UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICO, LITERÁRIOS E
TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

LUCAS OTÁVIO ARAÚJO DE SOUSA

**FORMAÇÃO LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS PARA CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO NA USP: NECESSIDADES E LIMITAÇÕES**

Versão corrigida

São Paulo

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICO, LITERÁRIOS E
TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

LUCAS OTÁVIO ARAÚJO DE SOUSA

**FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA EM PORTUGUÊS PARA CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO NA USP: NECESSIDADES E LIMITAÇÕES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Este exemplar se trata da versão corrigida.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque-Costa

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S725f Sousa, Lucas Otávio Araújo de
 Formação linguística em português para contexto
 universitário na USP: necessidades e limitações /
 Lucas Otávio Araújo de Sousa ; orientadora Heloísa
 Brito Albuquerque-Costa. - São Paulo, 2020.
 193 f.

 Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
 Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
 Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
 concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
 Tradutológicos em Francês.

 1. Língua Portuguesa. 2. Ensino e Aprendizagem. 3.
 Linguística Aplicada. I. Albuquerque-Costa, Heloísa
 Brito, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA
DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do aluno: Lucas Otávio Araújo de Sousa

Data da defesa: 28/05/2020

Nome da Profa. orientadora: Heloísa Brito de Albuquerque Costa

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 23/07/2020

Heloisa A. Costa

Heloisa Brito de Albuquerque Costa

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Leah, o amor da minha vida e minha primeira aluna, por todo o apoio, por me ajudar em todas as dificuldades, por compartilhar todos os momentos de alegria e pelo rámen.

Aos meus pais, Vânia e Luís, meus primeiros professores, por todos os pequenos gestos que somam uma imensidão, pelas caronas até o metrô, pelo carinho, por acreditar em mim.

Ao Felipe, o melhor irmão possível, pela atenção a tudo que eu tenha para falar, e pela eterna amizade. À Larissa, a melhor irmã possível, por sempre estar ao meu lado, pelas transcrições e pela paciência com as dívidas.

À Profa Dra Heloisa Brito de Albuquerque Costa, por ter me levado a sério naquela aula de Francês IV, e por ter me inspirado a me tornar professor. Pela ajuda nesse processo, por mais turbulento que tenha sido.

À professora Paola Mandalá, pela contínua troca, desde o momento que participei da primeira oficina, ainda completamente cru, até o momento em que planejamos uma oficina juntos. Obrigado por todos os ensinamentos e por sempre me tratar como um igual e ouvir todas as ideias, não importando de onde venham.

A todas as professoras e colegas que tive na trajetória do mestrado, cujos comentários e diálogos me trouxeram até aqui.

À CAPES, cujo apoio financeiro tornou essa pesquisa possível.

À Beth, ao Colin e à Poppy, por serem tão acolhedores e por entenderem quando eu tinha de estar no computador quando todos relaxavam. Em breve eu os ensino português também.

Ao Alisson, meu companheiro de mestrado, que sempre esteve lá por mim. E ao Luiz, ao Cauê, ao Alexandre, ao Gui e à Juliana, por sempre estarem dispostos a ajudar, e que provam que amizade é tão forte quanto família.

Aos meus alunos da época de monitor, que tanto me desafiaram com perguntas tão difíceis para um professor sem experiência nenhuma, mas que me deram a melhor experiência de sala de aula possível. À Júlia Santoro, que compartilhou minha angústias e pelas aulas que planejamos juntos. Ao Matheus Tomaz por ter me incentivado a ir naquela oficina e pela aula sobre futebol e pizza que planejamos no bandeirão.

E, finalmente, a todos os participantes dessa pesquisa, a quem dedico o resultado dessa pesquisa.

ARAÚJO DE SOUSA, L. O. Formação Linguística em português para contexto universitário na USP: necessidades e limitações. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivos identificar e analisar as necessidades e dificuldades apresentadas por alunos estrangeiros e intercambistas durante o processo de adaptação e integração ao contexto universitário na Universidade de São Paulo (USP) para serem consideradas visando a elaboração de unidades didáticas de Ensino do Português para Objetivo Universitário (PU). O referencial teórico da pesquisa considerou o histórico e o panorama do ensino de língua portuguesa apresentados por Almeida Filho (2006, 2012) e por Furtoso (2011, 2015) e os trabalhos sobre o ensino de português língua estrangeira (PLE) na USP (AMADO, 2012b; MANDALÁ, 2015). Além disso, consideramos os pressupostos metodológicos do ensino de línguas para contextos específicos descritos por Mangiante e Parpette (2004, 2011), Carras et al. (2007), Mourlhon-Dallies (2008) e Albuquerque-Costa e Parpette (2016) e Madruga (2014). A metodologia de pesquisa foi de natureza qualitativa e seguiu as etapas de entrevista com um grupo de estudantes estrangeiros para identificar e analisar suas necessidades no contexto da USP; de seleção de materiais e conteúdos para a elaboração de unidades didáticas de Português para Objetivo Universitário (PU) a partir do *portal e-Aulas da USP* e a didatização de dois vídeos do portal para aplicação prática junto aos alunos. O *corpus* desta pesquisa consiste na análise das entrevistas e sua relação com as unidades didáticas elaboradas. Os resultados da investigação apontam para a necessidade de elaborar programas de ensino da língua portuguesa que correspondam ao que os alunos apontem como essencial para sua adaptação, o que, no contexto desta pesquisa, foi relacionado ao enfoque cultural e dificuldades na produção e compreensão oral na sala de aula. Por fim, foram levantadas limitações institucionais específicas, como a ausência de apoio e disparidade de números na

oferta e demanda de cursos. A contribuição da pesquisa se insere na área do ensino de línguas para contextos universitários, mais particularmente, no ensino do português.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira; Ensino e aprendizagem de línguas para fins específicos; Português língua adicional; Português para objetivo Universitário.

ARAÚJO DE SOUSA, L. O. Linguistic formation in Portuguese for university purposes at USP: needs and limitations. 2020. 193 p. Thesis (Master) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This thesis aims to identify and analyse the needs and difficulties presented by foreign and exchange students during the process of adaptation and integration to the university context at the University of São Paulo (USP) to be considered aiming at the elaboration of didactic units of teaching Portuguese for University Purposes (PU). The theoretical framework of the research considered the history and panorama of Portuguese language teaching as an additional language (PLA) presented by Almeida Filho (2006, 2012) and by Furtoso (2011, 2015) as well as the works on teaching Portuguese as a foreign language (PLE) at USP (AMADO, 2012b; MANDALÁ, 2015). Additionally, we consider the methodological assumptions of language teaching for specific contexts described by Mangiante and Parpette (2004, 2011), Carras et al. (2007), Mourlhon-Dallies (2008) and Albuquerque-Costa and Parpette (2016) and Madruga (2014). The research methodology was of a qualitative nature and was comprised of the following stages: interview with a group of foreign students to identify and analyse their needs in the context of USP; selection of materials and content for the development of didactic units of Portuguese for University Purposes (PU) from portal *e-Aulas da USP*; and the teaching of two videos from the portal for practical application with students. The corpus of this research consists of the analysis of the interviews and their relationship with the didactic units developed. The results of the investigation point to the need to develop teaching programs in the Portuguese language that correspond to what students highlight as essential for their adaptation, which, in the context of this research, was related to the cultural focus and difficulties in both oral production and oral comprehension in the classroom. Finally, specific institutional limitations were raised, such as the lack of support and the disparity in numbers in the supply and demand for courses. The research contribution is inserted in the area of language teaching for university purposes, more particularly, in the teaching of Portuguese.

Keywords: Teaching and learning of foreign languages; Teaching and learning of languages for specific purposes; Portuguese as an additional language; Portuguese for university purposes.

ARAÚJO DE SOUSA, L. O. Formation linguistique en portugais sur objectif universitaire à l'USP: besoins et limites. 2020. 193 f. Mémoire (Master) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à identifier et analyser les besoins et les difficultés présentés aux étudiants étrangers et d'échange au cours du processus d'adaptation et d'intégration au contexte universitaire à l'Université de São Paulo (USP) à considérer pour l'élaboration d'unités didactiques d'enseignement du Portugais sur Objectif Universitaire (PU). Le cadre théorique de la recherche a examiné l'histoire et le panorama de l'enseignement de la langue portugaise comme langue additionnelle (PLA) présenté par Almeida Filho (2006, 2012) et Furtoso (2011, 2015) et les travaux sur l'enseignement du portugais langue étrangère (PLE) à l'USP (AMADO, 2012b; MANDALÁ, 2015). De plus, nous considérons les hypothèses méthodologiques de l'enseignement des langues pour des contextes spécifiques décrites par Mangiante et Parpette (2004, 2011), Carras et al. (2007), Mourlhon-Dallies (2008) et Albuquerque-Costa et Parpette (2016) et Madruga (2014). La méthodologie de recherche utilisée est de nature qualitative et a suivi les étapes de l'entretien avec un groupe d'étudiants étrangers pour identifier et analyser leurs besoins dans le cadre de l'USP; sélection de matériaux et de contenu pour le développement d'unités didactiques de portugais à des fins universitaires (PU) à partir du portail *e-Aulas da USP* et la didactisation de deux vidéos du portail pour une application pratique avec les étudiants. Le *corpus* de cette recherche consiste en l'analyse des entretiens et leur relation avec les unités didactiques développées. Les résultats de l'enquête soulignent la nécessité de développer des programmes d'enseignement en langue portugaise qui correspondent à ce que les étudiants soulignent comme essentiel pour leur adaptation, ce qui, dans le contexte de cette recherche, était lié à la concentration culturelle et aux difficultés de production et de compréhension orale en classe. Enfin, des limites institutionnelles spécifiques ont été soulevées, telles que l'absence de soutien et la disparité des nombres dans l'offre et la demande de cours. La contribution de cette recherche est insérée dans le domaine de

l'enseignement des langues en contexte universitaire, plus particulièrement dans l'enseignement du portugais.

Mots-clés: Enseignement et apprentissage des langues étrangères; Enseignement et apprentissage des langues sur objectif spécifique; Portugais langue additionnelle; Portugais sur objectif universitaire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Programa da disciplina FLC0376 - Atuação Profissional na Área de Letras...	31
Figura 2: Convênios vigentes entre USP e IES estrangeiras	62
Figura 3: Mobilidade de alunos de graduação separados por país.....	63
Figura 4: Captura de tela do vídeo “O melhor teste estatístico para COMPARAÇÃO (Parte 3- Variáveis quantitativas)	70
Figura 5: Captura de tela do vídeo “Quando o álcool pode ser um problema”	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Cursos oferecidos pelo CIL-FFLCH.....	34
Quadro 2 Metodologias de ensino de línguas para objetivos específicos através das décadas	39
Quadro 3: Metodologias de ensino de línguas para objetivos específicos	41
Quadro 4: Diferenças entre o francês geral e FOS	48
Quadro 5: Desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados.....	57
Quadro 6: Sugestão de unidades didáticas	97

LISTA DE SIGLAS

AUCANI - Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional

CCInt - Comissão de Cooperação Internacional

CIL-FFLCH – Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

EEF-AUF - Etudier en Francophonie

FEA-USP - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

FFLCH-USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FOS - Francês para Objetivo Específico

FOU - Francês para Objetivo Universitário

IES - Instituições de Ensino Superior

IsF - Idiomas sem Fronteiras

PFOL - Português para Falantes de Outras Línguas

PLA - Português Língua Adicional

PLE - Português Língua Estrangeira

PU - Português para objetivo Universitário

POLI-USP - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	11
I. Histórico da pesquisa	13
II. Objetivos e perguntas de pesquisa	14
III. Organização da dissertação	15
Capítulo 1: Referencial teórico	16
1. 1. As diferentes terminologias para o ensino de português como língua adicional.....	17
1. 1. 1. Marcos do ensino do português como língua adicional.....	21
1. 1. 2. Perspectivas para português língua adicional nas universidades brasileiras.....	24
1. 2. A institucionalização da área de português na USP.....	27
1. 2. 1. Tópicos atuais no ensino de português língua adicional PLA.....	34
1. 3. O Português para objetivo Universitário	36
1. 3. 1. Ensino de línguas para objetivos específicos.....	38
1. 3. 2. Etapas metodológicas do Português para objetivo Universitário.....	49
Capítulo 2: Metodologia.....	53
2. 1. A démarche FOS como metodologia	54
2. 2. Contexto de pesquisa.....	59
2. 2. 1. Internacionalização e mobilidade acadêmica	59
2. 2. 2. A internacionalização na USP	60
2. 2. 3. Iniciativas de Português Língua Adicional (PLA) na USP	64
2. 3. Os participantes da pesquisa	65
2. 4. A coleta de dados	66
2. 4. 1. Entrevistas	67
2. 4. 2. Fichas descritivas: o portal <i>e-aulas da USP</i>	68
2. 4. 2. 1. Os vídeos do <i>e-Aulas da USP</i>	71
2. 4. 2. 2. Potenciais didáticos da plataforma <i>e-aulas da USP</i>	73
2. 5. Unidades didáticas PU	77
2. 5. 1. Comentário sobre a unidade didática “Ditaduras na América Latina”.....	78
2. 5. 2. Aplicação da unidade didática “Ditaduras na América Latina”	80
2. 5. 3. Comentário sobre a unidade didática “Testes estatísticos”.....	81
Capítulo 3: Análise dos dados	85
3. 1. Oferta e demanda de projetos de ensino de PLA	86

3. 2.	Análise do conteúdo dos cursos de PLA na USP	88
3. 3.	A questão cultural nos cursos de PLA do CIL-FFLCH.....	91
3. 4.	Necessidades dos alunos intercambistas	93
3. 5.	Potenciais de mudança em projetos de PLA na USP.....	95
3. 6.	Concluindo as análises	97
Considerações finais e perspectivas		99
Bibliografia.....		103
Anexos		108
1.	Programa do curso “Conversação em Português para Estrangeiros (nível C).....	108
2.	Termo de consentimento	111
Apêndices		112
1.	Plano de entrevista para levantamento de perfil e necessidades	112
2.	Unidade didática “Ditaduras na América Latina”	113
3.	Unidade didática “Testes estatísticos”.....	117
4.	Transcrição do vídeo “Ditaduras militares: história e memória”	119
5.	Transcrição do vídeo “O melhor teste estatístico para COMPARAÇÃO (Parte 1- Variáveis qualitativas nominais)”	124
6.	Transcrição das entrevistas com os alunos intercambistas e com a educadora do CIL- FFLCH.....	129

Introdução

A presente pesquisa está inserida no contexto das iniciativas de internacionalização da Universidade de São Paulo (USP), relacionadas à preparação e formação linguística, acadêmica e sociocultural para alunos em situação de mobilidade acadêmica. Considerando o sentido duplo da internacionalização, ou seja, estudantes da USP que se preparam para estudar em outros países e os estudantes intercambistas que vem à universidade para realizar seus estudos, entendo que as ações de formação nesse contexto caracterizam-se como recíprocas. Essa reciprocidade significa, de forma objetiva, refletir e desenvolver ações de formação linguística, acadêmica e sociocultural que favoreçam a preparação antes da mobilidade assim como outras que se desenvolvam durante o período de estada no país estrangeiro. Isso vem ocorrendo de forma mais sistemática na USP nas áreas do ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU), segundo ALBUQUERQUE-COSTA (2016) e do Inglês em Contexto Acadêmico e dos cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) a partir dos cursos oferecidos pelo Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e uma iniciativa mais pontual relacionada ao ensino Português para Objetivo Universitário (PU)¹ em MADRUGA (2014) dirigido aos estudantes intercambistas franceses da Escola Politécnica da USP. As ações de ensino e pesquisa na área do francês nos módulos FOU na Escola Politécnica, por exemplo, já possuem um histórico na universidade, o que pode ser tomado como referência para os trabalhos a serem realizados na área do PU.

Um exemplo das ações em FOU é o projeto *Etudier en Francophonie*, criado em 2013 com apoio da Agence Universitaire de la Francophonie (EEF-AUF) e coordenado pelas Professoras Heloisa Albuquerque-Costa (USP) e Chantal Parpette (Lyon2). Neste projeto são disponibilizados vídeos sobre diversos temas referentes ao contexto

¹ Adotamos aqui a sigla PU conforme Madruga (2014, p.14) para manter a sonoridade da sigla FOU em francês e a pronúncia em português quando se trata do ensino desta língua no contexto universitário brasileiro (PU ao invés de POU) .

universitário francófono, seguidos de atividades de compreensão oral. Este projeto tem como objetivo principal propor documentos de compreensão oral relacionados a situações nas quais o estudante será confrontado no contexto universitário francês (ALBUQUERQUE-COSTA e PARPETTE, 2016).

No que se refere ao ensino do PLE na USP, os estudantes intercambistas de todas as nacionalidades podem cursar módulos de português oferecidos pelo Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH. Diferentemente de um programa voltado para o ensino do português que responda às necessidades acadêmicas dos alunos, Ensino do Português para Objetivo Universitário (PU), no PLE são consideradas as situações de comunicação oral e escrita em contextos da vida cotidiana (MADRUGA, 2014), sem um enfoque em situações específicas do meio universitário. Estes cursos são ministrados pela educadora do Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e têm uma estrutura própria baseada em níveis de conhecimento do português, sendo que há uma alta demanda com poucas vagas, segundo dados do CIL-FFLCH.²

Somente em 2014, tivemos a primeira pesquisa na USP na área do ensino do Português para Objetivo Universitário (PU), dirigida especificamente a estudantes francófonos inscritos na Escola Politécnica da USP (Madruga, 2014), em que a pesquisadora buscou discutir poderiam desenvolver sua expressão oral em português dentro de situações de comunicação no meio universitário. Do ponto de vista teórico-metodológico, essa pesquisa se definiu tendo como referência principal, a *démarche méthodologique*, ou seja, os procedimentos metodológicos, para cursos na área do Francês para Objetivo Específico (FOS) e Francês para Objetivo Universitário (FOU) definida por Mangiante e Parpette respectivamente nos anos de 2004 e 2011, abordagem metodológica que também abordaremos mais adiante. Outros trabalhos

² Os cursos mencionados estão disponíveis em <http://clinguas.fflch.usp.br/node/3018>. Em 2020 há oferecimento de apenas um tipo de curso, com apenas 5 turmas regulares e 1 turma intensiva ao início do semestre, o que difere bastante do contexto de alguns anos antes, quando em 2014 havia um número bem maior de turmas (11 turmas de Conversação em Português Língua Estrangeira) além de uma separação entre cursos de Conversação em Português Língua Estrangeira e Redação Acadêmica para Graduação e Pós-Graduação, estes últimos sendo oferecidos tanto para alunos brasileiros quanto intercambistas.

com o português para contextos específicos foram realizados no Brasil como o português para a medicina utilizado em um projeto junto ao programa “Mais Médicos Para o Brasil”³. (LOBO, 2017)

No âmbito da presente pesquisa, ao retomar as questões que envolvem o ensino do PU, adotei como referência as etapas metodológicas adotadas no trabalho de Madruga (2014), mas desenvolvendo uma investigação que contemplou diferentes áreas de conhecimento da USP, ou seja, reuni estudantes em intercâmbio de diversos cursos da universidade. Isso porque, na perspectiva adotada, pretendi trabalhar com unidades didáticas que partiram das necessidades dos alunos e compreenderam o desenvolvimento de aspectos culturais e acadêmicos – compreensão oral de aulas em português.

I. Histórico da pesquisa

A motivação e o interesse pela área do português estão ligados diretamente à minha formação no curso de Letras Francês/Português na Universidade de São Paulo. Durante o quarto ano do meu bacharelado, eu atuei como monitor-bolsista no Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP (CIL-FFLCH), na área de português, subárea de Conversação em Português Língua Estrangeira (PLE), cursos endereçados a todos os estudantes estrangeiros, de todas as nacionalidades e áreas, em intercâmbio na USP. Como monitor tive a oportunidade de ministrar aulas, preparar material didático e dar oficinas de várias temáticas, inclusive de elaboração de unidades didáticas. Nesse período eu pude ver as principais dificuldades e necessidades dos alunos estrangeiros na USP. Essas necessidades eram vistas quando alunos mencionavam que o curso de Conversação em Português Língua Estrangeira era um dos poucos que eles conseguiam compreender, ou solicitavam ajuda na preparação de apresentações orais ou na escrita de trabalhos acadêmicos.

³ O programa Mais Médicos Para o Brasil é uma iniciativa do governo federal que consiste no intercâmbio de médicos estrangeiros a fim de atender regiões com escassez de serviço médico. Para mais informações: <<http://www.maismedicos.gov.br/conheca-programa>>. Acesso em 2019-05-10.

Simultaneamente ao meu trabalho de monitor, durante as aulas da disciplina “Introdução à Metodologia de Pesquisa na Área de Francês como Língua Estrangeira” que cursei em 2016 durante a graduação, pude redigir um projeto de pesquisa para a área do ensino do português em contexto universitário. Como já era monitor-bolsista no CIL-FFLCH pude conhecer mais de perto o trabalho na área do FOU na POLI-USP e fazer uma relação com o ensino do português, o que me direcionou para o ingresso no mestrado.

