



# **RELATÓRIO DE CONCLUSÃO DE ESTÁGIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**Aluna: Camila Mendes Custódio**

**Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo**

**Departamento de Letras Modernas**

**São José do Rio Preto**

**Março / 2007**

## 1. IDENTIFICAÇÃO

**Estagiária:** Camila Mendes Custódio<sup>1</sup>

**Orientador:** Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

**Título do estágio:** “O lugar da sistematização gramatical no ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira no contexto de interação à distância via MSN”

**Área:** Lingüística Aplicada

**Sub-área:** Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira

**Nível do estágio:** Iniciação Científica

**Data de início:** 15/06/2006

**Data de término:** 20/12/2006

**Duração prevista:** 180 horas

**Período de orientação (dias da semana e horários):** quarta-feira, das 16 às 17 h.

**Fonte de recursos materiais e financeiros:** recursos próprios.

## 2. INTRODUÇÃO

Devido à globalização econômica, mais precisamente em função de acordos político-econômicos como o Mercosul, a necessidade de se comunicar em língua portuguesa vem ganhando espaço no cenário mundial, posto que esta, juntamente com a língua espanhola, tornou-se língua oficial das relações internacionais entre os países sul-americanos. A globalização cultural também constitui um fator que influencia no crescimento do ensino de português como língua estrangeira, pois, por exemplo, é

---

<sup>1</sup> Ex-aluna do 4º ano do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa.

grande o número de alunos estrangeiros ingressantes nas universidades brasileiras, fazendo com que estas instituições tenham de implantar o ensino do Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), a fim de possibilitar a esses alunos a comunicação na língua nacional e seu uso para fins acadêmicos.

Além disso, há muitas universidades no exterior, por exemplo, nos Estados Unidos, que oferecem programas de ensino de português: a Universidade de Illinois, que mantém contato com a UNESP (câmpus de São José do Rio Preto e de Assis) por intermédio do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*<sup>2</sup>. Há também muitos outros programas de PLE bem sucedidos na Inglaterra, como, por exemplo, o da Universidade de Londres - Birkbeck College - e na França, o da Universidade Lumière-Lyon 2 - esta última também possui contato com a UNESP em decorrência do projeto *Teletandem Brasil*. Tais fatores contribuem para que a língua portuguesa seja classificada, hoje, como a oitava língua mais falada no mundo<sup>3</sup>.

O ensino de PLE vem se expandindo nos últimos quinze anos, o que pode ser observado pelos seguintes fatores: (i) criação de um exame nacional de proficiência - o CELPE-BRAS; (ii) desenvolvimento de estudos nessa área por vários profissionais; (iii) realização de eventos que tratam de PLE; (iv) publicação de coletâneas e de materiais didáticos. No entanto, os profissionais da área ainda encontram bastante dificuldade no que concerne à “carência de recursos humanos capacitados e materiais didáticos atualizados de acordo com as tendências no ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO; OEIRAS; ROCHA, 1998, p.02), pois “os materiais didáticos disponíveis de PLE são ainda bastante simples, restritos e limitados em quantidade e em qualidade” (MORITA,

---

<sup>2</sup> Este projeto será descrito com mais detalhes nas seções 3 e 4 deste relatório.

<sup>3</sup> Segundo Viana (2006), essa classificação varia conforme a fonte de dados, sendo a língua portuguesa classificada também como a sétima língua mais falada no mundo atual.

1998, p. 70). Isso se deve, segundo Kunzendorf (1987), ao fato de não se encontrar muita teorização em relação ao português como língua estrangeira.

Deste modo, o ensino de PLE constitui um vasto campo de trabalho para estudo e pesquisa, visando o desenvolvimento de recursos que auxiliem o ensino-aprendizagem, que pode se realizar em diferentes contextos: no exterior, no Brasil e ainda à distância. Atualmente, o estudo do PLE e do PSL existe de maneira sólida em muitas universidades do país, como, por exemplo, na UFSCar, na UNICAMP, na UNB, na UFSC, na UEL, na UFBA, entre outras. Na UNESP, essa área ainda é pouco explorada e se iniciou recentemente com a implementação do Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*.

Este trabalho de iniciação científica priorizou o contexto à distância, posto que se insere no escopo do projeto *Teletandem Brasil*, e teve como objetivo analisar os dados de fala e escrita produzidos por um determinado par interagente, a fim de investigar qual o lugar da sistematização gramatical no contexto de interação à distância via MSN. Pretendeu-se apresentar contribuição à seguinte pergunta de pesquisa do projeto *Teletandem: quais as características da interação e da aprendizagem entre os pares, participantes do tandem à distância?* E mais especificamente quanto às características da aprendizagem de PLE.

Considerando a importância da gramática como apoio à competência de uso de uma língua, e do conhecimento de regras gramaticais no aprendizado dessa língua, acredita-se que explicitação dessas regras se faz necessário. A partir de uma abordagem indutiva - que consiste em motivar o interagente a produzir as suas sentenças utilizando o tópico gramatical que será tratado na aula -, pretendeu-se tratar a gramática como um instrumento de auxílio no ensino-aprendizagem de PLE. Segundo Souza (2003), a partir do momento que o aprendente se torna consciente do sistema lingüístico e seus usos,

verifica-se uma melhora significativa na prática desta língua desenvolvida por ele. Desta maneira, pretendeu-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: qual o lugar da sistematização gramatical no contexto de interação à distância via MSN?

