

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
DEPARTAMENTO DE LETRAS – PÓS-GRADUAÇÃO**

PAULA GARCIA SOLANO MARTINS

**PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMO APRENDEM ESTUDANTES
SECUNDARISTAS EM INTERCÂMBIO NO BRASIL?**

NITERÓI

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PAULA GARCIA SOLANO MARTINS

**PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMO APRENDEM ESTUDANTES
SECUNDARISTAS EM INTERCÂMBIO NO BRASIL?**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de concentração: Estudos da Linguagem. Sub-área: Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira – Português.

ORIENTADORA: Profa. Dra. NORIMAR JÚDICE

NITERÓI

2008

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

S684 Solano Martins, Paula Garcia.
Português língua estrangeira: como aprendem estudantes
secundaristas em intercâmbio no Brasil? / Paula Garcia Solano Martins.
– 2008.
132 f.
Orientador: Norimar Pasini Júdice.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Letras, 2008.
Bibliografia: f. 91-94.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2.
Aquisição da segunda linguagem. 3. Conversação. 4. Intercâmbio. I.
Júdice, Norimar Pasini. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto
de Letras. III. Título.

CDD 469.0202

PAULA GARCIA SOLANO MARTINS

**PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMO APRENDEM ESTUDANTES
SECUNDARISTAS EM INTERCÂMBIO NO BRASIL?**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de concentração: Estudos da Linguagem. Sub-área: Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira – Português.

Aprovada em 25 de março de 2008.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. NORIMAR PASINI JÚDICE – Orientadora
Universidade Federal Fluminense**

**Profa. Dra. LYGIA MARIA GONÇALVES TROUCHE
Universidade Federal Fluminense**

**Profa. Dra. PATRÍCIA MARIA CAMPOS DE ALMEIDA
Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**Profa. Dra. IDA MARIA DA MOTA REBELO
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
(Suplente)**

**Profa. Dra. REJANE TEIXEIRA VIDAL
Universidade Federal Fluminense
(Suplente)**

A todos os estudantes estrangeiros do Youth For Understanding, que, desde 1986, tanto me ensinaram e inspiraram ao longo de sua experiência de intercâmbio no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes estrangeiros do AFS e YFU participantes desta pesquisa, por dedicarem momentos preciosos de seus últimos dias no Brasil a responder aos questionários e a produzir os textos que serviram de *corpus* para este estudo;

À Cláudia Solano Martins, diretora nacional do YOUTH FOR UNDERSTANDING, pelo incentivo à criação do *Language Camp* e do *Português Por Carta* e pela disponibilização do trabalho realizado pela organização;

Ao Eduardo Assed, diretor do AFS-Intercultura na época da coleta de dados, e seus funcionários, por disponibilizarem o endereço dos estudantes e darem grande apoio à pesquisa;

À amiga e colega Ana Beatriz Arena, pelas enriquecedoras discussões ao longo do percurso;

À professora e orientadora Norimar Júdice, por acreditar na minha capacidade, ouvir pacientemente minhas dúvidas e me apoiar durante todo o caminho.

RESUMO

Neste trabalho abordaremos o aprendizado de Português como Língua Estrangeira (PLE) por parte de estudantes secundaristas em intercâmbio no Brasil. Com base em respostas a um questionário e em textos escritos no final de sua estada no país, investigaremos os impactos de dois recursos pedagógicos originais (*Language Camp* e Português por Carta) criados pela organização de intercâmbio *Youth For Understanding* na competência comunicativa de seus alunos. Para isso, analisaremos comparativamente as produções escritas de três grupos de estudantes, divididos de acordo com as organizações de intercâmbio a que pertencem e ao tipo de auxílio formal que tiveram durante o aprendizado de PLE. Com o objetivo de avaliar o impacto dos recursos pedagógicos em questão na competência comunicativa em PLE desses adolescentes, nossa análise se dará no nível da frase, no qual examinaremos a ocorrência de inadequações e erros no uso do código lingüístico, e no nível textual, no qual analisaremos a adequação dos textos em relação às propostas de tarefas, bem como sua coesão e coerência.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Intercâmbio; Competência Comunicativa.

ABSTRACT

In this study we will focus on the acquisition of Portuguese as a Foreign Language by secondary students during their exchange experience in Brazil. Based on the information given by them in questionnaires and on the texts in Portuguese written in the last month of their stay in Brazil, we will assess the impact of two original pedagogical instruments (*Language Camp* and *Português por Carta*) created by the exchange organization Youth For Understanding on the communicative competence of their students. In order to do so, we will compare the written production of three different student groups, divided according to the exchange organization they belong to and to the type of formal aid they had while learning Portuguese. Our analysis of the communicative competence of these students will be conducted in two levels: a) the sentence level, in which we will examine the cases of inappropriateness and error in the use of the language code; b) the textual level, in which we will consider the appropriateness of the texts in relation to the tasks proposed, as well as the cohesion and coherence of the texts.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; Exchange Programs; Communicative Competence.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização dos grupos, f. 60

TABELA 2 - - Número de palavras por tarefas e por grupos, f. 63

TABELA 3 - Adequação dos textos produzidos às tarefas propostas, f. 64

TABELA 4 - Tempos verbais utilizados por tarefa por grupo, f. 67

TABELA 5 - Tempos verbais cujo emprego impôs dificuldade, f. 71

TABELA 6 - Distribuição dos erros por tarefa por grupo, f. 73

TABELA 7 - Distribuição dos erros por grupo, f. 76

TABELA 8 - Mecanismos de textualização e enunciação – Grupo 1, f. 130

TABELA 9 – Mecanismos de textualização e enunciação – Grupo 2, f. 131

TABELA 10 - Mecanismos de textualização e enunciação – Grupo 3, f. 132

SUMÁRIO

1. <u>INTRODUÇÃO</u>	11
2. <u>PRINCÍPIOS TEÓRICOS</u>	16
2.1. TEXTO	19
2.1.1. <u>Mecanismos de textualização</u>	22
2.1.2. <u>Mecanismos de enunciação</u>	26
2.1.3. <u>Coerência</u>	27
2.2. LEITURA	29
2.3. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	30
2.3.1. <u>Panorama das teorias de aquisição de L2</u>	30
2.3.2. <u>Forma ou sentido?</u>	33
2.3.2.1. <u>Instrução-focada-em-formaS</u>	33
2.3.2.2. <u>Instrução focada no sentido</u>	34
2.3.2.3. <u>Instrução-focada-na-forma</u>	35
2.3.3. <u>A abordagem comunicativa</u>	37
2.4. AVALIAÇÃO	38
2.5. ERRO	39
3. <u>LC E PPC: ABORDAGENS E CARACTERÍSTICAS</u>	41
3.1. <u>O CURSO INTENSIVO LANGUAGE CAMP (LC)</u>	42
3.2. <u>O CURSO POR CORRESPONDÊNCIA PORTUGUÊS POR CARTA (PPC)</u> ...	46
3.3. <u>OUTRAS OPORTUNIDADES DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA-ALVO</u> ...	49
4. <u>METODOLOGIA</u>	51
5. <u>ANÁLISE E DISCUSSÃO</u>	59
5.1. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	59
5.2. ANÁLISE DOS TEXTOS	62
5.2.1. <u>Extensão dos textos</u>	62
5.2.2. <u>Adequação dos textos às tarefas propostas</u>	63
5.2.3. <u>Utilização dos tempos e modos verbais esperados nas tarefas 1,2, 3</u>	66
5.2.4. <u>Análise dos erros no nível da frase</u>	73

5.2.4.1. Erros por tarefa	73
5.2.4.2. Erros por grupo	76
5.2.5. <u>Mecanismos de textualização e enunciação</u>	81
5.3. DISCUSSÃO	83
6. CONCLUSÕES	88
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
8. ANEXOS	95
8.1. ANEXO A- Exemplos de textos e propostas de atividade do <i>Language Camp</i>	95
8.2. ANEXO B - Exemplos de exercícios estruturais contextualizados do PPC.....	99
8.3. ANEXO C- Compreensão de leitura (PPC3)	101
8.4. ANEXO D – Propostas de produção escrita (PPC1–PPC8)	102
8.5. ANEXO E – Questionário enviado aos estudantes estrangeiros secundaristas.	105
8.6. ANEXO F – Roteiro para as entrevistas orais com intercambistas	110
8.7. ANEXO G – Textos do Grupo 1	111
8.8. ANEXO H – Textos do Grupo 2	116
8.9. ANEXO I – Textos do Grupo 3	121
8.10. ANEXO J – Tabelas 8, 9, 10	130

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa na área de Lingüística Aplicada ao Ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) está em um momento de expansão no Brasil e em outros países lusófonos. Porém, em comparação aos estudos realizados sobre a aquisição de outras línguas estrangeiras¹, este campo do conhecimento, em relação ao português do Brasil, ainda se encontra em processo de desenvolvimento. Com o objetivo de contribuir com a construção de conhecimento específico sobre o aprendizado de português como segunda língua em situação de imersão, estudamos a aprendizagem² de Português Língua Estrangeira (PLE) por adolescentes de nível secundário em intercâmbio no Brasil.

No âmbito dos programas de intercâmbio estudantis de nível secundário, atuam no Brasil três agências tradicionais patrocinadoras de programas de longa duração, a saber, **AFS Intercultura (AFS)**, **Rotary** e **Youth For Understanding (YFU)**, todas com mais de quarenta anos de atuação no país. Recentemente essas agências têm percebido um crescimento constante do número de jovens que vêm ao Brasil com o objetivo de passar dois semestres letivos convivendo com uma família brasileira voluntária³ e freqüentando uma escola de ensino médio. Numa estimativa

¹ Neste trabalho entendemos o termo 'língua estrangeira' como hiperônimo para qualquer língua não-materna, independente das condições ou ordem de sua aquisição, não fazendo distinção entre os termos 'segunda língua (L2)' e 'língua estrangeira (LE)', usando os dois intercambiavelmente.

² Embora muitos pesquisadores façam questão de estabelecer uma diferença entre os termos 'aquisição' e 'aprendizagem' de uma língua estrangeira em função do modo como ela é aprendida, formal ou informalmente, consciente ou inconscientemente, em imersão ou não, neste trabalho não faremos esta distinção, dado o caráter híbrido do modo como os estudantes estrangeiros cujos textos foram analisados aprendem a língua portuguesa.

³ Um traço comum entre as organizações mencionadas é o fato de as famílias anfitriãs serem voluntárias, ou seja, de não receberem compensação financeira por hospedarem o estudante pelo período de intercâmbio. Elas desejam estabelecer um vínculo de afeto com os estudantes, que

conservadora, anualmente essas três agências juntas trazem ao Brasil cerca de cinco centenas de adolescentes estrangeiros, os quais ao longo de sua permanência no país aprendem português como língua estrangeira.

De modo geral, as agências patrocinadoras preocupam-se com a colocação dos estudantes em casas de famílias anfitriãs e com a sua matrícula em uma escola secundária, podendo esta ser da rede pública ou da privada, onde se fala a língua nacional do país, no nosso caso, o Português.

O conhecimento da língua portuguesa não é requisito dessas organizações para a inscrição dos jovens candidatos a estudantes de intercâmbio no Brasil, nem seu aprendizado motivo de preocupação da maioria delas. No entanto, é esperado que o estudante, após um período de adaptação, aprenda a língua suficientemente bem, de modo a permitir-lhe a participação nas aulas e na vida em família.

No tocante à colocação dos estudantes em famílias, os intercâmbios não costumam ter restrições de cunho geográfico. Ao chegarem ao Brasil, esses estudantes vão morar com suas famílias nas mais diversas cidades e regiões⁴, em ambientes de diferentes níveis econômicos, sociais, demográficos e de desenvolvimento.

Embora, nesse contexto, o domínio da língua do país anfitrião seja considerado um fator importante para facilitar a adaptação e minimizar o estresse aculturativo, ou seja, “*a sensação de inadequação e a ansiedade relacionadas às diferenças culturais*” (SEBBEN, 2007), o aprendizado do português costuma ser considerado uma consequência desta mesma adaptação. Assim, os recursos oferecidos pelas diferentes organizações ou encontrados pelos participantes para o aprendizado da nova língua são heterogêneos, indo desde nenhuma ajuda formal até aulas particulares durante todo o período de permanência no Brasil ou grande parte dele.

Uma agência em especial, a **Youth For Understanding (YFU)**, criou dois instrumentos originais para facilitar o aprendizado de PLE por seus estudantes

devem ser considerados como membros da família. Muitos desses jovens passam a chamar os pais da família anfitriã de ‘pai’ e ‘mãe’, bem como também desenvolvem uma relação fraternal com os filhos da casa.

⁴ Para exemplificar esta diversidade, os participantes desta pesquisa moraram em cidades tão díspares quanto Rio de Janeiro, RJ, e Estância Velha, RS, ou Manaus, AM, e Glória de Dourados, MS.

internacionais: um minicurso intensivo presencial, o *Language Camp* (LC), com 16 horas de duração, obrigatório para todos os alunos, e um curso não-presencial, via correio, de caráter opcional, o Português por Carta (PPC).

Em 1986, na qualidade de funcionária do YFU, prestes a me graduar em Letras, recebi da diretora nacional a tarefa de criar um curso intensivo de PLE para os estudantes internacionais que viriam ao Brasil fazer intercâmbio. Essa proposta seguia uma tendência em voga na referida organização de combinar a já estabelecida orientação sobre adaptação e aspectos culturais com um curso intensivo da língua do país anfitrião. Com o auxílio de duas colegas, elaborei o material didático do que seria o primeiro *Language Camp* (LC), realizado em julho de 1986. A minha participação não se resumiu aos aspectos lingüísticos do curso, mas também tive a oportunidade de contribuir na seleção dos tópicos culturais, na criação das sessões de orientação e sua integração aos tópicos lingüísticos. O grupo da elaboração do curso de PLE foi o mesmo que ministrou as aulas das primeiras versões do LC, que, com base nos erros e acertos, adaptou o material e a dinâmica do curso para atender às reais expectativas e necessidades do público-alvo. Desde sua criação, em julho de 1986, o LC é realizado duas vezes por ano, em janeiro e julho, períodos em que chegam os estudantes. Ainda que a estrutura do curso tenha se mantido relativamente inalterada, o material didático é alvo de atualizações constantes.

Posteriormente, em 2000, ao ler o resultado dos questionários de qualidade preenchidos pelos estudantes internacionais, ao final de sua experiência de intercâmbio, nos quais mencionavam que o aspecto mais difícil na aprendizagem de português tinha sido o uso dos tempos verbais, a mesma diretora solicitou-me que criasse um curso a distância com foco no ensino dos diferentes tempos e modos verbais do português. Assim, em agosto de 2000, constituiu-se a primeira turma do Português por Carta (PPC), curso não-presencial via postal composto, na ocasião, de 11 blocos de exercícios estruturais. Este curso, que existe até hoje, tem caráter opcional, sem ônus para o estudante além da despesa com o envio de seus exercícios para o escritório nacional do YFU, localizado no Rio de Janeiro. Desde sua elaboração, o PPC foi alvo de sucessivas alterações e reformulações, sendo que em 2005 houve uma mudança mais profunda no seu arcabouço, a qual acarretou: (a) uma redução no número de blocos de exercícios, de onze para oito;

(b) redução na quantidade de exercícios estruturais; (c) aumento do número de atividades de produção escrita; (d) inserção de textos autênticos, verbais e não verbais, de diferentes gêneros, como prática de compreensão de leitura e motivação para produção de textos.

Nossa proposta de pesquisa é investigar o impacto do LC e do PPC no aprendizado de Português Língua Estrangeira por parte dos adolescentes em intercâmbio no Brasil, por meio da comparação de suas respostas a questionário sobre seu aprendizado de português e confronto da produção escrita de estudantes do YFU com a de dois outros grupos, formados por estudantes do AFS⁵, organização de intercâmbio que não oferece esses tipos de recurso para o aprendizado da nova língua. Por outro lado, o AFS, por contar com uma ampla base de voluntários⁶, parece tentar viabilizar que seus estudantes tenham aulas presenciais de PLE, particulares ou em grupo.

O estudo contou com a participação voluntária de 18 adolescentes alemães em intercâmbio no Brasil entre julho de 2005 e julho de 2006, com o mesmo perfil escolar e etário, distribuídos em três grupos de seis estudantes cada, sendo que um destes, do AFS, não teve nenhum tipo de auxílio formal para aprender PLE (Grupo 1), o outro, também do AFS, teve a oportunidade de participar de aulas presenciais durante um período superior ou igual a três meses (Grupo 2), e o terceiro, do YFU, participou do LC e do PPC, porém não teve aulas presenciais de PLE, além das 16 horas do LC (Grupo 3).

Com o intuito de adotar uma abordagem abrangente ao tema proposto, este trabalho buscou fundamentar-se em teorias distintas, porém complementares, visitando a Lingüística Textual, sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo, teorias de aquisição de segunda língua e passando pela psicologia intercultural. Recorreremos também a consultas a gramáticas tradicionais e específicas de Português para Estrangeiros.

⁵ Por uma questão de restrição de tempo, a pesquisa não pôde incluir estudantes do Rotary.

⁶ O AFS é uma organização com um grande número de participantes que após a experiência de intercâmbio tornam-se voluntários, realizando diversas atividades relacionadas ao intercâmbio de jovens brasileiros e estrangeiros.

No capítulo 2, apresentaremos os fundamentos teóricos que servirão de base para a análise dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa, bem como do material pedagógico original produzido pelo programa de intercâmbio YFU.

No capítulo 3, faremos uma descrição do LC e PPC, recursos pedagógicos oferecidos pelo YFU a seus estudantes estrangeiros em intercâmbio no Brasil, bem como tentaremos situá-los em relação às teorias de aquisição de língua estrangeira.

No capítulo 4, definiremos a pesquisa, descrevendo suas etapas metodológicas e apresentando seus objetivos.

No capítulo 5, iniciaremos investigando as respostas dos participantes aos questionários a respeito do modo como aprenderam português e prosseguiremos com a análise dos textos produzidos por eles. Ao final, discutiremos as questões relevantes suscitadas por esta análise.

Por fim, no capítulo 6, concluiremos a pesquisa com a exposição dos impactos do LC e PPC percebidos no relato dos participantes do Grupo 3 e na produção escrita deste mesmo grupo. Além disso, levantaremos questões sobre possíveis impactos futuros que o PPC venha a possibilitar.

2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Neste capítulo, tentaremos traçar um arcabouço teórico capaz de guiar nossa análise dos textos produzidos pelos aprendizes de português como língua estrangeira em foco nesta pesquisa.

Iniciaremos nossa reflexão a partir do código utilizado pelos alunos, pois as línguas naturais baseiam-se em sistemas relativamente estáveis, compostos de regras fonológicas, lexicais e sintáticas, possibilitando, assim, a intercompreensão em uma comunidade lingüística. No entanto, essa estabilidade relativa só pode ser observada em um estudo sincrônico, pois as línguas estão em permanente transformação.

Além disso, mesmo mantendo-nos nessa abordagem sincrônica, uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de texto. (BRONCKART, 1999)

Portanto, se por um lado as línguas naturais se baseiam em um sistema de regras, por outro só podem ser estudadas a partir da análise dos textos utilizados em uma comunidade. Em função disso, há duas vertentes de estudos do sistema da língua: 1) o procedimento interno, que identifica e define categorias e regras de uma língua, independentemente do contexto de utilização, restringindo-se ao nível frasal; 2) o procedimento externo, que se centra na análise da organização e do funcionamento dos textos. Neste trabalho, tentaremos contemplar essas duas vertentes.

No ensino de língua materna, alguns autores propõem que a prioridade seja o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja:

... possibilitar que o aluno seja capaz de usar um número cada vez maior de recursos da língua para produção de efeitos de sentidos de forma adequada a cada situação específica de interação comunicativa em que ele, como usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) esteja envolvido, de modo a ver atingida a sua intenção comunicativa.

Dessa forma, o trabalho com todos os recursos da língua (ou pelo menos com a maioria deles) é o desejável. Na lista de recursos da língua podem ser incluídos: a) todas as unidades lingüísticas: fonemas, morfemas, palavras, sintagmas, orações, períodos simples ou compostos, textos, etc; b) as diferentes construções; c) as categorias da língua (número, gênero, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto); c) recursos supra-segmentais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo; d) outros. (TRAVAGLIA, 2002)

No ensino de Português como língua estrangeira, segundo Trouche (1997), este é o enfoque prevalente. Na mesma linha de pensamento, Widdowson¹ (2005) reconhece que o objetivo da aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa e que, de modo geral, acredita-se que isto seja uma decorrência da aquisição das quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever. Porém, adverte que essa relação não é automática:

... a aprendizagem das habilidades lingüísticas não parece garantir a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa numa dada língua. Ao contrário, parece que seria mais o caso de que um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas. Não quero com isso sugerir que tais exercícios rotinizantes ao nível da frase não são necessários. [...] as capacidades incluem as habilidades: não se podem adquirir as primeiras sem adquirir as últimas. (WIDDOWSON, 2005)

No entanto, é preciso tomar cuidado para não considerar a competência comunicativa como algo que seja comum a todos os locutores de uma determinada comunidade lingüística. Ao contrário, cada sujeito possui, ou melhor, constrói sua própria competência comunicativa.

Apesar de neste trabalho, em uma determinada etapa de análise, buscarmos examinar prioritariamente e separadamente o aspecto do uso do código lingüístico, sabemos que não é possível dicotomizar competência comunicativa e competência lingüística *“como se fossem duas entidades complementares mas sem outra relação que não a de adição, vindo a competência comunicativa, de alguma forma, simplesmente se juntar à competência lingüística”* (COSTE, 2002).

¹ O texto original de Widdowson foi publicado em 1978.

A partir do momento que se trata de uma língua natural, a coexistência das duas competências não é de vizinhança, mas de imbricação. Assim, devemos considerar que a competência comunicativa abrange a competência lingüística ou, pelo menos, controla o seu uso, não deixando de reconhecer que a gramática tem suas próprias leis e que a competência comunicativa só pode realizá-las e assumi-las com fins pragmáticos respeitando o seu alcance e as suas tolerâncias. (COSTE, 2002)

Em relação à língua estrangeira, ao aprender uma nova língua aprende-se também uma nova competência comunicativa. Entretanto, quando se tratam de culturas de sociedades com estruturação e nível de desenvolvimento semelhantes, bem como de indivíduos atuando no interior de uma mesma classe social, existe a possibilidade de transferência parcial da competência comunicativa da língua materna (LM) para a língua estrangeira (LE), provocando interferências positivas e negativas.

Widdowson (2005) defende que a capacidade comunicativa ligada às habilidades lingüísticas em língua materna possam ser associadas às habilidades lingüísticas em língua estrangeira, ou seja, realizando-se uma transferência das capacidades adquiridas a um meio de expressão diferente. No PPC, trabalha-se com esta hipótese de transferência, pois, embora os jovens intercambistas sejam oriundos da Alemanha, país com um índice de desenvolvimento superior ao do Brasil, a situação familiar e social em que se encontram no Brasil não é muito distante do seu meio no país de origem.

Para Coste (2002), é possível distinguir cinco componentes na competência comunicativa, que são solicitados em toda atividade comunicativa em língua materna ou estrangeira, a saber: a) capacidade lingüística, saberes e habilidades relativos aos constituintes e funcionamento da língua; b) capacidade textual, saberes e habilidades relativos ao discurso, quanto à organização dos enunciados; c) capacidade referencial, saberes e habilidades relacionados à experiência e ao conhecimento; d) capacidade de relação, saberes e habilidades relativos a rotinas, estratégias e regulamentos de trocas interpessoais; e) capacidade situacional, saberes e habilidades relativos a outros fatores que possam afetar as escolhas dos usuários da língua.

Em outros termos, Trouche (1997) propõe que a competência comunicativa englobe a competência gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Neste caso, a competência gramatical está diretamente ligada às regras da linguagem; a

sociolingüística à adequação das expressões lingüísticas aos diferentes contextos; a discursiva, ao modo como se combinam formas gramaticais e significados para a criação de textos; a estratégica ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal para compensar possíveis falhas na comunicação. Resumindo, “a competência em uma segunda língua, com fins de interação social, implica a subordinação de regras gramaticais à função comunicativa em situações discursivas” (TROUCHE, 1997).

Neste trabalho, nossa concepção de competência comunicativa será uma conjunção do que foi exposto acima com a síntese de Travaglia (2002):

A competência comunicativa depende necessariamente da capacidade de usar adequadamente os textos para se comunicar, ou seja, para produzir os efeitos de sentido desejados em uma determinada situação específica de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2002).

2.1. TEXTO

Como para a corrente sociointeracionista uma língua só pode ser apreendida por meio de textos, será por meio destes que abordaremos a competência comunicativa em PLE dos estudantes secundaristas participantes deste estudo. Afinados com a Lingüística Textual, cuja unidade básica de estudo é o texto, tentaremos definir alguns aspectos importantes para a nossa análise e discorrer sobre eles.

Em termos gerais, a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem, oral ou escrita, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário. Cada texto organiza seu conteúdo referencial de uma determinada maneira, sendo este composto por frases articuladas umas às outras e apresentando mecanismos de textualização e de enunciação que têm como objetivo garantir-lhe a coerência interna.

Segundo Bronckart (1999), os textos são organizados em três níveis superpostos que definem o que ele chama de “folhado textual”. Esse folhado consistiria de três camadas: infra-estrutura geral, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos.

A primeira camada, a infra-estrutura geral, como a denominação já indica, diz respeito ao plano mais geral do texto, aos tipos de discurso e às seqüências que nele aparecem. Ela se refere à organização do conteúdo temático e pode ser codificada em um resumo.

A segunda camada é composta pelos mecanismos de textualização, que contribuem para estabelecer a coerência temática. São eles que promovem a linearidade e as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto. Esses mecanismos de textualização dividem-se em três categorias: conexão, coesão nominal, coesão verbal.

A terceira camada, mecanismos enunciativos, esclarece os posicionamentos da enunciação, evidenciando as vozes presentes no texto, bem como suas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Na concepção de Bronckart, os textos criam mundos discursivos que se constroem com base em dois conjuntos de operações: de um lado, as que explicitam a relação entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário, no qual se situam os agentes humanos produtores do discurso; de outro, as que relacionam as diferentes instâncias de agentividade e sua inscrição espaço-temporal com os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. O primeiro conjunto de operações, o das coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático definem se estas são disjuntas ou conjuntas ao mundo ordinário. Desta forma, criam-se, respectivamente, os mundos da ordem do narrar e os da ordem do expor. Paralelamente, o segundo conjunto de operações explicita ou não a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem. No primeiro caso, temos uma implicação (dependência dos parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a eles) e no segundo uma autonomia em relação às condições de produção.

A vertente lingüística sociointeracionista, na qual Bronckart se insere, também sustenta que os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. Em função de seus objetivos, interesses e propriedades específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis e ficam disponíveis, como modelos, no intertexto. Essas diferentes espécies de texto são chamadas de

gêneros textuais. Portanto, todo texto pertence a um gênero. Porém, os gêneros são em número ilimitado e estão sempre em constante transformação.

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e marcação lingüísticas. Conseqüentemente, sustentamos que são esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como *tipos lingüísticos*, isto é, como *formas* específicas de semiotização ou de colocação em discurso. Elas são formas dependentes do leque de recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número necessariamente limitado. São formas correlatas à (ou reveladoras da) construção das coordenadas de mundos virtuais, radicalmente diferenciadas do mundo empírico dos agentes. Por isso, chamamos esses segmentos de tipos de discurso, e os mundos virtuais em que se baseiam, de mundos discursivos. (BRONCKART, 1999)

Em termos de tipologia textual, *“cada tipo de texto instaura uma forma de interação, um modo de relação entre os interlocutores”* (TRAVAGLIA, 2002). Embora Travaglia desenvolva outros aspectos da questão tipológica, para fins desta pesquisa, concentrar-nos-emos nesses quatro tipos textuais brevemente descritos abaixo, segundo a perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto. Por essa perspectiva, estabelecem-se os tipos descritivo, dissertativo, injuntivo e narrativo. Para Travaglia (2002), seus objetivos são, respectivamente: 1) caracterizar o espaço em seu conhecer; 2) refletir, explicar, avaliar, conceituar, expor idéias, associando-se à análise e à síntese de representações; 3) requerer ou desejar uma ação, instruir como fazer, incitar à realização de uma situação; 4) contar, dizer os fatos, os acontecimentos, a ação em sua ocorrência.

Marcuschi (2005) também trata da questão tipológica, ainda que proponha um recorte um pouco diferente do de Travaglia (2002). No entanto, o primeiro, ao contrário do segundo, que privilegia as características da interlocução, aponta para os traços lingüísticos predominantes de cada tipo textual e usa as expressões tipos textuais e seqüências tipológicas para explicar a organização textual.

Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou

tessitura das seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas.” (MARCUSCHI, 2005)

Segundo Marcuschi (2005), por maior que seja a heterogeneidade tipológica do texto, este deve constituir um todo coerente, uma unidade comunicativa vinculada a uma situação de ação, devendo ser compreendido e interpretado pelos seus destinatários. A coerência geral provém dos mecanismos de textualização e de enunciação.

Neste trabalho, utilizaremos a classificação de tipos textuais de Travaglia (2002), observando as relações de interlocução que estabelecem, bem como a perspectiva de Marcuschi (2005), que privilegia os traços lingüísticos presentes em cada seqüência tipológica.

2.1.1. Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização são responsáveis pela coerência e coesão do texto, pois articulam a progressão do conteúdo temático, explorando cadeias de unidades lingüísticas, também chamadas de séries isotópicas ou cadeias anafóricas, e organizando os elementos constitutivos do conteúdo em seus percursos ao longo do texto. Eles marcam as relações de continuidade, ruptura ou contraste.

Devido à própria finalidade, os mecanismos de textualização distribuem-se no conjunto de um texto ou em suas partes mais ou menos importantes, sendo capazes, portanto, de *atravessar* (ou de *transcender*) as fronteiras dos tipos de discursos e das seqüências que compõem o texto (sua função é, aliás, às vezes, exatamente a de marcar as articulações entre esses diferentes componentes). (BRONCKART, 1999)

As marcas de textualização podem ser analisadas em três planos: o primeiro seria o da microssintaxe, que atribui funções sintáticas aos constituintes da frase; o segundo, o da macrossintaxe, que explora as relações de dependência implícita ou explícita entre constituintes de frases próximas; o terceiro, o da organização geral do texto, mais precisamente, dos mecanismos de textualização.

Para Bronckart, os mecanismos de textualização podem ser divididos em três grupos: os mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. Os

mecanismos de conexão explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. A marcação da conexão se dá por unidades lingüísticas de estatutos diversos: a) advérbios e locuções adverbiais de caráter transfrástico (*Embora, de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente*); b) sintagmas preposicionais que podem ter função de adjunto adverbial (*Depois de dois meses, partiu.*) ou de estruturas adjuntas (*Para a realização de seu sonho, ele buscou...*), e, ainda, sintagmas nominais (*um dia, essa manhã, no dia seguinte*); c) conjunções coordenativas na forma simples (*e, ou, nem, mas*) ou locuções (*isto é, ou seja*); d) conjunções subordinativas (*antes de, desde que, porque, a fim de*). Essas marcas de textualização possuem uma função de conexão e são chamadas de organizadores textuais.

O segundo grupo de mecanismos de textualização diz respeito à coesão nominal. Esses mecanismos “*explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência)*” (BRONCKART, 1999). Essas relações são marcadas por sintagmas nominais ou pronomes, organizando-se em séries, ou seja, formando cadeias anafóricas. Na coesão nominal, distinguem-se duas funções: a introdução (inserção no texto de uma nova unidade significativa, dando início a uma cadeia anafórica) e a retomada (reformulação dessa unidade significativa ao longo do texto).