Esta pesquisa está fortemente relacionada à demanda de uma formação em português para alunos em mobilidade acadêmica, visto que ela se insere no contexto crescente de internacionalização das universidades brasileiras (KNIGHT, 2003) e, no caso da USP, em sua política de internacionalização divulgada pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI).⁴

II. Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta dissertação tem como objetivos identificar e analisar as necessidades e dificuldades apresentadas por alunos estrangeiros e intercambistas durante o processo de adaptação e integração ao contexto universitário na Universidade de São Paulo (USP) para serem consideradas visando a elaboração de unidades didáticas de Ensino do Português para Objetivo Universitário (PU).

A metodologia de pesquisa foi de natureza qualitativa e seguiu as etapas de entrevista com um grupo de estudantes estrangeiros para identificar e analisar suas necessidades no contexto da USP; de seleção de materiais e conteúdos para a elaboração de unidades didáticas de Português para Objetivo Universitário (PU) a partir do *portal e-Aulas da USP* e a didatização de dois vídeos do portal para aplicação prática junto aos alunos.

A elaboração das unidades didáticas, entrevistas e sua análise buscou responder às perguntas de pesquisa:

⁴ A AUCANI tem como objetivo promover a internacionalização nas duas direções dentro da USP, inclusive do ponto de vista de formação linguística, para mais informações: <<http://www.usp.br/internationaloffice/>> Acesso em 2020-06-11.

- Quais são as necessidades apresentadas pelos alunos intercambistas no aprendizado do português e na integração à cultura universitária brasileira?
- Quais são os objetivos comunicativos, linguísticos e socioculturais que poderiam ser elencados para a concepção de atividades didáticas em módulos de Compreensão Oral em PU para intercambistas na USP?

III. Organização da dissertação

O trabalho está dividido em três capítulos.

No primeiro trazemos a fundamentação teórica em que se baseia essa pesquisa. Esse capítulo se divide entre um histórico e análise do ensino de português como língua adicional e em uma fundamentação sobre a passagem do ensino geral de línguas para o ensino específico, culminando no ensino para objetivo universitário.

No capítulo dois, descrevemos a metodologia adotada nessa pesquisa. Nisso incluímos um detalhamento dos procedimentos de ensino de línguas para objetivos específicos, além de uma apresentação do processo de internacionalização da USP e uma descrição da produção dos dados, com as entrevistas dos intercambistas e uma análise sobre a produção das unidades didáticas.

Em seguida, o terceiro capítulo apresenta uma reflexão entre as questões levantadas pelos alunos nas entrevistas em contraste com as unidades didáticas realizadas. Além disso, apresentamos um esboço de programa para o ensino de Português para objetivo Universitário no contexto da USP, buscando iniciar reflexões sobre o futuro da área na universidade.

Aos três capítulos, somam-se as **Considerações finais e perspectivas**, as **Referências bibliográficas**, os **Anexos** e os **Apêndices**.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

1. 1. As diferentes terminologias para o ensino de português como língua adicional

As questões terminológicas para o ensino do português como língua estrangeira nos dias atuais estão relacionadas às pesquisas realizadas em diversos contextos e ao desenvolvimento de programas de ensino que respondem a demandas específicas das universidades brasileiras. Furtoso (2011, 2015) apresenta as ações realizadas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão pontuando que, de acordo com cada contexto, o ensino do português como língua estrangeira e sua metodologia se definiram em relação a conceitos teórico-metodológicos particulares.

Antes disso, vemos a necessidade de estabelecer a denominação que será utilizada no presente trabalho para me referir ao ensino do português como língua adicional na presente pesquisa. Considero antes de mais nada que a escolha da terminologia tem a ver sobretudo com o contexto de aprendizagem do aluno, reconhecendo a utilização de um determinado termo está relacionada ora ao papel do aprendiz, ou seja, Português para *Estrangeiros* (PE), ora a posição da língua, como é o caso da denominação Português *como Língua Estrangeira* (PLE), visto que este termo dá atenção especial ao papel da língua, como algo estrangeiro ao contexto em que o aluno aprende, enquanto o primeiro significa que o aluno é o estrangeiro em relação ao lugar onde a língua é falada, por mais que esteja em situação de imersão. Além disso, há de se mencionar que a escolha vai além de uma decisão terminológica e, por vezes, é delineada por um trabalho com o português em contextos em específicos⁵, como é o caso do Português para Objetivo Universitário (PU), em se tratando da formação de alunos estrangeiros em intercâmbio nas universidades.

Cunha (2007, p.28) aponta que “[...] ao escolhermos os termos que descrevem essas situações, escolhemos palavras que descrevem o mundo social que nos cerca.

⁵ Destaco aqui o Português como Língua de Herança, Português como Língua de Fronteira, Português de Imigração além também das outras declinações do Português para Fins Específicos.

Ao fazermos nossas escolhas, posicionamo-nos perante esse mundo em um comprometimento que não é só acadêmico, mas sobretudo político”.

Tendo isso em vista, para um melhor entendimento das questões conceituais e metodológicas que influenciam o ensino de línguas nos dias de hoje, Leffa e Irala (2014), trazem o conceito de Língua Adicional. Segundo os autores, “[...] o ensino de línguas é afetado pelo conceito que dela se tem às vezes vista como sistema abstrato, prática social em ação, ou mesmo como constituinte do sujeito”. (LEFFA, IRALA, 2014 p. 30). Ressaltam ainda que, “no caso do ensino de outra língua, por exemplo, precisamos definir também o que entendemos por ‘outra língua’”. (LEFFA, IRALA, 2014; p. 30), o que se dará a partir de questões sobre a proximidade entre essa língua e o sistema já conhecido pelo aprendiz e o lugar dessa outra língua nas práticas sociais do aprendiz. Para os autores é necessário compreender historicamente como o conceito de língua se configurou a partir de três paradigmas, a saber, sistema, função e ideologia.

O primeiro paradigma dá ênfase no sistema, ou seja, a língua é compreendida como um inventário de itens a serem combinados: “Aprender uma língua era desenvolver a competência linguística.” (LEFFA, IRALA, 2014; p. 23), portanto o aprendizado de uma nova língua consistiria simplesmente de uma adaptação das regras gramaticais e sua transferência para equivalentes lexicais.

A ênfase na função entende a língua como atividade, ao invés de sistema, o que quer dizer que “[...] quando alguém produz um enunciado não faz isso como um exercício meramente linguístico: usa o enunciado para agir sobre o mundo”. (LEFFA, IRALA, 2014; p. 23 e 24). Da mesma forma como o paradigma anterior, a língua ainda é inventariada, contudo não mais como palavras e frases, mas funções: pedir direções, recusar um convite, oferecer ajuda etc.

Por fim, a ênfase na ideologia que segundo os autores significa que a língua não é vista como “[...] um sistema abstrato, independente do sujeito, nem como instrumento de ação, usado pelo sujeito para agir sobre o mundo; a língua é uma instância que constitui o sujeito.” (LEFFA, IRALA, 2014, p. 24)

Dentro do nosso contexto, entendemos que a língua portuguesa se encaixa na última categoria. A língua não pode ser tomada simplesmente como sistema ou funções, pois a simples transferência não abarcaria as diferenças entre a cultura universitária brasileira e a dos países de origem dos aprendizes.

A partir dessa categorização do conceito geral de língua, podemos entrar na conceptualização que se faz de uma outra língua. Ainda segundo os autores, “o fato de não ser apenas uma língua, mas outra língua, cria **relações** com a língua que já temos e de como devemos conceituá-la.” (LEFFA, IRALA, 2014, p. 31, grifo nosso). Tais relações são essenciais no entendimento que fazemos não só da língua como do contexto em que ela se insere, retomando a ideia defendida por Cunha (2007, p. 28) de que nossas escolhas representam o nosso posicionamento no mundo.

Algumas denominações enumeradas por Leffa e Irala (2014, p. 31) explicam bem o que os autores querem dizer, sobretudo no que diz respeito ao distanciamento entre o aprendiz e a língua, tais como “língua estrangeira”, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua” e “língua do vizinho”. Esse processo também existe no ensino do português, onde vemos uma variedade de termos carregados com suas afiliações e crenças quanto à aprendizagem da língua, são eles: Português Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PE), Português como Segunda Língua (PL2), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Terceira Língua (PL3), Português Língua Adicional (PLA), Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua de Fronteira (PLF) e Português de Imigração (PI), dentre outros.

Todos esses termos têm sua validade e são fundamentados teoricamente nos contextos em que são utilizados. Contudo, para a presente pesquisa optamos pelo termo Português Língua Adicional (PLA) por concordarmos com Leffa e Irala (2014, p. 32) que afirmam que “O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).” Além disso, entendemos que o uso de Português Língua Estrangeira (PLE) pode limitar o entendimento que se faz, pois por mais que o aluno esteja

aprendendo o português como uma nova língua, nem sempre é em um contexto estrangeiro – quer dizer, não é em um contexto externo ao uso da língua, como no caso de populações indígenas, alunos imigrantes no Brasil e até mesmo falantes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

No contexto em que desenvolvemos esta pesquisa, o uso do termo PLA é compreensível, uma vez que os alunos estão em um contexto de imersão acadêmica. Por essa razão, o termo PLE não seria adequado, visto que, segundo Leffa e Irala, estamos diante de um caso de língua estrangeira “Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno [...]” (LEFFA, IRALA, 2014, p. 31).

Ao mesmo tempo, o perfil dos alunos intercambistas em universidades brasileiras nos distancia da escolha dos termos Português como Segunda Língua (PL2) ou Português como Terceira Língua (PL3), visto que em sua ampla maioria o português é pelo menos a terceira língua do estudante chegando a ser a quarta e até a quinta língua para alguns alunos.

Além dessas diferenças supracitadas entre nosso contexto e os termos PLE e PL2, o termo PLA também vem valorizar o percurso linguístico dos alunos, segundo Leffa e Irala (2014, p.34) “A adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve – idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes.” Dessa forma, vemos também que o termo PLA aproxima o aluno da língua aprendida, posto que entende que o português não é algo estranho às línguas que o aluno já possui, e sim algo que virá adicionar de forma pacífica aos seus conhecimentos.

Coste (2010, p.183) também vai nessa direção em relação ao entendimento sobre a forma como as línguas aprendidas se relacionam, segundo o autor: “Cada língua aprendida, cada variedade abordada é feita em sua base e em função de **um repertório linguageiro**, e de capacidades de comunicação já estabelecidas que

afetam as formas e normas novas que, por sua vez, são modificadas por elas.”⁶ O termo língua adicional reforça, então, uma acepção positiva na aprendizagem de novas línguas. Cada língua adicional traz uma bagagem – e essa bagagem é muito mais que o sistema e suas regras, aqui pensamos na língua como cultura – que se alia positivamente àquilo que o aprendiz já detém.

Cada língua tem, portanto, suas funções. Tomemos por exemplo um aluno francófono, que já tendo estudado e trabalhado em país de língua espanhola venha fazer intercâmbio na USP. A língua francesa será sempre a língua da vida familiar e dos amigos, enquanto o espanhol e o português se adicionam a ela como línguas dos estudos e do trabalho, além de novos círculos de amizades. Contudo, essa adição não exclui o papel do francês, mas sim se alia àquilo que o aluno já sabe, as línguas adicionais não se fortalecem em detrimento umas das outras, mas sim em cooperação.

Por fim, temos também de dar atenção ao fato de que, segundo os autores, cada língua adicional atende a objetivos diferentes, que é justamente o caso da denominação do ensino do Português para Objetivo Universitário (PU), visto que atende um objetivo específico.

1. 1. 1. Marcos do ensino do português como língua adicional

Almeida Filho (2012) descreve uma cronologia do ensino do português como língua estrangeira⁷. Embora o autor levante questões históricas que vão desde o descobrimento do Brasil, passando pelas políticas públicas do Marquês de Pombal que levaram ao estabelecimento do português como língua oficial do Brasil, focaremos nas últimas décadas do século XX e no século XXI, quando houve uma emergência de uma área de especialidade do português, vista na abertura de cursos para estrangeiros no sul do Brasil. Ao mesmo tempo há a criação de materiais didáticos em universidades também fora do país, com os Estados Unidos sendo um centro para a produção de

⁶ Tradução nossa, o original: “Chaque langue apprise, chaque variété abordée l’est sur fond et en fonction d’un répertoire langagier et de capacités communicationnelles déjà là qui affectent les formes et normes nouvelles et s’en trouvent affectées en retour.”

⁷ Embora tenhamos optado pela denominação PLA para a nossa pesquisa, a presente seção lida com outros termos, cada um associado a um pesquisador.

material para o ensino do PLA. O livro *Modern Portuguese* faz parte dessa produção e é considerado por Almeida Filho (2012, p.726) como um dos maiores símbolos desse período. O que tanto Almeida Filho como outros pesquisadores apresentados a seguir ressaltam é a importância do papel das universidades na disseminação do ensino do PLA, o que é explicável por sua concentração de intercambistas.

Almeida Filho (2012, p. 726) levanta iniciativas de destaque sempre partindo das universidades desde a década de 1950, com o manual didático *O ensino de português para estrangeiros*, criado pela professora Mercedes Marchand da Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Ainda segundo o autor, a relevância da área começa a crescer na década de 1970, com a criação de cursos de PLE na USP e na UNICAMP. Contudo, ele destaca que a forma como se iniciou a entrada veio a influenciar bastante o status do português dentro dessas duas universidades. A UNICAMP introduziu a área como disciplina de catálogo, com a contratação de docentes pesquisadores de carreira para seu quadro, enquanto a USP introduziu o PLE como área de extensão desvinculada à graduação ou pós-graduação. Almeida Filho vê que, embora isso não tenha afetado a oferta de cursos ao contingente de intercambistas, a USP “[...] não alçou o trabalho de ensino do Português para Estrangeiros a níveis mais impactantes de estabelecimento da nova especialidade.” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 726).

Esse processo de estabelecimento da UNICAMP como um dos principais nomes na área de ensino do português se confunde com o processo que colocou o próprio Almeida Filho como um dos principais pesquisadores da área. Com suas afiliações comunicativas, o pesquisador influenciou grande parte da produção que veio após ele, além de ter sido um dos responsáveis pela criação do exame *Celpe-Bras* nos anos iniciais do MERCOSUL. Esse exame, segundo o próprio Almeida Filho “se alinhava então com pressupostos comunicacionais vanguardistas expostos no meu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* [...]” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 726).

A partir disso, o que se vê é o crescimento dessa área indo de mãos dadas com a afiliação à abordagem comunicativa, uma vez que tanto a UNICAMP quanto o *Celpe-Bras* (COSTA, 2018) se impõem como criadores de tendências na área, com pesquisas

na própria USP e o curso “Conversação e Produção Textual em Português para Estrangeiros” do CIL-FFLCH sendo baseados na abordagem comunicativa.

Por fim, Almeida Filho sublinha que, quando falamos sobre a promoção da área fora das universidades, “A falta de uma política explícita e oficial para o EPLE [Ensino de Português Língua Estrangeira] se destaca entre os quesitos com avaliações negativas [...]” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 727). Com isso, o pesquisador defende que, tão importante quanto uma departamentalização da área de português, é a necessidade de se haver uma maior consciência do valor estratégico dessa especialidade, e que essa consciência pode ser melhor alcançada a partir da introdução de disciplinas sobre o ensino do português, seja ele como língua estrangeira ou adicional, à grade curricular de mais universidades, pois com um maior alcance, viria também essa maior consciência.

Complementando o histórico apresentado por Almeida Filho, Guimarães (2004) focaliza também eventos que vão além das universidades, sublinhando ainda que o ensino do PLA é muito mais recente e é marcada por alguns eventos históricos e linguísticos que se deram a partir dos anos 1990. Destes, o autor destaca a criação de disciplinas e habilitações em Português Língua Estrangeira em diversos cursos de Letras, o estabelecimento do Mercosul em 1991, a elaboração do Exame Celpe-Bras logo em seguida, em 1993, e o *boom* econômico vivido pelo Brasil na década de 2000. Esses fatores levaram a um ambiente prolífico para o desenvolvimento da área no Brasil, o qual tem sido liderado pelas universidades.

Em relação às universidades, podemos tomar Furtoso (2015, p. 159) como referência, em sua análise do percurso que o PFOL⁸ passa na sua entrada em universidades brasileiras. A pesquisadora categoriza esse movimento em três áreas: ensino, pesquisa e extensão, e, assim como Almeida Filho e Guimarães, ressalta que o movimento de institucionalização dessa área nas universidades brasileiras é recente,

⁸ Furtoso utiliza o termo Português para falantes de outras línguas (PFOL) de forma similar àquilo que entendemos como PLA e Almeida Filho como PLE.

com início de sua relevância na década de 1990, e posterior consolidação nos anos 2000.

1.1.2. Perspectivas para português língua adicional nas universidades brasileiras

Sobre a situação do ensino do português⁹ atualmente, é essencial citar que, para os fins desta dissertação, optamos por trabalhar com as iniciativas em português em instituições públicas de ensino superior, devido à sua transparência e ao fato de que, em contrapartida, um mapeamento de todas as iniciativas privadas tais como escolas de línguas e produção de materiais didáticos por editoras seria insuficiente e até mesmo inatingível, reconhecendo ainda que o mapeamento das iniciativas de ensino do português em IES não será nunca completo, uma vez que há ainda conhecimento sendo produzido constantemente na área e qualquer mapeamento feito deve ser colocado como um reflexo da situação de sua produção, necessitando constantes atualizações. A partir disso, baseado em Furtoso (2015), podemos considerar o trabalho com o ensino do português para intercambistas nas instituições brasileiras de ensino superior como um tripé¹⁰, sustentado pelos seguintes eixos: ensino, pesquisa e extensão. Descrevo a seguir os principais pontos desses eixos, tendo sempre Furtoso (2015) como referência.

O número de disciplinas, sejam elas curriculares, especiais ou optativas, na área de formação de professores de português nos cursos de Letras de diversas instituições de ensino superior no Brasil tem crescido constantemente (FURTOSO, 2015, p. 166). Além disso, é essencial destacar a existência de habilitações específicas na área — com suas denominações específicas — nas seguintes universidades: Universidade

⁹ É importante sublinhar que as IES utilizam denominações diferentes (PLE, PLA e PFOL como os mais comuns), a depender do entendimento que se faz naquela instituição do ensino do português. Aqui escolhemos nos referir como ‘ensino do português’ como um termo geral que abarque as diferentes denominações.

¹⁰ A escolha do termo tripé para designar ensino, pesquisa e extensão na área de ensino do português tem como base a denominação elaborada por Furtoso (2015, p. 158).

Federal da Bahia (UFBA) - PLE, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - PL2/PLE, Universidade de Brasília (UnB) - PL2 e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) - PLE.

Apesar disso, esses casos configuram a exceção e não a regra, uma vez que a maioria dos cursos de graduação em Letras tem uma abordagem limitada do ensino do português. Ainda assim, há de se valorizar essas disciplinas, uma vez que podem despertar o interesse dos alunos de graduação e levá-los a mergulhar nessa área como pesquisadores, seja na graduação por meio de projetos de iniciação científica ou posteriormente na pós-graduação, onde se vê uma maior presença da área do ensino do português nas IES brasileiras.

É importante mencionar que, embora os programas tenham suas particularidades, a criação de cursos de graduação específicos para a formação de professores de português além do ensino regular é um passo na direção de uma maior estabilização da área através da formação de profissionais especializados.

Furtoso (2015, p. 162-164) faz um levantamento detalhado de pesquisas na área, apontando suas principais linhas de pesquisa além das principais instituições de ensino em relação à produção acadêmica na área. A pesquisadora salienta, ainda, o quão exigente é essa tarefa:

A organização dos trabalhos segundo suas linhas de pesquisa] foi uma tarefa pois nem sempre essas informações estão claras nos próprios trabalhos, nas páginas dos programas e/ou nos currículos Lattes dos pesquisadores [...] Além disso, muitos pesquisadores, dentre os quais me incluo, já iniciaram a tarefa de mapear dissertações e teses na área de PFOL, mas esta é uma tarefa ingrata, por demandar esforço contínuo e não permitir chegar ao fim e dizer 'agora sim, está tudo aqui'. Por isso acredito que o quadro [...] possa servir de base para outros levantamentos e assim podermos caminhar agregando novos trabalhos (e os anteriores aqui não registrados." (FURTOSO, 2015; p. 162)

Duas questões, que andam de mãos dadas, merecem destaque a partir dessa análise feita por Furtoso: a história recente dessa área de estudos e a sua consequente falta de consolidação. Embora o número de pesquisas tenha crescido continuamente, vê-se que a sua produção tornou-se verdadeiramente expressiva a partir da década de 2000, com diversas instituições de grande importância, inclusive a USP, tendo representantes somente a partir dessa década.

Ao mesmo tempo, a variedade de programas de pós-graduação a que pertencem essas pesquisas e a inexistência de um programa específico para a área em algumas instituições apontam para diferentes interpretações, bem como para a dificuldade de estabelecimento dessa área. Em diversas universidades as pesquisas se inserem em áreas como Linguística aplicada ou Estudos da Linguagem, casos em que há um programa e uma linha de pesquisa dedicados aos estudos do Português são raros, com nenhuma ocorrência de um programa específico ao Ensino-Aprendizagem do português com qualquer um dos termos que já vimos, a saber PLA, PLE, PFOL e PL2 como os mais relevantes, o que é natural e pode ser visto como uma tendência dos programas de pós-graduação no Brasil: agrupar diferentes abordagens e subáreas de pesquisa em grandes áreas ao invés de ter pequenos programas.