O trabalho consistiu, primeiramente, no estudo da literatura a respeito do ensino de português como língua estrangeira e, em seguida, na vivência da experiência de ensino/aprendizagem em interação à distância via MSN no projeto *Teletandem Brasil*. Em seguida, os dados produzidos foram analisados para se chegar a algumas discussões e resultados, descritos a seguir.

### **3. MATERIAL E PROCEDIMENTOS**

Como mencionado anteriormente, este trabalho de Iniciação Científica encontra-se no escopo do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, projeto este que apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem *in-tandem*. Para Macaire (2004), o *tandem* é uma situação na qual dois aprendizes são colocados (ou se colocam) em uma situação de “necessidade de troca” (p.2), ou ainda, para Souza (2003), “é a promoção de parcerias entre aprendizes falantes nativos de diferentes línguas, ambos interessados em aprender a língua um do outro como segunda língua” (p. 76).

Basicamente, o ensino-aprendizagem *in-tandem* apresenta-se em duas modalidades: (a) o *tandem face-a-face*, realizado presencialmente pelos participantes em um mesmo espaço físico para cumprirem suas atividades de ensino/aprendizagem e (b) o *e-tandem* (ou *tandem à distância*), o qual se realiza por intermédio de comunicação eletrônica (telefone, e-mail, mensagem de voz e *chats* da internet) em espaços físicos e geográficos distintos, a fim de se efetuarem as atividades de ensino/aprendizagem.

Aliado às novas tecnologias de comunicação mediada pelos computadores e visando uma democratização do ensino de idiomas estrangeiros, este projeto propõe uma sub-modalidade do *tandem* à distância, ou seja, um *e-tandem* que privilegia o aspecto oral e o escrito concomitantemente - o *teletandem*. Por intermédio de conferências em áudio e vídeo, utilizando o MSN Messenger - um aplicativo da Microsoft que dispõe de recursos que permitem que o usuário efetue interações em língua estrangeira com seu parceiro utilizando a produção oral, a compreensão auditiva, a produção escrita (que compreende também a leitura) e, ainda, imagens de vídeo por meio de uma *webcam* em tempo real -, tem-se uma importante ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Partindo-se disso, foi observado, com a realização deste projeto de Iniciação Científica (doravante IC), que devido ao fato de depender de alguns acessórios (*webcam* e microfone) que, no caso de ausência dos mesmos, não há prejuízo no funcionamento do referido aplicativo, a sub-modalidade não se verificou na prática tal como prevista na teoria, como será descrito adiante. Aqui no Brasil, após algum tempo do início dos contatos entre os interagentes brasileiros e norte-americanos, o projeto *Teletandem Brasil* conseguiu alguns recursos que foram empregados na compra de equipamentos para que a atividade fosse realizada com sucesso, caso os participantes brasileiros não tivessem tais acessórios em seus computadores próprios. No entanto, para os interagentes dos Estados Unidos, não foi feita nenhuma exigência quanto aos recursos técnicos para a aceitação no projeto no momento em que se inscreveram, de modo que passamos a depender da disponibilidade deles em adquirir tais acessórios.

As interações deveriam ocorrer duas vezes por semana, sendo uma vez para a língua nativa do interagente norte-americano (doravante IA), outra vez para a língua nativa da interagente brasileira (doravante IB). Cada interação deveria ter a duração

média de uma hora, totalizando duas horas semanais. Como sugerido pelos coordenadores do projeto *Teletandem Brasil*, cada interação de uma hora deveria se desenvolver da seguinte maneira: a maior parte do tempo para uma conversação sobre um tópico previamente estabelecido, dez a quinze minutos de reflexão sobre itens lingüísticos e correção, e cinco minutos para a avaliação dos interagentes acerca da interação como um todo.

Após inscrição no projeto *Teletandem*, a IB entrou em contato com o primeiro IA, inicialmente por email, até que fosse acertado um horário para a realização da interação propriamente dita. Com este interagente, era combinado um dia e horário para cada interação, tentando-se cumprir a quantidade de horas semanais sugeridas pelo *Teletandem*. Foram realizadas três interações por *chat*, tanto em língua inglesa como em língua portuguesa. Embora aparentemente não houvesse ocorrido nenhum problema quanto à atividade, o IA passou a não responder mais os emails com tentativas de marcar novos horários e esta parceria não foi além dos primeiros encontros para o estabelecimento de uma relação amistosa. Deste modo, a IB se inscreveu novamente no *Teletandem* para conseguir um novo interagente.

Com o segundo IA, as interações ocorriam realmente duas vezes por semana em dias definidos, uma hora por dia e em uma única língua em cada dia. No início dos trabalhos, as interações estavam sendo feitas somente por escrito, devido ao fato de que o equipamento do projeto ainda não havia sido instalado. Após certo tempo, a IB estava apta a interagir tanto por escrito, quanto por áudio, entretanto, o IA não se mostrou interessado em efetuar a conversa com os recursos de áudio, posto que não se esforçou em providenciá-los de imediato. No momento em que o IA se mostrou em condição de interagir por áudio, houve alguns problemas técnicos nos equipamentos disponíveis no Brasil, o que impediu mais uma vez a realização da interação por áudio. Desta maneira,

durante todo o tempo previsto nesse projeto de IC para a coleta de dados, foi realizada somente uma interação por áudio.

Vale ressaltar que ambos os interagentes eram estudantes universitários e pertencentes a uma mesma faixa etária. Entretanto, enquanto a IB detinha conhecimentos pedagógicos relacionados ao ensino de língua estrangeira<sup>4</sup>, o IA não os possuía.