É preciso ressaltar que as relações de co-referência subjacentes às cadeias anafóricas podem ter aspectos muito diferentes. Em alguns casos, observamos uma identidade do conteúdo referencial relacionado pela cadeia anafórica, mas, em outros casos, os elementos de significação relacionados podem compartilhar apenas uma ou outra propriedade referencial, às vezes vaga, ou ainda, pode haver entre eles apenas relações mais ou menos lógicas, de associação, de inclusão, de contigüidade, etc.; em outros casos enfim, a referência comum às unidades relacionadas pode ser totalmente indeterminada.

Pode acontecer, além disso, que o antecedente não esteja explicitamente verbalizado no cotexto; nesse caso, o antecedente é uma informação que não está disponível a não ser na memória discursiva do agente, mesmo que possa ser inferida do cotexto. (BRONCKART, 1999)

Segundo Halliday e Hassan, “*a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro*”. (HALLIDAY e HASSAN, 1976, *apud* KOCH, 1989). Por meio de mecanismos

de referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); e coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocações) estabelecem-se relações de sentido dentro de um texto. Porém, para Marchuschi (1983, *apud* KOCH 1989), a presença de tais mecanismos não é condição necessária para a existência de um texto, pois alguns textos são destituídos de recursos coesivos, mas sua continuidade se dá no nível do sentido e não no dos constituintes lingüísticos.

Para Koch (1989), além da coesão referencial, há uma outra grande modalidade de coesão textual denominada coesão seqüencial. Trata-se dos procedimentos lingüísticos por meios dos quais se estabelecem diversos tipos de relações semânticas entre segmentos do texto, sejam eles enunciados, parágrafos ou seqüências. Assim, a progressão textual pode se dar pela seqüenciação frástica, na qual não estão presentes os procedimentos de recorrência estrita, ou pela seqüenciação parafrástica, com presença de procedimentos de recorrência. Nesta, há recorrência de termos, pela reiteração de um mesmo item lexical; recorrência de estruturas, pelo paralelismo sintático; recorrência de conteúdos semânticos, com paráfrases; recorrência de recursos fonológicos, como igualdade de metro, ritmo, rima, assonâncias, aliterações; recorrência de tempo e aspecto verbal.

Já na seqüenciação frástica o texto se desenrola sem retornos, e os principais mecanismos responsáveis pela progressão textual são os conectores de diversos tipos, marcando argumentos favoráveis ou desfavoráveis, estabelecendo relações de implicação, localizando temporalmente os fatos, introduzindo restrições, oposições ou contraste como o que foi previamente dito, justificando ou explicando ato anterior, introduzindo exemplos ou alternativas.

Por sua vez, o terceiro grupo de mecanismos de textualização constitui-se da coesão verbal, que explicita as relações de continuidade, descontinuidade ou oposição entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. A coerência temática é construída pela escolha dos lexemas verbais e, sobretudo, dos tempos verbais. As pesquisas teóricas sobre este assunto identificam três classes gerais de significados expressos pelos verbos: temporalidade, aspectualidade e modalidade. Bronckart sustenta que são as marcações de temporalidade e aspectualidade que se organizam em séries isotópicas mantendo a coerência

temática de um texto, ao passo que a modalização ocorre em unidades isoladas, sendo tratada separadamente junto com os mecanismos de enunciação.

A questão da temporalidade é tratada por Bronckart com a introdução de mais um parâmetro para a análise das relações temporais. Além da relação entre o momento da produção e o momento do processo expresso pelo verbo (que revela simultaneidade, anterioridade ou posterioridade), ele introduz o momento psicológico de referência, pois o *“valor de um tempo verbal resulta de uma decisão de codificação da relação estabelecida entre o ‘momento do processo’, de um lado, e/ou o ‘momento de fala’ ou o ‘momento de referência psicológica’ de outro”* (BRONCKART, 1999).

Partindo para uma análise geral, o autor aponta quatro funções da coesão verbal: temporalidade primária, temporalidade secundária, contraste global e contraste local. As funções de temporalidade *“consistem em relacionar, com um parâmetro de controle, o parâmetro-fonte constituído pelo processo, ou ainda, em situar o processo em relação a esse parâmetro de controle.”* (BRONCKART, 1999). Se na função de temporalidade primária, o processo está diretamente relacionado com um dos eixos de referência ou com a duração associada ao ato de produção, na função de temporalidade secundária o processo está relacionado a um outro processo, que, por sua vez, está relacionado com um dos parâmetros de controle. Por sua vez, as funções de contraste não se preocupam em situar os processos em relação aos parâmetros de controle, elas opõem os processos entre si. Na função de contraste global, são destacadas séries isotópicas e uma delas é colocada em primeiro plano enquanto as outras ocupam plano secundário. Já na função de contraste local, um processo é apresentado como um quadro sobre o qual um outro processo se destaca. Em português, o contraste é marcado, principalmente em seqüências narrativas, pelos tempos pretérito perfeito do indicativo, indicando o primeiro plano, e pretérito imperfeito, o pano de fundo.

Nesta pesquisa, para fins de análise, utilizaremos um recorte simplificado dos mecanismos de textualização, com base em Bronckart (1999) e Koch (1989), classificando-os como marcadores espaciais, temporais ou lógico-argumentativos, sem distinções quanto às suas qualidades morfossintáticas.

2.1.2. Mecanismos de enunciação

Os mecanismos de enunciação contribuem para estabelecer a coerência pragmática do texto, deixando ver, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas sobre algum aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações. Em suma, esses mecanismos evidenciam o posicionamento enunciativo de um texto por meio da voz do autor, das vozes de personagens e das vozes sociais, ou, ainda, por meio de modalizações.

A voz do autor é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

As vozes de personagens são vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas (por exemplo, os animais em cenas de certos contos), implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto.

As vozes sociais são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo. (BRONCKART, 1999)

Os mecanismos de enunciação também podem se traduzir por modalizações. As modalizações são os comentários ou avaliações formulados a respeito de elementos do conteúdo temático, orientando a interpretação do texto pelo destinatário. Com base em diversas teorias, Bronckart classifica as modalizações em quatro grupos: a) modalizações lógicas, que consistem em uma avaliação do conteúdo temático fundamentada em critérios do mundo objetivo, atribuindo-lhe sua condição de verdade, julgando-o como fato certo, possível, provável, eventual, necessário, etc.; b) modalizações deônticas, ou seja, avaliação do conteúdo temático apoiada nos valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, das obrigações sociais e da conformidade com as normas em uso, com presença de verbos como 'dever' e 'poder'; c) modalizações apreciativas, que são uma avaliação de aspectos do conteúdo temático com base no mundo subjetivo da voz que é fonte do julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., com presença de advérbios como 'felizmente', 'infelizmente', etc.; d) modalizações

pragmáticas, que são as que contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente (intenções, razões, causas, restrições, etc.) ou sua capacidade de ação.

Os marcadores da modalização são estruturas de estatutos diversos: tempos verbais condicionais (futuro do pretérito do indicativo, tempos verbais do modo subjuntivo); auxiliares de modo (*querer, dever, poder, ser necessário*) e verbos que podem traduzir valor semântico similar (*crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido a, etc.*); advérbios e locuções adverbiais (*certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente, etc.*); orações impessoais (*é provável que..., é lamentável que..., admite-se que..., sem dúvida que...*).

Dada a natureza subjetiva das modalizações, neste estudo, consideramos mecanismos de enunciação apenas os termos ou segmentos identificáveis e apreensíveis como marcadores compostos por um único termo ou uma locução nominal. As modalizações expressas por meio de escolhas lexicais ou sintáticas não foram incluídas na pesquisa.

2.1.3. Coerência

Ao longo desta exposição, já nos referimos à noção de coerência, sem, porém, determo-nos em seu conceito. Nesta seção, retomamos essa noção. Para Koch e Travaglia (2004), a coerência de um texto está ligada à possibilidade de sentido, ou seja, à sua inteligibilidade em uma determinada situação de comunicação e à capacidade do interlocutor de calcular o sentido deste texto. Ainda, segundo Koch e Elias (2006), a coerência não está no texto, porque, na verdade, trata-se de um processo efetivo de interação do leitor com o autor e o texto, com base nas pistas dadas e nos conhecimentos de que dispõe. *“Portanto, para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”* (KOCH e TRAVAGLIA, 2004). A coerência relaciona-se com a coesão do texto, pois esta estabelece os nexos entre os elementos da superfície textual. Ao contrário da coerência, a coesão é revelada

por marcadores lingüísticos, como já exploramos em 2.1.1. Porém, a coesão é apenas um dos fatores de coerência, não sendo, portanto, suficiente, e às vezes nem mesmo necessária, para converter uma seqüência lingüística em texto. É a coerência que lhe confere textualidade.

A coerência, apesar de seu caráter de subjacência ao texto, pode constituir-se por diferentes tipos de enfoque: a) sintático; b) semântico; c) temático; d) pragmático. A coerência sintática está relacionada ao uso adequado das estruturas lingüísticas, como ordem dos elementos, seleção lexical, bem como de recursos coesivos, ou seja, pronomes, sintagmas nominais referenciais, conectores, entre outros. Para existir a coerência semântica, é preciso que não haja contradições de conteúdo, declarações ou pressupostos. Já para a coerência temática, é importante que todos os enunciados sejam relevantes para o tema em desenvolvimento. Por fim, para a coerência pragmática, os atos de fala realizados pelo texto devem estar relacionados e obedecer às condições para sua realização.

Uma vez que a coerência depende do contexto e do interlocutor, haveria uma tendência a desconsiderar a existência do não-texto, ou seja, de seqüências lingüísticas incoerentes a ponto de não se constituírem em texto. Embora alguns autores diverjam quanto a existência ou não do não-texto, neste estudo, trabalharemos com a posição de Koch e Travaglia (2004), para quem *“não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa”*. Para esses autores,

O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos lingüísticos, etc. (KOCH E TRAVAGLIA, 2004).

Neste estudo, consideraremos como não-texto, as produções textuais que não estiverem adequadas à situação comunicativa que se buscou estabelecer no enunciado das tarefas. As incoerências locais, embora possam causar rupturas discursivas, resultando em texto com uma tessitura lacunar, não serão consideradas isoladamente como condição para a ocorrência do não-texto.

2.2. LEITURA

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998)

Em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Koch e Elias (2006) sintetizam o conceito de leitura como *“uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza [...] com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes”*.

Neste trabalho, consideraremos a leitura na concepção interacional, na qual *“os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e constituição dos interlocutores”* (KOCH e ELIAS, 2006). Desta forma, a leitura, longe de ser passiva, é uma atividade interativa de produção de sentidos, na qual temos de um lado a materialidade do código lingüístico e de outro os conhecimentos do leitor. É nessa interação que se produzem os sentidos. Porém, há também, segundo Koch e Elias (2006), outros dois aspectos importantes para a compreensão de um texto. Um deles é de cunho material, ou seja, ligado à legibilidade do texto, como tamanho da fonte ou clareza da letra, nitidez do suporte e extensão dos parágrafos. O outro é de cunho lingüístico, como, por exemplo, as escolhas do léxico, estruturas sintáticas, os conectores espaciais, temporais, de causa/efeito.

Segundo Koch e Elias (2006), a atividade de leitura envolve o processamento textual, que mobiliza três grandes grupos de conhecimento: o lingüístico, o enciclopédico e o interacional. O primeiro abrange o conhecimento lexical e gramatical; o segundo refere-se ao conhecimento de mundo e à experiência pessoal; o terceiro envolve formas de interação, englobando conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento

ilocucional permite que o leitor reconheça os objetivos pretendidos pelo produtor do texto em uma determinada situação interacional. Já o conhecimento comunicacional tem relação com a quantidade de informação necessária para que parceiro reconstrua o objeto da produção do texto, com a seleção da variante lingüística adequada à situação e com a adequação do gênero textual à situação comunicativa. Por sua vez, o conhecimento metacomunicativo permite ao locutor assegurar ao interlocutor a compreensão do texto de modo que o segundo identifique os objetivos do primeiro. Para isso, são introduzidos sinais de articulação ou apoios textuais. Por fim, o conhecimento superestrutural, ou conhecimento sobre gêneros textuais, permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Relaciona-se às tipologias textuais, bem como à ordenação textual em função dos objetivos pretendidos.

Ao considerarmos a leitura em língua estrangeira, podemos pressupor que a mobilização de conhecimentos necessária para esta atividade requeira maior esforço do leitor e que o conhecimento, por vezes lacunar, do código lingüístico possa apresentar alguns desafios na construção de sentidos. Além disso, o aprendiz de LE pode não ser capaz de atentar aos sinais metacomunicativos ou necessitar de informações complementares para compreender o objetivo do texto.

Nesta pesquisa, a atividade de leitura será considerada como um dos fatores que contribuem para a competência comunicativa em LE.

2.3. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Uma vez que esta pesquisa tem como objeto textos escritos por aprendizes de português como língua estrangeira, neste capítulo também cabem algumas considerações sobre como se aprendem línguas estrangeiras.

2.3.1. Panorama das teorias de aquisição de segunda língua

Nas décadas de 1940 e 1950, as teorias de aquisição de segunda língua baseavam-se no behaviorismo, sendo pautadas em situações de estímulo-resposta e repetições, a fim de formar hábitos lingüísticos, já que a crença era que todo

comportamento humano seria fruto de um condicionamento. Com isso, os métodos de ensino de língua estrangeira eram basicamente estruturalistas, com foco em aspectos gramaticais estanques, fora de contexto, ensinados gradativamente, segundo a categorização de dificuldade idealizada pelo autor do programa de ensino.

No final da década de 1950, Chomsky desenvolve a teoria do inatismo, de acordo com a qual a estrutura da linguagem estaria inscrita no código genético da natureza humana, sendo ativada pelo meio após o nascimento do homem. Em outras palavras, todos os seres humanos nascem com uma espécie de “caixa preta” no cérebro, na qual estaria armazenada a gramática universal. Segundo o autor, o mecanismo da linguagem seria o mesmo para todas as línguas, porém com realizações diferentes em cada uma delas.

Com base no inatismo de Chomsky, Krashen (1982 *apud* LIGHTBOWN e SPADA, 1999), em meados da década de 1980, defende que a língua estrangeira (L2) deve ser aprendida naturalmente como se aprende a língua materna (L1), ou seja, propondo a abordagem naturalística. Nesse processo, o aprendiz de uma língua estrangeira, assim como a criança aprendendo a falar sua língua materna, passa geralmente por um período de silêncio (PS) no qual se concentra na compreensão, antes de ser capaz de se expressar verbalmente.

Krashen formula cinco hipóteses sobre aquisição de segunda língua: 1) hipótese do insumo compreensível; 2) dicotomia aquisição/aprendizagem; 3) hipótese do monitor; 4) hipótese da ordem natural de aquisição; 5) filtro afetivo. A primeira hipótese, a do insumo compreensível, postula que deva ser oferecido ao aluno insumo lingüístico com as seguintes qualidades: compreensível, interessante/relevante, não seqüenciado gramaticalmente, em quantidade suficiente, em ambiente que incentive o aluno a se sentir à vontade e autoconfiante. A segunda hipótese propõe uma distinção entre o aspecto inconsciente do processo de aquisição de L2 e o aspecto consciente do aprendizado de uma L2. A terceira hipótese sugere que o conhecimento aprendido serve para monitorar a produção em L2. A quarta proposição sustenta que existe uma ordem fixa e previsível na aquisição de elementos gramaticais em L2. A quinta hipótese leva em consideração a motivação, a autoconfiança e a ansiedade do aluno, aspectos que podem aumentar ou diminuir o filtro afetivo e bloquear ou facilitar a compreensão do insumo.

Também em meados da década de 1980, dentro da corrente interacionista, Schmidt (1990) propõe a hipótese do *noticing*, um processo consciente, que seria a condição de perceber algo novo no insumo, transformando esse insumo em conhecimento. Como esse processo é consciente, ele propicia o aprendizado. Já Long (1991) acredita que o aprendizado se dá na interação, quando há uma falha na comunicação e o aprendiz requisita uma reformulação para que haja compreensão. Com isso, o interlocutor modifica o insumo e, para Long, é esse insumo modificado que favorece o aprendizado. Por sua vez, Swain (1995) propõe que não é o insumo apenas que promove o aprendizado, mas sim o *output*, ou produção. No momento da produção, o aprendiz necessita buscar o(s) elemento(s) que falta(m) para sua comunicação. Além disso, produzindo em L2, o aprendiz tem a oportunidade de testar suas hipóteses na nova língua. Muitas vezes, nesse momento há um *feedback* que pode levar o aprendiz a modificar ou reprocessar sua produção. Para ela, é esse o momento crucial do aprendizado, ou seja, quando há uma interação com qualquer par (entre alunos, entre aluno e professor, ou mesmo outro interlocutor fora de sala de aula) na qual é possível aprender. Segundo a autora, quando o aprendiz precisa refletir a respeito do uso da língua-alvo, sua produção em L2 tem uma função metalingüística que lhe permite controlar e internalizar o conhecimento lingüístico. Posteriormente, Swain (2000), prosseguindo em suas pesquisas sobre aquisição de segunda língua, cria o termo diálogo colaborativo para referir-se a um tipo de diálogo entre aprendizes, ou entre aprendiz e falante nativo ou aprendiz mais proficiente, que constrói conhecimento lingüístico. É o conhecimento da língua sendo mediado pelo uso da língua, ou seja, constituindo-se ao mesmo tempo uma atividade cognitiva e social.

Na verdade, não é possível pensarmos em termos de antagonismos entre essas correntes, pois, de modo geral, uma vai complementando a outra. Pode-se até mesmo perceber uma evolução na maneira como o ensino/aprendizado de línguas vem sendo pensado. Primeiro, foi visto como um processo de fora para dentro, baseado em insumo, para, em seguida, ser percebido como de dentro para fora, com base na produção (*output*). Finalmente, como fruto da interação, um processo de construção dialógica.

2.3.2. Forma ou sentido?

Na década de 1980, havia uma grande ruptura entre pesquisadores que estudavam a aquisição de uma segunda língua e os professores de língua estrangeira. Os primeiros defendiam que o ensino formal de uma língua estrangeira não fazia qualquer diferença no seu aprendizado pelos alunos porque os processos de aprendizagem eram naturais. Desta forma, as pessoas que desejassem aprender uma segunda língua deveriam agir como agiram ao adquirir sua primeira língua, ou seja, serem expostas naturalmente a ela. A questão crucial para os pesquisadores era se havia necessidade de incluir gramática no ensino de L2 e, em caso positivo, como fazê-lo.

No entanto, os resultados de pesquisas sobre aquisição de L2 de forma natural e em situação de imersão sugeriam que o aprendizado experimental em sala de aula com ênfase no sentido não permitia que alguns aspectos lingüísticos se desenvolvessem até atingir o nível de proficiência de um usuário nativo daquela língua. Com isso, passou-se a considerar que a atenção para a forma talvez fosse necessária para ajudar os aprendizes a transporem a barreira entre a linguagem comunicativamente eficaz e o nível de proficiência de um usuário nativo. Ademais, mesmo que a atenção à forma não fosse absolutamente necessária, ela poderia acelerar o processo natural de aquisição de L2.

Segundo Doughty e Williams (1998), a atenção para a forma também tem sido alvo de reações diferentes por parte dos professores. De um lado, aqueles cuja orientação é totalmente comunicativa a rejeitam categoricamente; de outro, há profissionais que enxergam nisso uma boa justificativa para voltar ao ensino tradicional de gramática. Portanto, faz-se importante definir o tipo de atenção para a forma que pode ser considerado capaz de potencializar a aquisição de uma segunda língua.

2.3.2.1. Instrução-focada-em-formaS

A abordagem tradicional do ensino de línguas tem a atenção voltada para as formas gramaticais. Segundo Long e Robinson (1998), a instrução-focada-em-

formaS é um recorte da língua-alvo elaborado de acordo com as preferências lingüísticas de quem elabora o curso, no qual selecionam-se palavras e expressões, regras gramaticais, padrões de entonação e funções. Em seguida, esses itens são seqüenciados e apresentados como modelos aos aprendizes, de forma linear, um após o outro, seguindo critérios geralmente intuitivos de freqüência, valência ou dificuldade. Na maioria das salas de aula de língua estrangeira em todo mundo, são utilizados manuais, nos quais:

a língua é ensinada em partes separadas, passo a passo, de modo que a aquisição seja um processo gradual de acumulação dessas partes até que toda a estrutura da língua tenha sido construída... Em qualquer tempo dado, o aprendiz está sendo exposto a uma amostra deliberadamente limitada da língua. (Wilkins, 1976 *apud* Long e Robinson, 1998)

Nesse contexto, o papel do aluno é combinar os fragmentos de informação para usá-los na comunicação, e o material didático, bem como os procedimentos em sala de aula, é elaborado com o objetivo de apresentar ao aluno uma série de itens lingüísticos e oferecer oportunidade para que este os pratique. Não há outra razão que justifique a existência desses materiais e práticas. Doughty e Williams (1998) deixam claro que a noção tradicional de 'formaS' sempre traz em si a idéia de isolamento ou retirada de traços lingüísticos do contexto ou de atividade comunicativa.

2.3.2.2. Instrução focada no sentido

A partir da década de 1980, observou-se que os materiais didáticos e procedimentos em sala de aula tradicionais para o ensino/aprendizagem de segunda língua não estavam funcionando como o esperado. Ao mesmo tempo, resultados de pesquisas sobre aquisição de segunda língua em sala de aula levaram alguns teóricos a defender o banimento da instrução-focada-em-formaS em sala de aula, bem como sua substituição por uma posição também unidimensional, a da instrução com foco no sentido. Alguns teóricos chegaram a argumentar que o aprendizado inconsciente e incidental de uma segunda língua, similar ao processo de aquisição da língua materna, é suficiente para a aquisição bem-sucedida de uma segunda língua por adolescentes e adultos.

A premissa principal desta corrente é a de que pessoas de todas as idades aprendem melhor uma língua, dentro ou fora de sala de aula, não a tratando como um objeto de estudo, mas sim usando-a como meio de comunicação. Segundo Krashen (1985, *apud* SPADA, 1997), tudo que aprendizes de L2 precisam para adquirirem com êxito uma segunda língua é motivação para aprendê-la e exposição a insumo compreensível. Para esse autor, informação metalingüística, regras pedagógicas e *feedback* corretivo não compõem uma maneira eficaz de aprender uma segunda língua e, na verdade, poderiam interferir no processo natural de desenvolvimento. Essa posição marcou uma versão mais exclusivista da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, a que se define unicamente em termos de oferecer insumo compreensível significativo, sem atenção a formas nem a correção de erros. Embora tenha havido outras interpretações da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, as quais defendem um maior equilíbrio entre forma e sentido, no início da década de 1980, a posição mais forte era a que enfatizava o sentido e fluência em detrimento da forma e da precisão.

2.3.2.3. Instrução-focada-na-forma

Recentemente, as pesquisas sobre aquisição de segunda língua realizadas em salas de aula de abordagem naturalística sugerem que, quando o aprendizado ocorre em ambiente com foco única e exclusivamente no sentido, alguns aspectos lingüísticos não são desenvolvidos de modo a atingir o nível de proficiência de um usuário nativo daquela língua. Além disso, os estudos também indicam que intervenções pedagógicas ancoradas em atividades primariamente comunicativas podem ser eficazes no sentido de superar as limitações do aprendizado de línguas em sala de aula. Alguns argumentam que, mesmo que a ênfase na forma não seja necessária, ela pode acelerar o processo natural de aquisição, tornando a experiência de aprendizado mais eficaz.

Long (1991) diferencia a instrução-focada-na-forma da instrução-focada-em formaS da seguinte maneira:

Enquanto o conteúdo de uma aula com instrução-focada-em formaS são as próprias formas gramaticais, um programa que visa à instrução-focada-na-forma ensina algo diferente – biologia, matemática, marcenaria, mecânica de automóveis, a geografia de um país onde é falada a língua estrangeira em questão, a cultura de seus falantes, etc – e explicitamente chama a

atenção dos alunos para elementos lingüísticos à medida que eles incidentalmente surgem nas aulas, cujo foco principal é no sentido ou na comunicação. Uma proposta seria o professor interromper brevemente a aula quando perceber que os alunos estão cometendo erros (1) sistemáticos, (2) disseminados, (3) passíveis de serem corrigidos. A atenção do aluno é chamada para o aspecto lingüístico em questão, de maneira apropriada a sua idade, nível de proficiência, etc., antes que a classe retome a tarefa pedagógica na qual estava trabalhando quando houve a interrupção. (LONG, 1991)

Esta abordagem busca motivação na hipótese interacional de Long (1983 *apud* LIGHTBOWN e SPADA, 1999), na qual a interação entre aprendizes e outros falantes é crucial para o desenvolvimento da linguagem, especialmente quando os interlocutores são um aprendiz e um falante mais proficiente ou entre aprendizes e determinados textos escritos. Para Long, a negociação de sentido que ocorre nessas interações é muito importante para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, pois provoca *feedback* negativo, inclusive com reformulações que mantêm o sentido desejado expresso pelo aprendiz. Esse tipo de *feedback* chama a atenção dos alunos para o descompasso entre o insumo e a produção, o que faz com que eles se concentrem na forma, podendo levá-los à percepção de tipos de formas que apenas o insumo pode não trazer à tona.

Doughty e Williams (1998) argumentam que a vantagem da instrução-focada-na-forma sobre o ensino gramatical tradicional de formas isoladas é o apoio do processamento cognitivo possibilitado pelo foco principal no sentido ou na comunicação. Desse modo, a atenção do aprendiz é chamada para um elemento lingüístico conforme a necessidade comunicativa. Entretanto, as autoras ressaltam que entre foco-em-formaS e foco-na-forma não há uma oposição polarizada como sempre se considerou haver entre forma e sentido. Para elas, o aspecto mais importante da instrução-focada-na-forma é o de que o sentido e o uso já devem ser evidentes para o aprendiz quando sua atenção é levada para a forma.

Resumindo, a instrução-focada-na-forma *engloba* o foco em elementos formais da língua, a instrução-focada-em-formaS se *limita* a esse foco e a instrução com foco no sentido o *exclui*.

2.3.3. A abordagem comunicativa

Almeida Filho (2002) propõe que abordagem não deve ser confundida com método de ensino porque ela está em um nível mais alto, mais abstrato e mais abrangente de análise. O nível de abordagem de ensino é o de uma espécie de força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensino. Os métodos comunicativos, por sua vez, têm em comum o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.

O ensino comunicativo é aquele que organiza as atividades de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc.).

Seriam exemplos de procedimentos metodológicos comunicativos (1) o desempenho de uma seqüência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente (fático), convidar, arranjar pormenores e despedir-se, (2) descrição de um aparelho ou experiência com o auxílio de um objeto ou sua representação gráfica, (3) a aprendizagem do sistema ecológico da Amazônia via língua-alvo e, no andamento da unidade, a sistematização de aspectos necessários do discurso, da fonologia, do vocabulário etc., e (4) a calibragem de um início de conversa com um superior hierárquico ou desconhecido na rua para atuar no registro certo de fala. (ALMEIDA FILHO, 2002)

Os métodos comunicativos se caracterizam por uma ênfase maior na produção de significados do que na de formas do sistema gramatical. O professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua. Uma outra característica dos métodos comunicativos é oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível. Eles se distinguem dos demais métodos, pois os materiais comunicativos incentivam o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa. As técnicas são interativas, com trabalhos em pares ou pequenos grupos trabalhando muitas vezes simultaneamente em sala de aula.

2.4. AVALIAÇÃO

No contexto escolar, a produção textual costuma ser avaliada por meio de redações, geralmente propostas por meio de enunciados que requerem a leitura e compreensão de um texto. Para alunos do ensino secundário tanto da Alemanha quanto do Brasil, o gênero textual redação escolar é bastante familiar. Nesse processo de recepção e produção de textos, o aluno articula três tipos de conhecimento: a) o conhecimento de mundo, b) o conhecimento textual; c) o conhecimento sistêmico.

A redação escolar é um gênero textual cuja função é comprovar a competência do aluno no uso da linguagem. Espera-se que o aluno produza um texto coerente e coeso, adequado ao contexto da tarefa, não só em termos gramaticais, mas também em termos temáticos.

A avaliação costuma estar presente em todo processo de ensino/aprendizagem, embora seja um momento estressante tanto para os professores quanto para os alunos. Os primeiros porque precisam estabelecer critérios justos e instrumentos confiáveis, os segundos porque o resultado dessa atividade pode causar-lhe conseqüências positivas ou negativas.

Segundo Júdice (2000), a avaliação não deveria ser considerada a etapa final de um processo. Ao contrário, ao ser apreendida como etapa intermediária, ela pode constituir instrumento instaurador de diálogo em diversos planos. Não falamos aqui de uma avaliação em que apenas os erros sejam observados, mas sim de analisar o percurso realizado na aquisição de LE. Uma avaliação integradora enfoca as escolhas de linguagem feitas pelo aprendiz e proporciona a ele uma progressiva tomada de consciência de seu processo de aquisição da língua-alvo. Esse tipo de avaliação também possibilita ao professor avaliar e, possivelmente, se for preciso, redirecionar seu próprio programa de ensino.

As tarefas comunicativas propostas pelo avaliador para a produção textual do aprendiz devem, segundo Júdice (2000), *“dizer respeito a temas de interesse dos aprendizes e às suas experiências de vida; inscrever-se em contextos de comunicação relevantes; apresentar enunciados que permitam aos aprendizes perceberem claramente seu objetivo”*.

Admitindo-se que a proposta de tarefa esteja clara e adequada, a avaliação tem como parâmetros todos os elementos de adequação a essa proposta.

Como avaliadores, ou seja, como leitores mais experientes devemos observar se a tarefa foi executada, plasmando-se em texto que estabelece comunicação com o interlocutor, apresentando coerência e coesão, além de modo de organização e registro adequados para o contexto dado pelo enunciado.

Os textos dos aprendizes, quando avaliados convenientemente, darão ao professor informação segura sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem na turma e sobre os progressos e dificuldades de cada aluno, constituindo ponto de partida para um diálogo construtivo. (JÚDICE, 2000)

Neste trabalho, apresentamos propostas de tarefas com enunciados claros cujos temas eram de interesse dos intercambistas participantes da pesquisa, contemplando a sua experiência no Brasil. Com isso, procederemos à avaliação das produções textuais dos participantes verificando sua adequação às propostas, sua coerência e coesão, bem como o uso apropriado dos recursos da língua.

2.5. ERRO

Quando falamos em produção de texto em língua estrangeira, necessariamente abordamos a questão do erro. Segundo a gramática normativa, erro é *“tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”* (ILARI e POSSENTI, 1985, *apud* FIGUEIREDO, 2004), sendo tratado como algo indesejável e negativo. No entanto, os autores consideram o erro como

*uma estratégia utilizada pelos indivíduos no processo de aquisição da língua materna, ou seja, ele é tratado como uma hipótese formulada pelas pessoas para atingir a forma convencionada. Os erros, nessa perspectiva, são vistos como um resultado natural no processo de aquisição da língua. (ILARI e POSSENTI, 1985 *apud* FIGUEIREDO, 2004)*

Lennon (1991), *apud* Figueiredo (2004), considera o erro em LE como uma forma lingüística – ou combinações de formas lingüísticas – que, no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria, de maneira alguma, produzida pelos falantes nativos.