O terceiro eixo do tripé responde ao aspecto prático do ensino do português língua adicional através de cursos oferecidos aos alunos intercambistas presentes nas instituições de ensino superior brasileiras. Na maioria dos casos esses cursos são ministrados pelos centros de línguas vinculados às universidades.¹¹

É importante comentar que esses cursos, por serem de extensão, não apresentam qualquer obrigatoriedade para os alunos intercambistas, o que faz deles um público engajado, que assiste às aulas por interesse e não apenas necessidade institucional. Ao mesmo tempo, o caráter não obrigatório pode também causar grandes problemas ao desenvolvimento da área, posto que a grade horária dos alunos intercambistas é muitas vezes tomada por disciplinas obrigatórias das suas faculdades

¹¹ Alguns exemplos de destaque onde cursos de português para intercambistas existem sob tal regime são: PUC-RJ, PUC-SP, UEL, UFAM, UFF, UFMG, UFPA, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSC, UFSCar, UFSM, UnB, UNICAMP, UNILA, UNIRIO, além da própria USP.

aqui no Brasil, o que faz com que eles tenham de optar por seus cursos regulares em detrimento dos cursos de língua. Oferecer disciplinas regulares para a formação de professores de português, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)¹², parece ser uma boa solução, pois tal atitude elevaria o nível de importância do português aos olhos do aluno intercambista, da comunidade universitária e até mesmo das autoridades universitárias, além de reservar-lhes espaço na grade horária.

Por fim, Furtoso ressalta ainda que a extensão tem sido a porta de entrada para o fortalecimento da área em diversas universidades, o que faz dela a parte mais robusta do tripé, por conseguinte. Embora Furtoso não veja isso como um problema, e sim como um sintoma da íntima relação da área com a prática do ensino, ela alerta que essa relação entre prática e teoria deve ser baseada sempre na reciprocidade, com a sala de aula servindo como local de prática e de reconhecimento de problemas, enquanto a pesquisa busca responder tais problemas e aplicar seus achados na própria sala de aula. No entanto, se essa via de mão dupla não for satisfeita, há um forte risco de a área ficar relegada a um posto de curso restrito à extensão universitária, sem conseguir se estabelecer na instituição.

1. 2. A institucionalização da área de português na USP

Em relação à USP, a situação se dá de uma forma similar ao movimento geral no Brasil. Baseando-me nos programas de graduação e pós-graduação da USP e na entrevista feita com a educadora da área de Português Língua Estrangeira (PLE) do Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (CIL-FFLCH), realizada em maio de 2018 em relação às iniciativas de ensino de português existentes e passadas na USP, descreverei nessa seção os projetos de extensão, pesquisa e ensino na universidade.

¹² A UFMG oferece a disciplina “Introdução aos estudos em português como língua adicional” como uma disciplina optativa, enquanto as outras universidades possuem habilitações específicas, com suas denominações particulares.

Há, contudo, algumas diferenças ao compararmos com todas as outras instituições que merecem atenção também, sobretudo em relação à área de ensino. Na USP, o português ainda não é colocado em posição de destaque, mesmo dentro das disciplinas da licenciatura e bacharelado em Letras - Português, que têm como foco o ensino do português como língua materna.

Para entendermos o espaço da área de ensino do português dentro da graduação de Letras na USP, temos de primeiro entender como se dá a organização desse curso. Com a duração de cinco anos, o curso de Letras é distribuído em um ano de fundação e quatro anos de aprofundamento em uma área específica.

No primeiro ano do bacharelado, chamado de Ciclo Básico, o estudante é iniciado em quatro grande áreas, que são justamente as quatro disciplinas cursadas nesse primeiro ano: Introdução aos Estudos de Língua Portuguesa, Elementos de Linguística, Introdução aos Estudos Literários e Introdução aos Estudos Clássicos. Nesse ano nada é visto em relação ao ensino de línguas, sendo a disciplina Introdução aos Estudos de Língua Portuguesa focada em temas tais como preconceito e variedade linguística.

A partir das notas obtidas nesse primeiro ano, os alunos passam por um ranqueamento no qual podem escolher a sua habilitação, que consiste essencialmente em um bacharelado de quatro anos. As habilitações equivalem a línguas, com a exceção da habilitação em linguística. Além da habilitação em linguística, o estudante pode se formar em alemão, árabe, armênio, chinês, coreano, espanhol, francês, grego, hebraico, inglês, italiano, japonês, latim e português. Há, ainda, a possibilidade de optar pela dupla habilitação, que consiste em português mais uma das outras quatorze habilitações. Há de se mencionar que todas as habilitações de línguas permitem que o estudante obtenha também uma licenciatura no idioma.

Para a presente discussão, vamos nos focar na habilitação de português. Os dados foram retirados do sistema Júpiter Web¹³ e correspondem à sua grade

¹³ Jupiter Web é o sistema de de registro acadêmico dos alunos de de graduação da USP Disponível em : <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/>> Acesso em: 2020-01-11.

curricular¹⁴. Destaco aqui primeiramente o fato de que não há qualquer menção ao ensino de português entre as disciplinas obrigatórias, havendo aqui um maior enfoque na análise da língua e nas literaturas de língua portuguesa. À primeira vista a única ocorrência de destaque é a disciplina “FLC1464 - Português para falantes de outras línguas”, contudo, essa disciplina é voltada a estrangeiros, sendo realmente um curso de português, não um curso sobre o ensino. Após uma análise minuciosa, o que nos resta é somente a disciplina “FLC0376 - Atuação Profissional na Área de Letras”, uma vez que ela busca discutir todos os possíveis caminhos que o beletrista pode seguir após a graduação, incluindo a área de ensino do português, aqui referida como Português para Estrangeiros, a qual aparece como uma de cinco subseções do terceiro tópico “Mercado Educacional” (figura número 1). Tendo feito tal disciplina durante a minha própria graduação, posso comentar ainda que, apesar da atenção dada pela professora à área, a variedade de assuntos abordados impede um entendimento aprofundado por aqueles que não tenham um interesse prévio na área.

Há de se mencionar, ainda, que ambas as disciplinas se encontram na lista de disciplinas optativas livres, sendo aquelas que o aluno não é obrigado a fazer dentro da sua própria área. É, portanto, muito fácil para um bacharel em Português sair da faculdade sem nem mesmo ter visto nada sobre o ensino de português. Da mesma forma, a licenciatura trabalha com o ensino do português somente como língua materna, como se vê a seguir.

Por mais que na licenciatura dê uma maior atenção ao ensino, o enfoque é sempre dado ao ensino do português como língua materna. Embora à primeira vista a falta da abordagem do ensino do português em outros contextos (PLA, PLE, PU, por exemplo) pareça uma deficiência da grade curricular, temos de tomar em consideração as diretrizes curriculares nacionais as quais justificam tais escolhas, uma vez que o

¹⁴Disponíveis em:

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=202&tipo=N>>
e

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=6202&tipo=N>>
> Acesso em: 2019-10-27.

objetivo dos cursos da licenciatura é formar professores para o ensino regular.¹⁵ Por esse motivo, disciplinas tais como “EDM0405 - Metodologia do Ensino de Português I” e “EDM0406 - Metodologia do Ensino de Português II” trabalham sobretudo o ensino do português como língua materna e no ensino de sua gramática.

A conclusão a que se pode chegar é de que a USP se encontra ainda alguns passos atrás de outras instituições no Brasil que já oferecem mais disciplinas e até mesmo habilitações na área, o que é contraditório à sua posição de vanguarda no país.

Em relação à produção acadêmica na área, a USP apresenta uma maior variedade e quantidade, comparando-se à situação que encontramos na graduação

Embora não haja uma área específica de pós-graduação, da mesma forma como se dá nas outras universidades, o programa de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH-USP oferece disciplinas na área do PLE.

Do ponto de vista das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas, há uma grande diversidade de abordagens e enfoques, das quais destaco três pesquisadoras da FFLCH-USP. Levando em consideração a grande força da abordagem comunicativa (AC) na história do ensino do português no Brasil, em particular na afiliação PLE, é importante analisar as diferentes pesquisas com base em suas afiliações teóricas. Tomando como principal critério a questão da abordagem, então, podemos apontar o trabalho feito pela professora Beatriz Daruj Gil. Dentre as suas pesquisas sempre podemos ver como fio condutor a presença de um estudo baseado na abordagem lexical do ensino do português. Tanto a abordagem lexical quanto a abordagem comunicativa possibilitam o trabalho com qualquer tipo de público, possuidor de qualquer objetivo.

¹⁵ Há de se tomar em consideração, ainda, a necessidade de se ensinar português como uma língua adicional para alunos do ensino regular, como é o caso de populações indígenas (AMADO, 2012b) e em comunidades específicas, como os bolivianos em São Paulo (MANDALÁ, 2015)

Programa

1. Mercado empresarial
 - 1.1. Comunicação nas empresas e nos processos de seleção
 - 1.2. Currículo
 - 1.3. Carta de apresentação
 - 1.4. Entrevista
2. Mercado editorial
 - 2.1. Seleção e edição de textos
 - 2.2. Redação e preparação de originais: obras literárias e científicas
 - 2.3. Produção de material didático e planejamento de coleções
 - 2.4. Textos eletrônicos: CDROMs, tablets, e-books
 - 2.5. Tradução
 - 2.6. Revisão técnica, revisão linguística, copidescagem
3. Mercado educacional
 - 3.1. Ensino fundamental e médio: instituições públicas e privadas
 - 3.2. Ensino superior: instituições públicas e privadas
 - 3.3. Escolas de idiomas
 - 3.4. Português para estrangeiros: no Brasil e no exterior
 - 3.5. Libras: Língua Brasileira de Sinais

Figura 1: programa da disciplina FLC0376 - Atuação Profissional na Área de Letras

Diferentemente das abordagens supracitadas, há também pesquisas focadas muito mais nas particularidades do público a quem se ensina do que na forma de se ensinar. Esse é o caso do trabalho com comunidades indígenas feito pela professora Rosane de Sá Amado. Ademais, o trabalho feito por Amado tem uma outra característica que merece atenção, sobretudo se comparado aos trabalhos supracitados: aqui o enfoque maior é na questão da aquisição/aprendizagem da língua, e não mais na questão do ensino.

Deve-se mencionar ainda o trabalho conjunto feito pelas professoras Rosane de Sá Amado e Beatriz Daruj Gil na promoção da área através de obras tais como “Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.” (GIL; AMADO, 2012).

Há ainda pesquisas que vão além da sala de aula com projeções sobre as políticas linguísticas e a inserção do ensino do português dentro de um contexto internacional (NÓBREGA, 2016). É importante mencionar, ainda, que a pesquisadora Maria Helena da Nóbrega é justamente a responsável pela disciplina de graduação “FLC0376 - Atuação Profissional na Área de Letras”, mencionada na seção anterior. Isso mostra a forma como essa pesquisadora se preocupa com o andamento da área

como um todo, uma vez que seus trabalhos se ligam à ideia de abrir novas portas dentro da área de Letras.

A partir disso, vemos uma área com grande potencial quando tomamos em consideração o ensino do português focado nos objetivos dos alunos, uma vez que aqui encontramos duas pesquisas de destaque com Madruga (2014) e Lobo (2017), mas sem uma estabilização desta abordagem como uma nova subárea. Além disso, ao considerarmos o nosso contexto em particular, ou seja, o contexto PU, nos limitamos à pesquisa de Madruga como principal referência até o momento na USP. Dessa forma, justifica-se a nossa inserção nessa nova área.

A USP também se organiza de acordo com o padrão do ensino do português nas universidades brasileiras descrito por Furtoso. O ensino do português para intercambistas na USP se dá em duas frentes: no Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (CIL-FFLCH)¹⁶ e através do 'Curso online de Português para Estrangeiros' oferecido pela Agência USP de Cooperação Nacional e Internacional (AUCANI)¹⁷

O curso oferecido pela AUCANI tem como público alvo alunos de nível básico (A1) e está disponível completa e exclusivamente online. A disponibilidade online é uma vantagem no acesso para os intercambistas, uma vez que eles podem entrar em contato com a língua ainda em seus países, anteriormente à chegada ao Brasil.

Contudo, é importante colocar em pauta se um programa com conteúdos do nível A1 faz sentido para o quadro encontrado na USP. Isso porque grande parte dos convênios vigentes de intercâmbio são entre Instituições de Ensino Superior (IES) estrangeiras de países hispanofalantes ou francófonos, que diversas vezes já oferecem cursos de português nos seus países, como é o caso das alunas Luísa e Sofia¹⁸, que se prepararam nas suas próprias universidades antes de chegar à USP.

¹⁶ Disponível em: <<http://clinguas.fflch.usp.br/node/3018>>. Acesso em 2019-08-09

¹⁷ Curso elaborado pela professora Rosane de Sá Amado, do Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (DLCV-FFLCH). Disponível em: <<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/cursos/aucani-idiomas/curso-de-portugues/>> Acesso em 2019-08-09

¹⁸ Nomes fictícios escolhidos pelo pesquisador para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Esta questão se reflete também na forma como são distribuídos os cursos oferecidos pelo CIL-FFLCH. Em 2019 havia a oferta de três níveis do “Curso de Conversação e Produção de Textos em Português Língua Estrangeira”, sendo os níveis A, B e C, além ainda do “Curso de Português para Imigrantes e Refugiados”, que contava somente com o nível Avançado.¹⁹

No segundo semestre de 2019 houve cinco turmas do curso, sendo três de nível C (Avançado) e duas de nível B (Intermediário), enquanto o nível A se restringiu a uma oficina de 10 horas aplicada no intervalo de dois dias em agosto, anteriormente ao início do semestre letivo. Vemos, então, um enfoque nos níveis B e C, que são justamente aqueles que não são abordados no curso da AUCANI. Isso é justificado ainda pelas nacionalidades e experiência prévia dos alunos com a língua, como foi verificado nas entrevistas com alguns estudantes do curso do CIL-FFLCH.

¹⁹ Embora o “Curso de Português para Imigrantes e Refugiados” seja uma iniciativa interessante e mereça a sua atenção, para o presente panorama tomamos em consideração somente o “Curso de Conversação e Produção de Textos em Português Língua Estrangeira”, em todos os seus níveis, uma vez que atende ao público universitário.

Curso	Público Alvo	Nível²⁰	Turmas oferecidas	Carga horária
Conversação e Produção Textual em Português para Estrangeiros - Nível A	Alunos em intercâmbio na USP	A1/A2 (QECR) - Básico	1 (Em caráter intensivo)	10h
Conversação e Produção Textual em Português para Estrangeiros - Nível B	Alunos em intercâmbio na USP	A2/B1 (QECR) - Intermediário	2	30h
Conversação e Produção Textual em Português para Estrangeiros - Nível C	Alunos em intercâmbio na USP	B2 (QECR) - Avançado	3	30h
Conversação e escrita em Português para Imigrantes e Refugiados	Imigrantes e refugiados que estão residindo no Brasil	B2 (QECR) - Avançado	1	15h

Quadro 1: Cursos oferecidos pelo CIL-FFLCH

1. 2. 1. Tópicos atuais no ensino de português língua adicional

Para concluir o presente capítulo faz-se essencial apresentar, ainda, quais as possibilidades que se abrem para o futuro do ensino e da pesquisa na área do ensino de português. Ressaltamos, no entanto, que esse delineamento das perspectivas da

²⁰ O nível diz respeito aos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), além da denominação utilizada pelos elaboradores do curso do CIL-FFLCH.

área é limitado, uma vez que podemos apenas mencionar o que está sendo feito no momento e imaginar próximos passos.

Retomando o que é apontado por Furtoso (2015), a quantidade e variedade do que é produzido na área têm atingido os seus maiores números nas últimas duas décadas. Por essa razão, há pesquisas que trabalham os mais diversos tópicos de ensino-aprendizagem do português. Entendendo também o valor dessas pesquisas, nos limitaremos a um grupo restrito que trabalha com o português em situação similar à nossa. Comentaremos os estudos de Madruga (2014), Rocha e Gileno (2015), Killner (2016), Lobo (2017) e Lima e Lima (2017).

Madruga (2014), Killner (2016) e Lobo (2017) têm muito em comum em relação à forma como trabalham com o ensino do português para objetivo específico, por mais que os nomes difiram. Madruga (2014) utiliza a mesma denominação adotada nesta pesquisa: Português para objetivo Universitário (PU), o que se justifica por sua afiliação teórica à escola francesa e às teorias do *Français sur Objectif Spécifique* (FOS) e *Français sur Objectif Universitaire* (FOU). Acima de tudo, tal denominação significa que há um enfoque na situação particular que a pesquisadora encontrou, o PU se baseia na análise das necessidades. Retomando Mangiante e Parpette (2004), a característica essencial do FOS é que ele trabalha com a *demande* dos alunos, em vez de pensar em simplesmente criar uma oferta de algo relativamente genérico e esperar que haja um público interessado.

Na mesma direção, Lobo (2017) trabalha com um público e com necessidades extremamente particulares: os médicos estrangeiros participantes do programa Mais Médicos Para o Brasil²¹ e o ensino do português para as suas necessidades no trabalho. Há de se mencionar, também, que a própria pesquisadora utiliza a expressão “Português para fins específicos” e possui Mangiante e Parpette (2004) como referência, o que a coloca na mesma afiliação de Madruga (2014).

²¹ O programa Mais Médicos Para o Brasil é uma iniciativa do governo federal que consiste no intercâmbio de médicos estrangeiros a fim de atender regiões com escassez de serviço médico. Para mais informações: <<http://www.maismedicos.gov.br/conheca-programa>>. Acesso em 2019-05-10.

Resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Killner (2016) apresenta um roteiro didático para o ensino de português em contexto acadêmico. Embora utilize a expressão “contexto” e pouco discuta o seu público, a pesquisa claramente vai ao encontro das mesmas teorias abordadas por Madruga (2014) e Lobo (2017). O roteiro didático apresentado e seus comentários são voltados para os gêneros e utilizações da língua com que o aluno intercambista se depara na universidade brasileira, com um convite ao professor para refletir sobre seu contexto e seu público em particular para que sua aplicabilidade seja ainda mais coerente, o que constitui mais um movimento consonante com a abordagem do FOU/PU.

Por último, Rocha e Gileno (2015) e Lima e Lima (2017) merecem um destaque especial pelo fato de que ambos dão atenção especial a uma questão que vai ao encontro da presente pesquisa: o contexto de imersão. O ensino do PLA e PU difere quando tomamos em consideração a situação do aluno, em particularmente a relação do aluno com a língua-cultura alvo e a consciência de interculturalidade que se constrói a partir disso.

1. 3. O Português para objetivo Universitário

Conforme apontamos na introdução, o Português para objetivo Universitário (PU), específico para estudantes em mobilidade acadêmica, é uma área de recente interesse na USP, com somente a pesquisa de Madruga (2014) como um estudo sobre o ensino do PU na USP. No entanto, há diversas outras pesquisas e iniciativas que trabalham com o ensino de português para objetivo específico, seja na universidade ou não, é o caso das pesquisas de Lobo (2017) e Killner (2016), mencionadas anteriormente, que têm como foco o ensino de português para objetivo específico no programa Mais Médicos Para o Brasil e o ensino de português para fins acadêmicos, respectivamente.

Apesar do número limitado do ponto de vista de pesquisas já realizadas, pensando no tripé mencionado anteriormente, quando tomamos em consideração o

eixo da extensão na USP as iniciativas de ensino de português são diversas e se dirigem a todas as nacionalidades, com uma programação voltada a situações de comunicação do cotidiano do aluno na cidade e na universidade. Esses cursos são oferecidos basicamente pelo Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (CIL-FFLCH)²². É importante mencionar, portanto, o fato de que pesquisadores da área também apontam para essa necessidade, mesmo que não mencionem perspectivas de ensino específico:

O PLE a ser ensinado nas universidades não pode ser o mesmo dos materiais convencionais de tipo audiolingual com diálogos, ensino de gramática e estratégias de leitura. O ensino terá de ser praticado na própria língua-alvo para que por meio dela (e nela) os aprendentes realizem ações no mundo científico e da cultura e que ele não tenha um fim nele mesmo, ensinando a língua pela língua, sem envolvimento dos sujeitos aprendentes na língua. (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2011, p. 69)²³

Os autores apontam, portanto, para uma necessidade em se atentar às necessidades específicas dos alunos intercambistas, que *a priori* não seriam aquelas de qualquer outro aluno de português como língua estrangeira. Madrugá (2014, p. 67) também destaca essa faceta, defendendo que “[...] o oferecimento de cursos de PU não excluirá o oferecimento dos cursos convencionais de PLE, tendo em vista que os primeiros possuem objetivos gerais bastante diferentes dos segundos.” Nesse sentido, é importante que o ensino para objetivos específicos seja aliado àqueles que já existem na universidade, seja com cursos de PU destinados somente para esse público, ou com a introdução de temas e unidades didáticas focadas no PU.

²² Para mais informações: <<http://clinguas.fflch.usp.br>> Acesso em 2020-18-07.

²³ A escolha pelo termo PLE reflete aqui todo o histórico de Almeida Filho, um nome notável para a área, além de suas contribuições na área do ensino comunicativista. Nessa citação em particular, o mantivemos pois é um equivalente ao PLA, apesar das nossas ressalvas em relação ao nosso contexto e público.

