa, mas não fala das características de cada um ou de seus usos. Momento que poderia ser utilizado para passar informações como estas.

**Extrato 26.** (Um aluno faz uma pergunta sobre adequação gramatical.)

M: Eu posso dizer eu quero entrevistar-te + ou eu tem que dizer eu quero te entrevistar?

P: Bom, o usual é eu quero te entrevistá, eu quero te entrevistá, tá certo?

M: Então o “te” é antes do verbo?

P: É. ++ É: tem: você pode: por exemplo, se você qué fazê uma marcação mais poética, por exemplo, uma coisa mais literária, você pode transpor pra depois, né? É: a minha intenção é seduzir-te. Tchiii + E é claro que você tem que falá com um olhar de bandido, né? + Seduzir-te, aquele olhar assim de (xxx) de tango, né? com aquela flor assim na boca. E postura de tango. [o professor ri.] Pode ser, pô. Então vamo lá, três, FALE COM SEU OU SUA COLEGA [fazem oralmente um exercício do livro]

**Extrato 27.** (Leitura do texto “Alô, alô”)

A: O que é “sei lá”?

P: Não sei, sei lá é mais informal que não sei. [Depois ele exemplifica, contextualizando o uso de “sei lá” e “não sei”.]

**Extrato 28.** (Falam sobre o superlativo absoluto)

A: Eu posso falá: pobríssimo?

P: Hum: é aceito na oralidade, mas na escrita não cai bem. É paupérrimo. (...)

Nos extratos acima, a partir da pergunta de aluno(as) o professor faz intervenções relacionadas aos diferentes modos de falar, isto é, ele fala de “usual”, oralidade, informal, e de “marcação mais poética, mais literária”, escrita. Estas explicações estão relacionadas com a competência sociolingüística pelo fato de estarem tratando de contextos diferentes e falas adequadas a cada um deles. Como visto em outros momentos, geralmente o professor explicita a existência de diferentes estilos a partir de questões dos(as) alunos(as).

**Extrato 29** (Atividade lúdica chamada “Adedonha”, os alunos escrevem numa folha os itens *nome, lugar, filme, fruta, total*. É escolhida uma letra do alfabeto e todos devem escrever uma palavra que comece com tal letra abaixo dos itens citados. A pesquisadora também faz parte da brincadeira. Em determinado momento, o nome que a pesquisadora e um aluno colocam coincide. Por isso ganhamos menos pontos que os outros. O aluno faz o seguinte comentário:)

S: A senhora pegou o meu.

P: A senhora? [em tom de espanto] Não: você não deve falá assim, você está se

afastando dela (xxx) .

É possível perceber, no momento acima, que o professor quer estabelecer uma relação de maior intimidade entre a pesquisadora e os(as) alunos(as), para isto fala a um aluno que não deveria tratá-la por senhora, para evitar tornar a interação assimétrica. A informação dada pelo professor está correta e é bastante pertinente e poderia ser discutida pelos alunos, abordando talvez qual é o pronome de tratamento mais adequado em outras situações no Brasil e a diferença entre seus países. Pois, como já dissemos, esse ambiente de sala de aula e essa relação entre professor e aluno(a) não é a mais comum em contexto acadêmico e caso os(as) alunos(as) tomem como base esta relação para todas as outras com outros professores, correrão o risco de ser mal interpretados.

**Extrato 30.** (O professor está trabalhando o comparativo, na página 45 do livro. O livro apresenta o comparativo “mais/menos ... do que, tão... quanto/como.)

**P:** Ó, geralmente a gente corta o “do”, mas a gramática fala que tem que ser “do que”. + O livro faz questão de trazê como a gramática pede, mas: Mas cê dizendo “que” tá pronto.

[Mais tarde, quando está dando exemplos sobre comparativos, o professor usa aleatoriamente “que” e “do que”, sem distinção e sem parecer observar que está fazendo uso das duas variantes.]

**Extrato 31.** (Um aluno pergunta sobre o uso dos pronomes oblíquos.)

**P:** (xxx) quase ninguém usa pronome oblíquo. + Se estuda coisas que nunca são utilizadas. **A:** a pessoa que usa o português gramatical é considerada pedante.

**A:** E na escrita?

**P:** Na escrita há o coloquial e o formal. + Foi feita uma pesquisa na universidade sobre os erros gramaticais em teses. + São feitos muitos erros, então se os acadêmicos cometem erros, imaginem voçeis.

(xxx)

**P:** A gramática brasileira já não representa tão bem a língua portuguesa, então nós cometemos distorções.

**Extrato 32.** (Um aluno pergunta sobre mesóclise – pronome no meio do verbo.)

P: (xxx) atualmente, assim, sem qualqué uso + pega assim Marcia sairemos do cinema hoje e lá no cinema dar-te-ci um beijo, hã hã se eu falá isso pra Marcia, primeiro que (xxx) mas + se fosse o namorado dela, ela olhava pro namorado dela e que isso? Tá doido? Dar-te-ei? Que que é isso? Que na verdade é uma maneira de falá assim: extremamente gramatical + que o brasileiro não gosta + como eu falei pra voceis pode parecê pedante, pode parecê que você tá querendo se exhibir, mostrar que sabe, e o brasileiro não gosta, o brasileiro gosta de simplificá o que for possível simplificá, né? Então eu te darei fica mais usado ou eu darei em você um beijo, até mesmo usando a: gramática equivocadamente, mas ele prefere do que usá o dar-te-ei, colocando no meio do verbo um pronome.

A: Como se escreve dar-te-ci?

P: [O professor soletra para a aluna.] O brasileiro não usa isso. + Você pode encontrá em: poesias + alguma coisa na Bíblia (xxx) mas você não encontra no dia-a-dia.

R: E o pronome se, por excmplu eles se gostam ou eles gostam-se?

P: Eles se gostam.

R: Eles se gostam.

P: É, eles se gostam. + tudo bem? Vamos à letra b. [referindo-se ao exercício]

Interpretamos as afirmações do professor “geralmente a gente corta o do”, proferida no extrato 30, como uma referência ao estilo não-monitorado de falar e “a gramática fala que tem que ser do que”, no mesmo extrato, como referência a um estilo mais monitorado, assim como quando fala que “na escrita há o coloquial e o formal”. Portanto, o professor refere-se em vários momentos a diferentes estilos de falar, mas não discute mais profundamente o que significa o contínuo de monitoração estilística e seus usos e adequações. Parece, algumas vezes, querer induzir os(as) alunos(as) a pensarem que a aprendizagem de um dos estilos – o monitorado – poderia ser irrelevante, sem utilidade, ou até que o usuário deste estilo pode parecer “pedante”. Informações que podem ser problemáticas para o desenvolvimento da competência comunicativa, podendo até mesmo causar uma impressão não tão correta da maneira de se expressar dos brasileiros e da maneira como os(as) próprios(as) alunos(as) se expressem em português.

No extrato 32, percebemos também que o professor parece fundir os termos gramatical e formal, e os termos informal e uso equivocado da gramática o que poderia confundir os(as) alunos(as), pois sabe-se que têm significados distintos, isto é, usar o estilo informal ou não-monitorado não significa que o(a) falante está “transgredindo” normas da gramática. Assim como quando ele/ela opta pelo estilo

formal ou monitorado, esteja usando somente as regras da gramática normativa.

**Extrato 33.** (Um aluno pergunta sobre o uso de ser ou estar. Aula ao ar livre)

A: Como se fala é morto ou está morto?

P: Está morto + um: um italiano poderia dizer é morto. Mas é que eu falo mais um português popular assim.

Nosso interesse no momento 33 está no fato de o professor ter falado aos alunos(as) sobre seu próprio estilo de falar, pois acreditamos que pode ser importante para os(as) aprendizes saber qual/quais estilos de que o(a) professor(a) faz uso em suas aulas, ou está usando em certos momentos, pois podem tê-lo com exemplo de determinado(s) estilo(s) e fazer as comparações pertinentes com outros estilos existentes.

**Extrato 34.** (O professor pede para que os alunos digam o que acharam da prova que fizeram na aula anterior. Um dos alunos que dá sua opinião diz:)

C: Foi difícil a prova + porque no inglês você fala de um jeito e escreve de outro jeito o: + eu sei os jeitos de comunicar, mas no português é só um jeito. eu sei como falar, mas + não sei como escrever.