Do ponto de vista comunicativo, Figueiredo (2004) classifica os erros em língua estrangeira em relação a seu efeito na comunicação em três categorias: a) os

que pouco afetam a comunicação; b) os que causam uma certa irritação; c) os que impedem a comunicação.

Como nosso objetivo não é apenas investigar a compreensibilidade dos textos em LE produzidos pelos participantes, mas sim a proximidade da produção textual dos aprendizes aos usos de um falante nativo, adotaremos, neste trabalho, uma postura intermediária entre Lennon (1991) e a gramática tradicional. Se, por um lado, não consideramos erro a pontuação e a acentuação fora do padrão lingüístico do Português, observaremos outros aspectos com mais rigor, como concordância e regência.

3. LC E PPC: ABORDAGENS E CARACTERÍSTICAS

Levando em consideração os aspectos teóricos levantados, como tentar classificar a abordagem de programas que se apresentam ecléticos em seu conteúdo? Uma possibilidade é, em primeiro lugar, levar em consideração a motivação dos aprendizes para o minicurso LC: já estão em imersão em LE, e em poucos dias estarão em novas famílias e escolas, onde precisarão interagir em LE para resolver todas suas necessidades, sejam elas de socialização, sejam elas mais básicas, como de ordem alimentar ou médica. Logo, a motivação desses estudantes para aprender a LE o mais rápido possível é muito grande. O LC foi montado tendo como objetivo as necessidades de comunicação iniciais desses adolescentes, o que encaixa a abordagem de ensino do LC no âmbito do ensino comunicativo.

Embora haja no programa de LE do LC muitos momentos de sistematização rotinizante, que podem ser classificados como práticas da instrução-focada-em-formaS, a estrutura não é considerada como um fim em si mesma, mas uma ferramenta que possibilita a comunicação. Além disso, há propostas de atividades que estimulam a interação simultânea entre os aprendizes, incentivando sua autonomia na LE, pois produzem texto oral sem a atenção do professor estar voltada exclusivamente para um único par. Muitas vezes, um colega ajuda o outro ou aponta para imprecisões na produção do outro, como sugere o diálogo colaborativo. Em caso de dúvida ou verificação, o professor é chamado para resolver a situação.

Apesar de na apostila do LC haver explicações formais em quase todas as 16 aulas, a cultura de aprender do público-alvo exige mais formalização. Em quase todas as aulas, há momentos em que os alunos solicitam uma explicação estrutural não planejada, e, caso a intervenção seja pertinente à turma, os professores costumam parar a atividade em curso para fornecer a informação que os estudantes

desejam e depois retornar à atividade interrompida. Em outros momentos, em virtude da relação entre LM e LE, os aprendizes precisam de alguma clarificação cuja extensão o professor não entende ou da qual não consegue dar conta. É freqüente que um colega, em LM, potencialmente língua desconhecida para o professor, esclareça o ponto em foco. Em alunos de nível básico, como é o caso do grupo em questão, esse tipo de intervenção em língua materna também pode ser considerada como diálogo colaborativo.

Posteriormente, já na casa da família anfitriã, os estudantes de intercâmbio no Brasil, de um modo geral, aprendem português de forma natural, sendo expostos a uma grande quantidade de insumo compreensível, produzindo textos e sentidos, negociando seus significados na interação com a família, com os colegas e professores da escola, nas relações com a comunidade em que se inserem. Quando esses aprendizes participam do PPC e recebem seus exercícios estruturais, com explicações gramaticais, eles começam a perceber nos textos que os rodeiam determinadas estruturas que lhes eram invisíveis. Como a cada folha de exercícios eles precisam produzir pelo menos um texto escrito, os aprendizes são estimulados a usar os novos recursos lingüísticos. Com a reescritura de seu próprio texto, eles percebem o descompasso entre sua interlíngua e a língua padrão.

Portanto, ousando uma visão macrocós mica do processo de aprendizagem desses alunos, poderíamos sugerir que o LC e o PPC sejam momentos de foco-na-forma, inseridos em um contexto comunicativo, que visam acelerar o aprendizado da língua-alvo e aproximar a interlíngua do aprendiz aos usos de um falante nativo.

3.1. O CURSO INTENSIVO *LANGUAGE CAMP* (LC)

Embora o termo LC refira-se a todo o conjunto de atividades realizadas durante a semana em que chegam os estudantes do YFU com o intuito de ambientá-los a sua nova realidade, incluindo, entre outras, sessões de instrução intercultural, atividades lúdicas, palestras sobre normas e regulamentos, para fins deste estudo analisaremos apenas seu aspecto lingüístico. Doravante, LC passará a designar apenas o curso de PLE.

Este curso básico intensivo de português língua estrangeira do intercâmbio Youth For Understanding é composto de 16 horas, divididas em quatro manhãs, com quatro horas de PLE por dia. As aulas têm uma hora de duração e geralmente há

um rodízio de professores, de modo que cada turma, com uma média de oito alunos, tenha aulas com três ou quatro professores diferentes ao longo da manhã. Há uma preocupação dentro da organização de intercâmbio de contratar professores de estados diferentes (geralmente Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), o que proporciona aos alunos a oportunidade de ouvirem diferentes sotaques e conviverem com escolhas lexicais diversas, como, por exemplo, *lousa* e *quadro-negro*. Essa chance de exposição à língua em sua perspectiva dinâmica de uso ajuda o aluno a perceber o aspecto multifacetado de uma língua viva, dificultando que esta seja colocada exclusivamente no lugar de objeto de estudo. Dessa forma, o aluno também é convidado a exercitar a sua agentividade no processo de aprendizagem da nova língua. Afinal, a decisão entre a pronúncia da palavra *lápiz* ou do numeral *dois*, por exemplo, segundo o uso carioca, paulista ou mineiro é dele, bem como as escolhas lexicais que mais lhe agradam naquele momento: *biscoito* ou *bolacha*, *bala de goma* ou *jujuba*.

O *Language Camp* (LC) acontece imediatamente após a chegada do estudante estrangeiro ao Brasil, antes mesmo que este conheça a sua família anfitriã. Aproveitando o momento único em que todo o grupo está reunido no mesmo lugar, o YFU oferece uma orientação de chegada e um minicurso básico de português em um período de cinco a seis dias, em uma cidade próxima ao Rio de Janeiro, ponto de chegada dos estudantes estrangeiros do YFU. O LC foi concebido para ser uma introdução ao português do Brasil, na sua vertente falada e coloquial, em outras palavras, uma apresentação de convenções básicas da língua com vocabulário essencial para situações familiares típicas vivenciadas por adolescentes em intercâmbio.

Em termos logísticos, os estudantes são alojados em um sítio adaptado para acomodar um grupo de cerca de 60 pessoas, entre estudantes e professores. As aulas de português e as sessões de orientação são realizadas em uma escola da rede pública próxima ao local de hospedagem. O percurso de ida e volta da escola é feito a pé, duas vezes por dia, nos períodos da manhã e da tarde, pois o grupo faz as refeições no sítio.

No primeiro dia, os alunos recebem uma apostila, na qual encontram textos autênticos e diálogos não autênticos, breves explicações gramaticais e propostas de tarefas escritas e orais (Anexo A), bem como um apêndice com um guia de conjugações verbais. Nessa apostila, há 16 sessões, uma para cada aula. As

primeiras quatro aulas, referentes ao primeiro dia, preocupam-se em habilitar o aluno a se relacionar com os outros e a descrever a si mesmo, seu espaço, seus amigos e familiares. A primeira aula trata das saudações e expressões de polidez, as quais passam imediatamente a fazer parte do repertório lingüístico do aluno em PLE. A segunda aula identifica os objetos da sala de aula e chama a atenção dos aprendizes à flexão de gênero em português. Na terceira aula, o ponto principal é o aluno e nela este aprende não só a falar de si, qualificando-se como estrangeiro, cidadão de um determinado país, estudante, como também a perguntar sobre o outro. A maior ênfase gramatical recai sobre o verbo *ser*, porém o verbo *ter* também costuma constar dessa aula, já que idade em português, ao contrário do que ocorre na LM de muitos alunos, é expressa por esse verbo. Na aula seguinte, ainda no mesmo dia, os alunos devem se descrever em termos físicos (*alto/baixo, cor dos olhos e cabelo*) e psicológicos (*inteligente, alegre, legal*).

No segundo dia, na aula 5, a atenção se volta para a localização de pessoas em lugares diversos (*rua, parque, piscina, praia, escola*) e para a identificação de prédios que servem a atividades diferentes (*supermercado, rodoviária, restaurante*). Nela, surgem os verbos *estar* e *ficar*, bem como as preposições *em* e *entre*. Na aula 6, o aluno é convidado a falar mais sobre si, só que descrevendo-se em termos de ação, como local onde mora, línguas que fala, matérias que estuda, atividades que desempenha. Para isso, são requisitados os verbos no presente do indicativo. Como, no momento do curso, o estudante está em uma situação intermédia, pois já deixou sua casa e família no país de origem e ainda não conhece sua casa e família no país anfitrião, o aluno pensa em termos futuros e faz planos sobre o que vai fazer no Brasil quando chegar à casa da família anfitriã. Com base nessa expectativa dos alunos, a aula 7 trata de planos para um futuro próximo e estimula o uso dos verbos já conhecidos da aula anterior no futuro composto. Além disso, introduz locuções prepositivas (*em cima, em baixo, dentro de, fora de, ao lado de*). Para concluir, os aprendizes praticam a ação de convidar alguém para fazer alguma atividade ou uma série delas, bem como a de aceitar um convite. Na aula 8, o foco ainda são as ações, mas as em curso ou com caráter durativo, incentivando os alunos a falarem sobre as ações enquanto elas acontecem. Abordam-se também sentimentos e sensações que geram ações (*fome, sede, raiva, preguiça*) Aqui, explora-se o gerúndio e também expressões empregando 'estar com'.

No terceiro dia, o foco de atenção é o mundo à volta do estudante, atendendo a necessidades básicas como comer e vestir-se. A aula 9 proporciona ao aluno situações em lojas, nas quais ele pergunta os preços dos produtos, pede para experimentar roupas, solicita uma peça de outro tamanho, expondo-o também a situações hipotéticas em que deve decidir o que vestir de acordo com uma dada situação. Na aula 10, o estudante recebe cardápios de restaurantes e deve fazer seus pedidos e também calcular quanto vai gastar. Na aula 11, o aluno, que em três dias já foi exposto a muitos elementos da cultura brasileira, especialmente em termos alimentares, já pode expressar suas preferências ou aquilo que lhe desagrada. Em termos gramaticais, são explorados os verbos regulares da segunda conjugação no presente (*comer* e *beber* em especial). Ainda nessa aula são explicitados os pronomes possessivos, que já vinham sendo utilizados de forma incidental desde a aula 1 (*Qual é seu nome? Meu nome é...*). A aula 12 explora as relações temporais com a noção de horas, dias da semana, meses e estações do ano. No quarto e último dia, véspera da partida dos alunos para encontrar as famílias anfitriãs com as quais viverão os onze meses seguintes, a aula 13 retoma a questão do desejo e dos planos para o futuro próximo, explorando o verbo irregular *querer*. Já a aula 14 mergulha no ambiente familiar explorando as relações de parentesco (pai/mãe, marido/mulher, irmão/irmã etc.) e as partes da casa. Como uma das grandes dificuldades de quem precisa se comunicar em língua estrangeira é falar sobre o próprio corpo quando algo não está bem, a aula 15 explora as partes do corpo e possíveis situações de indisposição. Para encerrar o curso, a aula 16 se propõe a colocar a experiência desses quatro dias de curso na perspectiva passada, de modo que os alunos sejam capazes de compartilhar com as famílias o que fizeram durante a orientação de chegada. Para isso, explora-se o pretérito perfeito dos verbos regulares de primeira e segunda conjugações e do verbo *ir* e *ser*.

Durante este breve curso, os estudantes têm a oportunidade de estar em contato com textos autênticos de gêneros diversos, como quadrinhos, cardápios, fotografias, encartes de supermercado, perfil de site de relacionamentos da internet, trechos de textos literários, músicas, programa de televisão, etc.

Embora nos dois últimos dias, haja uma ou outra tarefa escrita, o foco do LC é na expressão oral dos alunos, com ênfase na criação de oportunidades para que os aprendizes falem/atuem em português. No entanto, especialmente a partir do terceiro dia, quando eles demonstram estar cansados com o ritmo das aulas,

percebe-se que os alunos parecem sentir a necessidade de se expressar também pela escrita, como uma tentativa de reter a língua-alvo. Além disso, ao escrever, eles se sentem mais seguros e parecem ousar mais ao testar suas hipóteses sobre a língua por disporem de mais tempo para elaborar seus textos, consultando a apostila, o dicionário, o professor e os colegas.

Ao fim do curso, a maioria dos alunos é capaz de se apresentar em português, de falar sobre sua família no país de origem, pedir informações sobre pessoas e objetos a sua volta, expressar seus gostos e desejos, bem como sua disposição física, contar breves acontecimentos no passado, perceber e exprimir nuances de entonação que permitam diferenciar a afirmação da interrogação.

3.2. O CURSO POR CORRESPONDÊNCIA PORTUGUÊS POR CARTA (PPC)

O curso por correspondência Português por Carta é composto por oito conjuntos seriados de exercícios de naturezas diversas. O PPC oferecido no ciclo de intercâmbio de julho de 2005 a julho de 2006 do YFU já tinha a composição atual, tendo cada conjunto de exercícios um volume variável entre seis e oito páginas, com numeração de PPC1 a PPC8. Cada PPC apresenta exercícios estruturais, tratando principalmente do uso dos diferentes tempos e modos verbais e também de outros recursos que contribuem para dotar o texto de coesão e coerência. Os exercícios são diversos, desde os mais diretos de preenchimento de lacunas com o tempo certo de um determinado verbo pedido ou de transformação de frases de um tempo para outro, como exercícios contextualizados (Anexo B), nos quais há a combinação de compreensão de leitura de um texto misto verbal e/ou não-verbal com exercícios de lacunas. Nesses exercícios, além de exercitar a leitura não só no aspecto lingüístico, mas também no cultural, ampliando seu conhecimento de mundo, os alunos têm a oportunidade de visualizar o tipo de situação em que os elementos lingüísticos em questão são utilizados. Os recursos gráficos, por exemplo, expressam muito bem a noção de primeiro e segundo planos verbais, ilustrando a correlação entre perfeito e imperfeito.

Além dos exercícios estruturais, até o PPC 6, há também perguntas significativas que buscam utilizar o tempo verbal ou a estrutura predominantemente trabalhada naquele bloco e evidenciar que tipo de informação sobre si mesmo o

estudante pode expressar usando as estruturas estudadas. Exemplificando, temos no PPC1 perguntas sobre a nova rotina, usando o presente do indicativo: a) Onde você mora?; b) Onde você estuda?; c) Que línguas você fala?; d) Que horas começam as suas aulas?; e) Que horas você almoça?; f) Que horas você toma café da manhã?; g) Com quem você fala português?; h) Quando você arruma o seu quarto?; i) Você canta no chuveiro?; j) Quantas cartas você escreve por semana?. Já no PPC3, as perguntas são sobre a rotina no país de origem, o que requer o uso do imperfeito: a) No seu país, o que você fazia quando chegava em casa da escola?; b) O que você fazia quando chovia?; c) O que você fazia nos fins de semana?; d) Como seus pais reagem quando você fazia alguma coisa errada?; e) Que horas começavam suas aulas?; f) Que horas você acordava nos dias de semana e nos fins de semana?; g) Quantas matérias você estudava na escola?; h) O que você fazia nas férias?; i) O que você fazia quando estava muito feliz?

Esse tipo de pergunta, além de ajudar a sinalizar para o aluno o uso da estrutura praticada e de permitir que ele construa sua identidade na língua-alvo, para a agência de intercâmbio também funciona como uma ferramenta de comunicação que lhe proporciona conhecer melhor o estudante e tomar conhecimento de aspectos de seu processo de adaptação ao Brasil.

Aos poucos, no desenvolvimento do curso a distância, a leitura vai ganhando mais espaço. No início, ela é mais dirigida, com perguntas para orientar a compreensão (Anexo C) e oferecer a oportunidade de organização do pensamento sobre o que foi lido. Nesse estágio, alguns aprendizes ainda estão muito presos ao texto-base enquanto outros já demonstram uma certa independência nas respostas, com reflexões e sínteses sobre o assunto. Essas respostas podem ser vistas como uma espécie de treino para futuros textos.

Com o passar do tempo, os aprendizes tornam-se leitores mais competentes e a leitura torna-se parte essencial da tarefa de produção textual. No ciclo de 2005/2006, desde o PPC2 até o PPC7, os enunciados das tarefas incluíam a leitura de um ou mais textos, em sua maioria autênticos (Anexo D).

Em termos de conteúdo, o PPC 1, tem a intenção de ser uma espécie de recapitulação de tudo o que foi visto no LC. Os exercícios abordam os tempos verbais já estudados, com ênfase no pretérito perfeito do indicativo, e fazem revisão de alguns elementos conectores presentes circunstancialmente no LC. Nas folhas seguintes, o PPC introduz diferentes tempos verbais (*pretérito imperfeito, pretérito*

mais-que-perfeito, futuro do presente, futuro composto, futuro do pretérito do indicativo; presente, pretérito perfeito composto, futuro e imperfeito do subjuntivo; formas de imperativo) tentando buscar apoio em textos autênticos verbais, não-verbais e mistos de diferentes gêneros (quadrinhos, fotografias, crônica, conto, textos jornalísticos, artigos de opinião, letras de músicas nacionais, textos publicitários, textos de auto-ajuda). Em todas as folhas há uma ou duas tarefas de expressão escrita, além dos exercícios estruturais, de compreensão de leitura, de coesão textual.

Na segunda ou terceira semana na casa da família anfitriã, todos os estudantes do YFU recebem o PPC1 pelo correio. O curso tem caráter opcional, e aqueles que desejam participar precisam apenas fazer todos os exercícios e encaminhar a folha de exercícios via postal para o escritório do intercâmbio, no Rio de Janeiro. Não são aceitos os exercícios enviados por fax, nem por e-mail, porque a qualidade da transmissão no primeiro caso e a ausência do suporte inicial no segundo exigem um esforço muito maior para a correção. Também são rejeitados os conjuntos de exercício que tenham itens incompletos. Neste caso, é enviada para o aluno uma cópia do item que falta para que ele tenha a oportunidade de completar o PPC. A correção do PPC incompleto fica suspensa até o recebimento do exercício pendente. Depois de corrigido, o PPC é enviado, pelo correio, de volta ao aluno, junto com o PPC seguinte. Os textos produzidos são corrigidos seguindo uma convenção estabelecida entre a professora e os alunos, e estes são solicitados a reescrever seu texto e enviá-lo novamente para o escritório central para o visto da professora ou para indicação de uma outra reorganização.

Quando há problemas na compreensão de um determinado exercício que gera erro em toda a seqüência daquele segmento, os alunos são convidados a refazer aquele exercício. Junto com a correção, segue a folha REFAZER, com o(s) exercício(s) em questão. Essas folhas são individualizadas, com um comentário sobre o equívoco e instruções mais detalhadas sobre como desenvolver a tarefa. Mais uma vez, eles precisam enviar este exercício para correção.

Desde o ciclo 2006/2007, os erros mais freqüentes, como concordância, emprego de tempos e modos verbais e regência, são publicados na internet como tópicos de um *blog*¹ com explicações sobre usos da língua e soluções para

¹ Para o ciclo 2006/2007, o endereço do blog é <http://ppc2006.blogspot.com>
Para 2007/2008, o endereço é <http://ppc207.blogspot.com>

exercícios específicos do PPC. Embora no ciclo em questão (2005/2006) ainda não houvesse tal ferramenta, o mesmo conteúdo lhes era apresentado na forma de carta individualizada. Os erros presentes nos textos eram comentados, com explicações e sugestões de solução para cada episódio. Os alunos recebiam uma atenção individualizada, focada nos seus próprios erros, e, além disso, não precisavam fazer o esforço de buscar a explicação, porque essa carta era enviada junto com o PPC. Entretanto, com o aumento do número de estudantes do PPC, essa atenção individual tornou-se inviável e, assim, buscou-se a solução virtual. Infelizmente, não há como avaliar se atualmente os alunos, de fato, consultam o *blog*. De todo modo, os tópicos presentes nas cartas individuais continuam presentes no *blog*, com a diferença, porém, que os comentários não são individualizados, o que exige uma participação maior do aluno, porque ele precisa reconhecer a semelhança entre sua dificuldade e o tópico publicado. Atualmente a correção dos textos indica a data da publicação dos tópicos que eles devem consultar. Essa busca é um procedimento que requer maior agentividade por parte dos aprendizes, mas ainda não é possível avaliar a participação dos alunos nessa etapa de correção.

3.3. OUTRAS OPORTUNIDADES DE EXPOSIÇÃO DOS ESTUDANTES DO YFU À LÍNGUA-ALVO

O contato com textos autênticos proporcionado pelo Youth For Understanding aos estudantes internacionais não se restringe aos instrumentos institucionais voltados para o ensino de PLE. Ainda no LC, a apostila das sessões interculturais com foco na cultura brasileira contém muitas charges de autores nacionais para ilustrar alguns aspectos da história e do cotidiano brasileiros. Ademais, este intercâmbio também envia para os estudantes um boletim informativo mensal no qual sempre estão presentes textos de autores nacionais, geralmente nos gêneros conto, crônica e poema.

Além disso, os estudantes também são convidados a escrever textos em português para esse boletim, falando sobre aspectos de sua experiência, viagens, situações na escola, o que quiserem ver publicado. Esses textos são publicados sem correção, na interlíngua do aprendiz. Essa atividade parece ser apreciada por

muitos, pois a participação costuma ser freqüente. Mesmo quem não participa costuma relatar no questionário final de qualidade que o que mais apreciava no boletim mensal eram as notícias enviadas pelos outros estudantes.

4. METODOLOGIA

Para constituir o *corpus* de nossa pesquisa sobre a aprendizagem de Português por jovens estrangeiros em intercâmbio no Brasil, enviamos questionários acompanhados de três propostas de tarefas (Anexo E) aos estudantes do YFU e do AFS que estavam completando sua etapa de permanência no Brasil. Esses questionários foram enviados pelo correio para os estudantes das duas organizações em maio/junho de 2006, junto com um envelope selado para a resposta, bem como uma carta de apresentação da pesquisadora para o estudante e outra para a família anfitriã. Neles havia perguntas de identificação, de conhecimento prévio da língua, de auto-avaliação da proficiência e de motivação para a experiência de intercâmbio. Essas perguntas eram seguidas de três diferentes propostas de produção de texto, na seguinte ordem: 1) relato pessoal, para o qual havia expectativa de predominância do tipo de texto narrativo, com uso de tempos verbais no passado e alternância entre primeiro e segundo planos de ação, presença de marcadores temporais e espaciais; 2) carta informal, na qual se esperava a predominância de seqüências descritivas e injuntivas, com uso de imperativo, verbos no presente e no futuro, uso de primeira e segunda pessoas do discurso, presença de referências dêiticas; 3) relato de opinião, com expectativa de predominância de verbos no presente, marcadores lógico-argumentativos e formas impessoais.

Para elaborar esse instrumento de pesquisa baseamo-nos, em parte, nos critérios de coleta do *Corpus* Discurso e Gramática (D&G) do Rio de Janeiro, desenvolvido pela UFRJ (VOTRE e RIOS DE OLIVEIRA, 1995). Porém, das cinco modalidades de texto exploradas pelo grupo D&G, na coleta dos textos escritos utilizamos nesta pesquisa apenas três, porque as outras duas seriam utilizadas para

os textos orais. No entanto, a análise dos textos orais não chegou a ser incluída neste estudo, pois as entrevistas¹, embora tenham sido realizadas com todos os estudantes cujos textos compõem o *corpus* deste trabalho, precisaram ser descartadas em função da baixa qualidade de gravação e da conseqüente dificuldade de transcrição.

Dos 24 estudantes alemães do YFU em intercâmbio no Brasil no período em foco, 10 alunos nos enviaram respostas e dos 73 do AFS, recebemos 16 respostas.

A etapa seguinte do trabalho de constituição do *corpus* consistiu em selecionar entre os 26 questionários recebidos (cada um com três redações) aqueles cujos participantes apresentassem o mesmo perfil em termos de nacionalidade e/ou língua materna², faixa etária e ausência de estudo prévio de português.

De posse do material escrito resultante dessa seleção prévia, foi-nos possível dividir o *corpus* em três grupos distintos, conforme sua exposição a atividades formais que propiciassem a aprendizagem de PLE, a saber:

- a) Grupo 1 – composto pelos questionários de seis estudantes do AFS que só tiveram auxílio formal na aquisição de português em escolas secundárias brasileiras, em aulas de português como língua materna³;
- b) Grupo 2 – composto pelos questionários de seis estudantes do AFS que tiveram aulas presenciais de PLE, em grupo ou individuais, particulares ou em institutos de línguas;
- c) Grupo 3 – composto pelos questionários de seis estudantes do YFU que participaram do LC na chegada e do PPC ao longo do ano que passaram no Brasil, mas que não tiveram outras aulas de PLE no Brasil, nem particulares nem em institutos de língua.

¹ As entrevistas, para os estudantes do AFS, foram realizadas no aeroporto internacional de Guarulhos, em São Paulo, algumas horas antes de sua partida para o país de origem. Para os estudantes do YFU, elas foram conduzidas no hotel em que se hospedaram no Rio de Janeiro, na véspera de seu embarque para casa. Entre perguntas de identificação e outras de contextualização, pediu-se: a) descrição de local (cidade e escola); b) narrativa recontada. (Anexo F).

² Curiosamente, havia no grupo do YFU duas alunas, filhas de brasileiras radicadas no exterior, que tinham o português como língua materna e cujas produções textuais, naturalmente, não foram incluídas no nosso *corpus*, embora não houvesse diferenças significativas entre os textos destas e os de outros participantes.

³ Todos os participantes dos três grupos analisados nesta pesquisa tiveram esse auxílio formal para o aprendizado de português, pois a frequência escolar é obrigatória para os estudantes das duas organizações de intercâmbio.

Dos 18 questionários selecionados constavam os 53⁴ textos (Anexos G, H, I) que deveriam ser elaborados nas modalidades descritas no início deste capítulo.

Nesses textos, a fim de investigar a competência comunicativa dos participantes, observamos a adequação das produções escritas dos alunos aos enunciados das tarefas, avaliando, no nível da infra-estrutura textual, se estão dentro do que foi pedido em termos de mundos discursivos, gêneros e tipos textuais. Em seguida, analisamos a competência lingüística dos participantes, verificando a conformidade de sua produção escrita com as regras gramaticais vigentes, levando em consideração os usos prevalentes no registro coloquial. Por fim, examinamos o uso dos mecanismos de textualização e enunciação, buscando analisar como os alunos constroem a coesão e coerência dos textos.

Com base na análise dos textos escritos, primeiro, investigamos se o LC e o PPC têm um impacto positivo na aquisição de PLE por parte dos adolescentes em intercâmbio no Brasil agindo como aceleradores do processo e como instrumentos para aproximar a competência comunicativa dos aprendizes à da de falantes nativos. Segundo, verificamos se o impacto positivo do LC e PPC se estende também à competência lingüística, se analisada separadamente. Terceiro, buscamos avaliar se, em termos de resultados, a intervenção formal/estrutural e comunicativa do LC e PPC é equivalente à de aulas presenciais.

Partindo do princípio de que o PPC foi criado para facilitar aos intercambistas do YFU o aprendizado dos tempos e modos verbais em português, nossa premissa inicial de trabalho para esta pesquisa era a de que haveria uma diferença positiva na utilização dos tempos verbais por parte dos estudantes do YFU. Porém, com base em pesquisa realizada em 2006 sobre coesão nominal (SOLANO-MARTINS, 2006), tornou-se claro o papel do PPC como instrumento facilitador de uma transferência positiva do conhecimento textual que os aprendizes traziam de sua língua materna (LM). Os achados desse estudo ajudaram a redefinir o papel do PPC, ampliando consideravelmente a extensão de seu possível impacto. Com isso, a suposição de que ele tem uma atuação localizada, restrita aos tempos verbais, enfraqueceu-se, crescendo a possibilidade de que seu impacto viesse a ter um alcance maior,

⁴ Um estudante deixou uma proposta de redação em branco. Portanto, em vez de 54 textos, obtivemos 53 para nosso *corpus*.

proporcionando aos aprendizes oportunidades de desenvolver globalmente sua capacidade discursiva em LE.

Portanto, nosso objetivo geral nesta pesquisa é estudar a aprendizagem de Português como Língua Estrangeira por estudantes de agências de intercâmbio no Brasil, verificando se aqueles que realizaram os cursos LC e PPC do YFU tiveram melhor desempenho que os demais. Para isso, conduzimos as seguintes etapas:

- a) Investigamos se os estudantes que realizaram o LC se comunicaram na língua-alvo antes dos demais;
- b) Pesquisamos se os estudantes que realizaram o LC e o PPC produziram textos escritos de acordo com os gêneros e tipos sugeridos nas propostas de tarefas elaboradas pelo pesquisador;
- c) Verificamos se os estudantes que realizaram o LC e o PPC utilizaram os tempos e modos verbais de forma mais adequada que os demais;
- d) Examinamos se os textos dos estudantes que realizaram o LC e o PPC apresentaram menos inadequações no nível da frase;
- e) Investigamos se os estudantes que realizaram o LC e o PPC elaboraram textos nos quais utilizam os mecanismos de textualização com mais desembaraço que os demais intercambistas.

Nesta pesquisa, analisamos os textos dos estudantes no nível global, ou seja, em suas características discursivas e também no nível da frase, que é o nível de avaliação normalmente utilizado nas escolas.

Com o objetivo de agrupar erros de uma mesma espécie, de modo a facilitar nossa análise, criamos dez categorias distintas de modo a abarcar o universo dos erros cometidos pelos estudantes. Todavia, algumas construções rejeitadas pela norma culta da língua não foram consideradas como erro, por serem formas muito comuns entre falantes nativos, mesmo letrados, em situação de informalidade, mesmo em textos escritos, como em:

*... o fato **das** pessoas dizerem que eu falava bem português me mostrou que eu já estava adaptada ao Brasil. (Grupo 1- Aprendiz 3)*

As categorias com as quais trabalhamos são: concordância nominal, concordância verbal, escolha lexical, emprego de tempos e modos, grafia, inserção de palavras, omissão de palavras, ordem de palavras, regência, truncamento.

Tratamos como erro de concordância nominal a ocorrência de falha na concordância em gênero e número, entre o substantivo e seus determinantes, como nos exemplos abaixo:

*...eu não consegui imaginar **uma** almoço sem feijão e arroz.* (Grupo 1 - Aprendiz 4)

*...você tem **muito** sorte...* (Grupo 2 – Aprendiz 1)

*Eu me senti bem brasileira porque ~~estava~~ muito **enrolado**.* (Grupo 3 – Aprendiz 6 [sexo feminino])

Consideramos erro de concordância verbal a ocorrência de falha na concordância do verbo com o seu sujeito, em número e pessoa.

*Na escola tu **vai** conhecer muita gente legal⁵.* (Grupo 1 - Aprendiz 3)

*...deixei pessoas **esperar** por mim.* (Grupo 3 – Aprendiz 6)

*Eu sou Jasmina, a intercâmbista que **estive** na família onde agora você vai ficar no seu ano de intercâmbio aqui no Brasil.”* (Grupo 3 – Aprendiz 5)

O erro de escolha lexical ocorreu quando um item lexical ou gramatical não se encaixa em um segmento textual.