Dentro da USP, podemos pensar nas duas abordagens: a criação de cursos dentro das diferentes faculdade e áreas, dando conta das especialidades de cada área responderia demandas específicas, ou uma entrada a partir dos cursos de línguas á existentes, servindo como uma base devido ao seu potencial para inserir o aluno no contexto universitário.

Embora não haja uma grande história do ensino de PU, não podemos ignorar o histórico geral de ensino-aprendizagem de línguas para objetivos específicos. Na América Latina, por exemplo, na década de 1970 o ensino da leitura denominado ensino instrumental foi objeto de várias pesquisas, e há de se tomar em consideração o ensino de línguas para certas profissões.

Mais recentemente, em relação ao ensino da língua francesa para objetivo universitário, os trabalhos ocorreram no âmbito do que Mangiante e Parpette (2004), Carras et al. (2007), Mourlhon-Dallies (2008) entre outros denominaram de ensino do Francês para Objetivo Específico (FOS) ou ainda ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU)²⁴ como podemos constatar nas publicações de Albuquerque-Costa e Parpette (2016).

É essencial, portanto, localizar o PU ao final de uma longa história de ensino de línguas para objetivos específicos, como veremos a seguir.

1. 3. 1. Ensino de línguas para objetivos específicos

É impossível falar sobre o Português para objetivo Universitário (PU) sem dar a devida atenção ao histórico de metodologias para o ensino de línguas para objetivos e públicos específicos que o precede. Isso porque por mais que a denominação PU seja recente, há trabalhos que se voltam a esse contexto e esse termo surgiu devido às suas características ligado a outras metodologias também que o antecedem, como o Português como Língua Estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2012), Português como Língua Adicional (LEFFA, IRALA, 2014) e, sobretudo, metodologias de ensino de línguas para objetivos específico, em especial o Francês para Objetivo Específico e o Francês para

²⁴ Em francês: Français sur Objectif Spécifique e Français sur Objectif Universitaire, respectivamente.

Objetivo Universitário (MANGIANTE; PARPETTE, 2004; 2011 e ALBUQUERQUE COSTA, PARPETTE, 2016).

Para a discussão sobre ensino de línguas para objetivos específicos, tomamos como base Mangiante e Parpette (2004) para uma concepção clara das etapas metodológicas definidas pelos autores, em particular para o francês. Isso é especialmente relevante em relação ao nosso contexto de ensino do português na USP, pois se trata da especificidade de objetivos e necessidades como é ressaltado a seguir “[...] uma precisão do objetivo e restrições de tempo que levam à elaboração de um programa de ensino diferente daqueles que prevalecem em ensino geral.”²⁵

Além da referência central de Mangiante e Parpette (2004), tomaremos em consideração duas obras que dialogam com os autores: Carras et al. (2007) e Mourlhon-Dallies (2008) sobretudo no que diz respeito à síntese sobre as metodologias de ensino de línguas para objetivos específicos presentes em ambas obras. Descreveremos a seguir as principais metodologias, seus pontos principais e o que há em comum nas duas obras.

Primeiramente, temos dois quadros retirados de Carras et al. (2007) e Mourlhon-Dallies que delineiam o histórico do ensino de línguas para objetivos específicos, com atenção especial para o ensino do francês. Os quadros serão comentados logo em seguida.

Período	Denominação	Público	Orientação metodológica
Anos 60	Francês de Especialidade	Público profissional (não escolar)	Seguindo o movimento do <i>Français Fondamental</i> , foco sobre o léxico
	Francês científico e técnico	Científico	Método SGAV Modelo de ensino a três níveis N1: base da língua comum N2: tronco comum VGOS ²⁶

²⁵ Tradução nossa, o original: La précision de l'objectif et la contrainte temporelle conduisent à mettre en oeuvre des programmes d'enseignement différents de ceux qui prévalent dans un enseignement généraliste.

²⁶ Vocabulário geral de orientação científica. Em francês: *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*

Anos 70			N3: aperfeiçoamento por disciplina, baseado em um inventário lexical (VGOM ²⁷ , VIEA ²⁸ ...)
	Francês funcional	Bolsistas do governo francês	Abordagem funcional e comunicativa Rejeição aos cursos longos em três etapas e da determinação de conteúdos por contagem lexical <i>Niveau Seuil</i> Tomada em consideração da diversidade de públicos e de suas necessidades Determinação dos conteúdos em função dos objetivos visados Tomada de situações de comunicação e de atos de fala
	Francês instrumental (América Latina)	Estudantes Pesquisadores	A língua francesa como instrumento de acesso à documentação científica e técnica escrita
Anos 80	Ensino funcional do francês	Profissionais Estudantes Pesquisadores	Crescimento da linguística pragmática Abordagem comunicativa (definição dos conteúdos em função das situações de comunicação) Centrado no aluno Preferência pela utilização de documentos autênticos
Desde os anos 90	Francês para objetivo específico	Profissionais Estudantes	Abordagem comunicativa Centrado no aluno Retorno ao aspecto linguístico Análise do discurso Pedagogia accional (pedagogia da tarefa, por projetos) Avaliação da competência comunicativa
	Francês de especialidade		
	Francês profissional/língua das profissões	Pesquisadores	Centrado em uma prática profissional

Quadro 2: Metodologias de ensino de línguas para objetivos específicos através das décadas - adaptado de Carras et al. (2007, p.17 e 18)

²⁷ Vocabulário geral de orientação médica. Em francês: *Vocabulaire Général d'Orientation Médicale*.

²⁸ Vocabulário de iniciação aos estudos agrônômicos. Em francês: *Vocabulaire d'Initiation aux Études Agronomiques*.

De acordo com a tabela presente em Carras et al. (2007, p. 17), a principal questão colocada em pauta se refere à caracterização dos discursos especializados — isto é, o discurso de profissões e áreas específicas — costumava se dar no nível linguístico, com uma maior atenção à ligação bi-unívoca entre vocabulário e disciplina subjacente. Isso quer dizer que o aprendizado de uma língua de especialidade dar-se-ia somente através do conhecimento de seu vocabulário especializado, sem qualquer atenção a questões de uso ou particularidades discursivas ou gramaticais de determinadas áreas.

Na mesma direção, Mourlhon-Dallies (2008, p. 10 e 11) no quadro a seguir, inicia sua linha do tempo com o *Francês científico e técnico* e o *Francês língua de especialidade*²⁹. Essencialmente, ambos “[...] giravam em torno do ensino e da aprendizagem do francês não literário baseado em aspectos lexicais.”³⁰ (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 16), o que resultou na criação de diversas listas de vocabulários especializados, tais como o Vocabulário de Iniciação aos Estudos Agrônomos - VIEA e o Vocabulário Geral de Orientação Científica - VGOS (*Vocabulaire Général d’Orientation Scientifique*, em francês).

Prioridade didática	Corrente/Denominação	Metodologia didática de pano de fundo
Domínio de um léxico específico (diferente do francês geral e cotidiano) e de estruturas didáticas simples.	Francês, língua de especialidade (Dentre os quais francês científico e técnico).	SGAV ³¹ , <i>Français fondamental</i> .
Leitura de textos especializados.	Francês instrumental.	“Método pela leitura”.
Resposta às necessidades de comunicação do aluno em seu	Francês funcional.	Abordagem comunicativa, em particular análise de

²⁹ Tradução nossa, os termos utilizados em francês são: *Français scientifique et technique* e *Français langue de spécialité*.

³⁰ Tradução nossa, o original. “[On a essentiellement] axé l’enseignement et l’apprentissage du français non littéraire sur des aspects lexicaux.”

³¹ Metodologia estrutural global audiovisual, do francês *Structuro-global-audio-visuelle*.

trabalho.		necessidades, análise sistêmica.
Conhecimento largo de um campo de especialidade, de suas profissões e dos discursos que nele circulam.	Francês de especialidade (por exemplo: francês do turismo, francês do direito etc.)	Abordagem comunicativa, baseada na análise dos discursos especializados.
Resposta às necessidades de comunicação do aluno qualquer que seja seu trabalho.	Francês da comunicação profissional / Francês com orientação profissional.	Abordagem comunicativa, com a identificação de situações de trabalho e de atos de fala transversais aos diferentes campos de atividade.
Tomada de consciência das diferentes lógicas no exercício das profissões	Francês língua profissional	Abordagem pós-comunicativa (e empréstimos de disciplinas que não a didática).

Quadro 3: Metodologias de ensino de línguas para objetivos específicos - adaptado de Mourlhon-Dallies (2008, p. 13 e 14)

Ainda de acordo com Mourlhon-Dallies (2008, p. 16), tal enfoque no aspecto lexical se justifica pelo fato de que a metodologia utilizada nesse período é a metodologia estrutural global audiovisual (em francês, SGAV - *structuro-globale-audio-visuelle*), que se “[...] caracterizava na verdade pela constituição de repertórios de palavras, o *Français fondamental*, que retomava as palavras mais utilizadas na língua cotidiana foi o emblema e maior representante.”³²

Essas duas terminologias, o *Francês científico e técnico* e o *Francês língua de especialidade* surgiram a partir das décadas de 1960 e 1970 como um movimento das instituições de ensino na direção de um ensino para objetivos específicos — ainda que rudimentar — que reconheceram a estratégia milenar de mercadores que ensinavam a seus filhos e funcionários o básico da língua de negócios a partir do uso em situação real. (EURIN, 2003, p. 107-112)

³² Tradução nossa, o original: “[La méthodologie structuro-globale-audio-visuelle] se caractérisait en effet par la constitution de répertoires de mots, dont le *Français fondamental* qui recensait les mots le plus employés de la langue quotidienne a été l’emblème et le fer de lance.”

Também na década de 1970 na França vemos o surgimento do chamado *Francês funcional*³³. Mourlhon-Dallies (2008, p. 12) destaca que esse foi um termo cunhado pelo próprio Ministério dos Negócios Estrangeiros do governo francês, o que merece atenção pois justifica o seu alinhamento como uma tendência focada em aspectos, por assim dizer, mais práticos e direcionados a bolsas, estágios de formação e operações, por exemplo. Segundo Eurin e Henao (1992, p. 59, apud. Mourlhon-Dallies 2008:21), há o surgimento de programas prioritários nessa época, que se focam justamente em públicos específicos. Mourlhon-Dallies (2008, p. 21) observa a forma como o ministério dos negócios exteriores³⁴ trata tais iniciativas, as chamando de “[...] política **voluntarista** de ação de formação em relação ao exterior [...]”³⁵ Dessa forma, o *Francês Funcional* anda de mãos dadas com a ideia da promoção da língua. Em relação ao ponto de vista metodológico, o *Francês funcional* se alinha às abordagens funcional e comunicativa, com uma atenção especial aos objetivos visados e a uma coleta de situações de comunicação e atos de fala, muito do que será retomado em abordagens mais recentes tais como o *Francês para Objetivo Específico*, que será abordado em detalhes mais à frente.

Embora Mourlhon-Dallies (2008, p. 12) associe o *Francês funcional* ao termo *Ensino funcional do Francês*³⁶, vejo a necessidade de fazer o contraponto com a tabela de metodologias para o ensino de francês para fins específicos descrita por Carras et al. (2007, p. 17 e 18), a qual reserva uma entrada para cada um dos dois termos, os separando a começar pela década: o *Francês funcional* sendo parte dos anos 70, enquanto o *Ensino funcional do Francês* foi criado nos anos 80. Por mais que os pesquisadores não entrem em detalhes sobre tal distinção, algumas questões podem ser retiradas da mesma tabela, a começar pelos pontos em comum: ambos são ligados à abordagem comunicativa e têm uma maior preocupação com o aprendiz, suas diversidades de objetivos e de públicos. Além disso, ambos se distinguem das

³³ Tradução nossa, o termo utilizado em francês é *Français fonctionnel*

³⁴ Em francês, MAE: *ministère des affaires étrangères*

³⁵ Tradução nossa, o original: “[...] une politique volontariste d'action de formation en relation avec l'étranger [...]”

³⁶ Em francês, *Enseignement fonctionnel du Français*.

tendências que os precedem ao rejeitar o trabalho voltado ao léxico especializado como principal forma de ensino. Segundo Mourlhon-Dallies:

“O francês funcional se centra então na variedade de usos. Dessa forma, ele se apresenta em reação contra as abordagens léxico-gramaticais dos vocabulários especializados e das línguas de especialidade, que separam a língua em listas imóveis a serem aprendidas de cor.” (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 24. Tradução nossa³⁷)

Por outro lado, há algumas diferenças nas características enumeradas pelos pesquisadores, a começar pelo material a ser utilizado, uma vez que o *Francês funcional* tem como referência o *Niveau Seuil*, o *Ensino funcional do Francês* se baseia no ensino da língua a partir da utilização de materiais autênticos.

Ainda segundo o quadro de Carras et al. (2007, p. 17 e 18), há uma certa diferença entre *Ensino funcional do Francês* e *Francês funcional*, pois, por mais que sejam duas terminologias muito próximas, que aparecem no quadro de Mourlhon-Dallies (2008, p. 13 e 14) como uma só entrada, Carras et al. (2007, p. 17 e 18) separam os dois termos. A pequena diferença que se vê é que o *Ensino funcional do Francês* tem como seu público profissionais, estudantes e pesquisadores, enquanto o *Francês funcional* trabalha com bolsistas do governo francês, sendo, portanto, um público distinto do *Ensino funcional do Francês*, que lida não somente com estudantes bolsistas, mas também com profissionais inseridos nas áreas. Além dessa sutil distinção, uma importante contribuição do *Francês funcional* e do *Ensino funcional do Francês* para o FOS/FOU diz respeito ao fato de que ambos são centrados no aprendiz, além da atenção dada a elementos extralinguísticos, a partir da entrada de uma perspectiva enunciativa que renova a abordagem linguística da língua a ser aprendida (CARRAS et al., 2007, p. 16). Ainda de acordo com Carras et al. (2007, p. 16) tal orientação “[...] pode ser chamada de pragmalinguística na medida que ela não se contenta em estudar os enunciados científicos fora de contexto, mas mostrando como

³⁷ Tradução nossa, o original: “Le français fonctionnel se centre donc sur la variété des usages. À ce titre, il s’inscrit en réaction contre les approches lexico-grammaticales des vocabulaires spécialisés et des langues de spécialité, qui fixent la langue en listes figées à apprendre par cœur.”

é a instituição científica, uma instância extralinguística, que condiciona seus usos linguísticos.”³⁸

Também na década de 1970, a América Latina viu o surgimento do ensino instrumental de línguas, que tem um maior enfoque na compreensão, privilegiando os aspectos paralinguísticos do texto. Nas palavras de Mourlhon-Dallies (2008, p. 11), o *Francês instrumental* é um termo “[...] para designar um ensino do francês que não se propõe cultural nem usual, mas que busca voltar a atenção para a comunicação científica e técnica.”³⁹ Ao mesmo tempo que tal definição possa lembrar a atenção dada ao léxico especializado de uma área que se viu nas décadas de 1960 e 70 na França com o *Francês de especialidade* e o *Francês científico e técnico*, é necessário salientar o fato de que, aqui, há uma menção à **comunicação científica e técnica**, dessa forma, apesar do abandono do aspecto cultural mencionado na tabela de Carras et al. (2007, p 17 e 18) e corroborado por Mourlhon-Dallies (2008, p. 18) ao mencionar que o *Francês instrumental* vê a língua como “língua-ferramenta”⁴⁰. Ainda sobre o *Francês instrumental*, Challe (2002, p. 20) aponta que “No plano do ensino, uma das novidades consistia em renunciar à menor modificação que seja do texto original, mesmo que isso seja sob o pretexto de facilitar a leitura.”⁴¹ Além disso, outro ponto levantado por Mourlhon-Dallies (2008, p. 11) traz uma importante diferença em relação ao *Francês de especialidade* e o *Francês científico e técnico*, visto que “Nos diferentes contextos interessados por esse tipo de objetivo, o francês instrumental cobre essencialmente o ensino da leitura de textos especializados.”⁴² Destaco aqui duas questões: o uso do termo “objetivo”, que será retomado nas abordagens FOS/FOU e uma característica que será retomada também nessas abordagens: o fato de que o

³⁸ Tradução nossa, o original: “On pourrait qualifier cette orientation de pragmatolinguistique dans la mesure où elle ne se contente pas d’étudier les énoncés scientifiques hors contexte, mais où elle montre comment c’est l’institution scientifique, une instance extralinguistique, qui conditionne ces usages linguistiques.”

³⁹ Tradução nossa, o original: “[...] terme lancé en Amérique Latine dès le début des années 70 pour désigner un enseignement du français ni culturel ni usuel, mais souhaitant mettre l’accent sur la communication scientifique et technique.”

⁴⁰ *Langue outil*, em francês

⁴¹ Tradução nossa, o original: “Sur le plan de l’enseignement, l’une des nouveautés consistait à renoncer à la moindre modification du texte, même sous le prétexte d’en faciliter la lecture.”

⁴² Tradução nossa, o original: “Dans les différents contextes intéressés par ce type d’objectif, le français instrumental recouvre essentiellement l’enseignement de la lecture de textes spécialisés.”

Francês instrumental não se preocupa em trabalhar todas as quatro capacidades tradicionalmente vistas no ensino-aprendizagem de línguas — compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. Isso se dá por um motivo que será muito bem abordado no FOS/FOU: o reconhecimento das reais necessidades do aprendiz, uma vez que nesses contextos o foco era na compreensão.

Chegamos, então, ao final da linha do tempo da tabela descrita por Carras et al. (2007, p. 18), que aponta para uma convergência desde os anos 1990 em direção a três denominações que possuem muito em comum: o *Francês para Objetivo Específico*, *Francês Para as Especialidades* e o *Francês Profissional/Língua das Profissões*⁴³. As similaridades começam por seu público, formado por profissionais de áreas específicas, estudantes e pesquisadores, uma vez que todas as abordagens trabalham com uma atenção especial às particularidades, necessidades e bagagem linguística dos aprendizes. Em linhas gerais, há muito em comum entre essas denominações e as características da abordagem do *Ensino funcional do Francês* da década de 1980 discutida anteriormente, mas com a maior diferença sendo a atenção dada às etapas metodológicas de elaboração e aplicação de materiais dentro do *Francês para Objetivo Específico*.

É necessário salientar, então, que a escolha pelo termo *Francês para Objetivo Específico* não se dá sem reflexão, e que há ainda uma distinção a ser feita entre tal abordagem e as demais correntes que lhe são contemporâneas. Primeiramente, pensemos no surgimento de tal termo. Segundo Mourlhon-Dallies (2008, p. 12), o termo surge “[...] sobretudo porque ‘[Francês] funcional’ é uma expressão que quer dizer tudo e nada, e [Francês para Objetivo Específico] dá o destaque antes de tudo aos objetivos a serem atingidos, e menos sobre os meios para aí chegar.”⁴⁴

A denominação *Francês para Objetivo Específico* tem seus correspondentes em outros idiomas, sejam eles oriundos dela, tal como o próprio PU, ou seus

⁴³ Tradução nossa, o original: *Français sur Objectifs Spécifiques, Français de Spécialité e Français professionnel/langue des métiers*

⁴⁴ Tradução nossa, o original: “[Enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques] Circule surtout parce que <<fonctionnel>> est un mot qui veut tout dire et rien dire, et met l'accent avant tout sur les objectifs à atteindre, moins sur les moyens pour y parvenir.”

contemporâneos, tal como no inglês há o ESP (English for Specific/Special Purposes). O mais importante em ambos, e que é levantado por Mourlhon-Dallies (2008, p. 30 e 31), é o fato de que essas denominações aprofundam o trabalho tais como “*Français médical*” ou “*Travel English*”⁴⁵.

Nessa direção, é importante também retomar o que dizem Mangiante e Parpette (2004, p. 16) sobre tal denominação. Segundo os autores, “O termo *Francês de Especialidade* foi o primeiro a designar **métodos destinados a públicos específicos estudando o francês em uma perspectiva profissional ou universitária.**”⁴⁶. Complementarmente, “O termo *Francês para Objetivo Específico*, em contrapartida, possui a vantagem de **cobrir todas as situações, sejam elas ancoradas em uma especialidade ou não.**”⁴⁷ O que vemos, então, é que o FOS não se limita a um grupo ou uma área em particular, ele não trata a língua como algo pronto, a ser ensinado aos alunos da forma como é entregue, há nuances e um grande trabalho a ser feito da parte dos professores.

Outra característica chave em relação ao FOS é o seu público. Enquanto o *Francês de Especialidade* é “[...] uma abordagem global de uma disciplina ou de um ramo profissional, aberta a um público o mais aberto possível.”⁴⁸ (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 17) o FOS vai na direção contrária, “[...] trabalha no caso a caso, ou em outros termos, profissão a profissão, em função das demandas e necessidades de um público preciso.”⁴⁹

Apesar das comparações com todas as outras abordagens para ensino de línguas para fins específicos, por fim é importante comparar o FOS com o ensino de línguas dito geral. O *Francês Geral* designa, segundo Mangiante e Parpette (2004, p. 153) tudo aquilo que não é parte do FOS. Para enumerar as distinções entre os dois,

⁴⁵ Francês médico e Inglês para viagens, respectivamente.