Em consonância com um dos princípios da noção de *tandem* - o da autonomia dos aprendizes -, os procedimentos que seriam adotados pelo par de interagentes em questão foram decididos em comum acordo por ambos. Assim sendo, foi combinado que tanto o aluno norte-americano quanto a aluna brasileira seriam corrigidos no momento em que produzissem inadequações lingüísticas e não haveria necessidade de estabelecer previamente o tópico da interação, o que tornaria a atividade mais espontânea. Quanto à questão da avaliação das interações, a IB tentou fazê-las no final de algumas interações, o que incomodou o IA após algumas vezes, pois ele não gostou de ter que responder essas mesmas questões em todas as interações. Assim, esta parte da interação foi deixada de lado, aparentemente. Quando se encontrava no papel de aprendiz, o IA, em alguns momentos e espontaneamente, dizia ter entendido bem a correção e agradecia a ajuda dada pela interagente brasileira, o que caracterizou uma avaliação da parte dele sobre a atividade *teletandem*. Todavia, quando o IA encontrava-se no papel de tutor, não demonstrava nenhum tipo de preocupação com relação ao aprendizado da língua inglesa pela IB.

A respeito do período de reflexão, denominado pela IB em questão de *feedback section*, verifica-se que, com relação a este par interagente, se realizou de forma peculiar. Tanto nas interações em língua portuguesa, quanto nas interações em língua

---

<sup>4</sup> Tais “conhecimentos pedagógicos” foram adquiridos no curso de Licenciatura em Letras.

inglesa, as correções eram feitas durante a conversação e não em um momento no final. Como explicitado anteriormente, tal modo de correção havia sido estabelecido previamente. Porém, a *feedback section* se refere aos momentos em que somente a correção de uma inadequação não bastou e houve uma explicação mais aprofundada, ou seja, a IB não apenas corrigiu como trabalhou melhor o tópico em questão.

Como a proposta deste projeto de IC era pesquisar qual o lugar reservado para a gramática neste contexto de ensino-aprendizagem, a IB, no papel de tutora, adotou como abordagem de ensino a indução, ou seja, tentava motivar o interagente a produzir as suas sentenças utilizando o tópico gramatical que seria tratado na aula, ou seja, se a escolha do tópico gramatical fosse o tempo verbal do passado, seria pedido ao aluno que contasse sobre suas experiências passadas. Essas experiências poderiam ser, por exemplo, o que aconteceu em suas últimas férias, como foi seu último final de semana, ou ainda o que aconteceu em alguma viagem que ele já tivesse feito. E assim seria feito com qualquer outro tópico gramatical abordado.

Com relação às correções, verifica-se uma preocupação afetiva durante as interferências feitas ao IA, visto que a IB tenta corrigi-lo sempre de maneira sutil. Nem todas as inadequações são corrigidas no momento em que são produzidas, somente as que comprometem a comunicação, pois acredita-se que uma correção excessiva poderia inibir o aluno/interagente. A IB se valeu de pelo menos duas categorias de movimentos corretivos em suas interações como tutora: a reformulação - uma maneira implícita de induzir o aluno a perceber a inadequação em seu enunciado - e o pedido de esclarecimento - uma forma de indicar que o enunciado do aprendiz não está bem construído e necessita que ele próprio o reformule.

Embora a escolha de uma abordagem de ensino para este contexto suscite muitos questionamentos, principalmente com relação ao princípio da autonomia do aprendiz, é

importante ressaltar que esta abordagem era utilizada como uma ferramenta de ensino no caso de o interagente necessitar. A partir do insumo do IA, a IB poderia se valer de tal abordagem de ensino para solucionar o problema apresentado por ele, quando este era relacionado à gramática. Com relação ao léxico, a explicação seria livre, ou seja, de modo que a IB conseguisse esclarecer ao IA suas dúvidas. Vale mencionar, também, que no que concerne ao ensino do português ao IA, dava-se prioridade em solucionar os desvios que prejudicavam sua competência para a comunicação. A proposta principal desta IC era trabalhar com a gramática, entretanto, nas interações, tais desvios, poderiam ser tanto gramaticais quanto lexicais e a atenção dirigida a eles seria a mesma.

De modo geral, observou-se que, na prática, não foi possível realizar todas as exigências de um *teletandem*, visto que não cabia à IB, no papel de interagente, obrigar o IA a comprar uma *webcam* e um microfone. Também não foi possível realizar uma interação como sugerida pelos coordenadores do *Teletandem Brasil* com aquelas diferentes seções (conversação, discussão e avaliação), o que ressalta o caráter subjetivo de cada interação - cada interagente tem um objetivo ao fazer a interação e cada um tem uma visão particular sobre a atividade.

Inicialmente, o tempo de coleta de dados prevista para este projeto de IC era de agosto a outubro de 2006, período este em que, teoricamente, a IB e o IA já teriam passado pelos primeiros contatos para se conhecerem e acertarem os procedimentos das interações e já estariam desenvolvendo as interações propriamente ditas. Contudo, houve um atraso considerável no início das atividades do *Teletandem*, pelo fato de que os coordenadores do projeto não estavam conseguindo parcerias com universidades de países falantes de língua inglesa. Isto posto, remarcamos o tempo de coleta de dados, que se iniciou, de fato, em 14 de julho de 2006. Deste modo, seriam coletados os dados produzidos até o mês de novembro.