Também [por mesmo'] se você não falar bem ainda porque você está aprendendo não fica sem falar. (Grupo 1 – Aprendiz 3)

Eu nem **recebi** [por 'percebia'] que uso expressões gaúchas. (Grupo 2 – Aprendiz 3)

...esquecendo que dá para ligar **cobrado** [por ' a cobrar'] para casa... (Grupo 3 – Aprendiz 5)

⁵ Embora dependendo da região em que o estudante se encontre possa se tratar de ocorrência aceitável em situações informais, neste caso foi considerado erro porque o mesmo estudante, no mesmo texto, utilizou a concordância padrão em outro trecho: “Tu **és** responsável pelas coisas que **queres** fazer”.

Rotulamos de erro de emprego de tempos e modos a ocorrência de inadequação da flexão de tempo ou modo verbais dentro do contexto construído pelo enunciador.

Um outro momento **era** [por 'foi'] quando eu não achei mais estranho ficar com um menino que eu **conheci** [por 'tinha conhecido'] só dez minutos atrás. (Grupo 1- Aprendiz 4)

Eu nem **recebi** [por 'percebia'] que **uso** [por 'usava'] expressões gaúchas." (Grupo 2 – Aprendiz 3)

Infelizmente você chegará quando eu já **for** [por 'tiver ido'] embora." (Grupo 3- Aprendiz 6)

Denominamos erro de grafia a ocorrência de falha na representação escrita de uma palavra segundo o registro dicionarizado.

...me manda uma **mensagem** [por 'mensagem']. (Grupo 1 – Aprendiz 3)

Com certeza nos primeiros dias, **tudo** [por 'todo'] mundo vai chegar em cima de você e te **bombadir** [por 'bombardear'] com perguntas, porque você é a novidade." (Grupo 3- Aprendiz 6)

Consideramos erro de inserção de palavras a ocorrência de um ou mais itens lexicais ou gramaticais que não contribuíram para a clareza da frase, sendo supérfluos ou mesmo comprometendo a compreensão do enunciado.

Não fica sem fazer nada. Isso é chato para você e eles vão achar estranho também. **Tá bom! Ah** e em geral quando alguém te convida... (Grupo 1 – Aprendiz 2)

E finalmente sempre é bom dividir o mesmo dia-a-dia **do que** os outros jovens brasileiros pois assim você já tem mais uma coisa em comum com eles. (Grupo 1 – Aprendiz 4)

...quando pessoas dizem que não pareço **como** alemã... (Grupo 2 – Aprendiz 4)

Ao contrário, o erro de omissão de palavras apontava para a falta de um ou mais itens lexicais.

Um outro momento era quando eu não achei mais estranho ficar com um menino que eu conheci só dez minutos atrás ou quando eu não consegui **v** (mais) imaginar uma almoço sem feijão e arroz. (Grupo 1- Aprendiz 4)

Porque **v** (quanto) mais cedo você começa falar português mais cedo e melhor você vai aprender. (Grupo 2- Aprendiz 3)

No começo você realmente **v** (não) aprende nada do que o professor está falando. (Grupo 3- Aprendiz 2)

Assim **v** (o intercambista/ estudante estrangeiro) também pode conhecer a cultura dos jovens do país. (Grupo 2 – Aprendiz 3)

Chamamos de erro de ordem de palavras a ordenação atípica de palavras em um enunciado:

Então virou brasileiro **já**. (Grupo 1 – Aprendiz 5)

...desde esse dia **eu me sempre senti** como brasileira e não como alemã! (Grupo 2- Aprendiz 1)

Consideraremos erro de regência a ocorrência de uma das seguintes situações: (a) ausência da preposição exigida pela regência do verbo ou nome; (b) presença de uma preposição diferente daquela exigida pelo verbo ou nome; (c) presença de preposição depois de verbos ou nomes que não a exigem.

(a) Sem essa obrigação a tentação **v** (de) ficar em casa dia inteiro é grande. (Grupo 3 – Aprendiz 2)

(b) Eu acho que o estudante não deve ser forçado muito **da** [por 'pela'] família e **da** [por 'pela'] escola a estudar. (Grupo 2 –Aprendiz 5)

(c) Não fique muito tempo em casa mas tente **a** (\emptyset) conhecer outras pessoas e encontrar alguém à tarde. (Grupo 2 –Aprendiz 2)

Trataremos como truncamento a ocorrência de trecho em que há quebra na coerência local. Alguns casos classificados como truncamento poderiam ser inseridos em outra categoria, se esta ficasse evidente pelo contexto. Como pontuação não constitui uma categoria de nossa classificação, algumas

inadequações de pontuação que constituíram obstáculo para leitura e compreensão foram incluídas em truncamento. Os casos em que a solução só poderia se estabelecer com consulta ao aluno também foram considerados truncamento.

Primeiro aprende a língua mais rápido possível porque isso já vai te ajudar muito e facilitar muita coisa. **Tipo amigos ou se você tivesse problemas para falar com as pessoas**. Também se você não falar bem ainda porque você está aprendendo, não fica sem falar. (Grupo 1 – Aprendiz 2)

Reconhecemos que a classificação de determinadas situações discursivas pode ser arbitrária, pois se trata de um recorte artificial do universo lingüístico, apenas para fins de análise. Tomemos como exemplo os enunciados abaixo:

Caraca, agora você falou **como nem** brasileiro! (Grupo 3- Aprendiz 5)

A primeira vez em que eu me senti um pouco brasileira **fui** na praça com alguns amigos meus. Isso **fui** mais ou menos 3 meses depois minha chegada na família brasileira. (Grupo 3 –Aprendiz 2)

No primeiro caso, é preciso escolher: trata-se de um erro de escolha lexical, com ‘como’ no lugar de ‘que’ ou de um caso de inserção de palavras, no qual o termo ‘nem’ poderia ser suprimido. Similarmente, no segundo enunciado, não é possível afirmar se temos um erro de grafia, com ‘fui’ no lugar de ‘foi’, ou de concordância verbal. Acrescente-se que um mesmo enunciado pode conter erros de naturezas diferentes, sendo inseridos como exemplo em mais de uma categoria.

Possivelmente, decisões semelhantes tomadas ao longo da análise poderiam ser interpretadas de outra maneira por outros pesquisadores. No entanto, tentamos manter a consistência da classificação proposta.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, vamos analisar as respostas aos questionários dadas pelos alunos dos três grupos descritos e os 53 textos por eles produzidos a partir das propostas de tarefas que solicitamos que desenvolvessem.

5.1. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Iniciaremos o estudo com a análise das respostas espontâneas dos participantes aos questionários. A Tabela 1, na página seguinte, resume as características do grupo.

O perfil do grupo estudado é bastante homogêneo, conforme pode ser observado nos dados da Tabela 1. Os traços comuns entre todos os estudantes são: 1) a nacionalidade alemã; 2) o alemão como língua materna; 3) o nível de escolaridade no país de origem, pois faltavam dois anos para que todos completassem o ensino secundário na Alemanha; 4) a idade, já que dos 18 participantes, 15 tinham 17 anos, dois tinham completado 18 e um estava prestes a completar 17; 5) o conhecimento de línguas estrangeiras, pois falavam, pelo menos, duas, português e inglês, sendo que a maioria falava ainda uma terceira; 6) a inexistência de conhecimento prévio significativo da língua portuguesa; 7) o aprendizado de português em imersão no Brasil; 8) o convívio com uma família brasileira; 9) a frequência a uma escola brasileira de ensino médio, onde no primeiro semestre de 2006 cursaram o terceiro ou o segundo anos.

TABELA 1 – Caracterização dos grupos

	GRUPO 1				GRUPO 2				GRUPO 3			
Agência de intercâmbio	AFS				AFS				YFU			
Aprendizado PLE	Natural em imersão				Aulas presenciais em imersão				LC e PPC em imersão			
Idade média	17 anos				17 anos				17 anos			
Sexo	<i>Masc</i>	1	<i>Fem.</i>	5	<i>Masc</i>	2	<i>Fem.</i>	4	<i>Masc</i>	0	<i>Fem.</i>	6
Série EM	<i>2º ano</i>	1	<i>3º ano</i>	5	<i>2º ano</i>	1	<i>3º ano</i>	5	<i>2º ano</i>	2	<i>3º ano</i>	4
Escolaridade no país de origem	Faltando 2 anos para a conclusão do EM				Faltando 2 anos para a conclusão do EM				Faltando 2 anos para a conclusão do EM			
Nacionalidade	alemã				alemã				alemã			
País de origem	Alemanha				Alemanha				Alemanha			
Língua materna	alemão				alemão				alemão			
Cidades brasileiras¹	Porto Alegre, RS Campos, RJ Portão, RS Estância Velha, RS Rio de Janeiro, RJ Curitiba, PR Ipatinga, MG Manaus, AM				Cassilândia, MS Gramado, RS Caxias do Sul, RS Rio de Janeiro, RJ Coxim, MS Glória de Dourados, MS				Itajubá, MG Guapirama, PR Vinhedo, SP Colatina, ES Curitiba, PR Rio de Janeiro, RJ Campos, RJ			
Conhecimento de línguas estrangeiras	<i>Português</i>		6		<i>Português</i>		6		<i>Português</i>		6	
	<i>Inglês</i>		6		<i>Inglês</i>		6		<i>Inglês</i>		6	
	<i>Francês</i>		5		<i>Francês</i>		5		<i>Francês</i>		4	
	<i>Russo</i>		1		<i>Espanhol</i>		2		<i>Espanhol</i>		2	
	<i>Hebraico</i>		1									
Conhecimento prévio de português	<i>Nenhum</i>		6		<i>Nenhum</i>		4		<i>Nenhum</i>		5	
					<i>Um pouco</i>		1		<i>Estudo individual (livro de PLE para autodidatas)</i>		1	
					<i>Sim (12 aulas no país de origem)</i>		1					
Recursos de aprendizagem mencionados pelos participantes	<i>Dicionário</i>		3		<i>Aulas particulares</i>		4		<i>LC</i>		6	
	<i>Conversas</i>		3		<i>Dicionário</i>		3		<i>PPC</i>		6	
	<i>Livro PLE</i>		1		<i>Conversas</i>		3		<i>Conversas</i>		2	
	<i>Tradução de textos e música</i>		1		<i>Curso kumon</i>		1		<i>Dicionário</i>		2	
	<i>Explicações da família</i>		1		<i>Livro de gramática</i>		1		<i>Televisão</i>		2	
					<i>Livro de literatura</i>		1		<i>Música</i>		2	
					<i>Papel com nomes dos objetos</i>		1		<i>Aulas de português na escola</i>		1	
					<i>Legendas de filmes</i>		1		<i>Livro de PLE</i>		1	
					<i>Ler revista</i>		1		<i>Livros em português</i>		1	
					<i>Ler jornal</i>		1		<i>MSN</i>		1	
					<i>Apostila da escola</i>		1		<i>Atenção à correção da família</i>		1	
					<i>Livro didático do curso de PLE</i>		1		<i>Gramática escolar</i>		1	
					<i>Curso regular de PLE (Wizard)</i>		1					
Período de silêncio (PS)	<i>Não houve < 1 mês</i>		1		<i>Não houve < 1 mês</i>		2		<i>Não houve < 1 mês</i>		4	
	< 2 meses		2		< 1 mês		1		< 1 mês		1	
	< 3 meses		1		< 2 meses		1		< 2 meses		1	
			2		< 3 meses		3		< 3 meses		1	
Auto-avaliação de proficiência em PLE	<i>excelente</i>		2		<i>excelente</i>		1		<i>excelente</i>		1	
	<i>boa</i>		4		<i>boa</i>		5		<i>boa</i>		5	

Considerando-se o conjunto formado pelos três grupos, observamos também que predominam estudantes do sexo feminino, com apenas três participantes do

¹ Alguns estudantes mudaram de família e de cidade, por isso o número de cidades pode ser maior que o de estudantes.

sexo masculino, sendo um no Grupo 1 e dois no Grupo 2. Dos 18 participantes, 15 reportaram não terem qualquer conhecimento prévio da língua portuguesa ao chegarem ao Brasil e três relataram terem feito algum esforço no país de origem para se familiarizarem com a língua portuguesa, um chegou a ter 12 aulas, outro estudou sozinho em um livro de PLE e o terceiro não mencionou o recurso utilizado. No que diz respeito à colocação destes nos grupos de pesquisa, dois desses três indivíduos encontram-se no Grupo 2 e um deles no Grupo 3. Entretanto, em virtude da limitação dos recursos utilizados pelos participantes para aprenderem português no país de origem, parece que esses esforços não chegaram a ter um impacto muito grande no desempenho lingüístico dos estudantes na chegada ao Brasil.

Quanto ao período de silêncio (PS), embora reconheçamos que este se deve, em grande parte, a características de personalidade, elaboramos quatro categorias para classificação, em função do tempo que os aprendizes levaram para utilizar o português nas suas interações do dia-a-dia aqui no Brasil. São elas: a) inexistente; b) inferior a 1 mês; c) entre 1 e 2 meses; d) entre 2 e 3 meses.

No Grupo 1, o período de silêncio foi inexistente para um aluno; inferior a um mês para dois alunos; superior a um mês e inferior a dois meses para um; e superior a dois meses e inferior a três para dois estudantes.

A distribuição foi um pouco diferente no Grupo 2, com dois alunos na categoria de PS inexistente, um na categoria de PS inferior a 1 mês e três aprendizes na categoria de PS entre dois e três meses.

Já no Grupo 3, PS foi inexistente para quatro alunos, entre um e dois meses para um aluno e entre dois e três meses para outro.

O questionário também continha uma pergunta sobre os recursos utilizados no Brasil, quando já estavam em situação de imersão no novo idioma, e as respostas foram bastante diversas nos diferentes grupos. Apresentamos na Tabela 1 os recursos apontados pelos aprendizes como facilitadores do aprendizado de LE e, ao lado deles, entre parênteses, o número de participantes daquele grupo que mencionou o referido recurso.

No Grupo 1, os aprendizes fizeram menção a dicionário (3)², situações de interação (3), livro de PLE (1), tradução de textos e de letras de música (1); explicações dadas pela família anfitriã (1).

² Entre parênteses encontra-se o número de participantes daquele grupo que mencionou o referido recurso.

No Grupo 2, os estudantes enumeraram mais recursos, a saber: aulas particulares (4), dicionário (3); situações de interação (3); curso Kumon (1); livro de gramática (1); livro de literatura (1); papel com o nome dos objetos (1); legendas de filmes (1); leitura de revistas (1); leitura de jornal (1); apostila da escola (1); livro didático do curso de PLE (1); curso regular de PLE do instituto Wizard (1).

No Grupo 3, os participantes fizeram referência ao LC (6) e PPC (6), bem como a situações de interação (2); dicionário (2); televisão (2); música (2); aulas de português na escola (1), livro didático de PLE (1); leitura de livros (1); interações no MSN (1); correção feita pela família anfitriã (1); gramática escolar (1).

No tocante à auto-avaliação da proficiência em PLE, as respostas dos participantes foram bastante homogêneas, independente do grupo a que pertenciam. Tendo como opções disponíveis, nomeadamente, Excelente, Boa, Regular e Insuficiente, no Grupo 1, dois estudantes consideraram sua proficiência em português 'Excelente' e quatro, 'Boa'. Nos grupos 2 e 3, as respostas foram coincidentes, com um participante declarando sua proficiência 'Excelente' e cinco julgando-a 'Boa'.

5.2. ANÁLISE DOS TEXTOS

No caso do presente estudo, nos textos que compõem o *corpus* deste trabalho não encontramos erros que impedissem a comunicação. Raros foram os que causaram certa irritação por exigirem uma leitura ou releitura mais cuidadosa. A maioria dos erros apresentados pouco afetou a comunicação. No entanto, nossa proposta não é investigar apenas a capacidade de comunicação dos aprendizes na língua-alvo, mas de examinar a distância entre a interlíngua do aprendiz e os usos que um falante nativo faz da língua padrão.

5.2.1. Extensão dos textos

Dando início à análise dos textos, o primeiro aspecto que avaliamos é sua extensão, especificada na Tabela 2.

TABELA 2 - Número de palavras por tarefas e por grupos

	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	<i>Total</i>	<i>Média</i>	<i>Total</i>	<i>Média</i>	<i>Total</i>	<i>Média</i>
Tarefa 1	617	103	659	110	931	155
Tarefa 2	1074	179	795	132	2030	338
Tarefa 3	765	127	660	110	951	158
Média geral	136		117		217	

Em termos numéricos, observou-se uma diferença significativa de produção entre o Grupo 3 e os outros dois grupos, pois, na média geral de número de palavras por texto, obtivemos 136 , 117 e 217, para os grupos 1, 2 e 3 respectivamente. A diferença revela no Grupo 3 um volume de texto que chega quase ao dobro do produzido pelo Grupo 2.

Na primeira tarefa, a diferença não é tão pronunciada, embora ainda seja significativa, com uma média de palavras de 103, 110 e 155 para os Grupos 1, 2 e 3, respectivamente. Já na segunda tarefa, a diferença fica mais pronunciada entre o Grupo 2, com 132 palavras, e o Grupo 3, com 338, que seria mais que o dobro do volume produzido pelo segundo grupo. Na terceira tarefa, esse número fica um pouco mais equilibrado, com 127, 110 e 158, respectivamente.

5.2.2. Adequação dos textos às tarefas propostas

Em termos de adequação dos textos às propostas das tarefas (Tabela 3), criamos para esta etapa de análise três categorias, a saber: a) cumpriu integralmente a solicitação da proposta da tarefa; b) cumpriu parcialmente; c) não cumpriu. Na classificação proposta, ‘cumprir a tarefa’ significa que o aprendiz produziu um texto correspondente ao enunciado, dentro do gênero textual esperado e possivelmente usando os tipos textuais adequados para aquela situação discursiva. ‘Cumprir parcialmente’ quer dizer que o aprendiz produziu um texto que não correspondeu plenamente ao enunciado, mas que atendeu a parte dele. Exemplificando, a Tarefa 3 solicitava um relato de opinião baseado em experiência própria: aqueles que escreveram apenas sobre sua experiência, deixando de lado sua opinião sobre o papel da escola na vida do estudante de intercâmbio, tiveram os textos classificados dessa forma.

TABELA 3 - Adequação dos textos produzidos às tarefas propostas

	Cumpriu a tarefa?		Gênero textual		Tipos textuais	
TAREFA 1						
GRUPO 1	Integralmente Parcialmente Não	2 1 3	Redação escolar	5	Narrativo	3
GRUPO 2	Integralmente Parcialmente Não	3 0 3	Redação escolar	5	Narrativo	4
GRUPO 3	Integralmente Parcialmente Não	5 1 0	Redação escolar	6	Narrativo	6
TAREFA 2						
GRUPO 1 Ocorrência de um texto em branco.	Integralmente Parcialmente Não	4 1 1	Carta Com abertura/fechamento Sem abertura Sem fechamento	3 1 2	Descritivo Injuntivo	4 5
GRUPO 2	Integralmente Parcialmente Não	2 2 2	Carta Com abertura/fechamento Sem abertura Sem fechamento	2 3 3	Descritivo Injuntivo	2 6
GRUPO 3	Integralmente Parcialmente Não	6 0 0	Carta Com abertura/fechamento Sem abertura Sem fechamento	6 0 0	Descritivo Injuntivo	2 6
TAREFA 3						
GRUPO 1	Integralmente Parcialmente Não	4 0 2	Redação escolar	5	Dissertativo	4
GRUPO 2	Integralmente Parcialmente Não	3 1 2	Redação escolar	5	Dissertativo	4
GRUPO 3	Integralmente Parcialmente Não	5 1 0	Redação escolar	6	Dissertativo	6

A Tarefa 1 solicitava que o participante escrevesse um relato pessoal, contando o momento em que havia se sentido um pouco brasileiro(a). Portanto, a expectativa criada era de predominância do tipo narrativo, dentro do gênero redação escolar. Nesta tarefa, no Grupo 1, dois participantes cumpriram integralmente as solicitações da tarefa, um as cumpriu parcialmente e três não as cumpriram. Destes, cinco escreveram textos dentro do gênero redação escolar e um escreveu em forma de tópicos. Três aprendizes apresentaram textos nos quais o tipo predominante era o narrativo, conforme a expectativa dos avaliadores.

Já no Grupo 2, três aprendizes cumpriram integralmente as solicitações da tarefa ao passo que os outros três não as cumpriram. Entre eles, houve cinco produções textuais dentro do gênero esperado e uma em forma de tópicos. Em

quatro delas, o tipo textual predominante era o narrativo, correspondendo à expectativa.

Por fim, no Grupo 3, cinco alunos cumpriram integralmente as solicitações da tarefa e um deles as cumpriu apenas parcialmente. No entanto, todos os seis participantes produziram textos dentro das expectativas de gênero e tipo textuais.

A Tarefa 2 colocava o aprendiz em uma situação hipotética na qual sua família anfitriã receberia um outro estudante de intercâmbio após sua partida. Na qualidade de quem passou pela mesma experiência que o suposto jovem estrangeiro estava prestes a viver, o aluno deveria escrever uma carta para “seu novo irmão” dando instruções e conselhos que o auxiliassem na sua adaptação. A expectativa era de presença predominante do tipo injuntivo e possivelmente do descritivo dentro do gênero textual redação escolar, porém em forma epistolar. Nesta tarefa, um dos critérios para considerar a adequação do texto ao enunciado foi a presença da abertura e do fechamento da carta. No caso de haver apenas um ou outro, classificou-se a adequação à tarefa segundo a opção b. Todavia, este não foi o único critério de avaliação. Avaliou-se também se o enunciador criou uma situação de interlocução com o suposto destinatário. O resultado desta tarefa também foi heterogêneo, conforme discutiremos a seguir.

No Grupo 1, tivemos quatro participantes cumprindo integralmente as solicitações da tarefa, um as cumprindo parcialmente e um falhando em cumpri-las. Em relação ao gênero epistolar, dentro do gênero redação escolar, obtivemos três cartas bem-sucedidas, com abertura e fechamento, duas cartas apenas com abertura e um texto em branco. Apesar dessas lacunas pragmáticas, os textos mantinham uma relação dialógica com um interlocutor imaginário. Dos cinco textos analisados, todos apresentavam predomínio do tipo textual injuntivo e quatro também do tipo descritivo, em consonância com as expectativas dos avaliadores.

No Grupo 2, os participantes distribuíram-se igualmente nas três categorias, tendo dois cumprido integralmente as solicitações da tarefa, dois as cumprido parcialmente e dois falhado em cumpri-las. Neste grupo, dois aprendizes apresentaram cartas com abertura e fechamento, dois produziram textos que não apresentaram abertura nem fechamento, embora se constituam textos de estatutos bem diferentes: enquanto um guarda o caráter dialógico de cartas, o outro se organiza em forma de tópicos. Há ainda dois textos apenas com a abertura da carta, mas sem o fechamento. No entanto, todos os textos (inclusive os classificados como

não-textos) apresentam predomínio do tipo injuntivo e dois deles, a presença do tipo descritivo.

Quanto ao Grupo 3, os seis participantes cumpriram integralmente as solicitações da tarefa e apresentaram textos do gênero epistolar com abertura e fechamento, com predomínio do tipo textual injuntivo em todos e presença significativa do descritivo em três deles.

A Tarefa 3 pedia um relato de opinião sobre o papel da escola na vida do intercambista com base na experiência que os jovens tiveram aqui no Brasil, um exemplo clássico do gênero redação escolar. Nesta tarefa, a expectativa era de predomínio do tipo de texto dissertativo.

O Grupo 1 teve quatro participantes que cumpriram integralmente as solicitações da tarefa e dois que não as cumpriram. Os quatro que cumpriram a tarefa adequadamente produziram textos cujo tipo predominante era o dissertativo. Os outros dois não chegaram a organizar sua produção em um texto.

O Grupo 2 se dividiu em três que cumpriram integralmente as solicitações da tarefa, um que as cumpriu parcialmente e dois que falharam em cumpri-las. Entre os que as cumpriram e o que as cumpriu parcialmente, todos apresentaram o tipo textual dissertativo como predominante, inserido no gênero redação escolar. No entanto, em relação aos dois que não produziram textos adequados ao que era solicitado na tarefa, um deles produziu um texto no gênero esperado, porém sem apresentar claramente o tipo dissertativo; o outro produziu um enunciado que não se configuraria como texto.

No Grupo 3, cinco participantes cumpriram integralmente as solicitações da tarefa, enquanto um a cumpriu apenas parcialmente, por não conseguir distinguir claramente sua experiência pessoal da opinião sobre o tema proposto. Porém, todos produziram textos dentro do gênero esperado e com predominância do tipo dissertativo.

5.2.3. Utilização de tempos e modos esperados nas tarefas 1, 2 e 3

Nesta seção, analisamos a utilização de tempos e modos verbais pelos participantes (Tabela 4), de acordo com a expectativa gerada pelos enunciados das diferentes tarefas, em função dos tipos textuais esperados.

TABELA 4 – Tempos verbais utilizados por tarefa por grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
TAREFA 1			
Presente simples IND	5	3	5
Pretérito perfeito IND	5	5	6
Pretérito imperfeito IND	4	4	6
Pretérito mais-que-perfeito IND		1	
Futuro do pretérito IND			
Futuro do pretérito composto IND			
Futuro simples IND			
Futuro composto IND	2		
Imperativo			
Presente SUB			
Futuro do SUB			
Imperfeito do SUB			
TAREFA 2			
Presente simples IND	5	4	6
Pretérito perfeito IND	1	1	5
Pretérito imperfeito IND		1	5
Pretérito mais-que-perfeito IND			
Futuro do pretérito IND			
Futuro do pretérito composto IND			1
Futuro simples IND			3
Futuro composto IND	4	3	6
Imperativo	5	6	6
Presente SUB	2	1	1
Futuro do SUB	3	1	2
Imperfeito do SUB			
TAREFA 3			
Presente simples IND	4	5	5
Pretérito perfeito IND	3	4	5
Pretérito imperfeito IND	2		4
Pretérito mais-que-perfeito IND			
Futuro do pretérito IND	1	1	1
Futuro do pretérito composto IND	1		1
Futuro simples IND			
Futuro composto IND	1	3	
Imperativo			
Presente SUB			1
Futuro do SUB	1		
Imperfeito do SUB	1	1	2

Na Tarefa 1, cujo enunciado solicitava um relato de experiência pessoal, esperava-se a predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, com ocorrência também do mais-que-perfeito composto.

De modo geral, os grupos corresponderam à expectativa, sendo que no Grupo 1, cinco aprendizes utilizaram o perfeito, quatro, o imperfeito e nenhum utilizou o

mais-que-perfeito. Houve dois participantes que utilizaram o futuro composto do indicativo.

(1) Eu não me lembro direto quando eu me **senti** a primeira vez um pouco brasileiro. Mas uma vez eu **estava** malhando na academia e **percebi** que eu **estava** contando as repetições em português. (Grupo 1 – Aprendiz 5)

(2) Eu acho a adaptação começa quando você para de pensar em se adaptar. Quando você só vive. Depois você **vai se adaptar** sem sentir ou seja sem perceber a mudança. (Grupo 1 – Aprendiz 2)

No Grupo 2, cinco participantes utilizaram o perfeito, quatro, o imperfeito e um, o mais-que-perfeito composto, a única ocorrência deste tempo verbal nesta Tarefa.

(3) E quando nós **estávamos** jantando mais tarde e eu **percebi** que eu não **tinha esquecido** do meu português, eu me senti ainda mais como uma brasileira que depois de uma viagem chegou em casa de novo. (Grupo 2- Aprendiz 6)

No Grupo 3, todos os seis participantes utilizaram o perfeito e o imperfeito, mas nenhum utilizou o mais-que-perfeito.

(4) Eu **estava** com a minha amiga da escola na Terra Encantada e ela **estava** me zutando o tempo todo por causa do meu sutaque. **Estava** me imitando e rindo de mim. Aí, eu **comecei** contar uma história, não me lembro mais do que **estava** falando, e ao fim **falei** alguma coisa do tipo: “Dá mó medo isso, eu heim!” (Grupo 3 – Aprendiz 5)

Já na Tarefa 2, o enunciado pedia um relato de procedimento na forma de carta pessoal, permitindo uma diversificação na utilização dos tempos verbais, dependendo do recorte que cada um daria à situação discursiva proposta, mas, ao mesmo tempo, exigindo o uso do imperativo ou de formas equivalentes. Todos os grupos foram bem-sucedidos no uso do imperativo, com ocorrência em todos os textos produzidos pelos Grupos 2 e 3, e em cinco produzidos pelo Grupo 1, ou seja, em 17 textos. Em outras palavras, todos os participantes, com exceção de um, obtiveram êxito no uso do imperativo.

Quanto ao uso dos outros tempos e modos verbais, os estudantes do Grupo 1 utilizaram prioritariamente o presente (5)³ e o futuro composto (4), mas também houve presença do pretérito perfeito do indicativo (1) bem como do presente (2) e do futuro (3) do subjuntivo.⁴

(5) Você a partir de agora **faz** parte da família Paiva. Não **vai** só **morar** com eles, **vai viver** com eles, fazer parte da vida, **vai conhecer** a família inteira no churrasco que **acontece** na casa da vó com os tios/as e primos/as, pessoas muito queridas, legais, divertidas e unidas. (Grupo 1 – Aprendiz 3)

No Grupo 2, os participantes também usaram preferencialmente o presente (4) e o futuro composto (3), havendo também a presença do pretérito perfeito (1), imperfeito (1) do indicativo e do presente (1) e futuro (1) do subjuntivo.

(6) No começo, você **vai estranhar** os costumes da sua nova família, mas **fique** tranqüilo, você **vai ter** muita ajuda para você se adaptar o mais rápido possível. Nas primeiras semanas na sua nova escola tudo mundo **vai querer** conversar com você, e mesmo que você não vai entender muito, **não perca** a paciência, mas **tente** falar com as pessoas, **responda** a mesma pergunta 100 vezes e **aceite** convites dos seus novos amigos. (Grupo 2- Aprendiz 5)

Os aprendizes do Grupo 3 utilizaram, do modo indicativo, o presente (6), perfeito (5), imperfeito (5), futuro composto (6), futuro simples (3), futuro do pretérito composto (3). Do subjuntivo, usaram o presente (1) e o futuro (2).

(7) “Antes de tudo **quero** dar as boas vindas a você como, com certeza, o resto da “nossa” família brasileira faz. Todo mundo **vai te receber** com muita alegria e carinho como eles **fizeram** comigo. [...] Às vezes eu **tive** dias que eu só **quis** ficar em casa sem falar com ninguém. Mas felizmente ninguém **deixou** e sempre **tinha** alguém querendo conversar comigo. **Espero** que você também não **desista** e **continue** nas situações difíceis. **Não fique** desesperado se alguém **fizer** uma pergunta estranha sobre seu país ou deixa um comentário crítico”. (Grupo 3- Aprendiz 1)

O futuro do subjuntivo teve mais ocorrências no Grupo 1 (3) que no Grupo 2 (1) e no Grupo 3 (2).

³ O número entre parênteses refere-se ao número de participantes de um determinado grupo que utilizou o recurso lingüístico em questão e não ao número de ocorrências deste tempo verbal nos textos produzidos pelos estudantes.

⁴ Nos exemplos tentamos ilustrar apenas o traço predominante do que estamos expondo, não vamos apresentar exemplos de todos os tempos e modos utilizados pelos estudantes.

(8) Meu melhor conselho para você é sempre comunicar com “nossos” pais brasileiros. Mesmo se no início só **for** um gesto ou um sorriso. (Grupo 1- Aprendiz 1)

Na Tarefa 3, cada participante foi solicitado a fornecer um relato de opinião, e os textos produzidos, de acordo com a expectativa, apresentaram predominância do presente do indicativo nos três grupos.