⁴⁶ Tradução nossa, o original: “Le terme *Français de Spécialité* a été historiquement le premier à désigner des **méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire.**”

⁴⁷ Tradução nossa, o original: “Le terme *Français sur Objectif Spécifique*, en revanche, a l’avantage de **couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité**”

⁴⁸ Tradução nossa, o original: “[Le *Français de Spécialité*] est une approche globale d’une discipline ou d’une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible”

⁴⁹ Tradução nossa, o original: “Le FOS, à l’inverse, travaille au cas par cas, ou en d’autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d’un public précis.”

retomemos a tabela apresentada por Mangiante e Parpette (2004, p. 154) em que vemos de forma sintetizada suas principais características e distinções.

Francês Geral	Francês para objetivo específico
1. Objetivo amplo	1. Objetivo preciso
2. Formação a médio ou longo prazo	2. Formação a curto prazo (urgência)
3. Diversidade temática, diversidade de competências	3. Centrado em certas situação e competências alvo
4. Conteúdo dominado pelo professor	4. Conteúdos novos, <i>a priori</i> não dominados pelo professor
5. Trabalho autônomo do professor	5. Contatos com os atores do meio estudado
6. Material existente	6. Material a elaborar
7. Atividades didáticas	

Quadro 4: diferenças entre o francês geral e FOS - adaptado de Mangiante e Parpette (2004, p. 154)

O quadro ilustra particularmente a forma como o FOS exige uma entrada do professor em uma área nova. Dessa forma, o professor é muito mais que o detentor e transmissor do conhecimento dentro da sala de aula, aqui nos distanciamos de tal visão tradicional, tendo o professor como um pesquisador e elaborador ativo dos materiais utilizados, uma vez que ele deve entrar em contato com os atores do meio estudado a fim de coletar dados, aprender sobre os conteúdos para, enfim, elaborar o material a ser utilizado com os alunos.

1. 3. 2. Etapas metodológicas do Português para objetivo Universitário

A *démarche méthodologique* para o ensino de Francês para Objetivo Específico (FOS) descrita por Mangiante e Parpette (2004) é a referência na didática das línguas quando se trata da concepção de cursos para contextos profissionais e/ou acadêmicos.

Desta forma, ao refletirmos sobre a elaboração de atividades em PU tomamos como ponto de partida as etapas propostas pelos autores, a saber: *identificação da demanda e das necessidades do público alvo; análise de necessidades, coleta de dados, análise dos dados coletados e elaboração didática* (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 7-8). Estas etapas orientam o professor-elaborador a definir de forma específica o seu programa de curso, levando em consideração também seu caráter de urgência e tempo limitado para a formação, uma vez que os estudantes já estão inseridos no contexto acadêmico da universidade, tem objetivos de aprendizagem precisos, claramente identificados, que ele deve alcançar em um lapso de tempo que raramente excede alguns meses⁵⁰.

Consideramos, então, que no caso do PU na USP a *démarche méthodologique* descrita por Mangiante e Parpette (2004) se aplica ao nosso contexto, uma vez que os objetivos são precisos e claramente identificados e a duração do intercâmbio limita o tempo de trabalho.

A primeira etapa consiste na *identificação da demanda e das necessidades do público alvo*, momento no qual o professor-elaborador faz seu primeiro contato com a área, os atores, as condições particulares de duração, infraestrutura e limitações técnicas para a implementação do curso.

⁵⁰ Aqui fazemos referência às características do FOS descritas por Mangiante e Parpette, ao dizerem que “Este público, adulto, profissional ou universitário, sem formação de francês ou com uma formação a ser aperfeiçoada, tem objetivos de aprendizagem precisos, claramente identificados, que ele deve alcançar em um lapso de tempo que raramente excede alguns meses.” Consideramos então que o caso do PU na USP é um excelente exemplo de ensino para objetivo específico, uma vez que seus objetivos são precisos e claramente identificados e a duração do intercâmbio limita o tempo de trabalho. Nossa tradução, o original: “Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d’apprentissage précis, clairement identifiés, qu’il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois.” MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 6.

A segunda etapa é a *análise de necessidades*, onde o professor busca analisar as necessidades de formação e as situações de comunicação oral e escrita que serão apresentadas aos alunos, além dos conhecimentos linguageiros que eles terão de adquirir durante a formação. É importante destacar que essa etapa não está limitada ao início da elaboração, sendo atualizada conforme o elaborador se torna mais e mais familiar com as situações e os discursos visados.

A *coleta de dados*, que é a terceira etapa, consiste no trabalho de coleta de documentos orais e escritos. Nesse momento, o professor-elaborador do programa pode também entrar em contato com professores e alunos que estejam implicados em projetos de intercâmbio. A coleta se faz por meio de dados existentes disponíveis na Internet, por exemplo, ou por meio de dados solicitados e/ou reconstituídos (STAUBER, 2016) e reativa a fase de análise de necessidades, uma vez que pode confirmar ou negar as hipóteses levantadas pelo professor-elaborador.

Após a coleta desses documentos o professor-elaborador do programa passa ao tratamento e *análise de dados*, o que consiste na quarta etapa da *démarche*. Nessa fase o professor-elaborador seleciona aqueles documentos que poderão vir a ser utilizados como material durante a elaboração do material didático do curso. Além disso, é necessário definir o que fará parte dos eixos transversais e disciplinares do programa (FLOCH, 2016), isto é, aquilo que poderá ser utilizado com todos os alunos e aquilo que será específico para determinadas áreas do conhecimento.

A última etapa é a *elaboração didática*, que é o tratamento dado aos documentos coletados e analisados a fim de transformá-los em material didático. Isso consiste na identificação de quais documentos serão utilizados, quais intervenções técnicas serão realizadas, e em quais dispositivos de aprendizagem serão postos em prática. No nosso caso, além disso, há uma importância dada à separação entre dados que são úteis para o ensino presencial e quais seriam úteis para uma etapa em autonomia, uma vez que as atividades didáticas criadas possuem um caráter híbrido.

Segundo Mangiante e Parpette (2011), o ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU) é uma declinação dos procedimentos metodológicos do FOS, ou

seja, trata-se da mesma concepção metodológica, mas que se refere ao contexto universitário de inserção dos alunos. A partir disso, consideramos que os procedimentos metodológicos do FOS são aplicáveis a contextos universitários mesmo que não exclusivamente em francês. Nesse sentido, nossa reflexão se baseará na compreensão e aplicação desses procedimentos metodológicos, buscando identificar todos os elementos que descrevemos acima.

Stauber (2016) em seu texto “*La collecte des données en Français sur Objectif*” destaca a importância desta etapa destacando três tipos de dados que podem ser coletados: dados existentes, dados reconstituídos e dados solicitados. Os dados existentes são aqueles que podem ser acessados nos sites das instituições de ensino, como textos e vídeos de apresentação. Estes dados são de livre acesso e, se considerados como documentos importantes ao curso, passam pela didatização do professor-elaborador. Os dados reconstituídos, por sua vez, são aqueles em que o elaborador pede a um participante, sobretudo um professor, para “repetir” trechos de uma situação real, a fim de obter uma gravação com melhor qualidade. Por fim, os dados solicitados consistem em gravação de aulas e entrevistas com professores e funcionários, por exemplo do Serviço de Relações Internacionais que se disponibilizam a dar informações que, sem a solicitação, permaneceriam desconhecidas. (STAUBER, 2016, p. 137-138) Ainda segundo Stauber (2016, p. 144) “coletar os discursos existentes como as aulas por exemplo, é possível apenas no país alvo.”⁵¹ Contudo, tendo em vista que o foco foi dado à compreensão oral e com o uso da plataforma online *e-Aulas da USP*, tivemos acesso a discursos existentes já disponíveis com exemplos concretos da experiência de sala de aula.

A aplicação da *démarche méthodologique* FOS para a criação de um programa PU permite, ainda, que o professor-pesquisador e elaborador do programa seja confrontado com diferentes momentos de formação didática, o que muitas vezes ele não desenvolveu em seu curso de graduação. Podemos dizer que ao passar pelas etapas metodológicas descritas acima, o professor-pesquisador e elaborador

⁵¹ Tradução nossa, o original: “[...] collecter les discours existants comme les cours par exemple, ne peut se faire que dans le pays cible.”

desenvolve um auto-aprendizado no âmbito de sua formação didática uma vez que o que vai elaborar passa por uma revisão crítica e coerente em relação aos conteúdos e objetivos comunicativos, linguísticos e socioculturais que serão formulados.

Deve-se ressaltar, por último, duas questões: primeiramente, a área de PU é extremamente recente e tal denominação não se encontra consolidada. Além disso, é essencial lembrar que a existência de iniciativas em PU não exclui o ensino comum do português, pois seus objetivos e públicos são bastante distintos, e as pesquisas em PU surgem como contribuições para a área do ensino do português, a qual é um campo muito mais amplo o qual elas se inserem, sem esgotá-lo.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2. 1. A *démarche* FOS como metodologia

Conforme descrito no capítulo 1, a metodologia aplicada para a elaboração de materiais e para a aplicação de um curso de Francês para Objetivo Específico (FOS) tem uma série de exigências e segue cinco etapas. São elas: *identificação da demanda e das necessidades do público alvo; análise de necessidades, coleta de dados, análise dos dados coletados e elaboração didática* (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 7-8).

Estas etapas levam o professor-elaborador a definir de forma específica o seu programa de curso, ele deve tomar em consideração também seu caráter de urgência e tempo limitado para a formação, dado que os estudantes já estão inseridos no contexto acadêmico da universidade, possuem objetivos de aprendizagem precisos, claramente identificados, que ele deve alcançar em um lapso de tempo que raramente excede alguns meses (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 6). Devido ao seu caráter rigoroso e organização interna, seguimos a *démarche* FOS como parte da metodologia da presente pesquisa.

A primeira etapa é a *identificação da demanda e das necessidades do público alvo*, quando o professor-elaborador faz seu primeiro contato com a área, os atores, as condições particulares de duração, infraestrutura e limitações técnicas para a implementação do curso.

Na *análise de necessidades*, o professor busca analisar as necessidades de formação e as situações de comunicação oral e escrita que serão apresentadas aos alunos, além dos conhecimentos linguageiros que eles terão de adquirir durante a formação. Isso pode ser feito somente com o contato direto com os participantes e com o contexto universitário.

A terceira etapa consiste na *coleta de dados*, em que o professor-elaborador inicia o processo de coleta de documentos a serem utilizados nas unidades didáticas do curso. Nesse momento, ele pode também entrar em contato com professores e alunos que estejam implicados em projetos de intercâmbio. A coleta se faz por meio de

dados existentes disponíveis na Internet, por exemplo, ou por meio de dados solicitados e/ou reconstituídos (STAUBER, 2016).

Em seguida o professor-elaborador do programa deve se debruçar sobre os documentos a fim de entender sua função para o curso, o que faz parte da *análise de dados*, a quarta etapa da *démarche*. Nessa fase o professor-elaborador seleciona aqueles documentos que poderão vir a ser utilizados como material durante a elaboração do material didático do curso.

Por fim, nos deparamos com a *elaboração didática*, que é o tratamento dado aos documentos coletados e analisados a fim de transformá-los em material didático. Isso consiste na identificação de quais documentos serão utilizados, quais intervenções técnicas serão realizadas, e em quais dispositivos de aprendizagem serão postos em prática.

Segundo Parpette (2016, p. 227), tanto a estruturação da coleta de dados quanto da concepção das unidades didáticas depende, sobretudo, de uma análise minuciosa do contexto universitário em que os alunos atuarão. A pesquisadora detalha as possibilidades que afetam o planejamento

“a coleta de dados e a concepção das sequências pedagógicas tomam formas diferentes segundo os contextos de estudo (em mobilidade ou em uma instituição francófona no próprio país), o tipo de estudos (diploma francófono completo ou estudos integrados), a composição dos grupos FOU (uma só disciplina ou diversas) etc.” (PARPETTE, 2016, p. 227, tradução nossa)⁵²

A partir disso, detalharemos, a seguir, os aspectos essenciais mencionados acima referentes à nossa pesquisa⁵³. Em seguida, descreveremos os procedimentos da *démarche* FOS e como foram aplicados.

⁵² Tradução nossa, o original: “La collecte des données et la conception des séquences pédagogiques prennent des formes différentes selon les contextes d’étude (en mobilité ou en filière francophone dans son propre pays), le type d’études (diplôme francophone complet ou études intégrées), la composition des groupes FOU (une seule discipline ou plusieurs) etc.”

⁵³ Os cinco aspectos a seguir refletem aqueles descritos por Parpette (2016, p. 228 e 229), em sua análise do programa *Etudier en Francophonie* (EEF-AUF).

- I. No nosso contexto, tratamos de um programa de mobilidade, e não de uma área em português dentro do país de origem dos alunos. Por esse motivo, os alunos intercambistas são deparados não apenas com uma nova língua, mas também com um novo contexto e uma nova cultura universitária.
- II. Os alunos intercambistas envolvidos no contexto⁵⁴ são de todas as áreas do conhecimento. Além disso, conforme verificamos, não seria plausível um trabalho com apenas intercambistas de uma mesma nacionalidade, nem mesmo com uma mesma língua materna. Isso implica em um público bastante diversificado, com diferentes bases culturais e perfis disciplinares bem variados.
- III. Os alunos se encontram em contexto de imersão, o que enriquece o trabalho do curso. Eles têm a possibilidade de refletir não só baseados no que veem na sala de aula de PU, podendo fazer associações não apenas com a sua própria cultura, mas também com o que já vivenciaram na USP.
- IV. Diferentemente de trabalhos tal como o projeto *Etudier en Francophonie* (EEF-AUF), a presente pesquisa lida com os alunos já em contexto de mobilidade. Dessa forma, a formação será feita por professores brasileiros dentro da estrutura universitária brasileira. Isso também aumenta a urgência da formação, que é justamente uma característica base da formação FOS.
- V. Os materiais preparados serão trabalhados com alunos já em mobilidade. Isso cria um caráter de constante atualização, pois os professores-elaboradores sempre aprenderão os detalhes das demandas de cada grupo conforme os alunos intercambistas entram em contato com as situações reais.

A partir disso, pode-se ter uma visão do ponto de partida do programa de mobilidade em que estamos inseridos. Contudo, isso diz respeito apenas ao início, com

⁵⁴ Aqui depreendemos os alunos entrevistados para a presente pesquisa, os alunos do “Curso de conversação e produção de textos em português língua estrangeira” do Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (CIL-FFLCH) e todos os alunos intercambistas, conforme descreveremos com as estatísticas de mobilidade na USP.

a necessidade de um detalhamento também de todo o restante do processo. A tabela a seguir sintetiza as cinco etapas da *démarche* FOS e sua aplicação em nosso caso.

Etapas metodológicas	Ação	Coleta de dados da pesquisa
Identificação da demanda	Primeiro contato com a área e atores.	A demanda não foi estabelecida por uma instituição, mas percebida no contato com os alunos intercambistas durante a monitoria do pesquisador no CIL-FFLCH.
Análise de necessidades	O pesquisador busca determinar as situações de uso da língua.	Entrevistas com professores e alunos intercambistas. Pesquisa sobre as áreas de estudos e nacionalidades dos alunos.
Coleta de dados	Coleta de documentos (orais ou escritos) para serem utilizados nas unidades didáticas.	A coleta de documentos foi feita pela utilização da plataforma <i>e-Aulas</i> da USP.
Análise de dados	Seleção e organização dos materiais relevantes para a elaboração do curso.	Seleção de vídeos relevantes para a elaboração de unidades didáticas. Aqui, a opção foi por um vídeo de uma sala de aula, e outro elaborado para a plataforma.
Elaboração didática	Tratamento didático aos documentos, a fim de transformá-los numa unidade didática.	Elaboração de uma unidade didática com cada um dos vídeos, além da criação de um programa.

Quadro 5: desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados

Além das cinco etapas da *démarche* FOS, a pesquisa foi dividida em quatro fases. São elas: fases de diagnóstico, preparação, aplicação e análise final para a elaboração do programa PU.

Fase de diagnóstico – documentação e perfil:

Nesta fase pesquisamos quais são as faculdades e áreas da USP que recebem estudantes intercambistas (dados da AUCANI), as características dos programas de intercâmbio e o perfil dos estudantes. As etapas de *identificação da demanda e análise*

das necessidades se encontram dentro dessa primeira fase. Foi feito nesta fase o contato com o CIL-FFLCH, além da aplicação de entrevistas com os estudantes em intercâmbio na USP.

Fase de análise:

Nesta fase realizamos a análise dos dados da fase anterior e procedemos à seleção das situações de Compreensão Oral com maior relevância para as atividades didáticas. Dentro desse período coletamos os documentos orais didatizados para a posterior análise e elaboração das unidades didáticas.

Fase de elaboração e aplicação dos módulos:

Nesta fase elaboramos as unidades didáticas a partir das necessidades encontradas pelos alunos em contraste com o material disponível. Além disso, tivemos a oportunidade de aplicar uma das unidades didáticas através do CIL-FFLCH. Os dados obtidos fornecem informações para a elaboração do programa PU, fase final, apresentada a seguir.

Fase de análise de dados e pistas para a elaboração de um programa PU:

A última fase da pesquisa consiste na coleta dos dados obtidos da aplicação da unidade didática, além da reflexão entre o que foi apresentado nas entrevistas e o que foi produzido nas unidades didáticas. Nosso objetivo final é esboçar um programa e sugerir atividades que possam ser usadas pelo projeto Etudier en Francophonie (EEF-AUF) e também pelo programa IsF.

2. 2. Contexto de pesquisa

2.2.1. Internacionalização e mobilidade acadêmica

O contexto da pesquisa é o de internacionalização e mobilidade acadêmica, movimento importante para o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES), necessidade essa corroborada pelas políticas públicas das universidades. Ben Wildarsky⁵⁵ reforça a hipótese em entrevista para a revista *Ensino Superior* da Universidade de Campinas (UNICAMP):

Muitos países entenderam, e os formuladores de políticas entenderam, que a competição para as universidades não é só local, nacional ou regional – é global. de certa forma, o mesmo tipo de globalização que chegou ao mundo dos negócios e da cultura também chegou ao mundo do ensino superior. Houve um aumento muito grande na colaboração científica internacional. o número de artigos coassinados por professores de países diferentes mais que dobrou nos últimos 20 anos. (BUENO, FÁVARO, 2011)

Na mesma entrevista, Francisco Marmolejo⁵⁶ acrescenta que internacionalizar a universidade não é somente coassinar trabalhos:

⁵⁵ Pesquisador da Kauffman Foundation, nos Estados Unidos, especialista em práticas de internacionalização, autor do livro *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World* e colaborador do blog WorldWise da publicação norte-americana *The Chronicle of Higher Education*.

⁵⁶ Diretor-executivo do Consórcio para a Colaboração no Ensino Superior da América do Norte (Conahec), vice-reitor assistente de Programas do Hemisfério Ocidental da Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, e colaborador do blog WorldWise.

Internacionalizar a universidade significa revisar o currículo para ver quais conteúdos são relevantes não mais em um contexto local, mas em um contexto internacional. Implica atrair professores de fora, mandar docentes para o exterior e **propiciar maior mobilidade aos alunos** para que eles possam entender melhor o mundo complicado em que vão trabalhar. Implica, ainda, que a universidade comece a comparar-se mais com seus pares internacionais. Afinal, trata-se de um processo de **alinhamento da universidade com as novas necessidades que o mundo globalizado está nos apresentando**. (grifos nossos) (BUENO, FÁVARO, 2011)

Enfatizo aqui os pontos de facilitamento da mobilidade acadêmica e alinhamento da universidade com as novas necessidades do mundo globalizado. Estes aspectos estão intimamente conectados ao oferecimento do curso, visto que o ensino de Português para objetivo Universitário possibilita a mobilidade dos alunos intercambistas, além de responder às necessidades, aqui linguísticas e comunicativas, com que estes mesmos alunos se deparam em intercâmbio.

2.2.2. A internacionalização na USP

Segundo Miura (2006, p. 135) as iniciativas de internacionalização dentro da USP têm início nos anos 80 quando, em consonância com o movimento de globalização, foi criada a Comissão de Cooperação Internacional (CCInt) com três objetivos centrais: “formular a política de atuação internacional da USP”; “promover a dinamização e expansão da atuação internacional da USP”; e “assessorar o Reitor em assuntos de sua competência, na área de cooperação internacional.”

Em 2013 a CCInt foi reconfigurada com o nome de Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI), tendo como objetivo principal:⁵⁷

⁵⁷ De acordo com o site da AUCANI. Disponível em: <<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/institucional/sobre-aucani/>> Acesso em: 2018-05-02.

“[...] estabelecer estratégias de relacionamento entre a USP, instituições universitárias, órgãos públicos e a sociedade, para suporte à cooperação acadêmica em matéria de ensino, pesquisa, cultura e extensão universitária, nos âmbitos nacional e internacional.”

Dessa forma, podemos depreender que a AUCANI tem como função dar o caminho aos alunos que buscam o intercâmbio, além de ter como função administrar as funções burocráticas encaradas por estes mesmos alunos.