P: A: sei. + E você M. como foi a prova pra você?

Quando o aluno fala que “tem dois jeitos de falar”, ele está claramente referindo-se aos diferentes estilos e mais, está expondo um aspecto da língua que ele julga não ter aprendido e que lhe faz falta no processo comunicativo. Com base nesta passagem, podemos dizer que tal aluno tem consciência da necessidade de se aprender mais de um estilo, e sabe que ainda não o fez. Acreditamos que este seria um bom momento para o professor abordar o assunto.

**Extrato 35.** (Na última aula o professor fala da avaliação do CELPE-Bras e comenta aspectos da competência sociolingüística com os alunos.)

P: (...) a língua oral é diferente da gramática, você precisa chamá a professora (xxx) de senhora, pois você não tem intimidade com ela. + Ela está hierarquicamente acima. É mais velha, mas a mim chame de [nome do professor]. (...) Quando você escreve prum

amigo, pode usá a gente, mas se você vai escrevê pra uma revista, + você até pode usá a gente uma ou duas vezes, mas não o tempo todo.

Este momento foi retirado de uma conversa do professor com os(as) alunos(as) sobre a prova do CELPE-Bras, a qual eles/elas estavam sendo preparados para fazer. Aqui o professor aborda a questão dos diferentes estilos da língua portuguesa de forma mais enfática, trazendo informações e traços sobre cada estilo e os contextos adequados para seus usos. Interpretamos esta intervenção que o professor faz na última aula e da forma com é feita como uma preocupação dele sobre a competência sociolingüística dos(as) alunos(as). Acreditamos que tais explicitações são de fundamental importância, porém talvez se fossem desenvolvidas desta forma ao longo do curso poderiam ser mais proveitosas para o aprendizado das mesmas e conseqüentemente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos(as) alunos(as).

### 3.1.4 O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DE PE ADOTADO NAS AULAS OBSERVADAS

O manual do professor é um instrumento de apoio pedagógico que os(as) autores(as) do livro texto e de exercícios fornecem aos(às) professores(as). De acordo com Gomes de Matos (2000), o manual do professor traz a filosofia educacional e crenças de valores dos(as) autores(as) do livro didático. Ao examinarmos esse manual, podemos ter noção do que os(as) autores(as) pensam sobre o ensino em questão e sobre aspectos específicos do processo de ensino-aprendizagem, no nosso caso, a variação estilística.

Nosso exame está restrito ao manual do professor de **Avenida Brasil 1** (Lima, *et al.*, 1991) pelo fato de o professor ter usado, em seu curso, apenas o primeiro volume.

O manual em questão tem 94 páginas e destina-se, segundo os(as) autores(as), a expor aos(às) professores(as) as seguintes informações sobre o livro: a que tipo de aluno(a) é mais indicado; as partes que o compõem; a concepção didática adotada; as metas de aprendizado; os recursos de apoio ao aprendizado; a estrutura do material e diretrizes de como trabalhar com os vários tipos de atividades que o material apresenta e a que se destina cada uma.

Passamos, neste momento, a examinar como os(as) autores(as) tratam da questão do contínuo de monitoração estilística e das diferentes variantes do PB no manual do professor.

No Manual do Professor do livro **Avenida Brasil 1** (Lima, *et al.*, 1991), os(as) autores(as) usam uma linguagem bastante didática para expor aos(às) professores(as) os objetivos do livro e o modo que entendem como o mais apropriado para os(as) professores(as) trabalharem os exercícios e atividades. Nestas explicações, encontramos várias referências ao PB, diferenciando-o do português de

Portugal. Entretanto, os(as) autores(as) não falam em momento algum sobre as diferentes variedades que o próprio PB tem, isto é, as variedades regionais no interior do Brasil e próprio de cada classe da sociedade ou de geração, tampouco sobre os diferentes estilos existentes em função da situação de fala. Tratam o PB como uma língua monolítica.

Os(as) autores(as) dizem que o livro traz textos, explicações, exercícios e atividades sobre os conhecimentos de gramática e fonética, contudo não abordam a questão da adequação do estilo da língua ao contexto, isto é, conhecimentos fundamentais de sociolingüística.

Apesar de não explicitarem aspectos referentes ao contínuo de monitoração estilística no Manual do Professor, os(as) autores(as) falam da existência de exercícios no livro que potencialmente trabalhariam os diferentes estilos da língua portuguesa, ou seja, apresentam tais exercícios e/ou atividades, mas não informam que uma das funções destes é o desenvolvimento ou mesmo o contato de diferentes estilos da língua no processo de ensino-aprendizagem, como o fazem em relação a outros aspectos da língua portuguesa, como gramática e fonética. Neste sentido, é possível observar que os(as) autores(as) falam mais sobre os estilos utilizados no cotidiano de um(a) brasileiro(a) – como se fosse apenas um estilo – do que em estilos mais monitorados.

Assim, percebemos que os(as) autores(as) têm uma visão de um PB único, tanto em relação ao vocabulário, à fonética, à gramática, falado em todo o Brasil e que no cotidiano, um(a) brasileiro(a), independente de onde esteja, do que faça, ou de seu/sua interlocutor(a), usa o mesmo estilo. Eventualmente, falam de exercícios e/ou atividades que se restringem à leitura, que abordariam um estilo mais monitorado, como jornais, revistas, etc.

### 3.1.5 O TRATAMENTO QUE O PROFESSOR DÁ AO CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA DO PORTUGUÊS ASSOCIADO AO LIVRO DE PE ADOTADO NAS AULAS

Ellis (1994) afirma que a aprendizagem ocorre dos vários tipos de interações que acontecem na sala de aula. Os(as) alunos(as) não aprendem diretamente do material didático, por exemplo, e sim do que acontece a partir da interação entre todos os vértices deste sistema.

Dessa forma, poderíamos estar comprometendo nosso estudo se examinássemos os livros independentemente do tratamento que esse material realmente teve na sala de aula observada. Por tanto, nosso exame não está baseado exclusivamente em como o livro aborda os diferentes estilos do português, mas principalmente em como o professor aborda o contínuo de monitoração estilística a partir do que o livro apresenta. Para nós, o(a) professor(a) é um co-autor(a) do livro didático. Assim, limitamos nosso exame à maneira como os exercícios e atividades foram utilizadas pelo professor nas aulas observadas.

Usamos o termo “exclusivamente” no parágrafo acima porque mais adiante explicitamos algumas possibilidades, de acordo com nossa visão, de se trabalhar no mesmo material abordando o contínuo de monitoração estilística, isto é, sem basear-nos no modo como o professor o fez. Nossa intenção ao expor possíveis maneiras de se trabalhar o assunto no material utilizado é mostrar para os(as) professores(as) de língua estrangeira maneiras de se trabalhar de forma incidente os diferentes estilos da L2/LE, neste caso, a língua portuguesa. E é fruto do valor que reconhecemos no desenvolvimento da competência sociolingüística no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE.

As atividades ou exercícios trabalhados pelo professor nas aulas observadas constituíram basicamente em dois tipos: diálogos e exercícios de sistematização da estrutura lingüística. Os diálogos são trabalhados, na grande

maioria das vezes, seguindo o esquema: 1) o professor determina duplas para ler em voz alta; 2) o professor corrige a pronúncia e entonação; c) o professor pergunta se há dúvidas sobre os diálogos. As dúvidas geralmente referem-se ao vocabulário. Os exercícios de exercícios de sistematização da estrutura lingüística são feitos oralmente e baseados(as) nos modelos do livro didático (LD doravante), os(as) alunos(as) usam informações de suas próprias experiências.

Em nossas observações, o tratamento explícito do contínuo de monitoração estilística que o professor dá ao LD se configura em intervenções esporádicas, não-planejadas anteriormente, com poucas informações sobre os contextos de uso ou características de cada estilo, não são seguidas de atividades ou exercícios que explorem ou pratiquem tais informações e, na grande maioria das vezes, surgem de questões dos(as) alunos(as) sobre o uso de determinados elementos na comunicação.

Algumas vezes o professor usa o termo “gramática” para referir-se a algum estilo – talvez o monitorado – e expressa a idéia de que tal estilo está em desuso e não tem lugar algum nas interações lingüísticas no português do Brasil, o que pode ser uma definição um pouco confusa sobre o assunto.