Embora no Grupo 3 um participante tenha utilizado o pretérito imperfeito com valor de futuro do pretérito, não houve neste grupo presença de tempos do futuro para esta tarefa.

(9) Na minha opinião, a escola **devia** ajudar e apoiar o intercâmbista. A escola **devia** oferecer ajuda na aprendizagem da idioma estrangeiro, **devia** oferecer oportunidades de aprender sobre cultura brasileira... (Grupo 3 – Aprendiz 6)

(10) Na minha opinião, a escola **é** o melhor lugar para aprender uma língua desconhecida. Agente **aprende** palavras de todas as áreas por causa das matérias e além disso também expressões mais usadas. (Grupo 3- Aprendiz 1)

No Grupo 2, os estudantes utilizaram, além do presente, o futuro composto (3) e o futuro do pretérito (1), ao passo que no Grupo 1, os tempos futuros usados pelos aprendizes foram futuro composto do indicativo (1) futuro do pretérito (2) e futuro do subjuntivo (1).

(11) Para mim a palavra intercâmbio **significa** que o estudante **vai viver** num país como todos os outros habitantes deste país e sem escola não **seria** assim. Na escola os intercâmbistas **passam** bastante tempo em que eles só **falam** e **escutam** português. (Grupo 2 – Aprendiz 3)

(12) Muitos países não **aceitam** o ano no exterior e o intercâmbista **vai repetir** o ano de qualquer maneira ou **vai ter** matérias muito diferentes. Mas a chance de estar junto com jovens da mesma idade ele não **vai poder** repetir [...]Cada intercâmbista **tem** que formar seu intercambio como ele **quiser** e se ele **gosta** de estudar porque não estudar. (Grupo 1 – Aprendiz 1)

Nos parágrafos anteriores, expusemos sobretudo os achados relativos à presença nos textos dos estudantes dos tempos e modos pretendidos prioritariamente pelas tarefas. A seguir, abordaremos as falhas dos estudantes em

relação ao emprego do tempo verbal adequado às situações discursivas por eles criadas (Tabela 5).

TABELA 5 – Tempos verbais cujo emprego impôs dificuldade⁵

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
TAREFA 1			
Presente simples IND			
Pretérito perfeito IND	1		1
Pretérito imperfeito IND	1	1	2
Pretérito mais-que-perfeito IND	1	1	1
Futuro do pretérito IND			
Futuro do pretérito composto IND	1		
Futuro simples IND			
Futuro composto IND			
Imperativo			
Presente SUB			1
Futuro do SUB			
Imperfeito do SUB			
TAREFA 2			
Presente simples IND			
Pretérito perfeito IND	1		
Pretérito imperfeito IND			2
Pretérito mais-que-perfeito IND			
Futuro do pretérito IND			
Futuro do pretérito composto IND			
Futuro simples IND			
Futuro composto IND			
Imperativo			
Presente SUB	3	4	4
Futuro do SUB	4	3	5
Imperfeito do SUB			1
TAREFA 3			
Presente simples IND			
Pretérito perfeito IND		1	
Pretérito imperfeito IND			
Pretérito mais-que-perfeito IND			
Futuro do pretérito IND			
Futuro do pretérito composto IND			
Futuro simples IND			
Futuro composto IND			
Imperativo			
Presente SUB	2	2	1
Futuro do SUB	1		
Imperfeito do SUB			

⁵ Nesta tabela, os números expressam a quantidade de estudantes de um determinado grupo que cometeram erro no uso do tempo verbal específico em questão. É importante observar que a soma por grupo desses erros não traduzirá o número dos estudantes que erraram o emprego dos tempos e modos, pois um mesmo estudante pode cometer erros em mais de uma categoria, o que contabilizaria este mesmo estudante várias vezes.

Nosso foco aqui não é o número de ocorrência de erros, nem o número de estudantes que incorreram em erro, mas sim identificar os tempos e modos verbais que mais impuseram dificuldades de uso para os aprendizes de PLE.

Na Tarefa 1, os tempos verbais que acarretaram alguma dificuldade de emprego foram os pretéritos imperfeito e mais-que-perfeito do indicativo, para os estudantes de todos os grupos.

(13) Numa loja do shopping eu entrei para comprar um par de brincos que eu **vi** [por 'tinha visto'] na vitrina. (Grupo 3 – Aprendiz 1)

(14) “Numa sexta-feira eu acompanhei a minha mãe ao trabalho dela. Ela saiu de lá às 4 horas mais ou menos, então a gente foi num restaurante lunchar. Comendo e conversando o tempo passou rápido. De repente meu celular tocou. Era uma amiga minha de capoeira, perguntando aonde eu **esteja** [por 'estava'] porque tinha aula às 7 horas e a gente **marcou** [por 'tinha marcado'] para se encontrar às 6 e meia para ir para lá juntas”. (Grupo 3 – Aprendiz 6)

(15) A primeira vez quando eu senti mesmo que já me **transformei** [por 'tinha me transformado'] um pouco brasileira durante um telefonema com meu irmão da Alemanha. (Grupo 1- Aprendiz 1)

(16) Nós fomos jantar numa churrascaria e normalmente não como carne mal passada, mas no restaurante eles **serviram** [por 'serviam'] só carne mal passada e eu **tinha** [por 'tive'] vergonha de reclamar tão cedo. Por isso comi e fiquei quieta. (Grupo 2 – Aprendiz 3)

Nos exemplos (13), (14) e (15) houve falha na utilização do pretérito-mais-que-perfeito composto, ao passo que os exemplos (14) e (16) ilustram a dificuldade na utilização do imperfeito, sendo que no último há uma inversão na flexão dos tempos verbais. O aprendiz usa o pretérito perfeito onde deveria ter usado o imperfeito e vice-versa.

Na Tarefa 2, os tempos verbais que impuseram mais dificuldade foram o presente e o futuro do subjuntivo, conforme ilustram os exemplos 17 e 18.

(17) Tenta fazer amizade e observar seus colegas. Isso deve ser tudo! Mas se você **tem** [por 'tiver'] perguntas me manda uma mensagem. Espero que seu intercâmbio seja o melhor. (Grupo 1- Aprendiz 2)

(18) Não se assuste se as pessoas **começam** [por 'começarem'] falar com você num jeito diferente. Talvez elas **falam** [por 'façam'] mais alto e **usam** [por 'usam'] as mãos para explicar o que elas querem dizer. (Grupo 3- Aprendiz 1)

Já na Tarefa 3, os aprendizes apresentaram mais dificuldade no uso do presente do subjuntivo (exemplos 19, 20, 21).

(19) Eu acho muito importante que todos os estudantes de intercâmbio **assistem** [por 'assistam'] aulas na escola, **fazem** [por 'façam'] todas as provas e **tentam** [por 'tentem'] a aprender da matéria o quanto for possível. (Grupo 3 - Aprendiz 3)

(20) Se o intercambista não falar português, talvez ele **vai encontrar** [por 'encontre'] pessoas que **falam** [por 'falem'] sua língua na escola. (Grupo 2 – Aprendiz 5)

(21) “Na minha opinião a escola é definitivamente importante no intercambio mesmo que acordar cedo nem sempre **é** [por 'seja'] fácil, a escola não pode faltar. (Grupo 1 Aprendiz 1)

5.2.4. Análise dos erros no nível da frase

5.2.4.1. Erros por tarefas

A análise dos erros (Tabela 6) terá por base o exposto no Capítulo 4, distribuindo-os em 10 categorias, a saber: concordância nominal, concordância verbal, escolha lexical, emprego de tempos e modos verbais, grafia, inserção de palavras, omissão de palavras, ordem de palavras, regência, truncamento.

TABELA 6 – Distribuição dos erros por tarefa por grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	TOTAL
TAREFA 1				
Concordância nominal	3	1	2	6
Concordância verbal	1	Ø	4	5
Escolha lexical	4	3	4	11
Tempos e modos	11	5	6	22
Grafia	6	11	6	23
Inserção de palavras	Ø	1	2	3
Omissão de palavras	3	5	3	11
Ordem de palavras	2	3	1	6
Regência	1	3	8	12
Truncamento	Ø	Ø	Ø	Ø
TAREFA 2				
Concordância nominal	3	2	5	10
Concordância verbal	11	Ø	2	13
Escolha lexical	8	6	9	23
Tempos e modos	12	15	21	48
Grafia	5	6	18	29
Inserção de palavras	1	Ø	3	4
Omissão de palavras	10	2	9	21
Ordem de palavras	Ø	Ø	2	2
Regência	6	10	14	30
Truncamento	1	Ø	Ø	1
TAREFA 3				
Concordância nominal	4	5	4	13
Concordância verbal	Ø	Ø	1	1
Escolha lexical	16	4	2	22
Tempos e modos	8	3	5	16
Grafia	8	4	6	18
Inserção de palavras	1	2	2	5
Omissão de palavras	10	6	9	25
Ordem de palavras	Ø	2	Ø	2
Regência	9	4	13	26
Truncamento	3	2	Ø	5

As categorias em que, em geral, os alunos encontraram mais dificuldade foram emprego de tempos e modos verbais, com 86 ocorrências no total dos textos de todos os grupos, conforme os exemplos de **(13)** a **(21)**; grafia, com 70 ocorrências, regência, com 68; omissão de palavras, com 57; escolha lexical, com 56.

Podemos observar alguns erros de grafia nos exemplos a seguir:

(2a)⁶ Eu acho a adaptação **comerça** quando você para de pensar em se adaptar. (Grupo 1 – Aprendiz 2)

(4a) Eu estava com a minha amiga da escola na Terra Encantada e ela estava me **zuando** o tempo todo por causa do meu **sutaque**. (Grupo 3 – Aprendiz 5)

(6a) Nas primeiras semanas na sua nova escola **tudo** mundo vai querer conversar com você... (Grupo 2 - Aprendiz 5)

(10a) **Agente** aprende palavras de todas as áreas por causa das matérias e além disso também expressões mais usadas. (Grupo 3 - Aprendiz 1)

(22) Assim, a **diferencia** entre os alunos brasileiros e o estudante diminua e fica mais fácil a se adaptar. (Grupo 3 - Aprendiz 3)

(23) Uma noite, nós **passeiamos** por uma cidade e fizemos compras. (Grupo 2 – Aprendiz 2)

(24) Depois dos primeiros meses eu consegui falar “frases inteiras” sem dificuldades, em seguida **pegei** o jeito de falar dos gaúchos. (Grupo 2 - Aprendiz 3)

(25) A escola não pode esperar ter um estudante trabalhoso, mas ela ganha pela **presência** de um intercambista um dia-a-dia escolar mais interessante [...] (Grupo 1- Aprendiz 1)

Os erros de regência podem ser percebidos nos trechos abaixo:

(26) Mas a escola não ajuda muito **em** aprender a língua. (Grupo 1 – Aprendiz 2)

⁶ O mesmo exemplo, ou parte dele, pode ser utilizado mais de uma vez, a fim de ilustrar erros de categorias distintas. A cada citação, o exemplo ganhará o número de sua primeira aparição acrescido de uma letra.

(27) Hoje minha família sabe que eu gosto **v** (de) carne queimada. (Grupo 2 – Aprendiz 3)

(28) Eu aprendi **v** (a) falar português no colégio com a ajuda dos meus colegas. (Grupo 3 – Aprendiz 4)

Quanto à omissão de palavras, os exemplos a seguir refletem o que encontramos nos textos dos alunos:

(8a) Meu melhor conselho para você é sempre **v** (se) comunicar com “nossos” pais brasileiros. (Grupo 1- Aprendiz 1)

(29) Muitas vezes, **v** (o estudante de intercâmbio/ você) não sabe o que fazer e fica aborrecido na aula, porque você ou já aprendeu toda matéria há bastante tempo ou você sabe que nunca vai precisar **v** (disso/ daquilo/dela) no seu país de origem. (Grupo 2 – Aprendiz 6)

(30) Foi mais ou menos no outubro, porque nos meus primeiros meses **v** (aqui) ele ainda estava na Alemanha, pois, por acaso, ele é alemão e faz só cinco anos que ele mora no Brasil. (Grupo 3 – Aprendiz 3)

No tocante à escolha lexical, categoria ampla e subjetiva, vemos exemplificada em (23a) a dificuldade do emprego diferenciado dos verbos *ser* e *estar*, e, em (24a) a influência da oralidade na escolha do verbo ‘receber’ em substituição a ‘perceber’, pois sonoramente são semelhantes. Ainda em (24a), apresenta-se uma situação mais complexa de escolha lexical, na qual se trata não apenas da opção entre dois verbos (*contar* X *avisar*), mas também de um traço de aspectualidade, que indique ocorrências sucessivas de uma ação desde o passado até o presente. Já em (25a), o adjetivo escolhido pela aprendiz para caracterizar o aluno remete à idéia oposta à que ela gostaria de se referir.

(23a) Uma noite, nós passeiamos por uma cidade e fizemos compras. A cidade **era** [por ‘estava’] cheia de turistas. (Grupo 2 – Aprendiz 2)

(24a) Depois dos primeiros meses eu consegui falar “frases inteiras” sem dificuldades, em seguida pegei o jeito de falar dos gaúchos. Eu nem **recebi** [por ‘percebia’] que uso expressões gaúchas. Minha família me avisou e **contou** [por ‘passou a avisar’] quando eu estava falando assim”. (Grupo 2- Aprendiz 3)

(25a) A escola não pode esperar ter um estudante **trabalhoso** [por 'estudioso'], mas ela ganha pela presença de um intercambista um dia-a-dia escolar mais interessante [...].(Grupo 1- Aprendiz 1)

Os erros de emprego de tempos e modos verbais foram os mais abundantes e se distribuíram da seguinte forma entre as tarefas: Tarefa 1, 22 ocorrências; Tarefa 2, 48; Tarefa 3, 16. Já os erros de regência e grafia tiveram o mesmo número de ocorrências no cômputo geral, porém sua distribuição nas tarefas foi diferente.

Os erros de regência tiveram 16, 30 e 26 ocorrências nas tarefas 1, 2 e 3, respectivamente.

Os de grafia tiveram 23, 29 e 18 ocorrências.

Omissão de palavras e escolha lexical tiveram números muito próximos no total e sua distribuição se deu da seguinte forma: omissão de palavras teve 11, 21, 25 ocorrências nas tarefas 1, 2 e 3, respectivamente; escolha lexical, 11, 23, 22.

Os erros com menor ocorrência foram inserção de palavras, ordem de palavras e truncamento, com 12, 10 e 6 ocorrências, respectivamente, no somatório dos erros encontrados nas três tarefas.

Grosso modo, contando todos os erros de todas as categorias, as tarefas apresentaram diferenças significativas, sendo a Tarefa 2 a que apresentou maior incidência de erros, 181. Em segundo lugar, encontra-se a Tarefa 3, com 133 erros. Por fim, a tarefa em que houve menor ocorrência de erros foi a primeira, com 99.

5.2.4.2. Erros por grupos

TABELA 7 – Distribuição dos erros por grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	TOTAL
Concordância nominal	10	8	11	29
Concordância verbal	12	Ø	7	19
Escolha lexical	28	13	15	56
Tempos e modos	31	23	32	86
Grafia	19	21	30	70
Inserção de palavras	2	3	7	12
Omissão de palavras	23	13	21	57
Ordem de palavras	2	5	3	10
Regência	16	17	35	68
Truncamento	4	2	Ø	6
TOTAL	147	105	161	

Se observarmos a distribuição dos erros entre os grupos estudados (Tabela 7), veremos que concordância verbal, escolha lexical, omissão de palavras e truncamento tiveram ocorrência maior no Grupo 1, com 12, 28, 23 e 4 ocorrências, respectivamente. O Grupo 3 apresentou um número maior de ocorrência de erros nas categorias concordância nominal, grafia, inserção de palavras e regência. No entanto, no tocante à concordância nominal, os números dos grupos 1 e 2 ficaram bem próximos ao do Grupo 3, com 10, 8 e 11 ocorrências, respectivamente. A única categoria em que o Grupo 2 apresentou maior índice de erros foi ordem de palavras, com 5 ocorrências. Os erros de emprego de tempos e modos verbais foram os que tiveram um dos mais elevados índices de ocorrência em todos os grupos, fundamentando o comentário inicial dos estudantes do YFU de que aprender os usos dos diferentes tempos verbais era uma das maiores dificuldades encontradas pelos aprendizes de PLE. Nesta categoria, os Grupos 1 e 3 apresentaram resultados muito próximos, com 31 e 32 eventos, respectivamente, enquanto o Grupo 2 apresentou 23 ocorrências.

Em termos gerais, no aspecto gramatical, somando-se os erros de todas as categorias por grupo, podemos constatar que o número de ocorrências do Grupo 1 foi de 147, do Grupo 2, 105, e do Grupo 3, 161. No entanto, como houve variação na extensão dos textos produzidos pelos diferentes grupos, posteriormente analisaremos a proporção entre ocorrência de erros e volume de texto.

Apesar de ultrapassar o nível da frase, um outro aspecto estudado nesta seção foi a presença ou não de rupturas na coerência do texto. Para esta análise utilizaremos, em parte, a categoria 'truncamento' de nossa classificação de erros presente na Tabela 7, bem como a constituição dos mundos discursivos, da coesão e da coerência do texto.

No Grupo 1, analisando-se todos os textos, houve cinco rupturas do mundo discursivo, duas ocorrências de não-texto, três truncamentos, quatro falhas de coesão.

Em (31) e (32), observamos exemplos de ruptura dos mundos discursivos criados.

(31) Na Alemanha eu não **costumava** falar com muitos gestos, mas neste momento eu **percebi** que são as coisas pequenas que **vão** mudar. Não é

minha personalidade que **vai se transformar**, são meus hábitos e eu **vou voltar** com mais maturidade (espero pelo menos), assim com brincos enormes, um sorriso mais aberto e muito mais gestos. (Grupo 1- Aprendiz 1)

(32) No começo você é novo e todo mundo quer saber tudo sobre você. Mas depois um tempo você é normal e **agora** é muito mais difícil fazer amizade. (Grupo 1- Aprendiz 5)

No primeiro trecho, isto ocorre quando, no panorama montado pelo uso dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo, há a introdução do futuro perifrástico, remetendo a um deslocamento do posicionamento do produtor durante o ato da produção. No segundo, o marcador temporal 'agora' tem um aspecto dêitico, apontando para o momento de produção, o que contradiz o aspecto prospectivo do discurso em questão, bem como o caráter conjunto ao mundo ordinário das coordenadas do mundo discursivo. Em outras palavras, temos conhecimento de que o produtor do texto está no final de sua experiência de intercâmbio, portanto, a fim de evitar rupturas do mundo discursivo, o 'agora' deveria ter sido substituído por outro marcador discursivo, como 'então', 'aí', 'nesse momento' etc.

Em (33), classificamos como truncamento o enunciado por haver um problema de pontuação e de agentividade que só poderia ser resolvido com consulta ao aprendiz que produziu o texto.

(33) Na minha opinião a escola é definitivamente importante no intercambio mesmo que acordar cedo nem sempre é fácil, **a escola não pode faltar**. (Grupo 1- Aprendiz 1)

No Grupo 2, observamos três rupturas de mundo discursivo, três truncamentos, três ocorrências de não-texto. Abaixo, veremos alguns trechos das produções dos participantes que exemplificam esses problemas:

(34) Hoje minha família sabe que eu gosto carne queimada. Eles deixam fritar a minha porção mais um pouco. A única pessoa que eu conheço no Brasil que gosta carne que nem eu é o meu avô. Esta história não combina muito bem com a tarefa, mas eu acho que é mais importante para a senhora vê como eu aprendi português. (Grupo 2 – Aprendiz 3)

(35) Os dois filhos moram em Dourados e chegam só no final de semana. Mas você tem que tomar cuidado com quem você anda porque TODAS as pessoas falam sobre você. Você é "o novo intercambista. E toma cuidado com quem você fica porque alguém sempre te viu entendeu? E isso talvez pode ser ruim para a família hospedeira, especialmente nesse caso, que a mãe é Prefeita!! Então pense duas vezes o que você vai fazer! (Grupo 2 – Aprendiz 1)

Em (34), vemos um exemplo muito evidente de ruptura do mundo discursivo, na qual a autora interrompe a narrativa para dirigir-se diretamente ao interlocutor, isto é, à pesquisadora. Na verdade, neste caso, a aprendiz não chegou produzir um texto segundo as instruções do enunciado, mas conforme a sua percepção da intenção do interlocutor. Em (35), apesar de haver uma quebra abrupta de assunto entre o primeiro e o segundo períodos, configurando uma ruptura pouco importante em termos discursivos, a ruptura discursiva de maior importância se dá pelo uso do pretérito perfeito do indicativo em uma situação discursiva prospectiva. Em (35), como em (31), esta ruptura se dá pela flexão verbal inadequada. No primeiro, o aspecto prospectivo do discurso é quebrado pelo uso de um tempo de valor retrospectivo, o pretérito perfeito. No segundo, ocorre o inverso, pois a ruptura advém do uso de um tempo futuro em uma situação pretérita.

Nos exemplos (36) e (37), as produções dos participantes foram consideradas como não-texto por não apresentarem as condições mínimas de organização dentro do que havia sido solicitado aos alunos no enunciado das tarefas.

(36) – Na roda de capoeira

– Fica falando gírias que aprendi dos meus amigos e colegas da minha turma

– Morar no Rio de Janeiro e ir a praia e viver como um carioca (Grupo 2 – Aprendiz 5)

(37) – Minha escola me ajudou e apoiou muito aprender português, a cultura brasileira e sobre a história brasileira! (Grupo 2 – Aprendiz 4)

Em (36), temos o texto integral do aprendiz em questão, produzido segundo a proposta da Tarefa 1 (Anexo E), a qual solicitava a narrativa de uma situação em que o estudante tivesse se sentido um pouco brasileiro. Embora haja, uma tênue relação temática entre o que foi pedido e os tópicos produzidos, não consideramos esse tipo de produção como texto. Já (37) refere-se à Tarefa 3 (Anexo E), a qual solicita um relato de opinião baseado em experiência própria. A produção do aluno resumiu-se a um enunciado único, problemático em termos gramaticais e temáticos.

A ordem de palavras foi considerada como uma categoria de erro, apesar de se tratar mais de uma questão de contraste com o uso da língua feito por falantes nativos que de impropriedade gramatical.

(38) Ela achou que era brasileira que fez intercâmbio para a Alemanha e voltou agora! Me fez muito sentir como brasileira! (Grupo 2 – Aprendiz 4)

Em (38), temos a colocação do advérbio ‘muito’ logo após o verbo ‘fazer’, resultando em estranhamento, porque, em virtude do sentido do enunciado, ele deveria modificar o verbo seguinte, ‘sentir’, e não o anterior. Com isso, cria-se uma hesitação de ordem semântica, facilmente resolvida, ao se saber que se trata de texto em LE. Porém, esse tipo de ocorrência, embora podendo ser tratada como irrelevante em termos de comunicação, foi considerada desviante.

(39) Além disso, é na escola onde você aprende um monte de português, também mais específico como é difereçado nas várias matérias e contém assim vocabulário de matemática, línguas, história... e de vez em quando é até interessante e você aprende umas coisas. (Grupo 2- Aprendiz 6)

(40) Só as escolas daqui são muito diferente que na Alemanha, parece que os alunos daqui não querem aprender. É muito bagunça. Alunos dormem e muito conversas. (Grupo 2 – Aprendiz 1)

Nos exemplos (39) e (40), podemos observar um possível efeito da interferência da oralidade na produção dos textos, pois a pontuação parece obedecer mais ao ritmo e às pausas da fala que às relações internas de sentido. Possivelmente, esses dois textos, na língua falada, não apresentariam maiores problemas de coerência por contarem com recursos prosódicos. No entanto, nesta pesquisa foram classificados como truncamento.

No Grupo 3, não observamos ruptura nos mundos discursivos criados, nem truncamentos ou falhas de coesão. Tampouco houve ocorrência de não-texto. Porém, em (41), observamos um problema de ruptura relacionado à coerência temática em um texto da Tarefa 2, no qual a aprendiz inicia a carta referindo-se a um suposto irmão e no meio do texto passa a referir-se a alguém do sexo feminino. Nesta mesma tarefa, no texto de outro aluno, houve também uma quebra de paralelismo em (42), com o uso do infinitivo e do imperativo em construções paralelas, o que poderia ser classificado como ruptura local.

(41) Oi meu irmão mais novo![...] Vocês vão ficar como irmãs verdadeiras [...]Mas você vai chegar a um ponto querer sair sozinha...(Grupo 3 – Aprendiz 5)

(42) Para se integrar rápido é bom participar no time esportivo da escola e/ou vá na academia aprender Lamberóbica etc. assim você conhecerá muitas pessoas e achará amigos rapidamente!" (Grupo 3- Aprendiz 6)

5.2.5. Mecanismos de textualização e enunciação

Quanto à textualidade, estudaremos os marcadores discursivos, que organizam o texto, sendo fatores muito importantes para sua coesão e coerência.

Os três grupos fizeram uso de marcadores temporais, espaciais e lógico-argumentativos, porém houve diferenças no número de ocorrências e na qualidade dos marcadores usados pelos grupos (Anexo J - Tabelas 8, 9 e 10).

(43) **Desde o início** eles me tratavam como um membro da família de verdade. (Grupo 1 – Aprendiz 5)

(44) Eu estava viajando **no Pantanal** com um grupo de intercambista **em novembro do ano passado. Uma noite**, nós passeamos por uma cidade e fizemos compras. (Grupo 2- Aprendiz 2)

(45) Também me senti como brasileira quando eu fui andar de ônibus no **Rio de Janeiro** sozinha **depois duas semanas aqui**. (Grupo 3- Aprendiz 4)

Nos exemplos acima (43), (44) e (45), vemos o uso de marcadores temporais e espaciais em textos de estudantes dos três grupos. Abaixo, em (46), (47) e (48), temos exemplos dos usos feitos pelos aprendizes dos marcadores lógico-argumentativos.

(46) No início não tente mudar as regras, eles vão mudando com o tempo, **mas** primeiro é importante se apresentar aberto. (Grupo 1 – Aprendiz 1)

(47) Muitas vezes, não sabe o que fazer e fica aborrecido na aula, **porque** você **ou** já aprendeu toda matéria há bastante tempo **ou** você sabe que nunca vai precisar no seu país de origem. (Grupo 2- Aprendiz 6)

(48) **Por isso** é importante pensar muito antes que nós nos fazemos uma opinião. **Mas mesmo assim** não deixe ninguém influenciar a sua opinião **porque** são suas experiências e é você quem está aprendendo. (Grupo 3 – Aprendiz 1)

Os mecanismos de enunciação tiveram ocorrência escassa no Grupo 1, aparecendo apenas três vezes no total dos textos do grupo. Em dois casos, houve a repetição de parte do enunciado da tarefa, que pedia a opinião do aluno, ao qual os aprendizes respondiam com 'na minha opinião'.

(49) Na minha opinião a escola realmente é uma parte muito importante do intercâmbio mesmo que é um saco acordar cedo todo dia se você estuda de manhã igual eu. (Grupo 1 – Aprendiz 4)

O Grupo 2 apresentou um número maior e mais variado de ocorrências em relação ao Grupo 1.

(50) Para falar a verdade se você faz seu intercâmbio aqui em Glória de Dourados (quase no fim o mundo ☺) não é muito difícil. (Grupo 2- Aprendiz 1)

(51) Também é uma ótima oportunidade para fazer amigos que **provavelmente** vão levar o novo colega para festas e jantas da turma. (Grupo 2- Aprendiz 3)

O Grupo 3 apresentou o maior número de ocorrências e a maior variedade de mecanismos enunciativos, com níveis variáveis de formalidade.

(51) Às vezes eu tive dias que eu só quis ficar em casa sem falar com ninguém. Mas **felizmente** ninguém deixou e sempre tinha alguém querendo conversar comigo. (Grupo 3- Aprendiz 1)

(52) Um bom jeito de evitar mal entendidos que realmente **ninguém merece**, é sempre perguntar tudo, menos num caso: as regras para castigar minha irmã e a mim. (Grupo 3- Aprendiz 3)

(53) E, **principalmente**, devia mostra entendimento se o intercâmbista não conseguir cumprir o papel de aluno suficientemente. (Grupo 3 – Aprendiz 6)

Em termos quantitativos, considerando o total dos marcadores discursivos analisados em todas as tarefas, os Grupos 1 e 2 obtiveram uma média de 13 marcadores por participante. O Grupo 3 mostrou uma diferença significativa nessa categoria, obtendo a média de 49 ocorrências desses mecanismos de textualização por estudante. Por exemplo, o Grupo 1 apresentou um número inexpressivo de

mecanismos enunciativos (3)⁷, ao passo que o Grupo 2 mostrou uma incidência levemente maior (7). Concomitantemente, o Grupo 3 evidenciou uma presença mais marcante desse recurso, com 20 ocorrências.

5.3. DISCUSSÃO

Com base nos achados apresentados em 5.1. e 5.2., podemos observar que independentemente dos recursos utilizados pelos participantes para aprender PLE ou de sua competência comunicativa, todos fizeram uma auto-avaliação positiva de sua capacidade de comunicação em português, o que demonstra que todos se sentiam capazes de dizer o mundo e/ou de se dizerem em LE.

Contudo, a grande diferença em termos de volume de texto entre o Grupo 3 e os outros grupos poderia sugerir que o uso da língua escrita pelos estudantes do referido grupo seja mais corrente em função da prática possibilitada pelo PPC durante todo o ano que passaram aqui. É possível que escrever tenha se tornado mais uma modalidade de expressão em língua portuguesa, à qual os estudantes tenham se habituado, sentindo-se à vontade para ocupar mais espaços. Outro fator que poderia ter algum peso no tocante ao volume de texto seria a relação de interlocução instaurada entre os participantes e a pesquisadora. Apesar de esta ter uma relação diferente com o Grupo 3, o qual a conhecia pessoalmente por ocasião do LC e pelo diálogo estabelecido na condução e nas correções do PPC, não cremos que isto tenha se configurado como um diferencial que estimulasse uma produção mais abundante no referido grupo. A situação de avaliação por meio de produção escrita dentro dos gêneros aqui trabalhados é conhecida por todos os participantes, já que, tanto no Brasil quanto no país de origem, eles estão inseridos no contexto escolar. Portanto, a interlocução com professores/avaliadores, comum no dia-a-dia dos alunos, não deveria impor dificuldade para esses estudantes secundaristas. Ainda pensando em termos de comprometimento dos participantes com a avaliação, como no questionário de pesquisa havia menção a três⁸ agências de intercâmbio, com possibilidade de suscitar uma nota de rivalidade entre os grupos, acreditamos que aqueles que participaram da pesquisa o fizeram

⁷ O número entre parênteses refere-se ao número de vezes que foi percebida a presença de mecanismos enunciativos nos textos dos aprendizes de um determinado grupo.

⁸ Embora, de fato, apenas duas agências de intercâmbio tenham sido envolvidas na pesquisa.

conscientes de que seus textos seriam utilizados comparativamente em pesquisa sobre aquisição de PLE. Por conseguinte, julgamos que os aprendizes produziram seus textos no melhor de sua capacidade, guardadas as restrições de tempo, já que estavam prestes a deixar o país.