Os números presentes no site da AUCANI dão ideia também da direção tomada pela USP em relação à sua internacionalização, sobretudo se considerarmos o constante crescimento no número de convênios vigentes nos últimos cinco anos. No entanto, o número de alunos que vão ao exterior ainda é baixo: em 2016 somente 2643⁵⁸ alunos dentre os 96.364⁵⁹ alunos (graduação e pós-graduação) da USP, totalizando 2,74% do total de alunos da USP. Esse número é ainda mais notável em contraste com, por exemplo, os dados da Comissão Europeia sobre o programa Erasmus,⁶⁰ onde, ainda nos anos 2011-2012 “Cerca de 10% da população total de estudantes efetua ou efetuou uma parte ou a totalidade dos seus estudos no estrangeiro, com o apoio do programa Erasmus ou de outros meios públicos e privados.”⁶¹

⁵⁸ Também de acordo com o site da AUCANI. Disponível em: <<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>> Acesso em: 2018-05-02.

⁵⁹ De acordo com o Anuário Estatístico da USP. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>> Acesso em: 2018-05-02.

⁶⁰ Acrônimo do nome oficial em língua inglesa, European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários), o Erasmus é um Programa da União Europeia para a educação, formação, juventude e esporte. Disponível em < https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_pt>. Acesso em: 2018-05-02.

⁶¹ Nota informativa da Comissão Europeia “O programa Erasmus em 2011-2012: os números explicados”. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_pt.htm>. Acesso em 2018-07-10.

Ainda assim, os números da internacionalização da USP merecem destaque, especialmente o número de convênios firmados e vigentes com IES francesas, conforme ilustrado pelo gráfico⁶² abaixo.

Figura 2: Convênios vigentes entre USP e IES estrangeiras

Com a exceção de Portugal (120 convênios vigentes) devido ao fato de os alunos terem também o português como primeira língua e, portanto, o caráter dispensável de uma formação em PU⁶³, a França tem quase o dobro de convênios do segundo e terceiro países com o maior número de convênios vigentes (162 contra os

⁶² De acordo com o site da AUCANI. Disponível em: <<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>> Acesso em: 2018-05-02.

⁶³ É importante mencionar que isso se dá somente no caso dos alunos que têm o português como primeira língua, uma vez que a USP já contou com programas focados na formação dos alunos lusófonos africanos em escrita acadêmica em português, conforme apontado por Amado (2012).

84 e 83 de Estados Unidos e Espanha, respectivamente), além também de convênios com instituições de outros países francófonos, dos quais destaco o Canadá, com 37 convênios.

A partir destes números realço que, ainda de acordo com a AUCANI, 145 dos 718⁶⁴ alunos intercambistas na USP são franceses, o que equivale portanto a 20% do total. Este número chama também a atenção se considerarmos que, apesar do grande número de convênios da USP com IES da Espanha e Estados Unidos, o número de alunos destes países na USP é pequeno, com respectivamente 39 e 33 alunos, somando apenas metade da população de alunos franceses.

Figura 3: Mobilidade de alunos de graduação separados por país

⁶⁴ Período entre 01/01/2018 e 02/05/2018, de acordo com o site da AUCANI. Disponível em: <<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>> Acesso em: 2018-05-02.

Os números analisados em relação aos convênios e população intercambista na USP dão a ler uma estreita relação entre a USP e IES francesas. Esta análise é reforçada pelos números de acordos de duplo diploma firmados entre a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (POLI-USP) e IES francesas, dado que, em 2017, a POLI-USP tinha o dobro de acordos com IES francesas em comparação com o número todos os outros países juntos⁶⁵. Esta relação do Brasil com a França explicaria a necessidade de um curso de PU focado em alunos francófonos, contudo, essa não foi a situação que verificamos ao entrar em contato direto com os alunos dos cursos do CIL-FFLCH, onde os francófonos não representavam um número de destaque, o que se reflete nas nossas entrevistas, com somente um participante francófono.

2.2.3. Iniciativas de Português Língua Adicional (PLA) na USP

Tendo em consideração a existência de apenas dois projetos institucionais de destaque na área de PLE (há, ainda, iniciativas pontuais de professores ou iniciativas não ligadas à USP, tal como o curso Poliglota Idiomas, do Grêmio da Escola Politécnica⁶⁶): o curso “Conversação e produção de textos em Português Língua Estrangeira”⁶⁷ do CIL-FFLCH e o “Curso Online de Português para Estrangeiros” oferecido pela AUCANI⁶⁸, vemos uma incongruência entre demanda e oferecimento de cursos. Isso porque, retomando os dados da AUCANI, há 718 alunos de graduação de IES estrangeiras na USP, enquanto os cursos presenciais do CIL-FFLCH oferecem somente 100 vagas.

Não só o número de vagas é limitado como também o escopo de tais cursos não atende às necessidades dos intercambistas. O programa do curso “*Conversação em Português para Estrangeiros*” (anexo 1), atualmente “*Conversação e produção de*

⁶⁵ Disponível em: <http://www.politecnicos.com.br/intercambio/pdf/EDITAL-DD-UNIFICADO_2017.pdf> Acesso em: 2018-05-02

⁶⁶ Mais informações em: <<http://poliglota Idiomas.com/>> Acesso em : 2018-05-02

⁶⁷ Disponível em: <<http://clinguas.fflch.usp.br/node/3134>> Acesso em: 2018-05-02

⁶⁸ Para mais informações: <<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/cursos/aucani-idiomas/curso-de-portugues/>> Acesso em 2019-04-11.

textos em Português Língua Estrangeira”, não apresentava nem mesmo em seu nível mais avançado um eixo voltado para a linguagem com que os alunos têm contato na universidade. Há alusões que podem ser lidas como aspectos úteis para a vida universitária, como as habilidades comunicativas “Comparar fatos e situações.” e “Argumentar por meio de oposições, justificativas e suposições.”, o mesmo pode se dizer das estruturas lexicais “Carreira e atividades acadêmicas” e “Unidades da USP e traçado da Cidade Universitária”. Ao mesmo tempo o curso à distância de PLE oferecido pela AUCANI é limitado, uma vez que oferece somente cursos para estudantes de nível A1, com base no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), que formam o menor grupo dos alunos intercambistas de acordo com a educadora do CIL-FFLCH.

2. 3. Os participantes da pesquisa

Os intercambistas entrevistados são de diversas áreas do conhecimento e de diversas nacionalidades. A presença de diversas nacionalidades se deu por três fatores: a dificuldade de contato com os responsáveis pelos acordos entre Brasil e França na AUCANI, o fato de que nem todos os francófonos contatados apresentaram interesse, e dois dos alunos que possuíam disponibilidade para entrevistas não se enquadravam no perfil necessário, uma vez que não utilizavam a língua portuguesa na sala de aula.

A partir disso, o contato foi feito por meio da educadora CIL-FFLCH. As entrevistas foram feitas com alunos do *Curso de conversação e produção de textos em português língua estrangeira* de níveis B e C entre os dias 23 de outubro e 13 de novembro de 2018, sendo então na segunda metade do semestre. A escolha deste período foi devida ao interesse de que os alunos já tivessem algumas impressões acerca do uso do português na universidade.

Apesar da diversidade de áreas e nacionalidades, os alunos possuem algumas características em comum que podem servir como guia para a elaboração das sequências didáticas. Em primeiro lugar deve-se considerar o português como língua adicional neste contexto, isso porque todos os alunos entrevistados apontaram que

falam pelo menos inglês além da língua materna, com alguns tendo o português até mesmo como quarta língua, por exemplo. Isso indica uma maior predisposição ao contexto de aprendizagem de línguas adicionais, além também de possibilitar que tanto os alunos quanto o professor façam relações entre as línguas faladas pelo aluno.

Em segundo lugar é importante mencionar o fato de que os cursos de português, embora úteis para os alunos pois eles vivem e estudam em um contexto que utiliza essa língua quase que exclusivamente, não são obrigatórios para os alunos intercambistas, tendo um certo incentivo para os alunos que fazem intercâmbio na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), visto que estes recebem créditos equivalentes aos de uma disciplina regular da USP. Depreende-se portanto, que os alunos destes cursos configuram um público não-cativo, isto é, os alunos estão nas aulas por livre e espontânea vontade, o que aponta para um tratamento diferente dos conteúdos devido ao interesse ou até mesmo necessidade dos alunos.

Por último, deve-se colocar em evidência o contexto dos alunos, por mais óbvio que ele possa parecer. Posto que são alunos universitários em intercâmbio no Brasil, a elaboração das atividades deve tomar isso em consideração ao propor temas relevantes ao contexto e um tratamento desses temas que seja consoante ao nível de conhecimento prévio e ao nível de trabalho na sala de aula esperado de alunos universitários.

2. 4. A coleta de dados

A coleta de dados foi feita tomando como base, primeiramente, a metodologia do FOS/FOU, a partir de entrevistas com alunos em intercâmbio na USP e seleção de vídeos da plataforma *e-aulas da USP* para posterior didatização.

O momento de coleta de dados é uma etapa central no desenvolvimento de uma pesquisa. Marconi e Lakatos (1996) enfatizam o seu valor apesar de ser uma etapa cansativa e tomar mais tempo do que o esperado, além de exigir do pesquisador

“paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de **um bom preparo anterior.**” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 30) (grifo nosso). Aqui observo também a necessidade de um trabalho prévio. É essencial, portanto, uma boa seleção dos instrumentos de coleta, que deve estar bem alinhada com os objetivos e perguntas da pesquisa, a fim de obter dados que possam respondê-las, conforme descrito também pelas pesquisadoras:

“Outro aspecto importante é o perfeito entrosamento das tarefas organizacionais e administrativas com as científicas [...] Quanto mais planejamento for feito previamente, menor desperdício de tempo haverá no trabalho de campo propriamente dito, facilitando a etapa seguinte.” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 30)

Marconi e Lakatos enfatizam a necessidade de se ter em conta as limitações administrativas, além de colocar as tarefas administrativas em função dos objetivos da pesquisa. Um bom planejamento dos instrumentos e etapas serve, dessa forma, para um melhor andamento — e maior facilidade — da etapa de análise de dados.

2. 4. 1. Entrevistas

O instrumento entrevista nada mais é que, segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 84), “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” Sublinho ainda as vantagens da entrevista, que possibilita uma compreensão aprofundada e em detalhes dos assuntos discutidos, além também da possibilidade de encontrar dados que não estão disponíveis em fontes documentais. Apesar das suas limitações, como a demanda de tempo e dificuldade de disponibilidade, o instrumento provou-se eficiente naquilo que objetivei fazer. Na presente pesquisa escolhi utilizar entrevistas no sentido de três dos objetivos listados pelas autoras. São eles *Averiguação dos “fatos”, Determinação das opiniões sobre os “fatos” e Descoberta de planos de ação* (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 84).

Averiguação dos “fatos” - Este objetivo tem ligação com a entrevista feita com a educadora da área do português do CIL-FFLCH. A partir desta entrevista foram obtidos dados acerca da situação em que se encontra o ensino de PLE na USP e quais são as perspectivas futuras na área, além de uma descrição aprofundada do trabalho feito no CIL-FFLCH.

Determinação das opiniões sobre os “fatos” - As entrevistas realizadas com alguns dos intercambistas têm essa função. A partir delas pudemos reconhecer as necessidades e aquilo que os alunos pensam sobre o uso do português em contexto universitário.

Descoberta de planos de ação - Ainda em relação à comunidade intercambista, as entrevistas com este grupo possibilitou uma melhor compreensão das estratégias e recursos utilizados por eles na comunicação dentro do contexto universitário.

2. 4. 2. Fichas descritivas: O portal e-Aulas da USP.

O *portal e-Aulas da USP*⁶⁹ é um serviço criado pela Superintendência de Tecnologia da Informação da USP (STI) que em 2015 foi integrado às ferramentas de ensino utilizadas pela Pró-Reitoria de Graduação.

Atualmente, o portal é gerenciado pelo Núcleo de Mídias Digitais vinculado à Pró-reitoria de Graduação e conta com materiais para os níveis de graduação (7902 vídeos disponíveis) e pós-graduação (206 vídeos), além também de materiais de cultura e extensão (595 vídeos) e até mesmo ensino médio (65 vídeos).

O portal é descrito como “[...] um serviço web que dá acesso a conteúdos educacionais em mídia digital produzidos ou apoiados pela Universidade de São Paulo.”⁷⁰ e tem como objetivo ampliar a disseminação pública do conhecimento produzido dentro da universidade a partir do incentivo e do apoio aos professores para que criem e disponibilizem áudios, vídeos, textos e apresentações ligados a disciplinas

⁶⁹ Disponível em: <<http://eaulas.usp.br/portal/home.action>> Acesso em: 2019-10-11

⁷⁰ Disponível em: <<http://eaulas.usp.br/portal/about.action>> Acesso em: 2019-10-11

de diferentes cursos da Universidade. Ademais, os criadores mencionam que o benefício didático observado com o consumo de objetos educacionais digitais, em especial aqueles em vídeo, foi a principal motivação para o desenvolvimento e implementação do sistema e-Aulas USP. Segundo eles “O emprego da linguagem audiovisual e a facilidade de acesso aos conteúdos por meio da internet têm demonstrado ser grandes aliados na formação, não só de nossos alunos, mas também de estudantes e interessados de fora da comunidade USP.”⁷¹

O *e-Aulas* foi escolhido devido à sua facilidade de acesso e proximidade de situações reais para todos os alunos, uma vez que é um material da própria USP. Além disso, o material possui uma maior confiabilidade em relação à manutenção dos vídeos *online*, visto que em outras plataformas de vídeos tais como o *YouTube* o criador pode apagar o vídeo a qualquer momento. Um último ponto em favor do portal *e-Aulas* é o caráter acadêmico dos vídeos, o que faz com que todos os materiais disponibilizados na plataforma sejam adequados para a elaboração de um programa PU.

O portal *e-Aulas da USP* é um serviço aberto, disponível tanto para a comunidade USP quanto para usuários externos. Para acessar algumas facilidades, como a organização de *playlists* e ferramentas para anotação no sistema, a comunidade interna necessita apenas informar seu número USP e senha, enquanto os usuários externos precisam fazer um cadastro.

A partir desse cadastro ou do número e senha USP, todos os usuários podem buscar vídeos em quaisquer áreas de interesse, além das funções de criação de *playlists*, fazer anotações, gerenciar favoritos e seguir disciplinas específicas, conforme se vê na figura 4 respectivamente após o botão “Recomendar”.

⁷¹ Id.

Figura 4: Captura de tela do vídeo “O melhor teste estatístico para COMPARAÇÃO (Parte 3- Variáveis quantitativas)”

Há de se mencionar ainda a forma como o professor pode disponibilizar a ementa dessa disciplina dentro da plataforma, além de organizar um índice com todos os outros vídeos do curso.

Ainda em relação aos professores, os criadores os incentivam a disponibilizarem os vídeos e outros materiais digitais no *e-Aulas*⁷², salientando que “vídeo também é produção acadêmica”— embora não especifiquem o que querem dizer com “outros materiais digitais.” Além disso, os criadores incentivam os professores a entrarem em contato com eles a fim de melhorar sua produção de vídeos e para qualquer esclarecimento acerca do uso do portal.

É importante, por fim, mencionar a acessibilidade da plataforma em dispositivos móveis. Apesar de não possuir um site móvel, a sua versão normal (*desktop*) é de fácil

⁷² Disponível em: <<https://eaulas.usp.br/portal/how-it-works.action>> Acesso em: 2019-08-08

acesso e navegação em celulares e *tablets*, o que pode ser uma motivação a mais para os alunos aderirem ao seu uso.

2. 4. 2. 1. Os vídeos do e-Aulas da USP

Os vídeos são separados em dois tipos de acesso: Acesso Azul e Acesso Verde. Como visto na imagem 1, o Acesso Azul permite ao usuário somente assistir ao conteúdo do e-Aulas USP na plataforma, sendo vedada sua cópia e/ou redistribuição. Esta licença não permite o download do vídeo por nenhum usuário. O Verde, em contrapartida, permite ao usuário copiar o conteúdo do e-Aulas USP, porém veta qualquer alteração e/ou sua utilização para fins comerciais ou não educacionais, autorizando seu compartilhamento sob licença com as mesmas características, desde que se atribua crédito aos autores. Esta licença permite, ainda, o download do vídeo para usuários logados no sistema. Para o nosso propósito, os alunos acessariam o conteúdo diretamente no site do *e-Aulas*.

Há também a opção por uma busca de vídeos, a qual é filtrada em categorias tais como *Área do conhecimento*, *Nível de Ensino*, *Ano*, *Tipo* e *Legendas*. Apesar disso, vejo a necessidade de mencionar uma distinção ainda mais importante: vídeos preparados com o intuito de *upload* para a plataforma e gravações de aulas presenciais. Um exemplo do primeiro tipo é o vídeo “Apresentação da Disciplina PRG0011 - Álcool, Saúde e Sociedade” e toda a sua *playlist* subsequente.⁷³ enquanto temos toda a *playlist* da disciplina “FLH0644-5 História da América Independente II”⁷⁴ como um exemplo do segundo tipo. Há de se salientar que desde o primeiro momento em que entrei em contato com o portal *e-Aulas* houve um movimento no caráter dos vídeos, uma vez que costumavam ser em sua maioria vídeos de sala de aula, com um crescimento na presença de materiais preparados para a plataforma, atualmente.

Ambos os tipos de vídeos têm suas características e potenciais didáticos, mas comecemos com o que todos parecem ter em comum: os vídeos, apesar das diferentes

⁷³ Disponível em: <<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=8629>> Acesso em: 2019-08-08

⁷⁴ Disponível em: <<http://eaulas.usp.br/portal/course.action?course=6651>> Acesso em: 2019-08-08

durações e estilos, são focados sempre em um tópico específico. Isso quer dizer que até mesmo os vídeos mais longos retirados da sala de aula foram editados para abarcar apenas trechos em que somente um tópico é explorado. Em relação à dinâmica da aula, raras são as vezes em que se vê uma relação direta entre professor e alunos, com um discurso vertical e expositivo. É importante mencionar, ainda, a existência de momentos em que os professores aludem a conhecimentos prévios dos alunos, provavelmente obtidos em outras disciplinas da mesma graduação.

Os vídeos gravados com a finalidade de serem publicados na plataforma possuem em média menor duração (entre 5 e 15 minutos), e contam com um maior cuidado na relação com o público. Há a presença de imagens e textos na tela, com um caráter de infográfico como pode ser visto na figura 4 acima e na figura 5 a seguir. Além disso, o professor se dirige à câmera e há uma grande quantidade de expressões na segunda pessoa do singular (você), o que aproxima o aluno do conteúdo, com interpelações e exemplificações voltadas ao espectador. Em relação a outros saberes, os professores fazem menção a outros vídeos, mas estes podem ser acessados pelo aluno em um clique, visto que estão disponíveis na seção de índice de vídeos da disciplina. Há de se mencionar, no entanto, que isso não desvaloriza os outros tipos de vídeos, posto que ambos têm seus potenciais didáticos, os quais serão detalhados à frente.

Figura 5: Captura de tela do vídeo “Quando o álcool pode ser um problema”

2. 4. 2. 2. Potenciais didáticos da plataforma *e-Aulas da USP*

A plataforma *e-Aulas da USP* foi escolhida sobretudo por seus potenciais didáticos em relação ao ensino do Português em um contexto universitário. O primeiro aspecto que se deve colocar em evidência diz respeito ao fato de que todos os conteúdos disponibilizados na plataforma correspondem a materiais autênticos, isto é, não foram produzidos com o intuito de serem utilizados na sala de aula de língua estrangeira.

A partir disso, recorreremos à distinção de formas de se trabalhar um documento autêntico delineada por Puren (2014). Ele aponta três formas, ou lógicas como o material autêntico pode entrar na aula de língua: *lógica documento*, *lógica de apoio* e *lógica de documentação*.

A *lógica documento* foi parte integral da metodologia ativa dos anos 1920 até 1960 e tem como propósito trabalhar o documento como um material autêntico, como representante da língua-cultura estrangeira, sem tirar nem pôr. Segundo Puren (2014), essa lógica prioriza demasiadamente a importância do documento por si só, sem expandir o seu potencial didático, “[...] as atividades de pesquisa, classificação e

exploração da informação estando à disposição da sua (do documento) compreensão e exploração [...]”⁷⁵ (PUREN, 2014, p. 1).

Ainda de acordo com Puren, os enunciados de questões dentro dessa abordagem são fortemente práticos, pedindo ao aluno que apresente ou descreva os personagens, ou que reconte e comente as ações deles, por exemplo. Dessa forma, a lógica documento seria limitada se utilizada na didatização dos vídeos retirados da sala de aula, uma vez que não entra a fundo na forma em que o discurso do documento é produzido, e pouco se poderia aproveitar dos vídeos de sala de aula se o trabalho do aluno for uma mera repetição do que foi dito pelo professor.

Em segundo lugar Puren apresenta a *lógica de apoio*, utilizada na metodologia audiovisual dos anos 1960 até 1980 e na abordagem comunicativa das décadas de 1980 e 90. Essa lógica consiste em trabalhar as quatro competências (Compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) de forma independente. Por essa razão, os documentos autênticos, adaptados ou fabricados a serem utilizados nos materiais dessa lógica de didatização são selecionados meramente em razão de sua aplicabilidade para a competência a ser trabalhada e para servir de apoio para a aprendizagem e consolidação de certas formas linguísticas (gramática e vocabulário) vistas na unidade didática.