As intervenções menos explícitas são feitas através do uso de termos informais como palavrões, por exemplo. Em um diálogo que apresenta símbolos que representam palavrões, um dos alunos pergunta o que significam tais símbolos e o professor fala que são palavrões como “merda, porra, puta que pariu”, isto é, estilo menos monitorado.

Feitas as exposições de nossas percepções sobre o uso que o professor faz do LD em relação ao tratamento dos diferentes estilos da língua portuguesa, passamos a dar nossa opinião sobre as possibilidades, se houver, que o LD oferece, de acordo com nossa visão, sobre o tratamento dos diferentes estilos da língua portuguesa do Brasil no processo de ensino-aprendizagem de PE.

De acordo com nossa visão sobre o tratamento do contínuo de monitoração estilística, os diálogos do LD trabalhados pelo professor apresentam um bom potencial para o trabalho incidental do assunto. Caso o(a) professor(a) ache pertinente a abordagem do assunto, ele/ela pode propor alterações no contexto dos diálogos ou nos papéis sociais de cada personagem e trabalhar as adequações necessárias para esta nova situação social. Ou ainda propor atividades decorrentes da situação apresentada pelo LD.

Para ilustrar nossa proposta, expomos a seguir o diálogo apresentado pelo LD ( B2, página 44):

- Você gostou do hotel onde ficou?
- Não. De jeito nenhum.
- Como assim?
- Escrevi antes, pedindo um quarto de frente para o mar, mas eles não receberam minha carta e me reservaram um quarto de fundo.
- Mas você comeu e bebeu bem. A cozinha do hotel é famosa.
- Pelo contrário. Comida péssima.
- Não diga!

A seguir estão algumas de nossas sugestões para o trabalho dos diferentes estilos da língua portuguesa a partir do diálogo acima:

- a) Propor a produção textual de uma carta para o gerente do hotel, reclamando dos problemas tidos durante a estadia em tal estabelecimento;
- b) Discutir ou produzir um novo diálogo entre diferentes personagens em contexto distinto, por exemplo, um funcionário relatando ao chefe os problemas tidos durante a viagem em determinado hotel.

Acreditamos que em todas as atividades e/ou exercícios é possível trabalhar o assunto, dependendo somente do objetivo do professor, da necessidade dos(as) alunos(as) e do ambiente criado na sala de aula.

Com o objetivo de contrastar as possibilidades por nós visualizadas sobre o tratamento do contínuo de monitoração estilística nas atividades e/ou exercícios examinados e os objetivos propostos pelos autores do LD sobre o assunto em questão, examinamos também o que os autores(as) sugerem ao(a) professor(a) no Manual do Professor em relação às atividades e/ou exercícios em questão.

Percebemos que em nenhum(a) dos(as) exercícios e/ou atividades examinadas os(as) autores(as) fazem referência explícita a uma possível abordagem do assunto contínuo de monitoração estilística. Eles/elas explicitam o tratamento de assuntos gramaticais e o desenvolvimento de determinadas habilidades como: expressar desejos, preferências, pedir e dar informação, apreender determinado vocabulário, comparar, falar sobre o cotidiano, etc.

### 3.1.6 MATERIAL ADICIONAL UTILIZADO NAS AULAS

Durante o período em que participamos do curso, o professor forneceu aos(as) alunos(as) cinco textos como material de apoio às suas aulas, dos quais quatro foram analisados por nós.

Assim como no exame do livro didático – texto e exercícios – nossas percepções sobre o material adicional também estão totalmente baseadas no modo como o professor utilizou estes materiais em suas atividades em sala de aula. Após tais percepções, passamos a falar um pouco das possibilidades, caso existam, que estes materiais oferecem, de acordo com nossa visão, sobre o desenvolvimento dos diferentes estilos da língua portuguesa do Brasil no processo de ensino-aprendizagem de PE.

O material adicional examinado constitui quatro textos literários e três páginas de um livro não publicado que abordam um assunto gramatical, verbos “ser” e “estar”.

Os textos “A Lenda do louco amor” (1) (anexo 02), “Alô, alô” (2) (anexo 03) e “Instantes” (3) (anexo 04) são trabalhados basicamente da mesma

forma. O professor faz perguntas à turma para introduzir o assunto do texto, faz uma leitura em voz alta, trabalha o vocabulário e finalizando, os(as) alunos(as) lêem em voz alta, no caso dos diálogos, lêem dois a dois e o professor faz comentários sobre a pronúncia e a entonação. Dessa forma, percebemos que estes textos foram trabalhados principalmente com os objetivos de desenvolver o léxico, a pronúncia, a entonação e a capacidade de expressar opinião, experiências e anseios. Não observamos intenção do professor em abordar algum aspecto da competência sociolingüística a partir destes materiais.

O estilo de linguagem dos textos 1 e 3, em relação ao contínuo de monitoração estilística, pode ser considerada mais próxima do pólo de monitoração estilística. O texto 2 traz um estilo menos monitorado, possivelmente pelo fato de se tratar de um diálogo entre adolescentes, assim apresenta.

O quarto texto, “Lixo” (anexo 05), foi trabalhado de maneira semelhante aos outros três, porém a atividade decorrente dele é que nos faz examiná-lo separadamente. Assim como os outros, o texto 4 foi lido pelo professor juntamente com a pesquisadora, após o professor explicou o vocabulário a partir de perguntas dos(as) alunos(as). Terminadas estas questões, a turma foi dividida em grupos de quatro a cinco alunos(as) e o professor propôs a atividade descrita no extrato abaixo.

**P:** Tudo bem? Agora, atenção, o que é que vocês vão fazer? (xxx) Cada grupo vai novamente lê o texto, vai tê pessoas que não entenderam uma palavra ou outra, os grupo vão tentá explicá as palavras, se não souberem vai chamá a mim, a professora Marcia tá aqui, ela pode ajudá os grupos, olha, eu tô com um grupo atendendo lá, pode chamá a pssora Marcia, ela pode i no grupo, pssora, que palavra é essa? Que significa isso? Tá certo? E: cada grupo vai tê uma tarefa que eu vô: em cada grupo dá a tarefa, tá certo? Então, atenção, aquele mesmo esquema [o professor numera cada aluno e depois fazem-se os grupos em função dos números que cada um recebeu.]

[Já com os grupos formados, o professor vai em cada grupo – que estão em salas separadas – e diz qual é a tarefa de cada um. Em princípio, todos os grupos recebem a mesma atividade, ler novamente o texto e tirar possíveis dúvidas. Depois ele fala das atividades destinadas para cada grupo em particular.]

**P:** [tarefa do primeiro grupo] (...) vocês vão continuá este texto, vocês vão fazê o texto. Ele vai jantá na casa dela. Termina, eles combinando um jantar, vão comê camarão, tá? Então vocês vão comê que vai sê esse jantar. Ele vai chegá na casa dela, o que que ela vai oferecê pra ele bebê:, comê que vai sê a conversa (...) eles vão

namorá ou não vão namorá nesse jantar?

**P:** [tarefa do segundo grupo] (...) vocês vão criá um novo diálogo, uma nova história. Comé a nova história? Eles foram: foram jantá: né? Foram jantá, ele foi jantá na casa dela. Eles estão jantando na casa dela e ele, ele qué namorá com ela, certo? Ele qué beijá, qué agarrá. Ela acha que é muito rápido, + mas ele qué. Quando ele tá tentando namorá com ela “dim dom”, a campainha toca. Os pais dela chegam, + os pais dela + chegam, certo? Os pais dela chegaram na casa e o pai dela é muito ciumento, + não gosta que a filha tenha namorados. Comé que vai sê: a conversa do pai, a mãe dela com ela? Comé que ela vai explicá pro pai e pra mãe que aquele homem tava lá, tentando agarrá ela é só amigo. Vocês vão criá essa história, tá certo? E mais: + vocês vão mostrá pra gente, vocês vão: fazê a história, lá: na sala, (...)

**P:** [tarefa do terceiro grupo] (...) vocês vão criá um novo texto. Ele foi: ele foi jantá na casa dela, certo? Eles (xxx) jantá camarão, né? + Chegando lá: ela não sabe cozinhá, ela tinha mentido pra ele. Ela falô que cozinha, mas ela não sabe. E a comida tava muito ruim + e: o que que vai acontecê? Ele vai falá que a comida tava ruim? Ou não vai falá? Ela vai inventá alguma desculpa, dizê que: ó que queimô eu não sabia. O que que vai acontecê? Depois + quem vai tocá a campainha “dim dom”, e quem vai chegá é o namorado dela. + E o namorado dela não vai gostá: de ver ela e outro homem lá no apartamento. + O que vai acontecê? Que que eles vão conversá? Vocês vão criá, tá certo? + E depois vocês vão apresentá pra gente.