Observou-se uma certa uniformidade na competência lingüística entre os três grupos, o que poderia indicar que o simples fato de estarem expostos à língua de forma natural, em imersão no país em que esta é falada, seria o bastante para que os aprendizes alcançassem uma competência comunicativa satisfatória em LE. No entanto, dentro de cada grupo, há variações de desempenho que podem estar relacionadas mais a questões pessoais que aos recursos por eles utilizados para aprender PLE. Não seria possível, dentro do escopo desta pesquisa, estudar as variações intragrupais, portanto nos ativemos às características gerais manifestadas pelos grupos.

Raciocinando em termos de tarefas, observamos que houve uma distribuição heterogênea dos erros nas diferentes propostas de produção textual. Na Tarefa 1, houve o menor número de erros, 99 no total dos grupos. É possível que, por ser o tipo textual narrativo muito trabalhado na escola, este tipo de texto não tenha imposto maiores dificuldades aos alunos. A Tarefa 3 ficou em uma posição intermediária, com 133 ocorrências. O tipo dissertativo também é muito explorado em sala de aula, sendo o tipo textual característico da redação escolar. No entanto, exige o domínio de estratégias mais elaboradas, como uso de marcadores lógico-argumentativos, traços de impessoalidade, mecanismos enunciativos, modalizações. Talvez, em função de seu nível de complexidade, apesar de os aprendizes também terem experiência de expressão dentro deste tipo, estes tenham tido mais dificuldade em articular seu conhecimento lingüístico em LE nessa situação discursiva. Todavia, foi na Tarefa 2 que ocorreu o maior número de erros. Apesar de todos os participantes terem produzidos textos com seqüências injuntivas, conforme a proposição do enunciado, aqui foram encontrados 188 erros de ordem gramatical. No entanto, apesar de todas essas ponderações, se observarmos a proporção ocorrência de erros/volume de palavras, não há diferenças significativas entre a distribuição de erros entre as três tarefas, sugerindo que o tipo textual não tenha constituído de fato uma dificuldade para esses aprendizes.

Quanto ao desempenho dos grupos, ao pensarmos apenas na competência gramatical dos aprendizes, observamos que o Grupo 3 apresentou, ao todo, 161

ocorrências de erros, número superior aos erros apresentados pelos Grupos 1 e 2. No entanto, como o volume de texto produzido pelo Grupo 3 também é significativamente maior, podemos inferir que proporcionalmente ao volume de texto, o Grupo 3 obteve menor ocorrência de erros que os outros dois grupos. Se calcularmos a equivalência da proporção volume de texto/ocorrência de erros do Grupo 3 para os outros dois grupos, o Grupo 1 deveria ter 100 ocorrências de erro e o Grupo 2, 86, quando, de fato, obtiveram 147 e 105, respectivamente.

Repetindo o procedimento acima em relação aos tempos verbais, ou seja, à categoria emprego de modos e tempos verbais, na qual o Grupo 3 apresentou 32 ocorrências de erro, percebeu-se que para manter a mesma proporção de presença de inadequações, o Grupo 1 precisaria apresentar 20 ocorrências e o Grupo 2, 17. Na verdade, o Grupo 1 apresentou 31 e o Grupo 2, 23, incidência maior que a observada no Grupo 3, o que parece evidenciar uma maior adequação do Grupo 3 aos usos dos tempos verbais em português, o que era o objetivo inicial motivador para a criação do PPC.

Utilizamos mais uma vez o mesmo procedimento em relação à regência, que é um aspecto da língua que geralmente se aprende no uso com falantes nativos. Nessa categoria, o Grupo 3 apresentou uma diferença expressiva na ocorrência de erros, observamos que, para se equipararem a ele, os Grupos 1 e 2 precisariam ter incidência de 21 e 18 erros, respectivamente. No entanto, apresentaram ocorrências em número inferior, 16 e 17. No caso do Grupo 2, o resultado foi muito próximo ao do Grupo 3, não apresentando diferença significativa. Porém, o Grupo 1 mostrou maior adequação nas relações de regência. Curiosamente, este foi o grupo que não obteve qualquer ajuda formal para a aquisição da língua-alvo.

Em relação à adequação dos textos produzidos ao enunciado das tarefas, o Grupo 3 obteve o melhor resultado, pois não houve nenhuma ocorrência de participante que não tenha cumprido a tarefa pedida, pelo menos parcialmente. Neste grupo, nas tarefas 1 e 3, cinco participantes cumpriram-nas plenamente e um apenas parcialmente. Na Tarefa 2, todos a cumpriram integralmente. O mesmo não ocorreu nos outros grupos, nos quais houve uma expressiva parcela de participantes que não cumpriu as tarefas solicitadas, mesmo tendo produzido textos gramaticalmente aceitáveis. Uma possível hipótese para este resultado pode estar relacionada à capacidade de leitura e construção de sentidos. Isso parece sugerir que os aprendizes do Grupo 3 conseguem ler e interpretar textos com mais

facilidade que os dos outros grupos, ao mesmo tempo em que têm condições de (re)agir adequadamente pela linguagem. Seria razoável inferir que o exercício de leitura de textos autênticos, possibilitado e incentivado pelo PPC, tenha ajudado a desenvolver a capacidade de compreensão e expressão dos alunos na língua-alvo.

Quanto aos tipos e gêneros textuais, o Grupo 3 também se diferenciou dos outros dois grupos por todos os seus participantes terem produzido textos com predominância do tipo textual esperado, a saber: narrativo para a primeira tarefa; injuntivo para a segunda; dissertativo para a terceira. Além disso, todos os textos também eram compatíveis com o gênero pedido, o que não ocorreu nos outros grupos. Nestes, houve casos de textos organizados em tópicos, de modo geral parcialmente relacionados aos enunciados, mas com tessitura textual tênue ou inexistente.

Aliás, na análise da qualidade da textualidade da produção escrita dos estudantes, concentramo-nos na ocorrência de marcadores discursivos. Conforme os resultados expostos em 5.2.5., em relação aos mecanismos enunciativos, o Grupo 3 apresentou uma diferença significativa em relação aos outros grupos, ou seja, obteve 20 ocorrências enquanto os grupos 1 e 2 apresentaram três e sete, respectivamente. Ora, se o Grupo 3 tem um volume de texto maior seria natural que a presença de marcadores discursivos fosse mais expressiva. Contudo, se calcularmos novamente a proporção ocorrência/volume de texto, obteremos resultado semelhante. Para que esta proporção fosse equivalente à dos outros grupos, o Grupo 1 deveria apresentar 12 ocorrências e o Grupo 2, 10. No primeiro caso, a diferença é muito expressiva, pois é quatro vezes maior que a ocorrência desses mecanismos nos textos desse grupo. No segundo caso, porém, a diferença não é tão expressiva, mas também não é insignificante. Claramente, há uma diferença de ocorrência de mecanismos enunciativos favorável para o Grupo 3. No entanto, a diferença entre os grupos 1 e 2 poderia sugerir que o auxílio formal para a aprendizagem do idioma, no caso do segundo grupo, tenha um impacto positivo na produção escrita desses aprendizes, ainda que concentrado no nível frástico.

Prosseguindo com a análise dos mecanismos de textualização, a presença de marcadores temporais, espaciais e lógico-argumentativos também foi mais expressiva para o Grupo 3, com uma média de 49 ocorrências por estudante, enquanto os Grupos 1 e 2 apresentaram uma média de 13 marcadores por aprendiz. Ao aplicarmos o mesmo cálculo para a proporção ocorrência/volume de texto,

observamos que para atingirem a mesma proporção revelada pelo Grupo 3, os grupos 1 e 2 deveriam ter apresentado uma média de 30 e 26 ocorrências, respectivamente. A diferença entre o Grupo 3 e os outros dois grupos é bem expressiva, sugerindo que os textos produzidos por este grupo sejam mais coesos que os dos demais. No entanto, não podemos desprezar a diferença entre os Grupos 1 e 2 nesta questão. Os dois apresentaram uma média de 13 ocorrências de marcadores discursivos, porém, como há diferença no volume de texto, a relação entre eles é diferente, favorecendo o Grupo 2. Neste, a diferença do desempenho em relação ao Grupo 3, embora grande, é ainda menor que a do Grupo 1.

Abordamos a questão da coerência textual pela presença ou não de rupturas e truncamentos. Conforme vimos em 5.2., o Grupo 1 apresentou cinco rupturas do mundo discursivo e três trechos truncados. Concomitantemente, o Grupo 2 também apresentou três truncamentos e três rupturas do mundo discursivo. Neste aspecto, o Grupo 3 diferenciou-se dos demais por não apresentar rupturas ou truncamentos, apesar de ter um volume de texto expressivamente maior. Com isto, podemos inferir que os textos produzidos pelo Grupo 3 são mais coerentes e coesos que os produzidos pelos outros grupos.

Essas descobertas parecem corroborar a hipótese de que o PPC teria um impacto positivo na aquisição de competência comunicativa em PLE por parte dos estudantes de intercâmbio do YFU, tornando-os leitores e produtores de textos mais hábeis.

Além disso, com base nos achados desta pesquisa também podemos inferir que o auxílio formal obtido pelo Grupo 2, aulas presenciais particulares individuais ou em grupo, em institutos de línguas, também produziu um resultado positivo na competência lingüística dos participantes desse grupo. Talvez por essas aulas possivelmente se concentrarem na expressão oral, não foi possível para este grupo desenvolver mais adequadamente sua expressão escrita na língua-alvo.

Com isso, podemos observar que a intervenção formal do PPC não se equipara às aulas presenciais das quais o Grupo 2 teve oportunidade de participar, pois parece que os dois tipos de auxílio formal ao aprendizado da língua apresentam foco e resultados distintos.

6. CONCLUSÕES

Neste trabalho, propusemo-nos a investigar se a intervenção dos recursos pedagógicos originais da agência de intercâmbio **Youth For Understanding** (o LC e o PPC) produzia algum impacto positivo no processo de aquisição de PLE por parte dos adolescentes em situação de intercâmbio no Brasil.

Com base nos achados da pesquisa desenvolvida, podemos inferir que o minicurso presencial na chegada, o *Language Camp* (LC), e o curso a distância, o Português por Carta (PPC), parecem ter, de fato, um impacto positivo na competência comunicativa de seus estudantes.

Embora seja necessário observar que as características pessoais dos aprendizes exercem um papel importante na atitude de cada um em relação ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o LC parece diminuir o tempo de que os estudantes precisam para utilizar o português como a língua principal de suas interações sociais, já que quatro entre seis aprendizes do Grupo 3 declararam não terem tido um período de silêncio. Portanto, o LC parece ter um impacto positivo na produção oral dos estudantes do YFU, habilitando-os a usar o português nas suas interações sociais no novo ambiente logo na ocasião de sua chegada à família anfitriã.

Quanto ao segundo recurso pedagógico analisado, o PPC, criado em resposta às dificuldades relatadas pelos estudantes do YFU no uso dos verbos, parece ter tido um impacto positivo na competência lingüística dos aprendizes do Grupo 3, no tocante à utilização dos diferentes tempos e modos verbais. Este grupo, apesar de numericamente ter revelado uma ocorrência maior de erros no emprego de modos e tempos verbais, proporcionalmente ao volume de texto, como vimos em 5.2., obteve uma incidência menor de inadequações que os outros grupos. Logo, o

PPC parece, de fato, auxiliar o aprendizado do emprego dos tempos e modos verbais em português por parte dos estudantes estrangeiros do YFU.

Não devemos esquecer que, no Grupo 2, houve também uma diferença significativa neste mesmo aspecto em relação ao Grupo 1, o que poderia indicar que o auxílio formal no aprendizado da língua, seja em aulas particulares ou em institutos de língua, seja por meio do LC e PPC, tenha o efeito de facilitar a utilização dos diferentes tempos verbais. Desse modo, infere-se que algum grau de formalização das regras gramaticais do português produz um efeito de maior correção nos usos da língua.

Percebeu-se que o impacto do PPC na competência comunicativa dos estudantes não se limitou à questão dos tempos verbais. Por ser um curso a distância, voltado para a modalidade escrita da língua, incentivador da produção de textos, de natureza dialógica, o PPC, ao solicitar que o aluno reescreva o próprio texto e reflita sobre a distância entre sua interlíngua e a variante padrão da língua, oferece-lhe a possibilidade de reprocessar sua produção, promovendo aprendizado. Os estudantes do Grupo 3 produziram textos com maior adequação às tarefas propostas e nos gêneros e tipos nelas sugeridos. Além disso, esses textos não apresentaram rupturas nos mundos discursivos, nem frases truncadas e continham um número significativamente maior de mecanismos de textualização em relação aos textos dos participantes dos outros grupos. Esses fatores sugerem que os textos produzidos pelo Grupo 3 sejam mais coerentes e coesos que os dos outros grupos. Assim sendo, deduzimos que as oportunidades de prática da modalidade escrita da língua propiciada pelo PPC, por meio de produção de texto e de sua posterior correção e reescritura, favoreçam a transferência do conhecimento textual que os aprendizes têm em LM para a LE, fazendo com que produzam textos com maior tessitura.

Uma vez que o perfil dos grupos é bastante homogêneo, o PPC surge como um fator diferenciador. Ainda que o Grupo 2, principalmente, apresente uso da língua com poucas inadequações ao nível da frase, as relações interfrásticas se mostram mais tênues. Além disso, houve, neste grupo, bastantes falhas na adequação do texto produzido às propostas dos enunciados, o que não ocorreu no Grupo 3. Portanto, o PPC parece ter ultrapassado sua intenção inicial de apenas servir como facilitador no aprendizado dos tempos verbais para tornar-se um

instrumento propiciador da transferência da competência comunicativa da língua materna para PLE.

Os resultados que obtivemos neste estudo sugerem que o PPC ajuda a desenvolver a leitura em LE, bem como a produção de textos, aproximando a interlíngua do aprendiz aos usos de um falante nativo. Com isso, podemos pensar que, de fato, esse instrumento pode ser considerado como um momento de foco-na-forma inserido no contexto de aquisição naturalística de PLE. Desta forma, o PPC poderia ter sua estrutura alterada, de modo a incluir certas categorias de erros com maior ocorrência nesta pesquisa.

Em termos futuros, seria interessante estudar o impacto de tais alterações propostas para o PPC na produção textual dos novos estudantes de intercâmbio. Haveria diferença em relação aos participantes da presente pesquisa? Se houvesse, como se estabeleceria e de que natureza seria? Se, de fato, como defendem muitos pesquisadores, o foco-na-forma acelera o aprendizado e aproxima a interlíngua do aluno aos usos de um falante nativo, uma intervenção planejada no PPC alcançaria os resultados esperados de menor ocorrência de erros nas categorias selecionadas para serem trabalhadas? Infelizmente, ainda não temos as respostas a essas perguntas. Porém, elas podem apontar na direção de uma nova e relevante pesquisa nesta área.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFS INTERCULTURA BRASIL. Programas: Hospede um estrangeiro. Disponível em <http://www.afs.org.br/>. Acessado em 07 de janeiro de 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental*. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acessado em 17 de dezembro de 2007.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática: texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 1998.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: Galves, C. et al. *O texto: leitura e escrita*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Issues and terminology. In: Doughty, C.; Williams, J. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. Introduction: investigating form-focused instruction. *Language Learning S1: Supplement 1*, 1-46, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2ª ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

JÚDICE, N. *Português Língua Estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 20ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: OUP, 1999.

LONG, M. H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: Bot, K. et al. (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective. Studies in bilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 1991.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: Doughty, C; Williams, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASSIP, V. *Gramática de Português como Língua Estrangeira: fonologia, ortografia e morfossintaxe*. São Paulo: E.P.U., 2000.

PERINI, M. A. *Modern Portuguese: a reference grammar*. New Haven: Yale University Press, 2002.

PILAR, J. A redação do vestibular como gênero. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 127-158, 1990.

SEBBEN, A. *Intercâmbio cultural: para entender e se apaixonar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

SOLANO-MARTINS, P. Aspectos da conquista de mecanismos de textualização em Português Língua Estrangeira: comunicação apresentada ao III Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Mimeografado.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87. Cambridge: CUP, 1997.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: Cook, G.; Seidhofer, B. (Eds.) *Principles and practice in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 1995.

_____ The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.

THEREZO, G. P. *Como corrigir redação*. 4ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2002.

TOMIOKA, T. The Silent Period Hypothesis. Disponível em <http://homepage3.nifty.com/park/silent.htm#krashen1985>. Acessado em 14 de fevereiro de 2008.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: Bastos, N. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Educ, 2002.

TROUCHE, L. M. G. Ensino de português língua estrangeira: uma experiência multidisciplinar. In: JÚDICE, N. (Org.). *Ensino de português para estrangeiros*. Niterói: EDUFF, 1997.

VOTRE, S.; RIOS DE OLIVEIRA, M. *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO A- Exemplos de textos e propostas de atividade do *Language Camp*

Aula 2 - Construção de vocabulário e exercício com numerais

Quanto é? / Quanto custa?

Quanto é o feijão? Dois reais e nove centavos



Para praticar:

1. *Em pares ou trios:*

Perguntar ao colega o preço de artigos do encarte do supermercado.

2. Você tem 50 reais. Escolher o que vai comprar (quantos artigos quiser) e calcular o troco.

Lista de compras: _____ Total da despesa: _____ Troco: _____

Aula 4 – Verbos ser e ter com adjetivos

Leia o perfil de um site de relacionamentos (www.parperfeito.com.br):

lilizinha53

Bom Dia!! Procuro conhecer pessoas legais e interessantes. **Informações básicas**

Sexo:

Feminino

Idade:

21

Localização:

CEILANDIA , DF , Brasil

Procuro:

Amizade/Diversão

Relacionamento/Romance sério

Altura e peso:

1.64 metros , 68 quilos

Tipo físico:

Médio

Me considero:

atraente; bonito/a; charmoso/a

Tom de pele:

Branco/Caucasiano

Olhos:

Castanhos Claros

Cabelos:

Cacheado; Loiros; Médios

Apresentação pessoal

Bom!

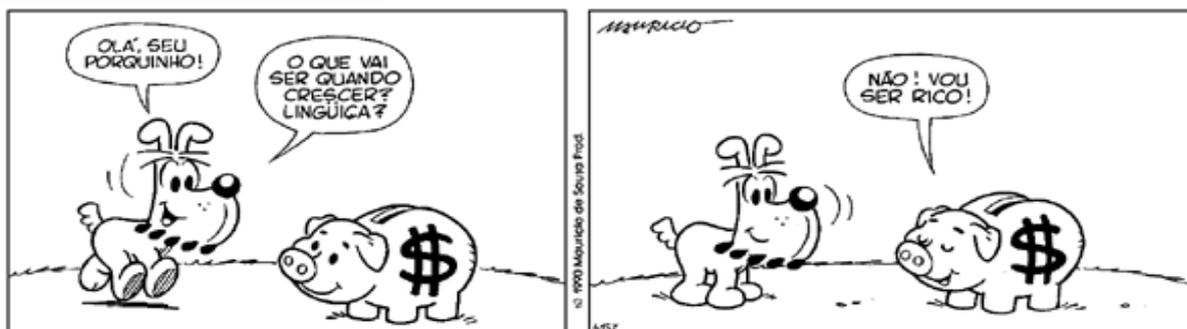
Meu nome é Lilian, sou loira pintada mesmo, branca, 68 kg, olhos castanhos claros, cabelos encaracolados.

Sou auxiliar administrativa, gosto de sair e de me divertir, gosto muito de sair p/dançar, sou solteira e sem filhos, tenho 20 aninhos.

Descrição do corpo

Não sou magrinha, mas também não sou gordona. Tudo bem definido só um pouco de barriga.

Agora, escreva o seu perfil:

Aula 6 – verbos regulares no presente☺ **Redação:** Qual é a sua cara?**Mural de retrato escrito da turma:****Escreva 10 linhas sobre você** (onde você mora, como é sua cidade, como é sua escola, as matérias que estuda, atividades que tem, como é sua família, quem são seus amigos, etc.) **para compor o um mural coletivo da turma.****Aula 7 – futuro composto**

Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



miguelpaiva@uol.com.br

Exercício:

Escrever um diálogo semelhante. Você conversa com um amigo e dá sugestões de atividades:

AULA 16 – pretérito perfeito

Por quê?

- Mãe, por que o papai tem que sair agora?
- Porque ele precisa trabalhar.
- Por quê?
- Para ganhar dinheiro?
- Por quê?
- Para poder comprar leitinho.
- Por quê?
- Porque a Maria de Lourdes adora.
- Então tá. Diz para ele que ele pode ir.

À noite, Armando chegou em casa e, mal bateu a porta, ouviu da pequena:

- Oi, pai. Cadê meu leitinho?
- Leitinho? Que leitinho, boneca?
- Trabalhou?
- Trabalhei.
- Ganhou dinheiro?
- Ganhei.
- Então...cadê meu leitinho?

Trecho extraído de: Fala Sério, Mãe!, de Thalita Rebouças. Rio de Janeiro: Rocco, 2004

Responda afirmativamente:

Você acordou cedo hoje?.....

A professora tomou café da manhã?

Você foi à piscina ontem?

Você comeu arroz e feijão ontem?

A aula começou na hora?

Você gostou do filme?

Responda:

O que você comeu no almoço ontem?

Onde você foi ontem?

Porque você acordou cedo?

Quando você chegou no Brasil?

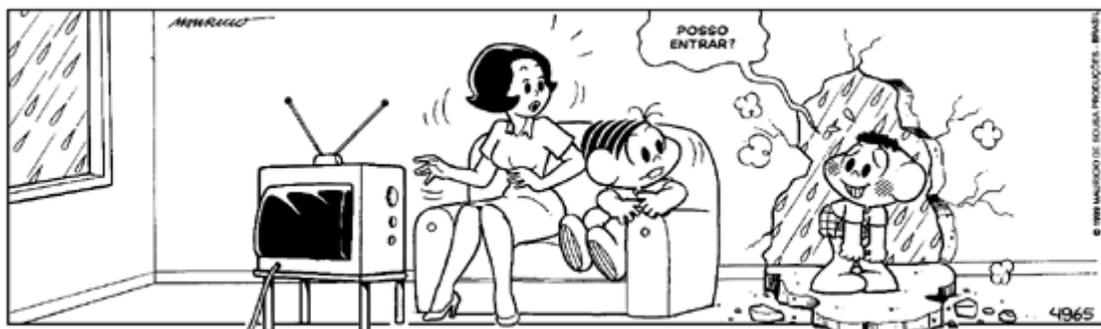
Quantos bombons você comeu em Maricá?

Você comprou alguma coisa desde que chegou ao Brasil?

O que você comeu pela primeira vez aqui no Brasil?

8.2. ANEXO B – Exemplos de exercícios estruturais contextualizados do PPC

IMPERFEITO/ PERFEITO: uma ação interrompe a outra (PPC3)



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

4965

Exemplos:

O Cascão andava (andar) na rua quando começou (começar) a chover **ou**

O Cascão estava andando (andar) na rua quando começou (começar) a chover.

- A Mônica _____ (ver) televisão, quando o Cascão _____ (derrubar) a parede.
- A Mônica e a mãe _____ (conversar) na sala, quando o Cascão _____ (entrar) pela parede.
- A novela _____ (passar) quando a chuva _____ (cair)

IMPERFEITO: ações simultâneas (PPC3)



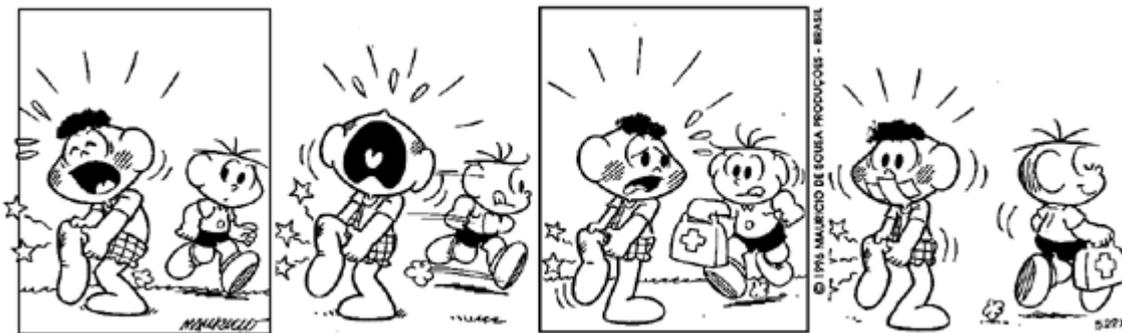
Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7260

O imperfeito pode ser usado para expressar ações simultâneas.

- Pai/trabalhar. **Enquanto** a mãe descansava, o pai trabalhava.
- Pai/ lavar roupa. **Enquanto** a mãe tricotava, _____
- Cebolinha/ varrer a sala _____
- Maria Cebola/ ficar quietinha _____
- Pai/ fazer o almoço _____

4.1. Use o PERFEITO, IMPERFEITO e MAIS-QUE-PERFEITO nas situações abaixo: (PPC4)



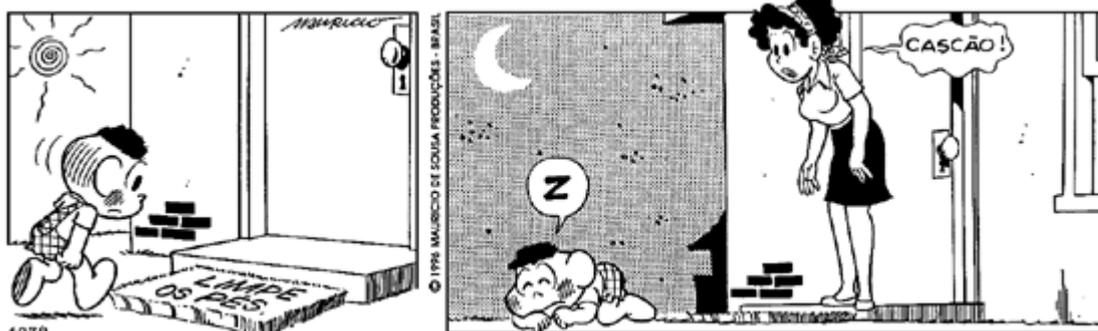
Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

O Cascão _____ (chorar) muito alto porque _____ (machucar) o pé. Quando o Cebolinha _____ (ver) o amigo chorando, ele _____ (correr) para buscar um remédio. Porém, em vez de pôr o esparadrapo no pé, ele _____ (pôr) o curativo na boca do Cascão.

1.1. Completar o texto com as palavras ou locuções de conexão abaixo: (PPC2)

quando para como por isso ontem então de noite porque



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6079

_____, quando o Cascão chegou em casa, ele encontrou um tapete novo na porta de sua casa. Este tapete dizia: Limpe os pés. _____ ele não gosta de se limpar, ele decidiu não entrar em casa para não limpar os pés. _____, ele acabou dormindo na porta de casa.

_____, a mãe dele ficou preocupada _____ ele ainda não estava em casa. _____, ela decidiu sair para procurá-lo. _____ abriu a porta, viu o Cascão dormindo, deitado no chão, do lado de fora da casa.

8.3. ANEXO C – Compreensão de leitura (PPC3)

1. IMPERFEITO: Falando de ações rotineiras em um tempo passado.



Leia o texto acima e responda as perguntas abaixo:

1. Sobre o que a Chiquinha e o pai estão conversando?
2. Como **era** o mundo quando o pai da Chiquinha **era** criança?
3. Como **eram** as comunicações?
4. Como **era** o lazer?
5. Como **era** a vida quando seus pais eram crianças?
6. Como **era** a vida quando você era criança?

8.4. ANEXO D – Propostas de produção escrita (PPC1–PPC8)

PPC1 – ESCREVER uma carta para suas amigas Luiza e Melina no Rio de Janeiro, dando notícias de suas primeiras semanas no Brasil.

Idéias para tópicos:

- descrever sua família brasileira
- falar de sua cidade
- atividades
- escola
- amigos
- o que você gosta
- o que você não gosta
- etc.



OBS: Use a página 4 para escrever a carta.

Geralmente, começamos uma carta informal com “oi”, “olá”, “querida” ou “querido” e terminamos com “um beijo” ou “um abraço”.

PPC2 - Você combinou de ir à casa de um amigo na terça-feira à tarde para ver as fotos da viagem que ele fez recentemente, fazer planos para a festa de aniversário dele e conversar. No entanto, seu colégio marcou no mesmo horário uma aula extra de português para preparar os alunos para a prova de quarta-feira.

Escreva um e-mail para seu amigo, desmarcando o encontro e explicando a situação.

AULA DE REFORÇO DE PORTUGUÊS

Prepare-se para o teste de português de quarta-feira.

Professor: Ana Beatriz

Dia: Terça-feira

Horário: 14h30 às 17h

Local: Sala 205

PPC3 – Leia o texto *Uma viagem a Punta* de Thalita Rebouças.

É o diálogo entre a mãe e os três filhos adolescentes sobre uma proposta de viagem. Eles moram no Rio de Janeiro.

- Imagine que você é um estudante de intercâmbio nesta família e assistiu ao diálogo entre os filhos e a mãe. Como ainda tem um pouco de dificuldade para falar português, você não pôde dar a sua opinião.
- O que você acha da idéia da viagem? Você concordaria com a mãe ou com os irmãos? Por quê? Escreva uma carta para a sua mãe expressando o seu ponto de vista sobre a viagem.

PPC4 - Leia o texto *Pá, Pá, Pá* de Luis Fernando Veríssimo (do livro *Comédias para se ler na escola*).

É o diálogo entre o narrador e uma americana que está aprendendo português e tem algumas dúvidas.

- Você também está aprendendo português e certamente já passou por muitas situações embaraçosas ou difíceis por causa da língua portuguesa. Pense em algumas delas.
- Escreva uma história contando uma dessas situações.
- Use uma outra folha de papel, por que não tem mais espaço na folha de exercício.

PPC5 – No ciclo 2005/2006 do PPC, por questões de contingências internas, não houve oportunidade de produção textual. Esta foi substituída por um exercício extraído do livro *Interagindo em Português – Textos e visão do Brasil*, vol 2, de Eunice Henriques e Daniele Grannier.

PPC6 – 6.2. Escute a música *Epitáfio*, dos Titãs (*os estudantes recebem um CD com a música em questão*), e preencha as lacunas com os participios dos verbos (amar, chorar, ver, arriscar, errar, fazer, aceitar, complicar, trabalhar, ver, importar, morrer, aceitar, complicar).

Você conhece o grupo de rock brasileiro chamado **Titãs**? Peça para sua família ou amigos mostrarem um pouco do trabalho deles.

Em 2001, um músico dessa banda, Marcelo Frommer, morreu atropelado por um motociclista, que fugiu sem prestar socorro. A família do rapaz doou os órgãos vitais para pessoas que estavam na fila de espera por um transplante.

6.3. Leia os textos 1 e 2 e depois escreva um texto com a sua opinião sobre a doação de órgãos. (Os textos foram tirados da internet. O primeiro era jornalístico e relatava o acidente, o segundo era uma coluna de opinião e falava da grandeza do gesto da família do jovem.)

PPC7 - 4. EXPRESSÃO ESCRITA 1:

Com base no texto do exercício 3.2. escreva um parágrafo com os motivos para adotar uma tartaruguinha ou não. (Para pensar: você adotaria uma tartaruguinha? Por quê? Por que não? Quais os motivos a favor? Quais os motivos contra?)