O terceiro modelo de lógica de didatização é o único que Puren endossa com veemência. Chamado *lógica de documentação*, esse modelo vai de mãos dadas com as tendências contemporâneas de ensino que pregam o ensino por tarefas, tal como a perspectiva accional. A ideia desse modelo é simples, embora demande um maior esforço do professor ao produzir o material didático.

Aqui, o foco não é mais somente no documento como referência da língua-cultura ou ainda como material de apoio para a aprendizagem de uma competência ou forma linguística em particular, e sim no que é feito a partir daquele material. O documento não é um fim, mas sim um começo para a produção de outros textos por

⁷⁵ Tradução nossa, o original: “[...] les activités de recherche, tri et exploitation de l'information étant mises au service de sa compréhension et de son exploitation.”

parte do aluno, buscando uma integração das competências, além de levar a um aprendizado das formas linguísticas a partir da necessidade criada no aprendiz. Além disso, a questão cultural colocada em foco pela primeira abordagem é salientada aqui no processo vivido pelo aprendiz que, ao produzir um material vindo do seu ponto de vista, encontra as diferenças culturais entre a sua língua-cultura e a língua-cultura alvo.

Dessa forma, a lógica de didatização ideal para o trabalho com os vídeos do *e-Aulas* seria a terceira, uma vez que tarefas que levem o aluno a redigir notas a partir de um trecho da sala de aula ou ainda preparar uma apresentação oral a partir de um resumo, por exemplo, são muito mais proveitosas que pedir ao aluno que apenas repita o que foi dito pelo professor ou que retire duas ou três palavras-chaves do resumo. A ideia é criar a necessidade no aluno, levá-lo a se desafiar e depará-lo com diferenças culturais, para que ele mesmo possa encontrar as soluções.

Retomando o formato dos vídeos, especificamente, há de se mencionar a qualidade do caráter dos vídeos publicados na plataforma. Desde o início da pesquisa, houve um aparente movimento no formato dos vídeos disponibilizados. Conforme descrevemos acima, em um primeiro momento a maioria dos vídeos era de gravações de sala de aula, com maior duração (20 minutos ou mais), em formato de aula expositiva (professor falando para um grande número de alunos).

Atualmente, há uma tendência de vídeos preparados especificamente para o ensino nesse formato, com menor duração (entre 5 e 10 minutos) e em um formato especial, com o professor endereçando um público específico, com o uso da segunda pessoa do singular (*você*) e com o uso de imagens e textos editados no vídeo, a fim de aumentar a clareza didática do conteúdo.

Tais modificações são muito bem vindas para o intuito do presente trabalho, uma vez que essa tendência facilita a didatização e compreensão dos vídeos. Ao mesmo tempo, os vídeos de formato tradicional possuem ainda seu valor, visto que são um exemplo real da situação com que os alunos intercambistas se deparam em seu contexto universitário. Dessa forma a didatização pode aliar as duas formas de vídeos populares na plataforma *e-Aulas* para o melhor proveito e aprendizagem por parte dos

alunos, com os vídeos “didatizados” servindo como um degrau para que eles posteriormente cheguem ao material que apresenta salas de aula reais.

Em contrapartida, ressalto que os materiais disponibilizados na plataforma *e-Aulas da USP* não possuem qualquer tipo de proposta didática exterior a eles, tais como exercícios, fóruns ou questões para reflexão, por mais que a plataforma seja proposta como uma forma de estender a produção e difusão científica da USP, o que se faz através de debates e questionamentos também, e que a própria plataforma pareça aludir a algo nessa direção ao pedir aos professores que disponibilizem vídeos e “outros materiais digitais” no *e-Aulas*, esses outros materiais digitais podendo ser tarefas e exercícios sobre os vídeos.

No entanto, com essa ausência de didatizações dos vídeos, a plataforma se limita a um repositório de vídeos das diferentes faculdades e institutos da USP. A partir disso, a didatização e consequente utilização dos vídeos em cursos de PU seria uma forma de atribuir um propósito a esses materiais que atualmente se limitam a um uso autodidata, sobretudo para usuários brasileiros, expandindo o uso também para alunos intercambistas.

Por último, é essencial retomar a facilidade em se acessar a plataforma e dispositivos móveis (celulares e *tablets*), dado que atualmente essa é a principal forma de acesso à internet no Brasil⁷⁶. Embora o *e-Aulas* não conte com uma versão específica para tais dispositivos, nada se perde ao acessar a plataforma dessa maneira, o que possibilita a utilização em sala de aula, uma vez que a USP fornece Wi-Fi em todas as faculdades e institutos de seu campus, além de iniciativas além dos prédios, como pontos de rede Wi-Fi espalhados pelo campus⁷⁷. Dessa forma o professor pode trabalhar os vídeos de forma individual, desde que todos alunos possuam dispositivos móveis e fones de ouvido, o que pode facilitar um trabalho específico mesmo em uma turma que conte com alunos de diferentes especialidades.

⁷⁶ Segundo: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/celular-se-torna-principal-forma-de-acesso-internet-no-brasil>> acesso em : 2020-01-06

⁷⁷ De acordo com: <<https://jornal.usp.br/institucional/comunidade-universitaria-tem-acesso-a-rede-wi-fi-nos-campi-da-universidade/>> Acesso em: 2020-01-06

2. 5. Unidades didáticas PU

Nesta seção duas unidades didáticas PU serão descritas. Uma com base no vídeo “Ditaduras militares: história e memória (Aula 11, parte 2)”⁷⁸ e uma baseada no vídeo “O melhor teste estatístico para COMPARAÇÃO (Parte 1- Variáveis qualitativas nominais)”⁷⁹. Além disso, descreverei a experiência com a aplicação de uma sequência didática PU, aplicadas no curso “Conversação e Produção de Textos em Português para Estrangeiros”, do CIL-FFLCH, a convite da educadora da área do português.

Ambas unidades didáticas seguirão as seguintes etapas: em um primeiro momento será feita uma análise prévia das aulas utilizadas na unidade didática para em seguida comentar os exercícios e os motivos por trás das atividades escolhidas. A análise dos vídeos tomou como base a diferenciação feita anteriormente sobre os tipos de vídeos presentes na plataforma e-Aulas da USP, bem como uma identificação de elementos transportáveis para a sala de aula dentro dos vídeos escolhidos.

A única diferença na forma como as duas unidades didáticas estão dispostas é o fato de que, em relação ao vídeo “Ditaduras militares: história e memória”, farei um comentário sobre a aplicação da unidade didática ao final de sua descrição.

A escolha do tema da aula, “Ditaduras na América Latina”, se deu a partir de um pedido da educadora do CIL-FFLCH, a fim de encaixar a abordagem da minha pesquisa (PU) ao programa do curso “Conversação e Produção de Textos em Português para Estrangeiros”, uma vez que esse curso trabalha o português com o auxílio de um panorama histórico-cultural do Brasil, e como convidado, foi-me necessário enquadrar a aula ao programa que os alunos vinham seguindo.

A partir disso, selecionei o vídeo da aula “Ditaduras militares: história e memória”, que faz parte da disciplina História da América Independente II, do curso de História da FFLCH-USP. Essa escolha também auxiliou no trabalho com a minha pesquisa, uma vez que o vídeo, por ser um material autêntico, é um exemplo real de uma aula em uma universidade brasileira. Além disso, a escolha teve a finalidade de trazer um tema

⁷⁸ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oUKPxtngk-Q>>. Acesso em 2019-01-15

⁷⁹ Disponível em: <<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=8721>> Acesso em 2019-12-18

que interessasse a todos, uma vez que o tema era recorrente no momento da aplicação da sequência, devido às eleições presidenciais, dessa forma, embora fosse uma aula dentro de uma área específica, todos os alunos apresentaram envolvimento e participaram ativamente nas discussões.

As principais características que chamaram a minha atenção no momento da didatização do vídeo foram as repetições feitas pela professora, caracterizando um discurso em círculos, e o uso de diversos organizadores textuais dentro do discurso. Além disso, o vocabulário universitário, que por vezes se distanciava daquele com o qual os alunos eram mais familiarizados, apresentou-se como um potencial problema. Por último, a questão cultural chama a atenção, uma vez que a professora faz alusão a eventos históricos e conhecimentos prévios que ela espera dos seus alunos.

2. 5. 1. Comentário sobre a unidade didática “Ditaduras na América Latina”

A unidade didática analisada se encontra na seção “Apêndices” (Apêndice 2) e foi preparada com base no vídeo “Ditaduras militares: história e memória (Aula 11, parte 2)”, que faz parte da disciplina História da América Independente II, do curso de História da FFLCH-USP.⁸⁰ O vídeo está disponível tanto no YouTube quanto na plataforma e-Aulas. O vídeo consiste em uma gravação de uma aula real, com a duração de 22’42”. Contudo, as atividades referem-se somente até o instante 12’46”. A unidade didática foi aplicada e sua aplicação será retomada adiante.

A primeira atividade tem como objetivo começar a levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre a história do Brasil, a fim de introduzi-los ao tema da aula. A escolha pelo formato de múltipla escolha ou de levantamento de conhecimentos prévios serve para uma discussão rápida entre os alunos. Na aplicação os alunos foram colocados em dupla. É importante mencionar, ainda, a função da instrução dada antes da unidade didática, que sugere que o professor sempre peça que os alunos primeiro escrevam e falem sobre as questões em duplas, a fim de aumentar a produção dos alunos.

⁸⁰ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oUKPxtngk-Q>> e <<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=6993>>. Acesso em 2020-04-14

A segunda atividade continua a proposta do primeiro exercício, apenas trazendo mais detalhes e situando os alunos na história do Brasil por meio do formato de linha do tempo. A variedade de tipos de atividades tem como objetivo uma gradual progressão na complexidade das atividades.

A terceira questão inicia a entrada no tópico do vídeo. Somente nessa questão o vídeo é mencionado pois a ideia é de inicialmente apenas levantar conhecimentos prévios dos alunos, sem antecipar o conteúdo do vídeo. Primeiramente, é importante analisar o enunciado geral da questão 3 pelo motivo que ela dá detalhes sobre o conteúdo do vídeo, o que à primeira vista pode parecer uma forma de facilitar exageradamente a compreensão do vídeo. Contudo, há de se considerar que em situações reais, os alunos saberão antes de entrar na sala de aula do que o professor tratará. Com isso, o aluno inicia um processo de levantamento de conhecimentos prévios, mesmo que inconscientemente.

A questão 3-a tem como função fazer o salto do contexto brasileiro ao contexto do vídeo: a América Latina como um todo. Além disso, questões com caráter de discussão também servem justamente para o processo de levantamento de conhecimentos prévios mencionado acima.

A próxima atividade é a primeira que tem um objetivo não-cultural. Aqui, a ideia é trazer parte do vocabulário que será trabalhado no vídeo, a fim de facilitar a sua compreensão. A apresentação do vocabulário no contexto original tem duas funções: dar pistas sobre o conteúdo do vídeo e evitar que os alunos possam trazer outros sentidos que, embora corretos, não seriam os utilizados no vídeo. Tantas atividades de preparação para a compreensão do vídeo são justificáveis pelo fato de que, na sua aplicação, o vídeo foi passado apenas uma vez, com o intuito de simular ao máximo a situação real de uma sala de aula. Essa decisão foi feita pela duração do vídeo, além do fato de que a educadora do CIL-FFLCH mencionou o nível de compreensão dos alunos, que condizia com tal abordagem.

O exercício 3-c é uma atividade de compreensão que diz respeito ao conteúdo do vídeo como um todo⁸¹. No entanto, a separação em três grupos, com objetivos bem definidos têm o objetivo de dar maior tranquilidade aos alunos, uma vez que eles não precisam entender todos os mínimos detalhes do vídeo. Ao mesmo tempo, isso leva os alunos a exercitarem a capacidade de filtragem de informação, uma vez que devem se focar somente em uma questão.

O exercício seguinte retoma as expressões de organização do texto mencionadas na análise pré-didática. O formato do exercício busca apresentar aos alunos que as expressões são utilizadas de forma semelhante, embora tenham sentidos diferentes, lhes apresentando um leque de expressões úteis para a sala de aula.

O último exercício tem como função retomar os detalhes que os alunos tomaram nota. Ao mesmo tempo em que eles utilizam as expressões do exercício d, eles acabam entendendo as outras partes do vídeo sobre as quais não precisavam tomar nota. Nesse momento os alunos devem tomar nota daquilo que lhes é passado pelos colegas. Aqui temos a lógica documentação mencionada por Puren (2014), uma vez que o vídeo sai de uma atividade de compreensão para uma promoção de interação e debate, exercitando competências mistas.

2. 5. 2. Aplicação da unidade didática “Ditaduras na América Latina”

A aplicação foi feita no dia 21 de novembro de 2018, pelo próprio pesquisador em uma turma do nível C do curso “Conversação e Produção de Textos em Português para Estrangeiros” do CIL-FFLCH. O nível C corresponde de forma aproximada aos níveis B2 e C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Da turma de 15 alunos, apenas 6 estavam presentes, o que a educadora do CIL-FFLCH justificou como uma queda de assiduidade ao decorrer do semestre. Conforme mencionado no comentário sobre a escolha do tema, todos os alunos apresentaram interesse no tema, por mais que fosse uma aula sobre um tema específico da área de História e somente

⁸¹ O vídeo não foi passado inteiramente na aplicação, com a atividade indo do início do vídeo até o minuto 12:46.

dois alunos fossem da área das ciências sociais, com os outros alunos sendo estudantes de outras áreas.

Quanto à aplicação das atividades, o principal problema notado foi a ordem das atividades. Após a sua aplicação penso que a atividade 3-d, que trabalha as expressões de organização do discurso, deveria vir antes da atividade 3-c, e portanto antes da atividade de compreensão do vídeo.

Apesar do problema acima, acredito que a sequência didática atingiu o seu objetivo, uma vez que os alunos conseguiram trocar entre os grupos as informações solicitadas no exercício 3-c, além de utilizar as expressões de organização do discurso. Acima de tudo, no entanto, acredito que a atividade foi bem sucedida no aspecto cultural, uma vez que nem todos os alunos conheciam a história do Brasil a fundo e os exercícios de preparação os auxiliaram na compreensão do vídeo. O aspecto cultural se mostra ainda mais importante após as entrevistas, uma vez que diversos alunos apontaram que esse é um dos principais problemas na compreensão das aulas na universidade, uma vez que os professores pressupõem dos alunos conhecimentos que vão além da disciplina trabalhada, o que inclui a cultura e a história local.

2. 5. 3. Comentário sobre a unidade didática “Testes estatísticos”

O segundo vídeo selecionado para didatização foi a videoaula “O melhor teste estatístico para COMPARAÇÃO (Parte 1- Variáveis qualitativas nominais)” O vídeo também se encontra disponível tanto no YouTube quanto na plataforma e-Aulas⁸², tem a duração de 11’24” e foi utilizado em sua totalidade. A principal motivação para a escolha desse vídeo foi o fato de possuir características distintas das do vídeo anterior. A unidade didática também se encontra nos apêndices (Apêndice 2).

Primeiramente, a área de conhecimento se insere nas ciências exatas, enquanto o primeiro faz parte das ciências humanas. Em segundo lugar, e mais importante, o

⁸² Disponível em: <<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=8721>> e em <<https://www.youtube.com/watch?v=HXjdHU7J4v0&list=PU641tc-t7Sh2Xt8ZehW7nSg&index=9>> Acesso em 2019-12-18.

formato do vídeo traz grande interesse por ser complementar àquilo apresentado no vídeo “Ditaduras militares: história e memória”. Aqui, o vídeo foi elaborado especificamente para a disponibilização como referência online, o que leva a um formato ainda mais unidimensional que o da sala de aula, uma vez que o professor não pode reelaborar o que está explicando baseado em reações dos alunos.

Contudo, a necessidade por uma maior clareza na explicação também leva o professor a utilizar materiais de apoio. Nesse caso, o próprio suporte em vídeo facilita tal procedimento, uma vez que imagens e diagramas são editados no próprio vídeo, servindo como uma espécie de lousa, facilitando a visualização do conteúdo discutido.

Há, ainda, a breve utilização de recursos humorísticos e culturais, quando o professor menciona o teste de McNemar e introduz uma anedota em que um aluno acreditava que o teste se chamava teste MC Neymar, pronunciado como a abreviação de Mestre de Cerimônias na música rap ou funk, e não como o nome McNemar, e fazendo referência ao jogador de futebol Neymar.

Ademais, o discurso segue uma formulação fortemente lógica e associada ao diagrama de tipos de testes estatísticos para comparação a depender do número de grupos e se estes são pareados ou não.

Todas as atividades são voltadas para o formato do vídeo, uma aula expositiva focada na apresentação do diagrama da escolha de testes estatísticos para comparação e os fatores que implicam em tal escolha.

É importante analisar, além das questões em si, as instruções dadas. A primeira instrução em parênteses visa estabelecer a forma de trabalho das atividades, possibilitando momentos de interação, embora a atividade seja voltada para compreensão oral.

A primeira parte da atividade (questões 1 e 2) tem como objetivo levantar conhecimentos prévios e preparar os alunos para o tema do vídeo. Embora o vídeo não aborde temas culturais diretamente, tal como no vídeo “Ditaduras militares: história e memória”, a ideia é levar os alunos a pensarem nas diferenças culturais em sala de

aula em universidades de diferentes países. Além disso, a discussão pode levar os alunos a pensarem na ideia dos diferentes tipos de discursos pertencentes às grandes áreas de conhecimento, a tentativa é colocar em evidência tanto as diferenças entre seus países e suas áreas. Por fim, o professor pode promover que os alunos enumerem as características de uma aula expositiva, a fim de preparar para as atividades a seguir.

A segunda parte (questões 3 e 4) é introduzida por uma breve explicação do conteúdo do vídeo, além de delimitar a parte do documento a ser assistida. Por fim, a descrição dos detalhes da videoaula se provou complicada, uma vez que as questões seguintes trabalham justamente o fato de o excerto ter sido retirado de um vídeo do YouTube voltado para o ensino, por esse motivo, optei somente em chamá-lo de 'vídeo'.

Essa parte do vídeo, assim como da atividade, tem um caráter introdutório em relação ao tópico. A questão 3 tem como objetivo justamente retirar dos alunos as características gerais do vídeo, sobretudo o fato de ter sido retirado do YouTube, baseada nas referências do professor a isso. Em seguida, a questão 4 entra nos detalhes do tópico do vídeo, pedindo aos alunos para escolher uma definição do tópico da apresentação.

A questão 5 também é precedida por uma introdução. Tais introduções podem parecer maçantes, mas há de se considerar sua importância na medida em que servem como uma forma de organizar o próprio formato da aula, servindo como instruções também para os professores, não apenas para os alunos. Essa questão é simples e direta, contudo compreende uma atividade longa, uma vez que o diagrama é completado aos poucos, conforme o professor fala das possibilidades entre 2 grupos e 3 grupos ou mais, e dentro destes, entre grupos pareados ou não. A questão 5 é a questão central da atividade, uma vez que resume todo o formato do vídeo e sua visualidade na construção de um diagrama. Ao darmos o diagrama, facilitamos o processo de organização das ideias. Além disso, se o professor achar adequado, uma vez que ele é quem melhor conhece seus alunos e tem total controle da sala de aula, ela poderia ser retrabalhada com a apresentação de uma lista de possíveis respostas, facilitando o trabalho.

Ademais, essa questão pode incentivar os alunos no processo de tomada de notas em português, servindo de exemplo de uma forma rápida e útil de realizar tal processo. Isso é relevante dado que diversos alunos mencionaram em suas entrevistas a dificuldade em tomar notas em português, sobretudo devido ao dinamismo da sala de aula.

Por último, os alunos são direcionados a uma autorreflexão sobre os diagramas formulados e assistem ao vídeo mais uma vez para responder à questão 6. Para essa última questão escolhi o formato de verdadeiro ou falso por ser um tipo de atividade que possibilita englobar diferentes discursos e as informações específicas que não haviam sido abordadas até então.

A questão 7 é proposta como uma extensão, tal como o caráter de lógica documentação descrita por Puren (2014) a ser planejada como lição de casa e trabalhada na próxima aula. Ela inverte a situação e propõe que o aluno parta primeiramente de um recurso visual para transformá-lo em um discurso. Dessa forma, ele sai da compreensão de um diagrama ao oral e retrabalhará em produção oral a organização lógica que viu no vídeo a fim de repetir o que o professor fez com o diagrama de testes estatísticos. Outro ponto é o caráter cultural, levando o aluno a se debruçar nas diferenças, mesmo que pequenas e a pensar que aulas de todas as áreas estão imbuídas na cultura que as produz.

Capítulo 3: Análise dos dados

Neste capítulo, analisaremos as entrevistas assim como as unidades didáticas produzidas com base nas aulas selecionadas da plataforma *e-Aulas* da USP. Com o objetivo de responder às perguntas da pesquisa e melhor organizar este capítulo, o dividiremos em seis itens: os itens oferta e demanda de projetos de ensino de PLA (3.1) e Análise do conteúdo dos cursos de PLA na USP (3.2) analisam do ponto de vista estatístico e didático a forma como o que é oferecido pelos cursos responde às necessidades dos alunos no presente momento. O item 3.3 aborda a forte exigência dos alunos por conteúdos que tenham a ver com a cultura brasileira sob a forma de história, geografia, artes e sociedade. Os itens 3.4 e 3.5 mostram quais são as necessidades levantadas pelos alunos bem como os aspectos que podem ser melhorados nos cursos já existentes, buscando apresentar de que forma essas mudanças poderiam ser feitas. Por último, no item 3.6, traremos uma discussão que busca sintetizar as reflexões feitas a partir das análises.