Assim sendo, estava previsto uma determinada quantidade de interações, as quais não ocorreram. Em um determinado momento a diferença de horários entre os dois países - Brasil e Estados Unidos - era grande, o que dificultou encontrar um horário comum aos dois interagentes para se realizar a atividade. Entretanto, o contato entre os parceiros se estabeleceu novamente após o período de férias de final de ano, e, assim, as interações voltaram a se desenvolver, o que proporcionou à IB a oportunidade de continuar a realização deste trabalho.

#### **4. RESULTADOS**

Antes de tratar dos resultados obtidos na realização deste projeto de IC, vale retomar um dos princípios da atividade de interação dentro do *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. O princípio da autonomia do aprendiz nos mostra que o ensino não deve ser considerado apenas uma responsabilidade do professor diante do aluno, mas deve também proporcionar a este aluno a possibilidade de se tornar o sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

Deste modo, salienta-se que o IA em questão teve total liberdade para dirigir a atividade de acordo com as suas necessidades. A concepção de *teletandem* apresentada por ele, que pôde ser inferida a partir dos seus comentários nas conversações (vide interações 6, 7 e 11 em anexo) e nos emails trocados entre o par, era de um encontro em que ele iria conversar com uma falante nativa da língua que ele estava estudando na universidade, ou seja, ele estaria tendo a chance de praticar o que estava aprendendo. Sendo assim, a grande maioria de suas dúvidas era com relação ao vocabulário, e não

com relação à gramática, visto que a gramática era tratada em sala de aula pelas professoras da universidade norte-americana.

De acordo com as crenças sobre ensino apresentadas pela IB, a aprendizagem deve ocorrer em um ambiente descontraído e amigável. Isto posto, nota-se claramente a influência destas crenças no perfil das interações, pois a IB não interferiu em nenhum momento no andamento das mesmas, respeitando a visão do IA sobre tal atividade. Quando solicitada, ela atendia prontamente às necessidades do IA, tentando esclarecer da melhor forma possível a dúvida que, como exposto anteriormente, era, na maioria das ocorrências, sobre vocabulário.

Porém, após uma análise detalhada das interações, a IB pretendia tratar de algumas inadequações gramaticais cometidas por ele de uma maneira mais elaborada, valendo-se da abordagem de ensino escolhida. Em suma, o que realizou-se na prática, de acordo com o que foi observado acima, não foi conforme o que estava previsto na teoria, posto que havia uma predominância de comunicação e não cabia interromper essa produção do IA para debater os erros - ele estava exercitando seu aprendizado. O IA deixou explícito, muitas vezes, que cometia alguns erros pelo fato de que estava aprendendo determinado tópico gramatical naquela mesma semana (vide interação 6 em anexo), em seu curso de português, ou seja, estava realmente colocando em prática algo que ainda estava estudando, de maneira que não cabia à IB repetir uma matéria que o IA já havia visto. Foram poucas as vezes que suas dúvidas eram sobre tópicos gramaticais e houve a oportunidade de a IB apresentar uma sistematização, a qual, quando ocorreu, foi realizada com sucesso, conforme o retorno fornecido pelo IA (vide interação 4 em anexo).

Embora a sistematização de tópicos gramaticais não tenha se concretizado efetivamente, foi feito um levantamento das dificuldades apresentadas pelo IA em

relação à língua portuguesa, com a finalidade de se elencar alguns tópicos gramaticais que podem ser relevantes para um programa de ensino de gramática a um aluno estrangeiro, no caso, falante de língua inglesa, neste contexto. Tais tópicos encontram-se na tabela a seguir:

<b>Tópico Gramatical</b>	<b>Dificuldade do IA</b>	<b>Exemplos</b>
Gênero das palavras	O IA, por apresentar dificuldades quanto ao gênero das palavras, não consegue concordar os artigos.	As palavras em que ocorreu esse problema são: problema, paciência, concerto, programa, festival, adulto, jovem, comédia, romance, festa, esquentado (substantivo), adjetivo, Amazonas, mar, comentário, final, cor, computador. (vide interações em anexo)
Verbos <u>ser</u> e <u>estar</u>	Como no inglês o verbo <i>to be</i> corresponde a esses dois verbos do português, o aluno falante de língua inglesa encontra dificuldade em distinguir um do outro.	<p>- IA diz: não tenho um problema <b>estar</b> um rato do laboratório (vide em anexo interação 1 a 23:54:03)</p> <p>- IA diz: não <b>estaria</b> necessário...eu tenho uns livros pra isso (vide em anexo interação 6 a 18:09:27)</p> <p>- IA diz: <b>estão</b> aqui 9:30 (vide em anexo interação 1 a 23:30:52)</p> <p>- IA diz: agora no Brasil <b>esta</b> verão (vide em anexo interação 11 a 21:15:34)</p> <p>- IA diz: agora tenho a ajuda de meus pais, no futuro vou <b>estar</b> independente e pobre (vide em anexo interação 11 a 22:19:46)</p>
Preposição	Apresentou dificuldade quanto ao emprego de algumas preposições.	- IA diz: as noites da semana voce tem muitas cosas <b>de</b> fazer, eh? (vide em anexo interação 2 a 16:50:10)