Sugestão:

- Para expressar dois aspectos contrários: *por um lado/ por outro lado.*
- Para enumerar motivos: *em primeiro lugar, em segundo lugar, finalmente.*
- Para introduzir oposições: *apesar de, embora*
- Para acrescentar idéias: *além de*
- Para introduzir idéia contrária de algo já dito: *ao contrário*

5. EXPRESSÃO ESCRITA 2 Instruções para o intercâmbio bem-sucedido

Leia um trecho do poema *Instruções para a Vida* abaixo: (Se quiser ler o texto completo visite a página: <http://www.cca.org.br/biblioteca.php?opid=mensagens&id=5>)

1. Dê mais às pessoas do que elas esperam e faça com alegria.
2. Decore o seu poema favorito.
3. Não acredite em tudo que você ouve, gaste tudo que você tem e durma tanto quanto você queira.
4. Quando você disser "Eu te amo", seja verdadeiro.
5. Quando você disser "Sinto muito", olhe para a pessoa nos olhos.
6. Fique noivo pelo menos seis meses antes de se casar.
7. Acredite em amor a primeira vista.
8. Nunca ria dos sonhos de outra pessoa.
9. Ame profundamente e com paixão. Você pode se machucar, mas é a única forma de viver a vida completamente.
10. Em desentendimentos, brigue de forma justa. Não use palavrões.
11. Não julgue pessoas pelos seus parentes.
12. Fale devagar, mas pense com rapidez.
13. Quando alguém perguntar algo que você não quer responder, sorria e pergunte: "Por que você quer saber?"
14. Lembre-se que grandes amores e grandes conquistas envolvem riscos.
15. Ligue para os seus pais.
16. Diga: "Saúde" quando alguém espirrar.
17. Quando você perder, não perca a lição.
18. Lembre dos três R's: Respeito por si próprio, Respeito pelo próximo, Responsabilidade pelas suas ações.
19. Não deixe uma pequena disputa ferir uma grande amizade.
20. Quando você se der conta que cometeu um erro, tome as atitudes necessárias.

Agora escreva a sua versão do *Manual de Instruções para o Intercâmbio Bem-Sucedido* com, pelo menos, 12 conselhos.

PPC 8 – Você mora no Brasil há muitos meses agora. Já deve conhecer bem a sua cidade brasileira. Toda cidade tem seus problemas, e a sua não deve ser diferente. Faça uma lista dos problemas da sua cidade. Escolha o que considera mais importante e escreva uma carta ao prefeito, expondo o problema e pedindo soluções. Se quiser, ofereça algumas sugestões.

Preparação para o texto:

- ✓ Lista de problemas
- ✓ Nome do prefeito
- ✓ Forma de tratamento para se dirigir a uma autoridade
- ✓ Abertura para a carta
- ✓ Fechamento para carta
- ✓ Pesquisa sobre soluções

Escreva a sua carta no verso desta página. Consulte uma gramática escolar ou peça ajuda de um amigo ou familiar para pesquisar o que não encontrar sozinho. *

8.5. ANEXO E – Questionário enviado aos estudantes estrangeiros secundaristas

FORMULÁRIO DO ESTUDANTE ESTRANGEIRO SECUNDARISTA

ORGANIZAÇÃO DE INTERCÂMBIO:

() **AFS** () **ROTARY** () **YFU**

1. NOME: _____
2. E-mail: _____
3. DATA DE NASCIMENTO: _____
4. SEXO: _____ 5. SÉRIE ESCOLAR NO BRASIL: _____
6. NACIONALIDADE: _____ 7. PAÍS DE ORIGEM: _____
8. CIDADE(S) ONDE MOROU NO BRASIL: _____
9. ESCOLARIDADE: Já terminou o ensino secundário? () SIM () NÃO
 - 9.1 9.1. Se respondeu **não**, quantos anos faltam para completar o ensino secundário no seu país? _____
10. LÍNGUA MATERNA: _____
11. LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: _____

12. Você tinha algum conhecimento de português quando chegou ao Brasil? _____
 - 12.1 Explique como estudou português no seu país.

 - 12.2 No Brasil, que recursos usou para aprender a língua?

 - 12.3 Você teve aulas de português no Brasil? Por quanto tempo? Como? Onde?

13. Quando você começou a usar o português para se comunicar com as pessoas?

14. Como você avalia a sua capacidade de comunicação em português?

() **EXCELENTE** (posso me expressar sem dificuldades em situações informais e formais)

() **BOA** (posso me expressar sem dificuldades em situações informais)

() **REGULAR** (posso me comunicar com pouca dificuldade)

() **INSUFICIENTE** (tenho dificuldade para me expressar em português)

14.1 COMENTÁRIO OPCIONAL SOBRE O ITEM 14:

15. Por que você escolheu o Brasil como destino para o intercâmbio?

16. O que o Brasil representa para você?

17. DATA: DE CHEGADA NO BRASIL: _____

18. DATA DO PREENCHIMENTO DESTE FORMULÁRIO: _____

19. Você autoriza o uso desse material para pesquisa lingüística sobre a aquisição de português como língua estrangeira? () sim () não

Assinatura: _____

Nas próximas páginas, você vai encontrar três tarefas de expressão escrita em português. Por favor, escreva o que for pedido e envie o material conforme as instruções da carta anexa.

MUITO OBRIGADA!

TAREFA 1:

Não é fácil chegar a um país estranho e viver com uma família que você não conhecia antes. Você precisou se adaptar a muitos costumes e situações novas. Provavelmente, algumas dessas situações foram difíceis, mas, com o tempo, tornaram-se mais fáceis e mais aceitáveis.

- Conte como foi o momento em que você sentiu que já era um pouco brasileiro/a, que já estava adaptado/a ao Brasil. (Por exemplo: onde você estava, qual era a situação, quem estava com você, o que aconteceu, etc.)

TAREFA 2:

O ano de intercâmbio é uma aventura que acaba para uns e começa para outros. Todos os anos centenas de jovens vêm ao Brasil viver uma experiência semelhante à sua.

Vamos imaginar que sua família brasileira vá receber outro estudante de intercâmbio este ano. Ele vai estudar na mesma escola que você frequentou.

- Escreva uma carta para seu novo “irmão” dando conselhos e instruções para facilitar a adaptação dele no início da experiência.

TAREFA 3:

A escola é um aspecto muito importante na vida do estudante de intercâmbio. Em primeiro lugar, ela justifica a obtenção de um visto de estudante para permanência no país. Em segundo lugar, é onde o estudante tem a oportunidade de obter um aprendizado formal sobre o Brasil. Por último, é um espaço de convivência com jovens da mesma idade.

- Com base na experiência escolar que teve aqui no Brasil, escreva sua opinião sobre o papel da escola na experiência de intercâmbio.

8.6. ANEXO F - Roteiro para as entrevistas orais com intercambistas

– Qual é o seu nome?

– Quantos anos você tem?

– De onde você é?

– Onde você morou no Brasil?

(perguntas para registrar os dados do entrevistado)

– Como é _____ (nome da cidade) _____? Você poderia descrever a sua cidade?.

– E a sua escola? Como era a sua escola?

(perguntas para induzir à descrição de local)

– Você teve dificuldades para se adaptar à vida no Brasil?

(pergunta para mudar o assunto)

– Conte uma situação que você viu ou viveu que lhe parece tipicamente brasileira.

(narrativa recontada)

– Diga uma palavra para definir o Brasil.

8.7. ANEXO G – Textos do Grupo 1 (estudantes do AFS que não tiveram aulas ou utilizaram qualquer recurso pedagógico de PLE)

Estudante 1: sexo feminino (104 palavras)

A primeira vez quando eu senti mesmo que já me transformei um pouco brasileira durante um telefonema com meu irmão da Alemanha. Eu falei com ele pela internet e assim usei um microfone e tive as mãos livres. E o que eu fiz? Eu falei gesticulando “excessivamente” com ele. Na Alemanha eu não costumava falar com muitos gestos, mas neste momento eu percebi que são as coisas pequenas que vão mudar. Não é minha personalidade que vai se transformar, são meus hábitos e eu vou voltar com mais maturidade (espero pelo menos), assim com brincos enormes, um sorriso mais aberto e muito mais gestos.

Estudante 2: sexo feminino (91 palavras)

Eu acho que não tem exactamente um momento em que eu me tornei uma brasileira o em que eu estava adaptado na cultura brasileira. Eu acho a adaptação começa quando você para de pensar em se adaptar. Quando você só vive. Depois você vai se adaptar sem sentir ou seja sem perceber a mudança. Você vai aprender a língua, começa a viver o dia-dia de um brasileiro e um dia alguém vai te perguntar se você realmente não é brasileiro/brasileira e você vai saber que já se adaptou. Assim que foi comigo.

Estudante 3: sexo feminino (200 palavras)

Eu não me lembro exactamente do momento em que eu me senti um pouco brasileira, mas eu acho que o fato das pessoas dizerem que eu falava bem português me mostrou que eu já estava adaptada ao Brasil.

Na minha viagem para o Rio de Janeiro em Janeiro eu conheci Vinícius, um amigo do estudante de intercâmbio onde eu fiquei neste tempo. Ele, pelo fato de já ter feito um intercâmbio na Alemanha e conhecer vários gringos, me falou que meu conhecimento de palavras da língua portuguesa era melhor, meu sotaque era menor do que o de todos os outros gringos que ele conhece.

Na minha segunda família hospedeira eu aprendi muitas gírias conversando com minha irmã brasileira de 16 anos. Ela me ensinou várias coisas que os brasileiros falam, mas que não tem no dicionário. Por exemplo “Cor de burro quando foge” ou “se fosse uma cobra tinha te mordido”.

Eu acho que sempre que alguém na rua, numa loja ou numa festa acha que eu sou brasileira e eu preciso mostrar a carteira de identidade primeiro para as pessoas acreditar que eu sou alemã, com aconteceu num show no fim do ano passado, me sinto um pouco mais brasileira.

Estudante 4: sexo feminino (94 palavras)

Eu acho que a primeira vez que me senti um pouco brasileira era quando eu não me assustei mais com pessoas desconhecidas conversando comigo no ônibus, hehe. Foi quando eu percebi que já perdi minha maneira meio fria e fechada. Agora já me acostumei totalmente com pessoas estranhas me contando a vida inteira delas e eu mesmo também converso mais facilmente. Um outro momento era quando eu não achei mais estranho ficar com um menino que eu conheci só dez minutos atrás ou quando eu não consegui imaginar uma almoço sem feijão e arroz.

Estudante 5: sexo masculino (75 palavras)

Minha família ajudou muito na adaptação. Desde o início eles me tratavam como um membro da família de verdade. Eu não me lembro direito quando eu me senti a primeira vez um pouco brasileiro. Mas uma vez eu

estava malhando na academia e percebi que eu estava contando as repetições em português. Antes eu contava em alemão. Eu malho junto com minha mãe e então contei direto para ela. Ela falou: “Então virou brasileiro já”.

Estudante 6: sexo feminino (53 palavras)

- quando eu estava no ônibus com meu irmão e meu primo. a gente foi no cinema e estava conversando sobre namorados
- nunca vou esquecer essa situação, porque meus primos mim vejaram como brasileira
- eu me sinto só brasileira mesmo quando eu estou com eles, eles são meus melhores amigos daqui

TAREFA 2

Estudante 1: sexo feminino (199 palavras)

Oi!

Tudo bem? Com certeza você está muito nervoso e ainda não consegue imaginar que vc vai viver os próximos onze meses no Brasil.

Meu melhor conselho para você é sempre comunicar com “nossos” pais brasileiros. Mesmo se no início só for um gesto ou um sorriso. Eles estão tão nervoso quanto você e só tentam fazer o melhor para você. Mas para descobrir isso, você tem que ajudar eles, pois eles ainda não sabem o que você gosta ou não. Você pode perguntar tudo para eles, mas também observe-os para internalizar o dia-a-dia na casa e entender o lado deles melhor. No início não tente mudar as regras, eles vão mudando com o tempo, mas primeiro é importante se apresentar aberto.

Não fique muito desanimado se rolar uma briga, isso acontece, mas você pode prevenir conflitos, se você, antes de fazer algo garanta se isso é permitido ou não. (Eles dão muito valor nas coisas pequenas, um pijama desarrumado pode terminar numa bronca).

Na escola sorria sempre para todo mundo. No início eles vão falar contigo, mas depois perder o interesse. Então, é a sua vez, vai em frente.

Um intercâmbio é uma chance única na vida, aproveite.

Estudante 2: sexo feminino (238 palavras)

Oi,

Como vai? Tudo bom? Nesta carta eu quero te dar alguns conselhos e instruções para facilitar a adaptação na sua nova família etc. A sua nova família é uma família alegre, eles são muito religioso e gostam de fazer coisas junto. Mas agora sobre a adaptação. Primeiro aprende a língua mais rápido possível porque isso já vai te ajudar muito e facilitar muita coisa. Tipo amigos ou se você tivesse problemas para falar com as pessoas. Também se você não falar bem ainda porque você está aprendendo, não fica sem falar. Tenta e você vai ver as pessoas vão te ajudar e assim você está aprendendo a língua, observa as pessoas (sua família hospedeira, os seus colegas...) Observa eles para saber como é o dia-a-dia deles, como que eles vivem. Sempre pergunta se você pode participar ou ajudar. Não fica sem fazer nada. Isso é chato para você e eles vão achar estranho também. Tá bom! Ah e em geral quando alguém te convida de fazer alguma coisa aceita e se sua família hospedeira pede alguma coisa faz. Para a adaptação na sua escola contam as mesmas regras. Tentar participar ou fazer alguma coisa se você não fala português. Deve escrever cartas ou diário para não dormir. Tenta fazer amizade e observar seus colegas. Isso deve ser tudo! Mas se você tem perguntas me manda uma mensagem. Espero que seu intercâmbio seja o melhor. Beijos

Athena

Estudante 3: sexo feminino (373 palavras)

Meu novo “irmão”,

Seja bem-vindo ao Brasil!

Você a partir de agora faz parte da família Paiva. Não vai só morar com eles, vai viver com eles, fazer parte da vida, vai conhecer a família inteira no churrasco que acontece na casa da vó com os tios/as e primos/as, pessoas muito queridas, legais, divertidas e unidas.

Uma família que quer que você faça parte de tudo, sempre junto com eles, conversando, olhando novela e sair para aniversários dos amigos, para comprar roupa ou só passear no shopping no sábado de manhã.

A família Paiva é muito tradicional. Vai ver que o churrasco e o chimarrão fazem parte de uma noite em casa na frente da TV olhando novela brasileira e conversando.

Já nas primeiras semanas você vai perceber que a família anda muito ocupada durante a semana e que morar em Portão e morar em Estância velha não facilita o encontro com os amigos da escola.

Mesmo que tu perceba que a família é muito querida, o melhor conselho que eu posso te dar é te mudar para não ficar tanto tempo sozinho em casa porque tempo sozinho e tempo perdido e tu não veio para o Brasil para perder teu tempo fazendo nada.

Mas isso não significa que tu pode entrar na experiência pensando “eu vou me mudar no mesmo.

Espera o tempo passar um pouco, vê se tu consegue algo para ti fazer durante a semana, estuda português, tente te adaptar com os costumes da família e depois se não der nada certo tu ainda pode te mudar!

Tu és responsável pelas coisas que queres fazer, és tu que tem que correr atrás, independente da família e só quando precisar pede ajuda e conta para os pais o que tu pretende fazer, avisa para onde vai e quando volta para eles não ficarem preocupados.

Conversa bastante, tira dúvidas, pergunta e aprende.

Na escola tu vai conhecer muita gente legal, vai se divertir e fazer amigos.

Não precisa ficar nervoso se no início as pessoas não vem falar contigo. Teus colegas também tem vergonha, não te conhecem mas logo tu vai te adaptar com a língua e vai aproveitar teu tempo aqui!

Um ótimo ano para ti!

Muita amizade, sorte e conhecimento!

Julia

Estudante 4: sexo feminino (153 palavras)

Querido X,

Eu sabia que você vai estudar no mesmo colégio que eu estudei. Como a “Terra Mater” é uma escola muito pequena você não vai ter problemas de se adaptar pois tudo mundo já vai te conhecer depois um dia só. Não se assuste com as pessoas, especialmente as crianças da 6ª série, tentando de conversar contigo mesmo que você não entende nada. Eles também sempre vão chegar no intervalo pra te dar um beijo ou para dividir o lunch deles. O melhor é fazer igual pois assim você já vai fazer novos amigos. Sempre traze o seu dicionário pra colégio pois você não vai achar ninguém fora da professora que fala inglês. Se você quer fazer parte da sua sala e quer ser tratada igual os outros você também deve participar nas aulas e fazer as provas igual eu fiz. Assim você vai ser aceitado mais rapido.

Boa sorte!

Beijus,

Deborah

Estudante 5: sexo masculino (110 palavras)

Oi irmão,

Primeiro eu acho muito difícil dar conselhos sobre isto porque eu acho que você vai ter uma experiência totalmente diferente.

Mas vamos lá.

A sua nova família deve ter costumes muito diferentes que os seus. Quando você não entende uma coisa pergunta e quando eles não entendem porque você faz as coisas diferente, explica que em seu país tem jeito diferente. Tente o jeito deles.

Na escola tenta falar com todo mundo, também se você não sabe falar português bem. No começo você é novo e todo mundo quer saber tudo sobre você. Mas depois um tempo você é normal e agora é muito mais difícil fazer amizade.

Estudante 6: sexo feminino (0 palavra)

[em branco]

TAREFA 3

Estudante 1: sexo feminino (297)

Na minha opinião a escola é definitivamente importante no intercambio mesmo que acordar cedo nem sempre [é fácil, a escola não pode faltar. Eu tenho um amigo, um outro intercambista, cuja escola estava em greve no segundo mês do intercâmbio dele. E ele não tinha nada para fazer, ia muito na academia e os amigos que ele tinha foram da galera da academia, porque principalmente no início a escola é o melhor lugar para achar amigos. Eu não acho que o principal dever é estudar, muito mais importante é o contato com “os nativos”. Muitos países não aceitam o ano no exterior e o intercambista vai repetir o ano de qualquer maneira ou vai ter matérias muito diferentes. Mas a chance de estar junto com jovens da mesma idade ele não vai poder repetir.

Apesar disso a escola ajuda muito a aprender a nova língua. Eu fiz amizade com uma outra intercambista que não fazia o programa escolar, ela trabalhava num projeto social e assim tinha muito mais dificuldades de aprender português (enquanto quase todos os meus colegas do AFS falavam qual eu).

Cada intercambista tem que formar seu intercambio como ele quiser e se ele gosta de estudar porque não estudar. Mas para mim a experiência mais importante do ano no exterior e o intercambio cultural e não a sabedoria de química em uma outra língua, então não adianta forçar o intercambista estudar, ou dizer que é um ano só de férias porque já sem estudar as matérias escolares o intercambista aprenda muita coisa para a vida todo. A escola não pode esperar ter um estudante trabalhoso, mas ela ganha pela presença de um intercambista um dia-a-dia escolar mais interessante assim como o descobrimento das diferenças entre as escolas de países diferentes é muito grande.

Estudante 2: sexo feminino (133)

Eu acho que a escola é um parte importante na experiência do intercâmbio. Mas mais em relação adaptação na cultura (dia-dia) e em relação aos amigos.

Mas a escola não ajuda muito em aprender a língua. No comércio é muito confuso. Porque você não está entendendo nada e na escola os professores falam muito rápido. Ninguém tem tempo para te explicar as coisas de novo etc... Mas com um tempo quando você começa falar e entender melhor, a escola é bom e você vai aprender muita coisa. especialmente em história.

Então como eu já falei no comércio é ruim. Muito confuso e muitas informações de uma vez que o intercambista não agüente enquanto não fala português. Mas depois melhora e a escola te ajude com a adaptação na cultura. Faz parte do dia-dia!

Estudante 3: sexo feminino (99)

A escola é o primeiro lugar para o estudante para fazer amigos e encontrar jovens da mesma idade.

Os colegas e professores ajudam com a língua e explicam gramática.

Eu acho que por alguém que vem de um outro país e não sabe falar a língua é importante de fazer parte de um grupo, de conhecer pessoas, saber que tem alguém para perguntar e conversar.

Eu não ia saber o que fazer o dia inteiro sem ir na escola.

Só que no mesmo momento é chato de ficar na aula quando os outros tem que estudar e prestar atenção.

Estudante 4: sexo feminino (122)

Na minha opinião a escola realmente é uma parte muito importante do intercâmbio mesmo que é um saco acordar cedo todo dia se você estuda de manhã igual eu. Mas fora disso eu só fiz boas experiências com meu colégio aqui. Assim você tem a chance de encontrar jovens da sua idade e sempre vão ser pessoas da sua escola que se tornam os primeiros amigos. No mesmo tempo você pode aprender um monte de coisas sobre história do Brasil, a gramática do português e tal se você preste um pouco de atenção nas aulas. E finalmente sempre é bom dividir o mesmo dia-a-dia do que os outros jovens brasileiros pois assim você já tem mais uma coisa em comum com eles.

Estudante 5: sexo masculino (35)

Escola foi muito importante para mim . Eu fiz muita amizade.

Também foi muito importante para aprender o português mais formal outras coisas sobre o Brasil.

Depois minha família a escola foi o lugar mais importante.

Estudante 6: sexo feminino (79)

– a escola para mim não foi uma experiência muito legal.

– eu estava numa escola muito cara e as pessoas lá estavam mesmo assim ricos, se achavam legal que só e tal

– eu queria mudar para uma escola onde eu já tinha amigo, mas AFS não deixou e eu fiquei triste porque eu acho a escola faz um parte grande no intercâmbio e se tivesse com meus amigos seria mais legal mais feliz!

–eu não gostei de ficar na escola...

8.8. ANEXO H – Textos do Grupo 2 (estudantes do AFS que tiveram aulas presenciais de PLE)

Estudante 1: sexo feminino (77)

Uma noite eu estava com meus amigos na praça, jogando Truco, tomando Tereré e só brincando com tudo mundo. E como meus amigos gostam de zuar, eles estavam enchendo o saco. Fiquei brava ai gritei com eles tudo palavrão em português, depois que terminei, vi meus amigos só sorrindo e Rodrigo falou: “Olha só Barbara virou brasileira!” A gente estava dando risada junto e desde esse dia eu me sempre senti como brasileira e não como alemã!

Estudante 2: sexo masculino (110)

.Eu estava viajando no Pantanal com um grupo de intercambista em novembro do ano passado. Uma noite, nós passeamos por uma cidade e fizemos compras. A cidade era cheia de turistas. Eu andei com três amigos e nós percebemos que para nós já era muito mais fácil comprar uma coisa em uma loja turística, pedir um lanche e comunicar com os brasileiros. Os outros turistas tinham mais dificuldades porque eles não sabiam falar português e não sabiam muita coisa sobre a vida brasileira. Na época, eu ainda tinha uma certa dificuldade de falar português, mas mesmo assim já deu para ver a diferença entre nós e os outros turistas não-brasileiros.

Estudante 3: sexo feminino (152)

Depois dos primeiros meses eu consegui falar “frases inteiras” sem dificuldades, em seguida peguei o jeito de falar dos gaúchos. Eu nem recebi que uso expressões gaúchas. Minha família me avisou e contou quando eu estava falando assim.

No meu primeiro dia no Brasil junto com minha família aconteceu uma outra coisa e eu me lembro ainda. Nós fomos jantar numa churrascaria e normalmente não como carne mal passada, mas no restaurante eles serviram só carne mal passada e eu tinha vergonha de reclamar tão cedo. Por isso comi e fiquei quieta. Hoje minha família sabe que eu gosto carne queimada. Eles deixam fritar a minha porção mais um pouco. A única pessoa que eu conheço no Brasil que gosta carne que nem eu é o meu avô. Esta história não combina muito bem com a tarefa, mas eu acho que é mais importante para a senhora vê como eu aprendi português.

Estudante 4: sexo feminino (138)

É difícil! Não sei mais... quando foi o primeiro?!?...

Mas depois de quase 8 meses, troquei de cidade, pois também da escola. Lá, na nova escola, uma professora não entendia que eu era intercambista da Alemanha. Ela achou que era brasileira que fez intercâmbio para a Alemanha e voltou agora! Me fez muito sentir como brasileira!

E agora muitas vezes quando pessoas dizem que não pareço como alemã (porque não sou loira nem tenho olhos azuis...), mas bem mais brasileira que muita gente aqui (tem muitos descendentes alemães (e italianos) aqui que tem às vezes pele bem mais clara que eu e cabelo loiro ou castanho claro...) Nesses momentos também me sinto brasileira!

Quando alguém me pergunta algo, por exemplo o caminho, por uma loja, um ônibus e eu sei responder, me considero (muito) como da cidade mesmo!

Estudante 5: sexo masculino (57)

- Na roda de capoeira
- Fica falando gírias que aprendi dos meus amigos e colegas da minha turma.
- Morar no Rio de Janeiro e ir a praia e viver como um carioca
- Participar do carnaval no Rio e dançar samba
- Ficar falando português sem dificuldade e assim os brasileiros não percebem as vezes que você é um gringo

Estudante 6: sexo feminino (125)

Um dos primeiros momentos em que eu me senti adaptada foi em Novembro, depois de quase 4 meses aqui no Brasil, quando eu voltei de uma viagem dos intercambistas. Eu cheguei cansada, meio triste e cheio das lembranças da viagem na minha cidade, tinha falado apenas alemão e inglês por uma semana e não estava querendo voltar para a minha família. Mas quando minha mãe me buscou na rodoviária e falou que tinha sentido saudades, e eu cheguei em casa e tudo mundo me abraçou, eu me senti melhor. E quando nós estávamos jantando mais tarde e eu percebi que eu não tinha esquecido do meu português, eu me senti ainda mais como uma brasileira que depois de uma viagem chegou em casa de novo.

TAREFA 2

Estudante 1: sexo feminino (207)

Querido “irmão”,

Eu passei um ano aqui em essa cidade que não tem nada, mas mesmo assim tudo mundo gosta de morar aqui. É bem tranquilo. É difícil para me te falar conselhos porque tudo aqui depende das pessoas, sabe!? Se vc fica na casa da minha família hospedeira, você tem muito sorte porque a mãe é muito legal e o pai também. Os dois filhos moram em Dourados e chegam só no final de semana. Mas você tem que tomar cuidado com quem você anda porque TODAS as pessoas falam sobre você. Você é “o novo intercambista”. E toma cuidado com quem você fica... porque alguem sempre te viu, entendeu? E isso talvez pode ser ruim para a família hospedeira, especialmente nesse caso, que a mãe é Prefeita!!! Então pense duas vezes o que você vai fazer!

Para falar a verdade se você faz seu intercâmbio aqui em Glória de Dourados (quase no fim o mundo ☺) não é muito difícil. Você só tem que ser uma pessoa legal, engraçado e alegre... e você não vai ter problemas de fazer amizados!

E, desde do começo tenta aprender falar português. Mostra seu interesse em tudo!

Espero que você vai ter um intercâmbio inesquecível, igual eu!

Bjos.

Barbara

Estudante 2: sexo masculino (230)

Sua família é bem legal! Mas você vai ter de fazer sua própria vida porque em casa ninguém vai ajudar você muito e fazer amigos. Não fique muito tempo em casa mas tente a conhecer outras pessoas e encontrar alguém à tarde. Vida familiar não tem muita. Tudo mundo passa a maioria do tempo fora e quando está em casa, fica na frente do computador ou da televisão e a família não faz muitas coisas junta.

Tome bastante cuidado com as opiniões da família sobre outras pessoas, a cidade e a vida brasileira em geral. Ela é cheia de preconceitos a respeito dessas coisas e ela não gosta muito de pessoas que não concordam plenamente com seu estilo de vida. Pessoas que queiram viver a vida deles de um outro jeito, a família não aceita.

Você vai ter de lutar um pouco contra seus irmãos brasileiros. Eles são simpáticos mas não muito bem educados e se você não protestar um pouco contra isso, eles vão tentar a te usar como “escravo”. Eles vão tentar a conseguir que você faz as tarefas deles em casa.

Não reclama muito quando seus pais falarem alguma coisa que você não suporta. Isso só leva a discussões imensas e até a brigas. Se for possível, deixa eles falar e depois faz o que você acha certo, mesmo se isso não for o que eles querem.

Estudante 3: sexo feminino (107)

Caro/cara novo irmão/nova irmã,

eu não tenho muitos conselhos e instruções para você, porque eu acho que cada experiência é diferente e o jeito das pessoas para resolver ou enfrentar lhes é diferente também. Por isso não quero falar muito sobre minha família ou escola para não tirar “aventuras” de você. Talvez eu me incomodo com alguns comportamentos da minha irmã e você nem recebe... Só uma coisa posso dizer com certeza para você: não fala muito inglês. Porque mais cedo você começa falar português, mais cedo e melhor você vai aprender.

Mas se você tem além disso perguntas ou dúvidas pode me contactar tranquilo.

Atenciosamente,

Katharina

Estudante 4: sexo feminino (19)

Oi, irmão!

- Tenta aprender português no início mesmo.
- Respeita sua família e dá atenção para eles.

-

Estudante 5: sexo masculino (139)

Olá, “irmão”!

Eu estou muito feliz de saber que você agora vai ficar um ano na família “Amin” de Cassilândia! Há um ano atrás eu estava na mesma situação que você e eu sei que você deve estar ansioso e nervoso sobre essa experiência que vai mudar sua vida! No começo, você vai estranhar os costumes da sua nova família, mas fique tranquilo, você vai ter muita ajuda para você se adaptar o mais rápido

possível. Nas primeiras semanas na sua nova escola tudo mundo vai querer conversar com você, e mesmo que você não vai entender muito, não perca a paciência, mas tente falar com as pessoas, responda a mesma pergunta 100 vezes e aceite convites dos seus novos amigos. Não se tranque no seu quarto, conheça a cultura brasileira e aproveite o máximo seu ano no Brasil!

Estudante 6: sexo feminino (93)

Família:

- participe nas atividades da família (tem muitas! Almoços, jantares, passeios com os amigos dos pais, etc.)
- ensine um pouquinho da sua língua para eles
- cozinhe comidas típicas do seu país para eles conhecerem
- tente de usar o computador menos possível

Escola:

- tente de participar nas aulas/ trabalhos
- vá nas jantinhas/ festinhas da turma (são bem legais!)
- fique às vezes para almoçar com os colegas (já se não fica de tarde)
- essa escola é a mais cara da cidade e a com o melhor ensino – não reclame nada em frente dos seus colegas.

TAREFA 3

Estudante 1: sexo feminino (49)

Eu estudei numa escola pública e gostei muito da escola. Só as escolas daqui são muito diferente que na Alemanha, parece que os alunos daqui não querem aprender. É muito bagunça. Alunos dormem e muito conversas...! E os professores nem ligam. Não sei, foi muito diferente de estudar aqui.

Estudante 2: sexo masculino (192)

Em geral, eu gostei de ir para escola aqui. Eu não fiz tarefas e não estudei, mas aprendi bastante. Das matérias escolares como matemática ou química eu não aprendi muito e nem tentei, mas eu conheci muita pessoas na escola, fiz amigos e comencei a ter uma vida brasileira. Eu aprendi muito sobre o Brasil e o mundo em geral. Coisas que eu acho muito mais interessante e importante que fórmulas matemáticas. Eu acho que o estudante não deve ser forçado muito da família e da escola a estudar. Para aprender inglês e biologia eu tenho 12 anos de escola na Alemanha. Aqui eu só tenho esse único ano e com certeza tem coisas para aprender que não posso aprender na Alemanha. Gastar esse ano de intercâmbio estudando muito eu não acho uma boa idéia.

Eu acho certo não deixar o intercambista faltar muito na escola mas eu também não suporto fazer ele estudar muito. Eu sempre entendi esse ano como uma oportunidade de aprender muito sobre uma outra cultura, outras pessoas e, ganhar independência e amadurecer. Eu não vejo esse ano como um ano para estudar física ou uma outra língua.