As diferentes situações propostas pelo professor exigem diferentes estilos de linguagem, levando em consideração os papéis sociais de cada personagem e as situações em que se encontram. Assim, percebemos nesta atividade uma grande oportunidade criada pelo professor para trabalhar o contínuo de monitoração estilística.

O estilo de linguagem do texto 4 mantém-se mais próximo do estilo monitorado. Trata-se de um diálogo amigável entre dois vizinhos desconhecidos.

O material adicional constituído por três páginas de um livro não publicado (5) (anexo 06) aborda diferenças entre os verbos “ser” e “estar”. O professor distribui o material uma aula antes e na aula seguinte pede aos(as) alunos(as) que leiam em voz alta as informações sobre cada verbo. O professor faz comentários sobre adequação lexical e gramatical após cada trecho lido. O extrato abaixo ilustra o tipo de comentário feito por ele:

**P:** É mais adequado falá o que você tem? + Estou com dor de cabeça. E não: tenho dor de cabeça.

A partir do exemplo dado pelo professor do uso do verbo “ser”: “O brasileiro é um povo emocional”, o professor fala sobre a cultura brasileira, sobre o modo emotivo de ser do(a) brasileiro(a).

Nas duas primeiras páginas do material adicional 5, a linguagem é bastante técnica, apresentando um estilo monitorado. Na terceira página trabalhada em sala de aula, podemos ver o quadro “Expressões idiomáticas”, o qual traz quatro expressões: estar com dor de cotovelo; estar com a macaca/cachorra; estar de bem com a vida/estar nas nuvens; estar duro(a). Cada uma delas é seguida da explicação em outras palavras do seu significado na língua e cultura brasileira. O professor leu com os(as) aluno(as) cada uma, falou sobre seu significado e deu exemplos. Tendo em vista que as expressões idiomáticas apresentadas no material são características de um estilo menos monitorado de se expressar em português, seria interessante se o professor tivesse falado algo sobre as situações mais apropriadas para seu uso.

### 3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O marco inicial desta pesquisa foi a realização de um trabalho de mestrado intitulado “Estratégias estilísticas – diferenças no repertório de universitários falantes nativos e não-nativos do português”, no qual tivemos a oportunidade de perceber que os(as) universitários(as) falantes não-nativos(as) usavam bem menos o estilo monitorado em situações formais (apresentação oral em sala de aula) do que os(as) universitários(as) falantes nativos(as), fato de que resultaram, algumas vezes, impasses na efetivação da comunicação entre o(a) locutor(a) e seu/sua interlocutor(a). Originou-se, assim, dessas percepções nosso interesse pelo tema. Como todos(as) os(as) universitários(as) falantes não-nativos(as) do português haviam tido aulas de português na própria instituição, surgiu o interesse em se examinar como os diferentes estilos do português do Brasil são tratados em sala de aula de PE nesta instituição.

Tínhamos a pretensão de examinar, então, o tratamento dos diferentes estilos do português do Brasil. O contato com a sala de aula fez-nos delimitar os focos de pesquisa, a saber: o tratamento dado pelo professor aos diferentes estilos da língua portuguesa do Brasil em suas aulas em função dos interesses, objetivos e necessidades dos(as) alunos(as); a abordagem dos(as) os(as) autores(as) do livro didático utilizado no curso referente aos diferentes estilos do português do Brasil; e a existência de alguns ajustes interessantes que poderiam ser sugeridos ao livro didático e à aula do professor em questão potencialmente relevantes ao ensino de português como L2/LE.

A partir da combinação de algumas teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas, a abordagem comunicativa, as tendências contemporâneas de se tratar os diferentes estilos e variantes do português do Brasil no contexto educacional, associadas à visão dos(as) autores(as) do LD, ao que vivenciamos no contexto de sala de aula e nossas percepções sobre o assunto, articulamos nossas

conclusões sobre as questões propostas.

Primeiramente, salientamos a diferença existente entre a teoria e a prática em sala de aula. Mark Clarke (apud. Lynch, 1996) afirma que, por mais que os pesquisadores tentem reproduzir com fidelidade as condições de ensino em sala de aula, as conclusões a que eles chegam são menos complexas do que a realidade enfrentada pelos professores todos os dias. Assim, é preciso estar ciente de que os apontamentos teóricos aqui feitos e os exemplos coletados para a pesquisa são, em essência, distintos da realidade vivida na sala de aula, sendo que a última é bem mais complexa e por isso não pode ser examinada de forma fixa.

As ações lingüísticas do professor evidenciadas nas situações e eventos aqui apresentados revelaram que as intervenções realizadas sobre os diferentes estilos do português são feitas a partir de questões dos(as) aprendizes. Não são sistematizadas, isto é, são eventuais e baseadas, na maioria das vezes, em explicações breves; não são acompanhadas de discussões sobre o tema ou atividades que levem os(as) alunos(as) a refletir sobre o assunto e a usar as regras sociolingüísticas de acordo com contextos diversos.

Este estudo demonstrou que o professor sujeito criou um ambiente bastante descontraído e informal na sala de aula, facilitando a interação de forma simétrica entre ele e os(as) aprendizes e cumprindo um papel importante de dar apoio a estes(as) alunos(as) recém-chegados ao Brasil. Este ambiente favoreceu o uso do estilo não-monitorado da língua, o que nos parece bastante proveitoso, tendo em vista a situação tradicional que se encontra em outros ambientes de ensino tanto de L1 quanto de L2/LE, em que muitas vezes o(a) professor estigmatiza de maneira a inferiorizar tal estilo.

Percebemos, por outro lado, que nos momentos em que o professor se refere ao estilo monitorado, ele postula noções de que o uso e a aprendizagem deste estilo é prescindível nas interações comunicativas no Brasil e que o(a) usuário(a) de tal estilo pode parecer pedante. Não fala em que situação poderia parecer pedante, ou

seja, não leva em conta as diversidades situacionais na escolha do estilo no discurso.

O professor sujeito aborda o estilo não-monitorado como uma forma totalmente aceitável socialmente de se expressar, isto é, não tem a visão que é comum aos professores(as) brasileiros(as) que vêem toda variedade diferente da “padrão” como uma “variedade feia, corrompida”. Exceto uma vez que ele fala que o brasileiro prefere usar a gramática equivocadamente a falar de acordo com as normas da própria gramática. Neste caso, a afirmação procede, o que está inadequado é a analogia entre estilo não-monitorado e uso equivocado da gramática, o que o leva, inclusive, a demonstrar uma certa auto-estima lingüística baixa em relação ao seu falar.

Esta afirmação ilustra outro aspecto interessante que observamos nesta pesquisa. O professor usa indistintamente termos para referir-se aos diferentes estilos, bem como explicita os usos que se faz deles e suas implicações nas interações sociais de maneira não tão coerente com estudos sobre o assunto. Demonstra, assim, que não prioriza em suas aulas o desenvolvimento da capacidade de adequar os diferentes estilos à variedade situacional.

Entretanto, houve um momento em que o professor abordou de forma completamente distinta a importância de adequação do discurso ao contexto. Tivemos oportunidade de presenciar na última aula do curso explicitações enfáticas acerca do assunto, mostrando que o professor sentiu necessidade de alertar seus/suas alunos(as) quanto ao papel da adequação estilística. Consideramos válida a ação do professor, contudo, acreditamos que se tais explicações fossem trabalhadas de forma sistematizada e reflexiva ao longo do curso, poderiam ser apreendidas com mais sucesso pelos(as) aprendizes.

Há uma certa incoerência entre o tratamento que é dado aos diferentes estilos pelo professor e o grau de exigência da utilização de regras sociolingüísticas no CELPE-Bras, objetivo final do curso. O professor privilegia sobremaneira o estilo não-monitorado, entretanto, o exame exige do(a) candidato(a) conhecimentos

sobre os dois estilos: monitorado e não-monitorado. O fato do professor ter abordado a importância da adequação discursiva à situação social na última aula demonstra também que ele sabe da possibilidade de tal competência ser exigida dos candidatos(as) no exame.