		<p>- IA diz: especialmente <b>no</b> Chicago (vide em anexo interação 6 a 17:17:34)</p> <p>- IA diz: voce sabe que significa "kaka" <b>no</b> ruso? (vide em anexo interação 11 a 21:18:52)</p>
Regência	Apresentou problemas quanto à regência de alguns verbos.	<p>- IA diz: eu gostaria [ ] fazer-os durante (vide em anexo interação 1 a 23:51:10)</p> <p>- IA diz: obrigado....estamos aprendendo <b>dos</b> pronomes (vide em anexo interação 6 a 17:35:35)</p> <p>- IA diz: tenho [ ] trabalhar e assitir os clases (vide em anexo interação 7 a 17:26:40)</p>
Pronome	Problemas tanto quanto a concordância quanto com a ênclise	<p>- IA diz: ah...sim, eu posso <b>vé-a</b> (vide em anexo interação 6 a 17:34:45)</p> <p>- IA diz: não tenho fax. eu posso <b>eviar-se</b> por correio (vide em anexo interação 2 a 17:04:44)</p> <p>- IA diz: eu tenho que <b>assitir-o</b> esta semana (vide em anexo interação)</p>
Conjugação	Apresentou problemas quanto a conjugação de alguns verbos.	São eles: preferir, dizer, visitar, ser, ir. (vide interações em anexo)
Formação de estrutura semelhante à língua inglesa	Em inglês temos a seguinte estrutura: I don't think + uma oração afirmativa. No Português, a construção é: Eu penso que + uma oração negativa.	- IA diz: entretanto <b>eu não penso</b> que eu estarei aceitado (vide em anexo interação 11 a 21:39:09)
Tempo verbal do passado	Dificuldade quanto ao emprego dos vários tipos de passado	<p>- IA diz: e minha cama <b>foi</b> uma nuvem (vide em anexo interação 11 a 22:08:22)</p> <p>- IA diz: como <b>vai</b> sua conferencia? (a referida conferência já havia acabado) (vide em anexo</p>

		<p>interação 2 a 16:10:03)</p> <p>- IA diz: sim. <b>era</b> emocionante (esta frase referia-se a um show que já havia acontecido) (vide em anexo interação 2 16:31:29)</p> <p>- IA diz: nao, eu pensei que voce <b>teve</b> que sair (vide em anexo interação 7 a 17:35:30)</p>
--	--	---

Sabe-se que a explicitação da gramática torna-se relevante não só no momento de o aluno produzir e compreender enunciados orais, mas também na hora de escrever e de ler na língua-alvo, posto que a conscientização do sistema lingüístico e seus usos garantem avanços na expressão escrita e oral do aprendente (SOUZA, 2003). Não basta, no entanto, que o aluno aprenda tópicos gramaticais, ele também necessita saber usá-los de forma significativa e apropriada (NUNAN, 1999), ou seja, ele carece de conhecer estes tópicos dentro de contextos de uso da língua, pois, segundo Morita (1998, p. 63), “os alunos aprendem melhor quando se conscientizam da necessidade de determinadas estruturas gramaticais”. Desta maneira, observa-se que também neste contexto de ensino-aprendizagem o ensino da gramática pode ser necessário, a fim de que o aluno se torne um competente usuário da língua que está aprendendo.

De acordo com Possenti (1996, p.30), “Saber uma língua significa saber sua gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras, (...) é o conhecimento necessário para falar efetivamente a língua”. Assim, para que o aluno seja capaz de se expressar efetivamente na língua, dentro de contextos de uso, é indispensável que ele conheça a gramática dessa língua.

Cabe mencionar um fato importante observado nas interações quanto ao contexto de uso. O IA, a todo o momento em que encontrava oportunidade, se valia da

ênclise dos pronomes. As interações foram, na sua grande maioria, realizadas pelo *chat*, ou seja, uma conversação em linguagem escrita. Todavia, há contestações quanto à consideração da linguagem escrita do *chat*, visto que este meio exige uma conversação instantânea, rápida, de modo que esta linguagem escrita se assemelha à linguagem falada. Observa-se que na nossa linguagem falada do cotidiano, não se utiliza tal ênclise e, sendo assim, supõe-se que em um caso como este, dever-se-ia conscientizar o interagente-aluno quanto ao contexto apropriado para o uso. Não que a interação no MSN seja, como regra, informal; é também possível o desenvolvimento de uma conversa formal nesse contexto. Porém, as interações realizadas por este par interagente possuem características de informalidade.

Ensinar ou não a gramática constitui-se como uma controvérsia dentro do ensino-aprendizagem de línguas. Alguns autores, como Krashen (1982), apóiam-se na “posição de não interface”, na qual o ensino de gramática não tem grande relevância na aquisição da língua-alvo. Já na “posição de interface fraca”, são dadas instruções aos alunos para conscientizá-los das características da língua, permitindo que as desenvolvam. No entanto, tais características só farão parte de sua interlíngua quando alcançarem a fase de desenvolvimento exigido e adequado (FOTOS; ELLIS, 1991; BARBIRATO, 1999). Na “posição de interface forte”, por sua vez, a gramática é explicitamente apresentada ao aluno. Prática e uso estão conectados, uma vez que, com a prática, o aluno será capaz de produzir as estruturas ensinadas em situações comunicativas. Fotos e Ellis (1991, p. 606) afirmam que

[...] é possível integrar o ensino de gramática com o oferecimento de oportunidades para a comunicação envolvendo uma troca de informação. Aos aprendizes são dadas tarefas gramaticais as quais eles resolvem interativamente<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> [...] it is possible to integrate the teaching of grammar with the provision of opportunities for communication involving the exchange of information. Learners are given grammar tasks which they solve interactively (FOTOS; ELLIS, 1991, p. 606).