Estudante 3: sexo feminino (105)

Como já é escrito, eu acho também que a escola é muito importante. Se não tivesse a escola os intercâmbistas não viveriam uma vida brasileira. O intercâmbio sem escola seria mais como férias. Para mim a palavra intercâmbio significa que o estudante vai viver num país como todos os outros habitantes deste país e sem escola não seria assim. Na escola os intercâmbistas passam bastante tempo em que eles só falam e escutam português. Também é uma ótima oportunidade para fazer amigos que provavelmente vão levar o novo colega para festas e jantas da turma. Assim também pode conhecer a cultura dos jovens do país.

Estudante 4: sexo masculino (17)

– Minha escola me ajudou e apoiou muito aprender português, a cultura brasileira e sobre a história brasileira!

–

Estudante 5: sexo feminino (113)

A escola é o primeiro lugar onde um intercambista conhece pessoas da sua idade. Provavelmente seus primeiros amigos vão ser estudantes da sala dele com que ele vai ficar pelo menos um meio ano estudando. Na escola, o intercambista pode se comunicar e, provavelmente os outros alunos vão ser curiosos sobre o país de origem e a cultura dele, então há muitos temas para as primeiras conversações. Se o intercambista não falar português, talvez ele vai encontrar pessoas que falam sua língua na escola. Aqui ele também vai aprender muitas coisas da cultura e história brasileira de uma visão de dentro. A escola é o centro da experiência de intercâmbio para um estudante.

Estudante 6: sexo feminino (184)

Na minha opinião, a escola é um lugar muito importante na experiência de intercâmbio.

Muitas vezes, não sabe o que fazer e fica aborrecido na aula, porque você ou já aprendeu toda matéria há bastante tempo ou você sabe que nunca vai precisar no seu país de origem, na escola de lá.

Mas no colégio, você encontra gente da sua idade, conversa com ela e faz amigos. É bem importante para se integrar num círculo de sociedade.

Além disso, é na escola onde você aprende um monte de português, também mais específico como é diferenciado nas várias matérias e contém assim vocabulário de matemática, línguas, história... e de vez em quando é até interessante e você aprende umas coisas.

Como tem escolas públicas e particulares aqui no Brasil, e algumas particulares são bem caras, depende muito da escola (da família hospedeira) em qual ambiente de pessoas você vai entrar!

Em geral, os jovens de escolas particulares são bem mais abertos, mais “normais”, gostam mais de receber alguém de outro país e ficam muito felizes (porque para eles é talvez a única (primeira!) experiência assim!

8.9. ANEXO I – Textos do Grupo 3 (estudantes do YFU que participaram do LC e do PPC)

Estudante 1: sexo feminino (90)

Em janeiro deste ano eu fui para Ubatuba em São Paulo para passar um final de semana das férias lá.

Um dia eu estava num shopping com minha amiga, sua irmã e sua tia que foram juntas comigo.

Numa loja do shopping eu entrei para comprar um par de brincos que eu vi na vitrina.

Quando eu perguntei para o vendedor deles e ele na conversa não percebeu que eu sou estrangeira eu fiquei muito orgulhosa e feliz. Me senti igual o resto das pessoas e não como alguém diferente.

Estudante 2: sexo feminino (77)

A primeira vez em que eu me senti um pouco brasileira fui na praça com alguns amigos meus. Isso foi mais ou menos 3 meses depois minha chegada na família brasileira.

A gente estava brincando, falando, rindo... Sempre fui muito difícil para mim lhes entender. Mas esse dia eu estava conversando com eles como um parte do grupo.

Claro, que eu não entendi tudo mas eles começavam me tratar como um amigo e não como a “Gringa”.

Estudante 3: sexo feminino (133)

O momento em que eu percebi que já era um pouco brasileira, foi quando eu conheci meu padrasto. Eu chamo ele de padrasto, porque ele é o padrasto da minha irmã. Foi mais ou menos no outubro, porque nos meus primeiros meses ele ainda estava na Alemanha, pois, por acaso, ele é alemão e faz só cinco anos que ele mora no Brasil.

Quando ele chegou, minha mãe, minha irmã e eu fomos na casa dele para cumprimentar-lo. Foi aí, que eu percebi como é difícil, entender um alemão falando português! Mas quando chegamos em casa, minha mãe falou, que eu já falava português melhor que ele.

Não sei, se ela falou a verdade, ou se ela só falou isso para me deixar feliz, mas eu sei que nesse momento fiquei muito orgulhosa!

Estudante 4: sexo feminino (186)

O intercâmbio sempre tem situações difíceis, mas eu consegui dar valor em elas, porque assim eu aprendi muito mais e sofri menos.

O meu intercâmbio começou em Curitiba, lá eu fiquei sete meses sem me sentir como brasileira, porque lá não tem muita cultura brasileira.

Mas aqui no Rio de Janeiro já teve muitas vezes que eu me senti que nem uma brasileira, dançando samba e capoeira e cantando música brasileira com os meus amigos e minhas amigas. A primeira vez que todo mundo me chamou de brasileira verdadeira foi quando eu fui assaltada em Niterói em maio, que faz parte da vida carioca.

Também me senti como brasileira quando eu fui andar de ônibus no Rio de Janeiro sozinha depois duas semanas aqui. O momento mais próximo foi uma situação engraçada em uma festa de outra alemã aqui no Rio de Janeiro. Uma amiga minha chegou na festa quando eu estava conversando

com a outra alemã e minha amiga percebeu que nós duas estávamos conversando em português sem perceber.

Enfim agora já me sinto mais brasileira do que alemã e isso me faz muito feliz.

Estudante 5: sexo feminino (263)

O momento em que eu já me senti um pouco brasileira foi depois de duas semanas quando eu decidi de sair sozinha, sem ajuda nenhuma. Eu precisava de um monte de coragem.

Foi incrível, eu estava me sentindo numa aventura!

Achar o ônibus, pegar o ônibus, pagar no ônibus, sentar no ônibus, olhar pela janela do ônibus vendo minha nova cidade, o Rio de Janeiro, descer no ônibus, entrar no Barra Shopping (meu destino), andar no Barra Shopping, se perder e não achar o ponto de ônibus, estar sem cartão de telefone esquecendo que dá para ligar cobrado para casa e finalmente depois de duas horas achar o ônibus certo, tudo isso foram novidades mas eu tentei e consegui fazê-las com a maior calma. Esse foi o momento em que eu senti que tem uma brasileira dentro de mim.

Numa outra vez foi até mais emocionante para mim.

Eu estava com a minha amiga da escola na Terra Encantada e ela estava me zutando o tempo todo por causa do meu sutaque. Estava me imitando e rindo de mim.

Aí, eu comecei contar uma história, não me lembro mais do que estava falando, e ao fim falei alguma coisa do tipo:

“Dá mó medo isso, eu heim!”

Nesse momento minha amiga deu um grito e comentou:

“Caraça, agora você falou como nem brasileiro!”

Eu: “Sério?”

Ela: ‘É, totalmente sem sutaque!’

Vocês têm que ver o meu sorriso feliz nesse momento! Me transformei numa criança pulando e gritando:”Falei sem sutaque! Falei sem sutaque!”

A partir desse momento tão orgulhoso, eu me acho totalmente carioca!

Estudante 6: sexo feminino (182)

Com certeza já teve uma situação mais sedo, mas agora só lembro de uma que aconteceu há pouco tempo. Eu me senti bem brasileira porque estava muito enrolado e deixei pessoas esperar por mim. A situação foi seguinte:

Numa sexta-feira eu acompanhei a minha mãe ao trabalho dela. Ela saiu de lá às 4 horas mais ou menos, então a gente foi num restaurante lunchar. Comendo e conversando o tempo passou rápido. De repente meu celular tocou. Era uma amiga minha de capoeira, perguntando aonde eu esteja porque tinha aula às 7 horas e a gente marcou para se encontrar às 6 e meia para ir para lá juntas. Eu falei que eu já estou chegando. O que não era verdade porque a gente estava ainda terminando a comer e eu tinha que passar na minha casa ainda para pegar as roupas minhas. Bom, eu e minha mãe, nós terminamos de comer, depois passávamos na farmácia ainda. Minha amiga ligando para

mim... Eu não sei como, mas a gente chegou ainda na hora do aulão. Talvez porque a aulão também começou atrasado...

TAREFA 2

Estudante 1: sexo feminino (354)

Itajubá, 30/05/2006

Olá querido irmão intercambista,

Antes de tudo quero dar as boas vindas a você como, com certeza, o resto da “nossa” família brasileira faz.

Todo mundo vai te receber com muita alegria e carinho como eles fizeram comigo.

Provavelmente você vai se sentir igual eu quando cheguei aqui. Conhecemos ninguém e é difícil conhecer os outros sem falar a língua.

Não se assuste se as pessoas começam falar com você num jeito diferente. Talvez elas falam mais alto e usam as mãos para explicar o que elas querem dizer.

Tudo isso pode parecer estranho e eu me lembro que me senti igual uma criança. Mas é simplesmente a boa vontade das pessoas e significa que elas querem te ajudar.

Às vezes eu tive dias que eu só quis ficar em casa sem falar com ninguém. Mas felizmente ninguém deixou e sempre tinha alguém querendo conversar comigo.

Espero que você também não desista e continue nas situações difíceis. Não fique desesperado se alguém fizer uma pergunta estranha sobre seu país ou deixa um comentário crítico.

No começo do meu intercâmbio aconteceu muitas vezes que eu encontrei pessoas que tinham uma impressão errada de meu país por causa de experiências de conhecidos ou simplesmente por causa da imaginação que elas tinham. Elas não acreditavam no que eu disse e para mim foi difícil aceitar isso. Normalmente eu acabei não gostando dessas pessoas. Mais tarde percebi que também sou assim e às vezes até virei amiga delas.

Na minha opinião preconceitos é o problema principal num intercâmbio e até na sociedade e geral pois eles causam mal-entendidos.

Por isso é importante pensar muito antes que nós nos fazemos uma opinião. Mas mesmo assim não deixe ninguém influenciar a sua opinião porque são suas experiências e é você quem está aprendendo.

Deixe um pouco tempo para você e para as pessoas involta de você também. Depois de um certo tempo será mais fácil para você e vai poder aproveitar o seu ano de intercâmbio melhor.

Tudo de bom para você!

Um ótimo intercâmbio e experiências e amizades inesquecíveis!

Um grande Beijo da sua irmã alemã

Tina

Estudante 2: sexo feminino (290)

Oi irmã(o)

Tudo bem com você? Não assusta-se que eu te chamo irmã(o) sem te conhecer mas isso é bem brasileiro. Quando você chega aqui você vai entender o que eu quero dizer. Então você vai morar na mesma casa e vai na mesma escola como eu? – Que bom. Você vai as adorar! Claro que no começo vai ser um pouco difícil porque tudo mundo vai olhar pra você como você foi um animal mas calma! – isso passa rápido.

Você não pode ter vergonha por causa do seu português. Anda sempre com seu dicionário (eu o chamava ‘melhor amigo’) e tenta falar de qualquer jeito. As pessoas vão tentar te entender. De vez em quando eles vão dar risada mas isso é normal, porque às vezes vai ser muito engraçado mesmo (eu inventei uma palavra nova para hoje – “antes amanhã”)!

Os brasileiros nunca ficam em casa quando eles estão tristes e você tem que fazer a mesma coisa. Participa todas atividades que sua escola, família, amigos te oferecem. Eu por exemplo nunca dancei na minha vida e hoje eu danço forró, Dança do Ventro e Capoeira.

Não adianta ficar em casa e pensar nas pessoas no seu país ou ficar triste porque tudo é diferente e você não entende nada – VOCÊ SÓ TEM UM ANO. É importante começar cedo fazer as coisas porque esse é o **seu** ano e só você vai o transformar num ano muito especial.

Espero que eu te ajudei um pouquinho.

Talvez você vai entender também no fim do seu ano porque eu estou muito preocupado com minha vida agora – Aonde eu vou conseguir comprar Guaraná, Pão de queijo, pasoca, pastel, cocada...em Alemanha? É um problema sério ☺

Beijos e um ano maravilhoso para você

Theresa

Estudante 3: sexo feminino (257)

Querido estudante de intercâmbio,

Eu estou escrevendo esta carta para te dar conselhos para facilitar sua adaptação aqui.

Um bom jeito de evitar mal entendidos que realmente ninguém merece, é sempre perguntar tudo, menos num caso: as regras para castigar minha irmã e a mim. O problema é que quando eu pergunto sobre as regras, minha mãe confunde tudo e fala que isso é coisa dela e que eu não preciso saber. Então, até hoje fiquei sem entender.

Outra coisa que deve saber é que minha irmã de vez em quando faz brincadeiras que podem machucar o coração e ela não fala o que ela quer dizer mesmo. Isso é um pouco complicado. Nessas horas é bom saber que de verdade, ela gosta muito de mim e fazia tudo para me ajudar. Um outro problema com ela é que ela tem ciúmes de mim porque eu me dou bem com minha mãe e ela faz coisas comigo que nunca fazia com minha irmã.

Na escola não tem muitas dificuldades, mas é bom importante a ser si mesmo e ter uma própria opinião. Se não, vai ser difícil a agüentar que todo mundo tenta a te convencer de algo.

Mesmo se talvez tudo isso ainda não faz muito sentido para você e tudo parece muito complicado, não precisa se preocupar. Quando você estiver em dúvidas, triste ou se sente mal entendido, sempre pode perguntar para a mãe que nunca perde a paciência a te explicar tudo que ela souber. Então,

fique tranqüila, vai dar tudo certo e seu ano de intercâmbio com certeza será um grande sucesso, como o meu também foi.

Beijo e boa sorte,

Lena.

Estudante 4: sexo feminino (179)

Olá, Manuel, tudo bem?

Meu nome é Laura e eu sou intercambista aqui no Brasil. Infelizmente o meu ano de intercâmbio já está acabando, mas eu adorei e aproveitei tudo.

No começo eu tive muitas dificuldades, mas eu me acostumei rápido. Você vai ver que arroz e feijão pode ser muito gostoso e que tomar banho frio nem é tão horrível.

Na minha família eu tenho uma irmã de 20 anos e um irmão de 7 anos.

Eu durmo no quarto da minha irmã, que é muito legal porque a gente fica conversando a noite inteira.

O meu colégio é dentro de um shopping, estranho, mas legal. No primeiro dia aqui eu já conhecia muita gente e agora eu tenho muitos amigos bons aqui.

Para aprender português é bom copiar tudo do quadro negro e procurar as palavras desconhecidas no dicionário.

Escute muita música brasileira e fale com todo mundo. Você não precisa ser tímido porque brasileiros são pessoas muito abertas e eles vão te receber da melhor maneira que existe!

Um beijo muito grande de sua irmã Laura

Estudante 5: sexo feminino (653)

Oi meu irmão mais novo!

Eu sou Jasmina, a intercambista que estive na família onde agora você vai ficar no seu ano de intercâmbio aqui no Brasil.

Escrevo para te ajudar um pouco no começo porque com certeza tem coisas que ainda não vai estar acostumada a fazer ou que não vai perceber nas primeiras semanas. Então espero que leia isso com muita atenção!

Primeiro: Parabéns, você tem muita sorte mesmo com sua nova família, eles são amores e com certeza vão te ajudar o quanto possível para você se sentir em casa. Mas como tem problemas em qualquer família – uma coisa super normal – também tem que ter cuidado com algumas coisas nessa. Então vamos lá. Não se assuste com seu novo pai, ele vai brincar contigo, vai falar alto e fazer gestos e provavelmente você vai se sentir estranho e meio burro porque não vai entender os trocadinhos que ele faz e mesmo que já entende português muito bem ele não vai parar de falar “COMER” e fazer a gesticulação com as mãos (pelo menos nos primeiros três meses). E ele também bebe bastante, não deixa se incomodar com isso porque não adianta lhe falar que é melhor parar de beber, ele sabe muito bem disso.

Com sua mãe você quase não vai ter problemas se devolve a confiança que ela te dá, ele vai continuar estar tranqüila com você.

E se for sair sempre fala para onde vai, com quem e se vai voltar para casa ou dormir na casa dum/a amigo/a.

E não tenha medo do seu cachorro, ele parece ser perigoso mas na verdade é o mais medroso e preguiçoso que existe! Ele é um amor!

Sua nova irmã, Aline, é mais velha do que você e muito gente boa. Ela vai te corrigir se estiver falando errado e desse jeito seu português vai ficar ótimo! Com ela é pura diversão!

E você também vai ter uma irmã na sua idade, Natalia, que vai dividir um quarto contigo e vai passar muito tempo com você.

Vocês vão ficar como irmãs verdadeiras – e olha que eu falo porque tenho essa experiência – e ela vai ser como uma segunda mãe e melhor amiga ao mesmo tempo para você e vai te levar para um monte de lugares. Mas você vai chegar a um ponto querer sair sozinha, fazer suas amizades próprias, ser independente e talvez – como foi no meu caso – vai ter briga por causa de ciúmes e outras coisas.

Mas olha bem, não faz o mesmo erros como eu. A gente quase ficou quatro meses sem se falar.

Acho que nós duas queremos voltar a nos falar mas casa uma estava com orgulho demais para fazer o primeiro passo.

Agora eu só tenho mais um mês aqui no Rio e estou vendo quanto tempo a gente perdeu por causa dessa besteira.

NÃO FAÇA ISSO!

Tenha coragem de falar logo o que te incomoda para evitar brigas e problemas.

Agora vou falar sobre a escola.

Com a escola também tem muita sorte e até estou com inveja de você porque vai estudar lá com professores engraçados e maravilhosos. Aproveite que é uma escola técnica que tem vários cursos interessantes para assistir e também um almoço de graça.

Você vai fazer vários amigos, quase não tem como evitar isso nessa escola supercomunicativa.

Mas tome cuidado no caminho para a escola porque lá ao lado tem uma favela, a Mangueira, um prisão e a Quinta da Boa Vista onde costume ter assalto. É melhor pegar o ônibus que te deixa em frente da porta do colégio.

Fora disso só mais uma coisa: **APROVEITE** o tempo que tem, você não sabe como passa rápido!

Tente se divertir, aprender e viver o dia-a-dia ao mesmo tempo.

Manda um beijão para a minha família e fala que já estou morrendo de saudades, daqui a pouco já estou voltando!

Um ótimo ano para você,

Beijão

Jasmina

Estudante 6: sexo feminino (278)

Oi querida irmã!

Eu sou Conny e eu fiz intercâmbio na mesma família que você fazerá e eu estudava na escola onde você estudará. Quando minha mãe brasileira me contou que eles vão receber um outro intercâmbista, primeiro eu fiquei com ciúmes. Eu não gostei da idéia porque me senti assim que você ia ocupar o meu espaço. Mas minha mãe botou pilha para eu escrever uma carta pra você. Afinal, resolvi de escrevé-lhe. Me conta, como você está?! Com certeza você está muito ansiosa e nervosa porque só falta pouco tempo até você chegar aqui.

Você estudará no mesmo colégio que eu estudei. Com certeza nos primeiros dias, tudo mundo vai chegar em cima de você e te bombadir com perguntas, porque você é a novidade. Mas depois 3 dias já não vai ser mais tanto, com o tempo eles se acostumam que tem uma pessoa de fora. Não se asuste! ☺ Para se integrar rápido é bom participar no teame esportivo da escola e/ou vá na academia aprender Lambaeróbica etc. assim você conhecerá muitas pessoas e achará amigos rapidamente!

Falando à respeito da minha família. Tente criar amizade com todos eles. Voc~e sempre poderá falar aberto e conversar sobre tudo com a nossa mãe brasileira. Procure ajudar a nossa vovó um pouco, ele te agradecerá. E se você tiver paciência com o nosso irmão Henrique e se você brincar com ele de vez em quando, ele te dará todo o seu amor... ☺

Infelizmente você chegará quando eu já for embora. Eu queria muito te conhecer pessoalmente. Mas quem sabe um dia?

Eu te desejo um ano maravilhoso aqui em Brasil!

Aproveite!

Beijus,

Sua irmã Conny

TAREFA 3

Estudante 1: sexo feminino (116)

Na minha opinião, a escola é o melhor lugar para aprender uma língua desconhecida.

Agente aprende palavras de todas as áreas por causa das matérias e além disso também expressões mais usadas.

A escola também é o lugar para fazer amizades e conhecer o jeito das pessoas e como elas se comportam. Porque pessoas da mesma idade sempre têm menos medo de perguntar ou conversar com uma pessoa estranha.

Na escola aprendi muitas coisas sobre o meu país de intercâmbio – Brasil.

Eu fiz amizades e conheci as “regrinhas do dia-a-dia” – o que se faz e o que não.

Um intercâmbio sem ir na escola é na minha opinião muito mais difícil e não vale a pena.

Estudante 2: sexo feminino (232)

A escola na vida de um intercâmbista é muito importante porque na escola você tem um dia-dia como todo estudante brasileiro.

Ser estudante significa sair todo dia para assistir aula. Sem essa obrigação a tentação ficar em casa dia inteiro é grande.

No começo você realmente aprende nada do que o professor está falando mas dentro da sala você encontra pessoas fora da sua família e faz amizades.

Além disso, o ensino é um parte da cultura. Os professores formam os adultos da amanhã.

Eu tive a oportunidade visitar uma escola pública numa cidade muito pequena e pobre no Paraná e uma escola particular numa cidade rica no estado São Paulo. Naturalmente o ensino estava muito diferente mas nas duas escolas eu me sentia bem porque os estudante e professores me tratavam bem e a integração foi mais fácil do que eu pensava.

Com a confrontação com o jovens todo dia você faz amizades fácil. Nos primeiros meses eu só tinha amigos na escola porque só lá eu encontrei pessoas na minha idade. Depois quando eu falava melhor eu comecei visitar outros lugares e fiz amizades com várias pessoas.

Na minha opinião a escola me ajudou muito conhecer a cultura e além disso eu tenho muitas lembranças boas porque ser estudante não é só ficar na sala e ouvir o que o professor está falando. Estudar com brasileiros pode ser muito divertido.

Estudante 3: sexo feminino (209)

Eu acho muito importante que todos os estudantes de intercâmbio assistem aulas na escola, fazem todas as provam e tentam a aprender da matéria o quanto for possível. Assim, a diferencia entre os alunos brasileiros e o estudante diminua e fica mais fácil a se adaptar.

A escola também é o lugar para achar amizades que vão conviver com o estudante o ano inteiro e talvez até nem depois vão perder o contato.

Eu achei uma experiência muito boa quando eu entrei na escola e todo mundo queria me interrogar e ajudar. Por isso, eu me senti logo bem vindo e perdi muito medo do que ia vir ainda.

Foi na escola também que eu aprendi mais a me virar sozinha, inclusive para aprender a matéria. No início, quando eu não entendia português e era difícil a aprender a matéria durante das aulas, eu estudava as vezes só do livro. Eu acho que isso vai me ajudar bastante na Alemanha também. Porque, finalmente, eu não vou repetir o ano lá, eu vou continuar como se eu tivesse estudado normal, igual meus colegas de lá. Sem ter estudado aqui, eu não ia conseguir continuar lá.

Então, sem a escola, meu ano de intercâmbio seria completamente diferente, e provavelmente menos eficiente.

Estudante 4: sexo feminino (109)

Para mim a escola é a coisa mais importante do intercâmbio. Eu aprendi quase tudo dentro da sala ou no intervalo.

Eu aprendi falar português no colégio com a ajuda dos meus colegas e eu conheci muito mais do País nas aulas de Geografia e História.

A maioria dos meus melhores amigos aqui são do meu colégio. Eles saem comigo, mostram a cidade para mim e apresentam mais pessoas para mim.

O colégio me ajuda para me adaptar no país, todos os dias eu tenho alguma coisa para fazer, vejo meus amigos e nunca fico em casa de boeira, pois para mim o colégio é a básica do intercâmbio.

Estudante 5: sexo feminino (225)

A escola foi uma grande ajuda no meu ano de intercâmbio. Ela me ajudou fazer amigos que hoje não quero mais ter longe de mim! A escola é a base para conhecer pessoas e é também uma parte muito importante da cultura, cada um dos intercâmbistas passa o maior tempo na escola – pelo menos no meu caso é/foi assim – e é com certeza legal tentar ser parte dela, conversar com várias pessoas diferentes porque cada uma tem um outro ponto de vista do Brasil, da cidade onde está e qualquer outra coisa. Por isso eu nunca achei chato quando as pessoas estavam perguntando as mesmas coisas milhões de vezes para mim! Eu também perguntei a mesma coisa para um monte de pessoas só para ver quanta verdade tem nas palavras, quanto exagero e quantas opiniões diferentes. É muito interessante e útil ouvir todo mundo (que logicamente é impossível mas pelo menos tem uma oportunidade para começar) para construir sua imagem de Brasil livre de preconceitos e mais tarde misturado com suas experiências!

E além disso a escola oferece vários cursos gratuitos (por exemplo fotografia) e eu ouvi muitas coisas curiosas dentro de sala de aula sobre o Brasil. Especialmente em história, geografia e na língua portuguesa eu consegui aprender muitos fatos que sem a escola nunca soubesse.

Eu amo minha escola e valeu a pena!

Estudante 6: sexo feminino (60)

Na minha opinião, a escola devia ajudar e apoiar o intercâmbista. A escola devia oferecer ajuda na aprendizagem da idioma estrangeiro, devia oferecer oportunidades de aprender sobre cultura brasileira (como literatura, história, música, arte) e a se integrar nos grupos de jovens da escola. E, principalmente, devia mostra entendimento se o intercâmbista não conseguir cumprir o papel de aluno suficientemente.

8.10. ANEXO J – TABELAS 8, 9 E 10.

TABELA 8 - Mecanismos de textualização e enunciação – Grupo 1

	Marcadores temporais	Marcadores lógico-argumentativos	Marcadores espaciais	Mecanismos enunciativos
TAREFA 1				
APRENDIZ 1	Neste momento	mas	Alemanha	
APRENDIZ 2	Depois Um dia			
APRENDIZ 3	No fim do ano passado	mas	Rio de Janeiro Alemanha Na rua Numa loja Numa festa	
APRENDIZ 4	Agora Umoutromomento		No ônibus	
APRENDIZ 5	Desde o início Uma vez Antes	mas então		
APRENDIZ 6		Porque	Aqui	
TAREFA 2				
APRENDIZ 1	No início então	Mesmo se Mas primeiro	Brasil Escola	Com certeza
APRENDIZ 2		Porque primeiro		
APRENDIZ 3	A partir de Depois No início Logo Sábado de manhã	Mas Porque Mesmo que	Na casa da vó Shopping Portão Estância Velha Brasil	
APRENDIZ 4		Pois Mesmo que	Colégio	
APRENDIZ 5	No começo agora	Mas Porque Primeiro	Escola	
APRENDIZ 6	∅	∅	∅	∅
TAREFA 3				
APRENDIZ 1	No início No segundo mês	Mas Porque Mesmo que Porque Apesar disso Enquanto Então	Academia Escola	Na minha opinião
APRENDIZ 2	No começo	Mas Porque então	escola	
APRENDIZ 3	∅	∅	∅	∅
APRENDIZ 4	Ao mesmo tempo	Mesmo que Mas Finalmente Pois	Aqui Escola	Na minha opinião
APRENDIZ 5	∅	∅	∅	∅
APRENDIZ 6	∅	∅	∅	∅
TOTAL	22	32	21	3

TABELA 9 – Mecanismos de textualização e enunciação – Grupo 2

	Marcadores temporais	Marcadores lógico-argumentativos	Marcadores espaciais	Mecanismos enunciativos
TAREFA 1				
APRENDIZ 1	Uma noite Depois Desde Esse dia		Na praça	
APRENDIZ 2	Em novembro do ano passado Uma noite Na época	Mesmo assim	No Pantanal	
APRENDIZ 3	Depois dos primeiros meses No meu primeiro dia Hoje	Em seguida Por isso	No Brasil Numa churrascaria	
APRENDIZ 4	Depois de quase oito meses Agora Nesses momentos	Pois Mas	Lá Aqui Escola Alemanha	
APRENDIZ 5	∅	∅	Rio de Janeiro	∅
APRENDIZ 6	Depois de Um dos primeiros momentos Mais tarde	Mas	Brasil Rodoviária casa	
TAREFA 2				
APRENDIZ 1	Desde de	Mas Mesmo assim Porque Então	Aqui Em essa cidade	Para falar a verdade
APRENDIZ 2		Mas Porque	Em casa	
APRENDIZ 3		Porque Por isso Mas		Com certeza
APRENDIZ 4	∅	∅	∅	∅
APRENDIZ 5	Há um ano atrás No começo Nas primeiras semanas	Mas Mesmo que	Na sua escola nova Cassilândia Brasil	
APRENDIZ 6	∅	∅	∅	∅
TAREFA 3				
APRENDIZ 1	∅	∅	Daqui Alemanha	∅
APRENDIZ 2		Mas	Aqui Escola Alemanha	Com certeza
APRENDIZ 3			Escola	Para mim
APRENDIZ 4	∅	∅	∅	∅
APRENDIZ 5			Na escola	provavelmente
APRENDIZ 6	Muitas vezes	Porque Ou..ou Mas Além disso	Lá No colégio Aqui Brasil	Na minha opinião Em geral
TOTAL	21	22	28	7

TABELA 10 – Mecanismos de textualização e enunciação - Grupo 3

	Marcadores temporais	Marcadores lógico-argumentativos	Marcadores espaciais	Mecanismos enunciativos
TAREFA 1				
APRENDIZ 1	Em janeiro deste ano Um dia quando		Numa loja do shopping	
APRENDIZ 2	Mais ou menos 3 meses depois Esse dia	mas		
APRENDIZ 3	Mais ou menos no outubro Aí Nesse momento	Pois mas	Alemanha Brasil	
APRENDIZ 4	Em maio Depois de Agora	Mas Porque Enfim	Curitiba Lá Aqui Rio de Janeiro Niterói	
APRENDIZ 5	Depois de duas semanas duas horas nesse momento a partir de	Finalmente Mas Aí ao fim	Terra Encantada	
APRENDIZ 6	Agora Numa sexta -feira Então De repente	porque	Lá	Com certeza
TAREFA 2				
APRENDIZ 1	às vezes no começo mais tarde depois de 30/05/2006	Mas Pois por isso mesmo assim	I tajuá	Provavelmente pode parecer felizmente na minha opinião
APRENDIZ 2	no começo devezem quando no fim do seu ano	Mas Porque então	Aqui Alemanha	
APRENDIZ 3	até hoje devezem quando nessas horas	Então mesmo que	aqui	Ninguém merece
APRENDIZ 4	no começo no primeiro dia	Porque mas	Aqui	Infelizmente
APRENDIZ 5	Agora Nas primeiras semanas No começo Daqui a pouco Mesmo que	Porque Então Mas Primeiro	Aqui / Lá Brasil Favela Mangueira Prisão Quinta da Boa Vista Porta do colégio	Com certeza Provavelmente Na verdade
APRENDIZ 6	Quando Nos primeiros dias Depois de De vez em quando	Primeiro Porque Mas Afinal	Aqui Brasil	Com certeza Infelizmente
TAREFA 3				
APRENDIZ 1		Porque Além disso	Escola	Na minha opinião
APRENDIZ 2	No começo Nos primeiros meses Depois	Porque Mas Além disso	Escola Paraná São Paulo	Na minha opinião Naturalmente
APRENDIZ 3	No início	Então Finalmente Porque Por isso	Escola Aqui Lá Alemanha	Provavelmente
APRENDIZ 4	Todos os dias	pois	Dentro da sala No colégio	Para mim
APRENDIZ 5	Hoje	Porque Por isso Mas Além disso	Na escola	Especialmente
APRENDIZ 6				Na minha opinião Principalmente
TOTAL	47	44	36	20

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)