A decisão de examinar a posição que os(as) autores(as) do livro didático assumem diante do tratamento dos diferentes estilos da língua portuguesa foi tomada a partir da necessidade que sentimos em saber qual a visão sobre o tema de mais de um profissional envolvido na área do ensino de PE, ou seja, além do professor.

Os(as) autores(as) falam de diferenças existentes entre o português do Brasil e o português de Portugal, mas não explicitam nada a respeito de possíveis diferenças dentro do próprio português brasileiro. Os autores falam que o livro apresenta o português do cotidiano de um brasileiro, ou seja, como uma língua monolítica. Não levam em consideração que “um brasileiro” tem diferenças sociais, regionais, de idade, de sexo, de profissão, de papel social, etc, e que o cotidiano dele é constituído de diversos contextos, fatores que determinam a fala de cada um.

Através dos diferentes tipos de textos, atividades e exercícios que os(as) autores(as) afirmam estar presentes no livro didático, é possível perceber que muitos trazem diferentes estilos da língua o que possibilitaria o contato dos(as) aprendizes com esta diversidade, contudo nada informam aos professores(as) sobre essa possibilidade, o que fazem em relação a outros aspectos da língua, como gramática e fonética. Não sabemos, então, se os(as) autores(as) tiveram esta intenção ao selecionar tais textos e atividades.

Percebemos algumas semelhanças entre a visão dos(as) autores(as) e do professor. As diferenças entre o português do Brasil e de Portugal são mais explicitadas no discurso deles/delas do que as diferenças regionais, sociais, etc, no

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. and BAILEY. **Focus on the language classroom**. C.U.P. 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. & LOMBELLO, L. (Orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa. Tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola. 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. A análise do português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística. In: GRO(E, S. & ZIMMERMAN, K. (eds) *Substandard e mudança no português no Brasil*. Frankfurt am Main: TFM, 1998.

\_\_\_\_\_ Conscientização e intencionalidade no ensino/aprendizagem de estilos monitorados da língua. II Encontro de Língua Falada e Escrita (UFAL) novembro, 1995.

BROWN, H. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-hall, 1980.

CUNHA, J. C. **Pragmática lingüística e didáticas das línguas**. Belém, UFPA, 1991

CUNHA, M. J. e SANTOS, P. O certificado em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (orgs.) **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. p.113 – 122. 1999.

DETONI, R. **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor**. Tese de Mestrado, Universidade de Brasília. 1995.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. Ethnographic Description. In: **Sociolinguistics**, Berlim N. York: Walter de Gruyter, 1081-95, 1988.

GOMES DE MATOS, F. A lingüística aplicada e o ensino de português como língua estrangeira. II Congresso brasileiro de língua e literatura. Rio de Janeiro: Edições Gernasa e artes gráficas. P. 49 -58 1971

\_\_\_\_\_ Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de e LOMBELLO, L. (orgs.) **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos de materiais**. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Pontes, 1997

\_\_\_\_\_ Atos de fala na sala de aula. In: **Cadernos do centro de línguas: Ensino de português língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/SP. N 1, p. 121-124, 1997.

\_\_\_\_\_ Palestra intitulada “A lingüística e o ensino de português como língua estrangeira: desafios para o professor do século XXI”, conferida no III Congresso da SIPLE na Universidade de Brasília, 27 a 29 de novembro de 2000.

HYMES, D. "On communicative competence" In: J. B. Pride & J. Holmes (orgs). **Sociolinguistics** Harmondsworth: Penguin Books, p: 269-293, 1972.

JOOS, M. The styles of the five clocks In: JOHNSON, Nancy A. **Current topics in language. Introductory readings.** Massachusetts, Winthrop Publishers Inc. 1976.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon. 1982.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.

LEVINSON, S. C. "Activity types and language" In: **Talk at work.** New York, Cambridge University Press, 1992.

LIGHTBOWN, P. and SPADA, N. **How languages are learned.** London: Oxford University Press. 1993.

LYNCH, T. **Communication in the language classroom.** London: Oxford University Press. 1996.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1<sup>o</sup>. e 2<sup>o</sup>. graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v 30, p 39-79, 1997.

MOURA, L. de L. Conceitos psico-sócio-lingüísticos para análise do livro didático nacional de Português para Estrangeiros. In: ALMEIDA FLHO, J. C. P. de e LOMBELLO, L C. (orgs.) **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.** 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Pontes. 1997.

NUNAM, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PRETI, D. A gíria e o ensino da segunda língua. In: Cadernos do centro de línguas: Ensino de português língua estrangeira. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/SP. N 1, p. 89 – 96, 1997.

RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.

RICHARDS, J. C. A non-contrastive approach to error analysis. Paper present at TESOL Convention. São Francisco, 1970.

ROTTAVA, L. O uso de estratégias de comunicação na aquisição de português como segunda língua. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1995.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1984.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (orgs.) **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. p. 105 – 112. 1999.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: Certificado de língua portuguesa para estrangeiros – Breve histórico. In: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (orgs.) **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. p. 97 – 104. 1999.

SCHIMIDT, R. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. AILA Review 11:11-26. 1994.

**SELINKER, L. Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics: 209 - 231. N 10, 1972.**

**TSUI, A. B. M.. Classroom interaction. London: Penguin,1995**

**WIDDOWSON, H.G. Explorations in applied linguistics. London: Oxford Univ. Press. Seção 8, Reprise, 1977, p. 247-263**

**BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa – APLIESP**, v.2, p. 43-52,1994.

BERGWEILER, C. G. **Avenida Brasil 1: livro do professor**. São Paulo: EPU. 1992.

BIBER, D. Background concepts and issues In: **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988

BORTONI-RICARDO, S. M. e LEAL, A. de A. Reflexões sobre a influência da cultura de letramento na linguagem de universitários em Brasília. Estudo não publicado. 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. A construção de repertório multiestilístico em língua portuguesa do Brasil: um estudo da aquisição de estilos monitorados. In: SOARES, Maria E. & ARAGÃO, Maria S. (orgs.) **Revista do GELNE**, 1 : 125 - 7, 1999.

\_\_\_\_\_ Diversidade lingüística: uma nova abordagem do processo educacional. **Rev. Bras. Tecnol. Brasília**, 33 - 38, 12(4), out/dez 1981

\_\_\_\_\_ Apostila do Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE). Organização do Trabalho Pedagógico. Módulo 1, V 1, p. 13 – 95. 2001.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 17, p 133-143, 1991.

CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 20, p 37 – 47, 1992.

FERREIRA, I. A. O ensino de português para estrangeiros nos CEBs: do livro didático à sala de aula. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de & LOMBELLO, L. (Orgs.) **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, p 59-76, 1992.

FREITAS, V. A. de L. A variação estilística de alunos de 4a. série em ambiente de contato dialetal. Dissertação de Mestrado, UnB, 1996.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

GUMPERZ, J. J. **Language, social knowledge and interpersonal relations**. York Papers in Linguistics 9. 1980. P 137 – 150.

KOCH, I. V. e OUTROS. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, Ataliba T. de. (Org.) **Gramática do português falado**. Campinas: Unicamp/FAPESP, 143-184, 1990.

LIMA, E. E. O. F. [et al.] **Avenida Brasil 1: curso básico para estrangeiros** São Paulo: EPU. 1991.

\_\_\_\_\_ **Avenida Brasil 1: livro de exercícios** São Paulo: EPU. 1992.

Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). MEC, Secretaria de Educação Superior. 2000.

OLIVEIRA, C. B. de. Do discurso formal para o informal: um estudo de variação estilística n meio acadêmico. Dissertação de Mestrado, UnB, 1997.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental – SEF

SANTOS, P. **De conversa em conversa... aprendendo o português do Brasil.** Universidade de Brasília - LET. Livro didático não publicado.