Nos dias atuais, a concepção de que o ensino de gramática é “proibido” dentro das aulas comunicativas, está em decadência. É compreensível agora que atividades que focalizem a forma sejam valorizadas, bem como é compreensível que a gramática seja vista como essencial no uso da língua para a comunicação real (NUNAN, 1989). Sendo assim, acredita-se que o *teletandem* constitui-se como um contexto propício ao ensino da gramática vinculada ao processo de uso da língua, e não como sendo a língua na sua totalidade. Em outras palavras, a gramática também se faz relevante nesse contexto, alterando-se as prioridades de ensino. No entanto, essa sistematização gramatical deve partir da necessidade e do interesse demonstrado pelo aluno, o qual possui autonomia para conduzir o seu processo de aprendizagem.

Todavia, acredita-se que o respeito ao princípio de autonomia deva ser ampliado, uma vez que não só o aprendiz pode ter autonomia dentro do processo de ensino-aprendizagem em *teletandem*, mas também o professor, uma vez que ele necessita explicitar ao aluno quais são os problemas encontrados na sua produção para que ele possa avançar na aprendizagem da língua. Mesmo que o aluno não solicite a correção, é papel também do professor apontar as inadequações produzidas ao estudante para que ele possa solucioná-las e, assim, ajudá-lo a se tornar um competente usuário na língua-alvo.

## **5. DISCUSSÃO DOS DADOS**

A realização deste projeto de IC propiciou a observação de vários aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem de línguas em contexto virtual, ensino de PLE, princípios da modalidade de ensino-aprendizagem *teletandem* e materiais

didáticos de PLE - posto que a IB não encontrou auxílio em tais livros para solucionar algumas questões observadas a partir das inadequações produzidas pelo IB. Abaixo, apresenta-se uma discussão acerca de tais tópicos.

Com relação aos princípios dessa nova modalidade de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, já se discutiu, neste trabalho, o princípio da autonomia. No entanto, merece destaque também o princípio da reciprocidade, que consiste da igual parceria entre os aprendizes, ou seja, cada interagente receberá tanta ajuda para o seu processo de aprendizagem quanto oferecer ao processo de aprendizagem do seu par. Os interagentes, num processo de colaboração, devem ter, segundo Souza (2003)

disposição ao apoio mútuo e à dependência recíproca no processo de aprendizagem das duas línguas; o interesse no sucesso do parceiro na aprendizagem da língua materna do participante; e o investimento de tempo e esforço em ações que tenham como objetivo a ajuda efetiva ao parceiro, para que esse sucesso na aprendizagem seja alcançado.

Desta maneira, eles tornam-se capazes de refletir sobre as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Souza (2003),

A alternância de papéis, tal como teorizam Schwienhorst (1998) e Donaldson: Kötther (1999), proporciona o desenvolvimento de maior consciência por parte do aprendiz sobre a linguagem como um sistema, e sobre as dificuldades subjacentes ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o que tem o potencial de ajudar o aprendiz continuamente a planejar, monitorar e avaliar sua própria aprendizagem, assim como negociar suas necessidades e objetivos com o seu parceiro, portanto o instrumentalizando para a autonomia da aprendizagem. (p. 78)

Todavia, vale ressaltar que a IB, devido à sua formação de ensino superior, possui conhecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem de idiomas, enquanto o IA tem apenas o conhecimento de falante nativo da língua. Com base nesta afirmação, nota-se certa assimetria entre os parceiros. Embora o IA possa se conscientizar, por intermédio da alternância de papéis, das dificuldades do ensino-aprendizagem de línguas, a reciprocidade não é plena pois ainda assim a IB é detentora de conhecimentos pedagógicos e tem uma maior percepção sobre a atividade, no que concerne ações relativas ao ensinar uma língua estrangeira. De certa forma, tal distinção foi percebida

pelo IA, posto que muitas vezes, quando ajudado pela IB, fez comentários de que ela seria uma ótima professora (vide interação 11 em anexo). Por outro lado, ele deixou claro, desde o início das interações, que ele a ajudaria com o que pudesse, mas que, no entanto, não sabia muito sobre a língua inglesa.

Destaca-se, ainda, outro princípio do teletandem, a reflexão, que rompe com a tradicional assimetria didática, uma vez que há uma inversão de papéis em que ora o professor torna-se aluno, ora o aluno torna-se professor. Tal configuração proporciona aos participantes da interação a oportunidade de refletirem tanto sobre as características da língua estrangeira, quanto sobre o sistema lingüístico de sua língua materna. Deste modo, tem-se o *teletandem* como um contexto propício não só ao ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros como também à formação de professores (VASSALO, 2006).

Constata-se, a partir da proposta do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, que se trata de uma importante ferramenta para o ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros, pois caracteriza-se como um meio que proporciona o desenvolvimento de todas as habilidades da comunicação (leitura, escrita, produção oral, competência auditiva). Todavia, como foi exposto neste trabalho, sempre existirão casos em que haverá limitações ao bom desenvolvimento da atividade.

Embora não tenha sido realizado um *teletandem* na sua totalidade, verifica-se que este caso não se mostrou infrutífero. Notou-se, no decorrer da atividade, um grande progresso na produção do português por parte do IA e na produção do inglês por parte da IB, dentre outros aspectos positivos. Os parceiros em questão atingiram o objetivo maior que era praticar suas respectivas línguas-alvo através de um *chat* do MSN, local em que a linguagem utilizada se assemelha muito à linguagem falada. Trata-se de um “bate-papo por escrito”, no qual há a reprodução quase que exata das falas de uma conversa ao vivo, ou seja, é a escrita com características da oralidade.

Assim sendo, é importante mencionar a utilização dos *emoticons*, outro aspecto que dá dimensão de oralidade ao *chat*. *Emoticons* são desenhos que imitam expressões faciais que fazemos quando estamos alegres, tristes, confusos, nervosos, surpresos, muito alegres, etc. Portanto, quando o usuário se vale de tal ferramenta, o seu interlocutor/leitor tem a chance de saber quais são suas reações acerca do que está sendo conversado. A IB fez uso desses desenhos algumas vezes, pois acreditava ser uma importante ferramenta para fazer com que o IA se sentisse confortável com a interação. Nota-se, ainda, outras possibilidades de se aproximar a língua escrita do *chat* à oralidade. O prolongamento das vogais e a utilização de letras maiúsculas, por exemplo, podem reproduzir variações fonológicas que utilizamos na fala. Contudo, é importante lembrar que a interação apenas por meio do MSN não substitui outras oportunidades de se desenvolver efetivamente a linguagem falada, como, por exemplo, em contexto de *teletandem* ou em contexto face-a-face.

A popularização do MSN, em parte causada pelo grande número de jovens usuários, despertou o interesse de vários estudiosos a respeito da linguagem utilizada para se comunicar por meio deste programa. Devido à velocidade com que as informações são trocadas neste meio, criou-se um novo código para atender a essa velocidade de mensagens, o que tais pesquisadores nomearam de *internetês*. Os exemplos mais clássicos desse fenômeno são as transformações das palavras: “você” em “vc”, “porque” em “pq”, “cadê” em “kd”, “tchau” em “xau” e assim por diante. Os critérios utilizados para se formar tal código, como pode-se observar, são os mais diversos possíveis. Alguns se formam a partir das letras que reproduzem o som, como “kd”, outros se tratam de abreviações feitas a partir das consoantes presentes na palavra original, como “pq”, e mais muitas outras formas. Ainda que este novo código esteja sendo amplamente utilizado pelos usuários de *chats*, vale ressaltar que tal linguagem

não foi utilizada no desenvolvimento da atividade de teletandem. Como se trata de um contexto de ensino-aprendizagem, tentou-se não fazer uso de tais abreviações e transformações das palavras, pois a intenção é não restringir o conhecimento do IA à uma linguagem específica, e sim fornecer a ele condições de se comunicar em língua portuguesa em diversos contextos.

Voltam-se as atenções, então, ao estudo sobre PLE. Embora o ensino-aprendizagem de PLE esteja se expandindo em âmbito internacional, devido às necessidades mais recentes de contato entre brasileiros e estrangeiros, tanto nos meios presenciais como nos virtuais, ainda encontram-se lacunas nos cursos Letras, visto que não é dada a devida importância à formação de professores especificamente capacitados ao ensino de PLE ou de português como segunda língua (PSL).

Tendo em vista que a necessidade de professores de PLE e de português como segunda língua (PSL) nos cenários nacional e internacional tem aumentado e tendo em vista também a oitava posição da língua portuguesa como língua mais falada no mundo, concorda-se com Viana (2006) no que diz respeito à

relevância de sua inclusão [PLE] na formação de profissionais em Letras, especialmente na Licenciatura, salientando a importância tanto em relação ao fortalecimento da compreensão dos processos de ensinar e aprender língua estrangeira, quanto em relação ao papel desses profissionais na difusão e, conseqüentemente, na valorização da língua materna como “instrumento” sócio-político de produção e veiculação de cultura e de ciência.

O PLE constitui-se como um amplo campo de estudo, ensino e pesquisa que objetiva o desenvolvimento de recursos que auxiliem o ensino-aprendizagem como, por exemplo, a renovação e o aperfeiçoamento de cursos e de materiais didáticos. Contudo, para que isso ocorra, tem-se a necessidade de conscientização e reflexão da falta de teorização e de pesquisas nesta área, conforme afirmam Júdice e Trouche (p. 1):

Os professores que atuam na área, mesmo inscritos nesse quadro que se mostra, em muitos aspectos, animador, ainda se defrontam com dificuldades, que se iniciam quando buscam uma formação teórica e persistem em sua prática cotidiana, quando do

planejamento e do desenvolvimento de cursos e da seleção e elaboração de materiais didáticos.

Sendo assim, para que ocorra efetivamente o ensino-aprendizagem de PLE, há a necessidade de elaboração de novas diretrizes e reflexões. Por exemplo, nos dias atuais, os professores não se encontram satisfeitos com os materiais que focam apenas a gramática e, por isso, solicitam formas mais comunicativas de ensinar, mas que não deixem de dar a devida atenção aos itens lingüísticos, pois acredita-se que são indispensáveis para garantir avanços na competência lingüística e, conseqüentemente, na competência comunicativa do aluno. A grande maioria dos livros didáticos de PLE traz uma abordagem de base estruturalista, tratando a gramática de uma maneira tradicional e sem apontar as diferenças entre o nível coloquial e formal da língua. Assim sendo, a área de PLE carece de transformações para suprir a escassez de materiais inovadores.

No que concerne ao par interagente, ambos participavam, paralelamente, de atividades de aprendizagem da língua-alvo em questão (a língua inglesa para o IB e a língua portuguesa para o IA) em contextos presenciais, como já foi mencionado a respeito do IA. Assim, a prática do *teletandem* funcionava como uma atividade complementar ao curso de línguas que participavam. Não se têm dados, neste projeto, do exercício do *teletandem* como uma prática de ensino-aprendizagem amplamente/tipicamente autônoma.