Site: <http://www.mec.gov.br/sesu/celpe.shtm>

TARONE, E. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. In: **Tesol Quarterly**, 9, p 417 - 431. 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DO ENSINO SUPERIOR  
DIVISÃO DE ASSUNTOS INTERNACIONAIS

*Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*

FICHA DE INSCRIÇÃO NÚMERO: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço (rua, avenida, praça, etc.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Bairro/Distrito: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

DDD/DDI: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_ Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ DDD/DDI: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Doc. identificação: \_\_\_\_\_

Órgão expedidor: \_\_\_\_\_ Data do nascimento: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Língua nativa: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Grau de instrução: \_\_\_\_\_ Atividade profissional: \_\_\_\_\_

Data do exame oral: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

*Termo de Compromisso*

Comprometo-me a cumprir as normas do Exame CELPE-BRAS, estando, portanto, ciente e de acordo com as mesmas, no que se refere à PARTE COLETIVA (com duração de duas horas) e à PARTE INDIVIDUAL (com duração de vinte minutos). Também estou ciente do horário e local da entrevista e da necessidade de cumprir o horário aprazado.

(Assinatura do candidato)

# CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

## INFORMAÇÕES GERAIS (EXTERIOR)

O questionário abaixo é um dos componentes da Parte Individual do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros. Ele será utilizado em sua entrevista oral. Por favor, preencha-o adequadamente e o entregue no ato da inscrição. Não se esqueça de certificar-se do local e horário da entrevista.

Nome do Candidato: \_\_\_\_\_

Número de Inscrição: \_\_\_\_\_

01 – Você tem outras ocupações afora o trabalho? Quais?

02 – Você tem *hobbies*? Quais?

03 – Quais são suas diversões preferidas?

04 – Quais são seus hábitos de vida social? Costuma sair, reunir-se com pessoas?

05 – Qual é seu interesse em obter o CELPE-Bras?

06 – Por que você estudou português?

07 – Como você estudou português (Curso, Professor Particular, sozinho)?

08 – Durante quanto tempo você estudou português?

**CELPE-BRAS**  
**INFORMAÇÕES GERAIS**

09 – Quais são as línguas que você fala?

10 – Que língua você aprendeu primeiro?

11 – Que língua você domina mais facilmente?

12 – Você já tem algum conhecimento da cultura brasileira (cinema, música, literatura, comidas típicas) ?

13 - Você tem amigos brasileiros?

14 – Você gostaria de passar algum tempo no Brasil?  
Em caso afirmativo, durante quanto tempo e com que objetivo?

15 – O que você gostaria de conhecer no Brasil?

16 – Como você imagina (ou espera) que sua vida seja no Brasil?

---

(Assinatura do Candidato)

# CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

## INFORMAÇÕES GERAIS (BRASIL)

O questionário abaixo é um dos componentes da Parte Individual do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros. Ele será utilizado em sua entrevista oral. Por favor, preencha-o adequadamente e o entregue no ato da inscrição. Não esqueça de certificar-se do local e horário da entrevista.

Nome do candidato: \_\_\_\_\_

Número da inscrição: \_\_\_\_\_

01. Você tem outras ocupações afora o trabalho? Quais?

02. Você tem *hobbies*? Quais?

03. Quais são suas diversões preferidas?

04. Quais são seus hábitos de vida social? Costuma sair, reunir-se com pessoas?

05. Você está no Brasil, sozinho ou com sua família?

06. Por que você veio ao Brasil?

07. Durante quanto tempo você pretende permanecer no país?

08. Você tem amigos brasileiros?

09. Por que você estudou português?

10. Como você estudou português (por meio de curso, professor particular, sozinho)?
11. Durante quanto tempo você estudou português?
12. Qual é seu interesse em obter o CELPE-Bras?
13. Quais são as línguas que você fala?
14. Que língua você aprendeu primeiro?
15. Que língua você domina mais facilmente?
16. Você já tem algum conhecimento da cultura brasileira (cinema, música, literatura, comidas típicas)?
17. O que você estranha no Brasil, ou de que sente falta em sua vida aqui, em relação a seu país?

---

Assinatura do candidato

## LENDA DO LOUCO AMOR

Contam que, uma vez, os sentimentos e qualidades dos homens estavam reunidos em um certo lugar da terra. Quando o ABORRECIMENTO, pela terceira vez consecutiva, reclamou, a LOUCURA, como sempre tão louca, lhe propôs:

■ Vamos brincar de esconde-esconde ?

A INTRIGA levantou a sobrancelha intrigada. A CURIOSIDADE sem poder conter-se perguntou:

■ Esconde-esconde...? Como é isso ?

■ É um jogo, explicou a LOUCURA. Eu fecho os olhos e começo a contar de um a um milhão enquanto vocês se escondem, e quando eu tiver terminado de contar, o primeiro de vocês que eu encontrar ocupará meu lugar para continuar o jogo.

O ENTUSIASMO saltitava seguido pela EUFORIA, que chegou a gritar. A ALEGRIA sorria tanto com a idéia que acabou convencendo a DÚVIDA, que não sabia se brincaria, e até mesmo a APATIA, que nunca se interessava por nada.

Mas nem todos quiseram participar:

A VERDADE preferiu não esconder-se. Para que ? (No final todos a encontravam). A SOBERBA opinou que era uma brincadeira muito tola (No fundo o que a incomodava era que a idéia não tivesse partido dela). A COVARDIA preferiu não arriscar-se...

■ Um, dois, três, quatro... começou a contar a LOUCURA.

A primeira a se esconder foi a PRESSA que, como sempre, caiu atrás da primeira pedra que encontrou pelo caminho. A FÉ subiu bem alto no céu. A INVEJA se escondeu atrás do TRIUNFO, que por seus próprios méritos e esforços tinha conseguido subir na copa da mais alta árvore.

A GENEROSIDADE quase não consegue esconder-se, pois cada local que encontrava parecia apropriado para algum de seus amigos: se era um lindo lago cristalino, ideal para a BELEZA; se era a sombra de uma árvore, perfeito para a TIMIDEZ; se era o vôo de uma suave borboleta, o melhor para a VOLÚPIA; se era uma rajada de vento, magnífico para a LIBERDADE. E, assim, acabou escondendo-se em um raio de sol.

O ÉGOISMO, ao contrário, encontrou um local muito bom, desde o início. Ventilado, confortável, cômodo e aconchegante, mas apenas para ele.

A MENTIRA esconde-se no fundo do oceano (Mentira, na realidade esconde-se atrás do arco-íris), A PAIXÃO e o DESEJO no centro dos vulcões. O ESQUECIMENTO, não recordo-me onde escondeu-se, mas isso não é o mais importante.

Quando a LOUCURA estava lá pelo 999.999, o AMOR ainda não havia encontrado um local para esconder-se, pois todos estavam ocupados. Até que encontrou um roseiral e, carinhosamente, decidiu esconder-se entre suas rosas.

A LOUCURA não teve que procurar o ÉGOISMO. Ele sozinho saiu disparado de seu esconderijo, que na verdade era um ninho de vespas.

De tanto caminhar a LOUCURA sentiu sede e ao aproximar-se de um lago descobriu a BELEZA. A DÚVIDA foi mais fácil ainda, pois a encontrou sentada sobre uma grande pedra sem decidir de que lado esconder-se.

E assim foi encontrando a todos:

O TALENTO entre a relva fresca; a ANGÚSTIA em uma cova escura; a MENTIRA atrás do arco-íris (mentira, estava no fundo do oceano) e até o ESQUECIMENTO que já havia esquecido que estava brincando de esconde-esconde.

Apenas o AMOR não aparecia em nenhum local.

A LOUCURA procurou por todos os lugares: atrás das árvores, embaixo de cada rocha, em cima das montanhas e dentro dos lagos e regatos. Quando estava a ponto de dar-se por vencida, encontrou um lindo roseiral. Tentando colher uma rosa, moveu os ramos da roseira e escutou um doloroso grito de dor: os espinhos tinham ferido o AMOR nos olhos.

A LOUCURA não sabia o que fazer para desculpar-se. Chorou, rezou, implorou, pediu perdão, prometeu, até, ser seu guia para o resto de sua vida.

Assim, desde aquela época na terra, desde a primeira vez que se brincou de esconde-esconde:

O AMOR É CEGO E A LOUCURA SEMPRE O ACOMPANHA.

## Alô, alô

*Pedro Bandeira*



— Quero falar com o Marcelo.

— Momento.

— Alô.

— Quem é?

— Marcelo.

— Escuta aqui. Eu só vou falar uma vez. A Adriana é minha. Vê se tira o bico de cima dela.

— Adriana? Que Adriana?

— Não se faça de cretino. Eu sei bem quem você é.

— Pois eu não sei quem você é.