Em suma, com a realização deste projeto de IC, a IB, no papel de tutora, pode constatar as dificuldades do ensino-aprendizagem de línguas, mais precisamente as dificuldades do ensino-aprendizagem de PLE, e repensar o lugar da gramática dentro deste contexto virtual à distância. No papel de aluna, a IB pôde também melhorar seu desempenho na língua inglesa. Muitas dificuldades que prejudicaram um pouco o andamento da atividade foram encontradas durante esse período, mas a principal delas,

e mais difícil de contornar foi o conflito de interesses entre os participantes. Cada um tinha um propósito particular ao realizar as atividades de *teletandem* e nem sempre era possível conciliar tais interesses. O grau de compromisso de cada participante também caracterizou um fator que influenciou no desenvolvimento da atividade. Enquanto que para o IA o *teletandem* era somente uma prática, para a IB se tratava de um trabalho de iniciação científica, e prática de uso de língua estrangeira.

Como mencionado anteriormente, foi restabelecido o contato entre a IB e o IA, após um longo período desde o final do ano de 2006. Deste modo, as interações entre este par interagente continuarão durante os meses de março e abril de 2007. As reflexões e constatações presentes neste relatório servirão como auxílio para uma melhora no desenvolvimento da atividade de interação. Espera-se poder propor ao IA um trabalho mais voltado para o tratamento das inadequações em sua produção em língua portuguesa, e desenvolver uma reflexão a respeito delas, a fim de que ele melhore seu desempenho nessa língua.

O PLE constitui um vasto campo de pesquisa que precisa ser explorado. Assim, há um grande interesse da minha parte na continuidade dos estudos sobre este tema. A atividade que desenvolverei após a conclusão da graduação será um período de intercâmbio nos Estados Unidos, onde pretendo desenvolver um estágio que acompanhe o ensino do PLE em alguma universidade norte-americana. Futuramente, pretendo desenvolver um estudo a respeito dos aspectos da nossa cultura que são relevantes em um ensino de PLE. Pretendo contribuir também com o desenvolvimento de estudos acerca do ensino no meio virtual, pois, com a modernidade, com o avanço da tecnologia, este constitui um campo muito promissor.

## **6. MATÉRIA ENCAMINHADA PARA PUBLICAÇÃO**

Com base nas experiências realizadas durante a execução deste projeto, as quais foram descritas neste relatório, está sendo elaborado um artigo para ser encaminhado à Revista Mosaico, publicada semestralmente pelo curso de graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP.

## **7. OUTRAS ATIVIDADES DE INTERESSE UNIVERSITÁRIO**

BROCCO, A. S.; CUSTÓDIO, C. M.. O lugar da gramática no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: XVIII Semana de Letras: Letras, linguagens, um mundo em leitura, 2006, São José do Rio Preto. CD XVIII Semana de Letras Ibilce/UNESP, 2006.

BROCCO, A. S.; CONSOLO, D. A.; CUSTÓDIO, C. M.. A gramática no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira: uma investigação em contexto de interação in-tandem a distância, 2006. (Comunicação apresentada no Seminário Anual da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, evento realizado em novembro de 2006, na Universidade Federal da Bahia, em Salvador).

BROCCO, A. S.; CUSTÓDIO, C. M.. O lugar da gramática no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, 2006. (Apresentação de comunicação no XXXIII Colóquio de Incentivo à Pesquisa do Ibilce/UNESP).

CUSTÓDIO, C. M. Ensino de Português como língua estrangeira em contexto virtual de interação: qual o lugar da gramática?, 2006. (Apresentação de Comunicação XVIII Congresso de Iniciação Científica da UNESP).

## **8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OEIRAS, J. Y. Y.; ROCHA, H. V. *Português na internet: questões de planejamento e produções de materiais*. IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.

BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL UNICAMP, 1999.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (orgs.) *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983, p. 29- 59.

CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics*, vol. 1. n. 2, 1980.

CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet Audio Communication for Second Language Learning: a Comparative Review of Six Programs. *Language Learning and Technology*, vol. 7, n. 1, 2003, p. 15-27.

FERREIRA, I. A. O ensino de português para estrangeiros nso CEBs: do livro didático à sala de aula. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. *Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about Grammar: a Task-based Approach. In: *TESOL Quarterly*, vol. 25, 1991, p. 605-626.

JÚDICE, N.; TROUCHE, L. M. G. *Tópicos em português como língua estrangeira*. In: [http:// www.filologia.org.br/ixcnlf/5/16.htm](http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/16.htm). Consultado em 05 de maio de 2006.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUNZENDORF, J. C. *O ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros adultos em São Paulo (Reflexões - Considerações - Propostas)*. Tese de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1987.

MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MORITA, M. K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. (org). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59-71.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle, 1999.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SCHÖN, D. A.. *How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.) *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*, Goiânia: Editora da UFG, 2006, p. 255 - 276.

SOUZA, R. A aprendizagem telecolaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. IN: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.3, n.2., 2003, p. 73-96.

VASSALO, M. L. Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell'azione in un tandem in presenza italiano-portoghese. *Revista de Italianística*, XIII (2006) (no prelo).

VIANA, N. O ensino de português para estrangeiros: panorama contextual e a interface com a formação em Letras. Fala na mesa redonda "Subsídios à Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas". XVIII Semana de Letras. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.