— Vaf saber se não tirar o bico de cima da Adriana. E vai ser a última coisa que você vai saber. Tira o bico de cima da Adriana.



— Eu só vou falar uma vez. A Adriana é minha.  
— Tá bom, tá bom, é sua. E o que é que eu tenho com isso?  
— Não se faça de cretino. Eu sei muito bem que você anda ciscando pra cima da Adriana.  
— Eu não conheço nenhuma Adriana. Quer dizer, conheço um monte. Metade das meninas da escola se chama Adriana.  
— Você sabe muito bem de qual Adriana eu estou falando. Eu só vou falar uma vez.  
— Isso você já falou três vezes.  
— Não se faça de cretino.  
— Isso você também já falou três vezes.  
— Pois eu só vou falar uma vez: não se faça de cretino!  
— Escuta. Você já pensou que pode estar enganado? Metade dos garotos da escola se chama Marcelo...  
— Você está me chamando de cretino?  
— Não. Você é que está.  
— Minha turma é da pesada. Você sabe muito bem.  
— Turma? Que turma?  
— Olha aqui, seu cretino, depois que a minha turma passar por cima de você, acho que você não vai poder perguntar mais nada...  
— Mas eu tenho de perguntar. Não sei o que está acontecendo!  
— Eu só estou avisando. Se você, mais uma vez...  
— Chega!

• • •

— Alô. É o Marcos?  
— É o Marcelo? Fala.  
— Tem um sujeito maluco, apaixonado por uma tal Adriana que me telefonou agorinha, Marcos. Me ameaçou. Disse que vai quebrar a minha cara se...  
— Quebrar a sua cara?  
— Bem, não chegou a dizer exatamente isso. Ameaçou. Disse que a turma dele é da pesada.

— Todo mundo gordo?  
— Não brinca, Marcos. Ele disse pra eu largar a Adriana.  
— Então larga.  
— Mas como é que eu posso largar? Eu nunca tive nada com essa tal de Adriana.  
— Então é fácil. Você vai lá, ganha a Adriana, fica com ela e depois larga. Daí o tal apaixonado fica contente.  
— Mas eu não sei quem é essa Adriana.  
— Pode escolher. Na nossa classe tem um monte.  
— Foi o que eu disse pra ele. Eu nem sei de qual Adriana ele estava falando.  
— Quem é o apaixonado briguento?  
— Sei lá.  
— Aí fica difícil.  
— Fica difícil o quê?  
— Fica difícil entender esse papo.  
— É claro.  
— Claro o quê?  
— Que é difícil.  
— Deixa pra lá. Vai ver foi um engano. Metade dos caras da escola é Marcelo. Na certa o apaixonado maluco estava falando de outro Marcelo.  
— Puxa, como você é "inteligente", Marcos. Só agora você saiu que o apaixonado falou com o Marcelo errado?  
— Então não esquenta.  
— Como "não esquenta"? Depois que a tal turma da pesada tiver descarregado todo o seu peso em cima de mim, não vai dar para esquentar, mesmo.  
— Esquece, Marcelo. O apaixonado nem vai ligar de novo, você vai ver.  
— E se ele ligar?  
— Daí você me conta.

• • •

— Alô.  
— É o Marcelo?

— Ele.

— Eu já te avisei. Estou sendo legal com você. Estou avisando de novo. Se você chegar outra vez na Adriana eu não respondo pela minha turma. São uns sádicos. Batem pelo gosto de bater.

• • •

— Alô, é o Marcos?

— Que foi, Marcelo?

— O apaixonado ligou de novo. Disse que a turma gosta de bater por qualquer coisinha.

— Então é melhor você se cuidar, Marcelo.

— Como?

— Aprende caratê, judô, kung-fu, tae-kwon-dô e full-contact.

— Até amanhã, na hora da aula?

— Até amanhã não dá.

— Então como é que eu vou pra aula?

— Acho que não tem problema. O apaixonado deve ter confundido o número do telefone do outro Marcelo com o seu. Seria coincidência demais ele confundir também a sua cara com a cara do outro.

— Sei não. Vai ver eu falei qualquer coisa sem querer pra qualquer Adriana, alguém fez fofoca, soprou no ouvido de um apaixonado dela e eu me enrosquei sem saber.

— O que é que você disse pra ela?

— Ela quem?

— Pra Adriana.

— Que Adriana?

— Essa para quem você falou não sei o quê.

— Mas eu não falei nada.

— Você disse agora mesmo que falou.

— Não, Marcos. Eu disse que talvez, vai ver, quem sabe, eu tenha falado alguma coisa em algum dia, que nem me lembro qual, nem me lembro o quê, com alguma Adriana que eu nem me lembro qual, e...

— Mas você é muito esquecido...

— Olha aqui, Marcos, você não está ajudando nada.

— Vou ajudar. Seguinte: você tem de descobrir que Adriana é essa.

— Como?

— Você nem desconfia quem seja ela?

— Como é que eu vou desconfiar?

— Pense bem. Qual Adriana você conhece que valeria a pena brigar?

— Não sei de nenhuma.

— Claro que sabe. Só pode ser *aquela* Adriana.

— Que Adriana?

— *Aquela*. De cabelo comprido.

— *Aquela*? Que tem uma pintinha pequenininha perto do lábio, no lado direito? Não conheço.

— Ora, Marcelo...

— *Aquela*, que fica enrolando a pontinha do cabelo com o dedinho, enquanto o professor fala? Não conheço.

— Marcelo...

— *Aquela*, que faz biquinho pra tomar Coca-cola? Não conheço.

— Escuta, Marcelo...

— *Aquela* Adriana, que aperta os olhinhos quando ri? Não conheço nenhuma Adriana.

— Marcelo, você está maluco por ela?

— Estou.

— Então chega nela.

— E se ela for a tal Adriana do tal apaixonado, que tem a tal turma da pesada?

— Daí você fica sabendo.

— Sei não.

— Dá uma sondada. Você precisa descobrir.

— Sei não.

— Tenta. Você vai ver que não é *aquela* Adriana, que vai ver nem é uma Adriana da nossa escola, que vai ver o apaixonado também nem é da nossa escola e daí você esfria a cabeça.

- Você acha?
- Acho.
- Vê lá, hein?
- Pode ficar descansado.
- Tá.
- Depois você me conta.

• • •

- Alô. É a Adriana?
- Ela mesma.
- Oi.
- Quem está falando?
- É o Marcelo.
- Que Marcelo?
- Aquele da sua classe. O que sempre esquece o compasso na aula de desenho geométrico e pede emprestado pra você e você não empresta.
- Não empresto mesmo.
- Pois devia emprestar.
- Por quê?
- Porque daí eu esquecia de devolver.
- Tá vendo? É por isso que eu não empresto.
- Você não entendeu. Daí eu fingia que esquecia de devolver e depois telefonava pra sua casa e combinava de te encontrar pra devolver o compasso.
- E se eu não quisesse te encontrar?
- Mas você ia querer. O seu compasso é caro, é importado; o seu pai é rico e só compra material escolar de contrabando.
- Você está ofendendo o meu pai.
- Nada. Estou falando que você ia gostar, se emprestasse o compasso.
- Tá bom. Amanhã você me pede o compasso emprestado e eu vou pensar se empresto ou não empresto.
- Mas amanhã não tem aula de desenho geométrico.
- A gente finge que tem.

- Tá vendo? Você começou a entender a coisa toda.
- Vou pensar.
- Pense direitinho.
- Tchau, Marcelo.

• • •

- Alô. Marcos?
- Alô. É o Marcelo?
- Eu. Não deu certo.
- O que não deu certo?
- O seu plano.
- O da Adriana? Ela não quis nada com você?
- Quis. Foi demais.
- Ela ficou com você?
- Ficou e acho que vai ficar um monte. Acho que a gente está namorando.
- Então deu certo.
- A Adriana deu.
- Ela já deu?! Que rápido!
- Não, não é nada disso. O que deu certo foi eu arranjar cara-de-pau e chegar nela de uma vez por todas. Ela é uma parada. O que não deu certo foi o seu plano de descobrir quem era a Adriana do tal apaixonado e quem era o tal apaixonado que me telefonou.
- Eu não disse? Vai ver ele nem é da nossa escola...
- Sei não. Ainda estou cismado...
- Muito bem. Tenho uma outra idéia. Você vai provocar o apaixonado.
- Provocar?! Você ficou maluco?
- Você quer saber se ele é da escola, não quer? Então provoca ele.
- Como? E por quê?
- Quando ele ligar de novo, engrossa. Diz que ele não é homem. Que a turma dele não é de nada. Que você vai acabar com eles. Que a Adriana está contigo e ninguém tem nada com isso.

— voce ficou completamente louco. O apaixonado furioso vai me massacrar. E eu sou do amor.

— Vai nada. Se o telefonema foi um engano, pela lei das probabilidades há uma chance em um milhão de o tal apaixonado estudar na nossa escola e de estar falando da mesma Adriana.

— É se ele não conhecer essa lei?

— Ora, Marcelo, francamente!

— Sei não.

— Vai fundo. De probabilidade eu entendo.

•••

— Alô.

— Eu não quero telefonar de novo, seu cretino. Este é o último aviso. Se você não parar de...

— É da Adriana que você está falando?

— É. É claro que é da Adriana que eu estou falando, cretino.

— Então pode procurar a sua turma. A Adriana está comigo e eu vou ficar com ela quanto eu quiser. Você não é homem pra ela!

— O quê?!

— E tem mais. A tua turma não está com nada.

— O quê?!

— Pare de perguntar "o quê" feito um idiota que você é. Com aquela turma de babacas que você tem eu posso até de olhos fechados.

— O quê?! O quê?! O quê?!

— Te desliga!

•••

— Marcos?

— Hum...

— Alô? É o Marcos?

— É...

— Deu certo. O tal apaixonado briguento estava enganado mesmo. Provoquei tudo o que podia. Disse barbaridades

que eu acho que ele nunca ouviu. Disse que a turma dele era um bando de babacas.

— Hum...

— O apaixonado ficou furioso. Acho que até a voz dele estava vermelha, Marcos. Hoje eu fiquei o quanto quis com a Adriana no recreio e até depois da aula. Ficamos só nós, na nossa, nem sei o que aconteceu na escola.

— Hum...

— E ninguém apareceu.

— Hum...

— Você estava certo.

— Hum...

— A tal lei das probabilidades estava mesmo do meu lado. A confusão até que foi boa. Eu ganhei a Adriana mais maravilhosa do mundo. E eu devo isso ao engano do tal apaixonado. A ele e a você, pois o seu plano foi demais!

— Hum...

— O que é que houve, Marcos? Por que você só fica falando "hum"?

— Porque a minha boca está toda inchada.

— Inchada? E por quê?

— Seu desgraçado! Hoje, logo que eu cheguei na escola, fui pedir uma mordida do sorvete de uma garota. E sabe o que aconteceu? Um bando de moleques caiu em cima de mim e eu levei a maior surra!

— Ai! Vai ver *essa* era a tal Adriana!

— Eu não conheço nenhuma Adriana!!

---

Pedro Bandeira nasceu em Santos (SP), em 1942. Já foi ator, jornalista, editor e publicitário. Em 1983 publicou pela Editora Moderna seu primeiro livro, *O dimissário que fazia au-au*. E de lá para cá não parou mais, escrevendo tanto para o público infantil como para o juvenil.

*A droga da obediência, Vântano de sangue, Anjo da morte, A marca de uma lâgrima* (Prêmio de "Melhor Livro Juvenil", da Associação Paulista dos Críticos de Arte, em 1986), *Agora estou sozinho, Na colúmbia do inferno* são alguns de seus inúmeros livros publicados.

# Instantes

---

Se eu pudesse viver novamente a minha vida  
na próxima trataria de cometer mais erros.

Não tentaria ser tão perfeito, relaxaria mais.  
Seria mais tolo ainda do que tenho sido,  
na verdade bem poucas coisas levaria a sério.  
Cometeria mais riscos, viajaria mais.  
Contemplaria mais entardeceres, subiria mais montanhas  
nadaria mais rios.  
Iria a mais lugares onde nunca fui,  
tomaria mais sorvete e menos lentilha  
teria mais problemas reais  
e menos problemas imaginários.

Eu fui uma dessas pessoas  
que viveu sensata e produtivamente  
cada minuto de sua vida.

Claro que tive momentos de alegria  
Mas se pudesse voltar a viver  
trataria de ter somente bons momentos.  
Porque, se não sabem, disso é feita a vida,  
são de momentos, não percas o agora.

Eu era desses que nunca ia a parte alguma  
sem um termômetro, uma bolsa de água quente  
um guarda-chuva e um paraquedas.

Se voltasse a viver  
Começaria a andar descalço no começo da primavera  
e continuaria assim até o fim do outono.  
Daria mais voltas na minha rua,  
contemplaria mais amanheceres  
e brincaria mais com as crianças  
se tivesse outra vez uma vida pela frente.

Mas, já viram,  
tenho 85 anos e estou morrendo.

(Jorge Luis Borges)

---

## LIXO

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se fala.

- Bom dia.
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- É o senhor do 612.
- É ...
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente ...
- Pois é ...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo ...
- O meu quê?
- O seu lixo.
- Ah ...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena ...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muita comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. É como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também ...
- Me chame de você.
- Você também me perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim ...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas como moro sozinha, às vezes sobra ...
- A senhora tem parente ?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível!! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é ...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você começou a fumar ?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo.
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É chorei bastante. Mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lençinhos.
- É que estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavra cruzada no seu lixo.

- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler ...
- Só não liquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei, o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que ...
- Ontem, no seu lixo ...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões grandes e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode ...
- Jantar juntos?
- É ...
- Não quero dar trabalho
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha.
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu?

## PRODUÇÃO DE TEXTO

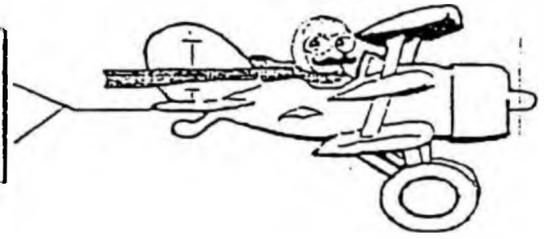
Continue o texto, criando diálogos para as seguintes situações:

a) O jantar na casa dela.

b) O pedido de casamento

d) O fim do noivado.

**A T E N Ç Ã O**



**SER expressa:**

**1. Identificação.**

Vocês são alunos de português?  
Eu sou brasileira.

**2. Qualidade ou característica permanente.**

A casa da dona Elza é muito grande.  
A jarra é de vidro.

**3. Origem.**

Nós somos do Rio.  
Eles são da UnB.

**4. Localização geográfica ou fixa.**

O Brasil é na América do Sul.<sup>2</sup>  
O banheiro é no final do corredor.  
O banheiro fica/é no final do corredor.

---

<sup>2</sup>Neste caso é mais comum usar o verbo FICAR:  
O Brasil fica na América do Sul.

**5. Posse.**

Esta música é do Tom Jobim  
Os discos são da Dani e do Cássio.

**6. Hora.**

São três horas da manhã.  
É uma hora da tarde.

**7. Preço.**

Quanto é o queijo Minas?  
São RS 6,00 (seis reais) o quilo.

**ESTAR expressa:**

**1. Condição temporária.**

A casa está bonita hoje.  
Os alunos estão cansados.

**2. Localização que pode mudar.**

Nós estamos no Brasil.  
Mônica está na cozinha.

**3. Condições climáticas.**

Hoje está muito quente.  
Agora está quente e abafado.

## *EXPRESSÕES COM O VERBO ESTAR*

Estar com dor de {  
garganta  
cabeça  
ouvido  
dente  
barriga

Estar com dor {  
nas costas  
no estômago  
na perna  
na barriga  
etc...

Estar com {  
frio  
calor  
febre  
fome  
sede  
sono  
preguiça  
medo  
raiva  
diarréia  
tosse

Estar com  
vontade de {  
cantar  
dançar  
viajar  
ler  
escrever  
trabalhar  
etc...

Estar com {  
ciúme  
saudade  
inveja

 } de {  
alguém  
alguma

Ex.: Ela está com ciúme do noivo.  
Ele está com inveja do seu sucesso.  
Eles estão com saudade da China.

### *EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS:*

Estar com dor de cotovelo: estar triste por causa de amor.

Estar com a macaca/cachorra: estar com muita raiva.

Estar de bem com a vida/Estar nas nuvens: estar feliz.

Estar duro(a): estar sem dinheiro.