3. 1. Oferta e demanda de projetos de ensino de PLA

Partindo dos dados apresentados no capítulo 2 em relação às características e estatísticas dos alunos intercambistas presentes na Universidade de São Paulo (USP), temos de dar especial atenção às diferenças entre demanda e oferta de projetos de ensino de Português Língua Adicional (PLA) dentro da universidade. Tal discussão será feita primeiramente do ponto de vista estatístico e em seguida do ponto de vista dos conteúdos.

O que vimos no primeiro semestre de 2018⁸³ é uma quantidade muito maior de intercambistas em relação à oferta oficial de vagas. A diferença era de 718 alunos para

⁸³ Escolhemos o semestre em questão por dois motivos: foi o semestre em que demos início à pesquisa, portanto reflete o estado em que a universidade se encontrava quando notamos a questão do ensino de Português para objetivo Universitário na USP, e é também o semestre em que foi realizada a entrevista com a educadora do Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (CIL-FFLCH).

somente 100 vagas oferecidas pelo Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (CIL-FFLCH).

Não podemos ignorar o fato de que havia também o oferecimento de 2000 licenças para alunos de instituições estrangeiras em intercâmbio de graduação e alunos estrangeiros de pós-graduação⁸⁴ através do Curso Online de Português para Estrangeiros oferecido pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI)⁸⁵. Contudo, o curso oferece vagas somente para alunos do nível A1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR) e, como notamos em nossas entrevistas com intercambistas e a educadora do CIL-FFLCH corroborou em sua entrevista, alunos verdadeiros iniciantes são a minoria do público que escolhe vir para o Brasil. Outra questão importante levantada pela educadora na entrevista é o fato de que os alunos são selecionados via sorteio, o que limita sua acessibilidade. Por último, é interessante mencionar que, recentemente, esse número caiu para 700 licenças, o que parece refletir um melhor entendimento das autoridades em relação à real demanda.

De volta ao contraste entre demanda e oferta de cursos, a educadora aponta também para iniciativas pontuais como o projeto mencionado no capítulo 3, Poliglota Idiomas⁸⁶ além de duas iniciativas pontuais elaboradas por dois professores universitários, um da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e um professor do departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), que notaram necessidades em seus alunos intercambistas e buscaram criar iniciativas para resolver tal problema. Contudo, como essas três iniciativas não são organizadas pela USP, não podemos considerá-las como parte da política de desenvolvimento linguístico da universidade.

⁸⁴ Segundo o edital para abertura de inscrições para o Curso Online de Português para Estrangeiros da Aucani. Disponível em: <http://www.usp.br/internationaloffice/wp-content/uploads/Edital_806-2018_Portugues_Online_versao_edital_pt_eng_1_2018_23jan2018.pdf> Acesso em 2019-04-11

⁸⁵ Para mais informações: <<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/cursos/aucani-idiomas/curso-de-portugues/>> Acesso em 2019-04-11.

⁸⁶ Para mais informações: <<http://poliglotaidiomas.com/sobre-nos/>> Acesso em 2019-04-11.

A partir disso, o que vemos é uma grande discrepância entre o número de vagas e intercambistas. É bem verdade que nem todos alunos precisam do curso, como no caso de alunos portugueses ou de outros países lusófonos. No entanto, a educadora do CIL-FFLCH menciona também o fato de que, no semestre em questão, pelo menos mais 60 alunos não puderam se inscrever nas turmas do “Curso de conversação e produção de textos em português língua estrangeira”, o que é um número bastante expressivo, com uma “demanda reprimida”, por assim dizer, de 60% em relação ao número de vagas.⁸⁷

Para concluir a parte fria da oferta e demanda dos projetos de PLA na USP, temos de mencionar o programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF)⁸⁸. Esse programa, embora não seja uma iniciativa gerida somente pela USP, possui oferecimentos de turmas de PLA. Segundo a entrevista com a educadora do CIL-FFLCH, no semestre em questão houve o oferecimento de uma turma de PLA, o que auxiliou a absorver parte dos alunos que foram colocados na lista de espera. Por fim, há também a questão institucional, salientada pela educadora ao mencionar que “como são os recursos da universidade [...] que são usados para pagar [...] então a universidade não tem esses recursos [...] agora [...] a gente só consegue uma turma por semestre”.

3. 2. Análise do conteúdo dos cursos de PLA na USP

Considerando agora os alunos que conseguem suas vagas nas turmas do IsF, há de se colocar em pauta também a relação entre oferta e demanda do ponto de vista de conteúdos a serem ensinados e das necessidades dos alunos.

A primeira questão levantada por todos alunos é a necessidade de tanto compreensão oral quanto produção oral na sala de aula em seus respectivos cursos.

⁸⁷ A educadora menciona ainda que esses 60 são apenas aqueles que colocaram o nome na lista de espera, havendo ainda alunos que simplesmente desistiram ao saber das vagas esgotadas e também ressaltando a possibilidade de alunos que nem mesmo fizeram contato por conta do mesmo motivo.

⁸⁸ O Idiomas sem Fronteiras é um programa elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso, através do programa Ciência sem Fronteiras e de outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras.

No entanto, a concepção levantada em nossas hipóteses de que a compreensão oral e produção oral na universidade só poderiam ser melhoradas através de aulas com objetivos bem definidos, a saber aulas de PU. Um exemplo disso veio à tona na entrevista realizada com o aluno Alberto.

A: as aulas aqui do centro de línguas têm um pouquinho menos de de português formal mais acadêmico fala de algum jeito tem um pouquinho menos, talvez poderia ter um pouquinho mais se o objetivo é focar as aulas para um inglês perdão, um português mais acadêmico mais formal se é o objetivo acho que poderia ter um pouquinho mais

P: uhum:: ok ahn e essas aulas então elas te ajudam, não te ajudam muito na universidade [

A: não assim na universidade ajudam muito

O aluno menciona com clareza o fato de que as aulas do CIL-FFLCH o ajudam também na universidade, por mais que sejam focadas em assuntos fortemente ligados ao dia-a-dia e à história do Brasil e à realidade social atual em vez do contexto especificamente universitário. Tal opinião do aluno é surpreendente quando consideramos que ele é um estudante de ciências da computação, que à primeira vista seria uma área pouco relacionável a tais elementos. Ainda assim, o aluno se mostra satisfeito e interessado por tal faceta, salientando que o ajuda no convívio do dia-a-dia e que ele também aprende muito no contato com alunos brasileiros.

Na outra direção, o aluno também menciona que não vê dificuldades especiais no contexto universitário, apesar de uma necessidade de ser um pouco mais formal com seu orientador. No geral, ele menciona que tanto os professores quanto os colegas têm muita paciência, e que participar nas aulas e seminários não é um problema.

A facilidade em geral encontrada pelo aluno cubano é compartilhada por duas outras alunas, também hispanofalantes. A aluna de arquitetura Luisa menciona que as

partes mais fáceis do seu período de estudos na USP são a compreensão oral na sala de aula e a produção escrita. Em contrapartida, ela possui uma dificuldade diferente: a participação na sala de aula, embora comente ser uma questão pessoal.

A intervenção e produção oral dentro da sala de aula apareceram como um problema em diversos momentos das entrevistas. Na entrevista 2, a aluna Marina detalha a sua experiência com a participação e intervenção na sala de aula:

por exemplo en las aulas pra participar porque vocês algunos dos alunos falam muito rápido então mesmo que eu queira dar una resposta ya outra persona falou e ya estão falando de outra coisa y:: eu acho que nas aulas de aqui no dá pra por exemplo nos tenemos la costumbre de levantar la mano [] pra falar aqui não... aqui a gente vai falando assim então não te há como... não falei nada porque yo soy muy lenta pra falar então lo que hecho es que começo a falar en español para poder entrar e depois depois trato de falar português mas ainda não falo muito

Aqui nos atentamos ao fato de que a aluna encara dificuldades, mas sobretudo pela forma como as interrupções e discussões são feitas nas salas de aula brasileiras. O problema não é compreender o que dizem os colegas ou até mesmo se fazer entender, e sim o fato de que não há uma clara definição dos turnos de fala levantando a mão, os alunos se interrompem com naturalidade. Ao mesmo tempo, é muito interessante a solução encontrada pela aluna, que inicia as intervenções em espanhol e passa para o português.

Uma outra dificuldade comumente apresentada diz respeito à integração com os alunos brasileiros. A aluna Fernanda diz fazer o curso do CIL-FFLCH somente para melhorar a sua integração e o seu dia-a-dia, sem qualquer menção à universidade. Ela aponta que se integrar fora da sala de aula é facilitado por festas e por sua participação na bateria da FFLCH, mas “[...] se integrar nas aulas é bem complicado porque a gente as pessoas já se conhecem desde tipo 4 anos e ficam juntas sem ir com os demais [...]”.

Tais questões de compreensão oral, produção oral e intervenção na sala de aula são contempladas no curso oferecido pelo CIL-FFLCH. Primeiramente, é importante salientar que, até recentemente, o curso era chamado “Conversação em Português Língua Estrangeira”, uma vez que costumava ser oferecido um curso de escrita acadêmica em português, com público de intercambistas e brasileiros. O curso de conversação se viu forçado a absorver os intercambistas interessados no curso de escrita acadêmica após a aposentadoria da professora responsável. Ainda assim, o curso oferecido atualmente ainda guarda características claras do curso de conversação, promovendo discussões e debates que instrumentalizam o aluno para o contexto da sala de aula. Dessa forma, vemos tal dificuldade respondida pelas iniciativas já existentes.

3. 3. A questão cultural nos cursos de PLA do CIL-FFLCH

Por último, há uma questão que perpassa todas as entrevistas e que faz uma ponte clara também com o “Curso de conversação e produção de textos em português língua estrangeira”. É importante salientar, mais uma vez, o fato de que as culturas e suas línguas são indissociáveis, com aquelas sendo imbricadas em todas as partes da língua. Contudo, todos os alunos entrevistados, assim como a educadora do CIL-FFLCH, mencionaram de forma explícita a importância da cultura e da história brasileiras no processo de adaptação, seja como uma dificuldade ou como uma qualidade do curso do CIL-FFLCH. Em relação à perspectiva da professora, há uma clareza dessa necessidade:

P: Eles chegam a mencionar áreas específicas? É:: a questão do português na universidade eles mencionam isso ou não?

E: Olha eu incluo no curso aquilo que eles pedem né então por exemplo comecei a pôr história porque eles pediram eles vinham pedindo as expressões... é:: o vocabulário mais informal também o celpe-bras também é a mesma coisa

O interesse pela cultura brasileira de forma explícita também é reforçado pela educadora:

E: Eu vejo de necessidade deles... ah tem muita muita curiosidade sobre a música... mas essa música é:: assim a música de agora então é: o:: eles nem sabem os nomes os ritmos e nada né mas eles cantam os pedaços então são esses sertanejo universitário arrocha funk

Assim, torna-se possível compreender a formação do curso do CIL-FFLCH com um enfoque em questões explicitamente culturais, tal como a história da formação do Brasil e a música e cultura contemporâneas.

A demanda dos alunos pela cultura brasileira foi abordada na unidade didática número 1. Baseada no vídeo “Ditaduras militares: história e memória”⁸⁹, a atividade tem como fio condutor a história do Brasil e das ditaduras no Brasil. Embora haja um enfoque também de estruturas linguísticas, a aula focaliza mais do que tudo os conhecimentos culturais dos alunos.

Uma vez que o tema da aula veio de uma sugestão da educadora é clara a sua conexão com a abordagem tomada pelo curso, além disso.

Tendo em vista a análise das entrevistas com intercambistas e com a educadora, faz sentido a reação positiva dos alunos às atividades. As atividades foram realizadas em torno de discussão, o que afeta a capacidade de intervenção em sala de aula por parte dos alunos, e da compreensão de um trecho de aula real, buscando melhorar a CO em contexto real.

⁸⁹ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oUKPxtngk-Q>>. Acesso em 2019-15-01.

3. 4. **Necessidades dos alunos intercambistas**

As limitações dos cursos já existentes não são, portanto, devidas ao seu conteúdo ou abordagem. Apesar de perguntas nessa direção, tanto os alunos quanto a educadora não parecem se preocupar com tópicos ou necessidades específicas para as áreas de conhecimento ou o contexto universitário.

A partir disso, cabe considerar as necessidades vistas no campo. Ainda nas entrevistas, a educadora e a aluna Marina apontam para o fato de que um curso de longa duração não é ideal, uma vez que os alunos atingem seu melhor nível tardiamente.

Ao ser perguntada sobre o seu curso “ideal”, a educadora do CIL-FFLCH defende que o curso seria mais proveitoso em um formato condensado, durando dois meses em vez de um semestre inteiro, com três aulas por semana, em vez de somente uma. Apesar da situação de imersão, ela não acredita que o contato com a língua em sala de aula por apenas uma vez por semana seja proveitoso o suficiente.

Isso vai no mesmo sentido do que defendem Mangiante e Parpette (2004) em relação às necessidades de duração de um curso com objetivos específicos:

“A precisão do objetivo e as restrições temporais conduzem à implementação de programas de ensino diferentes daqueles que prevalecem em um ensino generalista. A **urgência** implica frequentemente em um **ensino intensivo** e relativo a conteúdos estritamente delimitados pelos objetivos profissionais visados.”
(MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 6, tradução e grifos nossos)⁹⁰

Por essa razão, as necessidades levantadas pela professora são consoantes ao que é essencial na elaboração de um curso de Francês para Objetivo Específico (FOS), embora não mencione necessidades específicas do ponto de vista de conteúdos.

⁹⁰ Tradução nossa, o original: “La précision de l’objectif et la contrainte temporelle conduisent à mettre en œuvre des programmes d’enseignement différents de ceux qui prévalent dans un enseignement généraliste. L’urgence implique souvent un enseignement intensif et portant sur des contenus strictement délimités par les objectifs professionnels visés.”

Nessa mesma direção, sabendo que estaria no Brasil por um longo período, a aluna Marina intencionalmente passou um semestre sem se inscrever em disciplinas da pós-graduação para ter mais tempo para se preparar para as aulas.

Outras questões que vêm à tona em relação à formulação das unidades didáticas futuras dizem respeito à abordagem a ser utilizada. Segundo isso, a educadora da área do português do CIL-FFLCH descreve a forma como vê a ampliação da sala de aula no presente momento.

E: eu sempre deixo atividades para eles fazerem durante a semana que não é atividade não são atividades de lição de casa mas são atividades de observação então a gente vê uma expressão por aula e essa expressão eles têm que tentar usar pra que esse conhecimento não fique passivo sabe é e também observar se as pessoas usam se essa expressão é uma expressão viva ou se é já tá meio que no passado

Nessa mesma direção, a professora defende uma maior interação dos alunos com o lugar em que estão inseridos. Segundo ela, mais aulas possibilitariam também um maior número de aulas externas, indo a museus, feiras-livres, e com interação real com brasileiros fora da universidade.

Uma outra forma de possibilitar esse contato com a cidade de São Paulo e o Brasil tem a ver com o ensino baseado em projetos. A educadora diz que um curso baseado completamente no desenvolvimento de projetos relacionando a área de especialidade dos alunos e a sociedade em que estão inseridos seria o ideal. Ela dá o exemplo de uma aluna da área de saúde pública que, por ter de voltar para seu país antes do final das aulas, se ofereceu para fazer uma atividade extra. A solução criada pela educadora foi pedir para a aluna elaborar uma pesquisa sobre a qualidade do ar na cidade de São Paulo e seus efeitos na saúde dos cidadãos. Dessa forma, a aluna uniu seus interesses e conhecimentos prévios com necessidades linguísticas ao pesquisar por essas informações.

Um ensino completamente baseado em projetos promoveria a interação dos alunos com a cidade, o país e seus atores, seja através de pesquisas, entrevistas e

leituras, por exemplo. Além disso, todos alunos teriam algo a produzir, variando apenas na complexidade linguística que são capazes de alcançar.

3. 5. Potenciais de mudança em projetos de PLA na USP

Baseado nas análises das entrevistas e na unidade didática 1, nos propomos a fechar este capítulo discutindo as formas como as iniciativas de PLA na USP podem se desenhar futuramente, salientando ainda limitações e sua aplicabilidade.

Dividiremos *a priori* pelas necessidades dos alunos em relação às quatro competências (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), embora seja essencial um trabalho que integre diferentes capacidades.

Iniciaremos pelas questões menos relevantes de acordo com os alunos. A produção escrita foi mencionada poucas vezes, sobretudo por aqueles que cursam a pós-graduação na USP, e por esse motivo precisam produzir trabalhos muito mais longos que aqueles que fazem somente um curto período de intercâmbio na graduação. Além disso, foi mencionado o fato de que os professores são mais lenientes com os alunos estrangeiros, dando a opção de levar provas para casa ou até mesmo respondê-las em inglês. Depreende-se então que não há uma necessidade tão gritante por um desenvolvimento da produção escrita, ainda mais ao lembrarmos da existência de laboratórios de escrita acadêmica — tanto para brasileiros quanto estrangeiros — em diversas faculdades e cursos da USP, que possibilitariam um trabalho específico para esses alunos que lidam com dificuldades particulares da pós-graduação.

Ainda em relação ao inglês, dos cinco alunos entrevistados, quatro mencionaram a possibilidade — e até mesmo a preferência — por realizar leituras em inglês. Por esse motivo, o trabalho com a compreensão escrita em português também não faz tanto sentido.

As competências orais, no entanto, merecem uma atenção especial. Embora nem todos mencionem com assertividade que lidam com dificuldades particulares do contexto universitário, todos apontam para a necessidade em se assistir a aulas completamente em português. São comuns as menções nas entrevistas da

necessidade de compreensão tanto de professores quanto de colegas. Isso nos leva a crer que um curso que vá auxiliar os alunos em sua trajetória deverá ter em sua base a compreensão oral.

A produção oral segue na mesma direção, com quatro dos cinco alunos mencionando a dificuldade em intervir e participar na universidade. É importante lembrar, contudo, que isso não parece ter relação com a linguagem específica do contexto universitário, uma vez que as mesmas alunas dizem achar mais fácil apresentar seminários devido à preparação, e que a maior dificuldade reside na cultura de interrupções e ao fato de que os grupos de alunos são muito fechados, uma vez que já se conhecem desde o início da graduação. É interessante fazer um contraste em relação à forma como os professores parecem ser abertos e lenientes, ao mesmo tempo que os colegas não parecem estender a mão, ao menos não dentro da sala de aula. Nesse sentido, os cursos de PLA na USP precisam contemplar essa necessidade pela velocidade das discussões em grupo, instrumentalizando o aluno para fazer parte de debates em tempo real.

Com base nos quatro elementos acima e nas reações nossas e dos alunos sobre a unidade didática número 1, além ainda da contribuição da educadora do CIL-FFLCH quanto às mudanças necessárias nos cursos já existentes, esboçamos o quadro a seguir, com duas unidades didáticas a serem atreladas ao “Curso de conversação e produção de textos em português língua estrangeira” do CIL-FFLCH. Embora a primeira intenção da nossa pesquisa tenha sido propor um novo curso, o que se viu foi a possibilidade de integração a práticas já existentes e bem estabelecidas.

Temas	Competência comunicativa e linguística				Competência intercultural
	Objetivos comunicativos	Gramática	Vocabulário	Suportes	
Ditaduras na América Latina	<ul style="list-style-type: none"> Compreender informações específicas em uma aula Apresentar sua opinião Discutir a história do seu país e do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Preterito perfeito Preterito imperfeito Articuladores de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário político e de História Expressões organizadoras apresentações (Como vocês sabem; ou seja; Por exemplo etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Video “Ditaduras militares: história e memória” 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenças entre as salas de aula no Brasil e no seu país de origem. História do Brasil e da América Latina
A vida cultural em São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> Pedir instruções Se localizar Descrever obras de arte Ler descrições de obras Exprimir opiniões 	<ul style="list-style-type: none"> Perguntas com “Onde fica...” e “Como eu chego...” Adjetivos comparativos Presente do subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> Expressões de localização Vocabulário relacionado a museu e artes Expressões de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> Mapa do metrô de São Paulo Ida ao MASP de metrô 	<ul style="list-style-type: none"> Interações com funcionários do metrô (formalidade/informalidade) Relação entre a arte e a sociedade

Quadro 6: Sugestão de unidades didáticas

Ambas as unidades didáticas são apenas sugestões e seriam idealmente incorporadas aos projetos já existentes. Isso se deve às limitações institucionais notadas pelo oferecimento atual e reforçadas na entrevista com a educadora do CIL-FFLCH. De nada adiantaria propormos a criação de um projeto totalmente novo se até mesmo as iniciativas já existentes possuem apoio limitado. O ideal seria otimizar aquilo que já é feito a fim de mostrar sua utilidade e atrair investimentos da universidade.

Dessa forma, o que podemos imaginar é somente uma alteração no caráter do curso, tornando-se intensivo e baseado em projetos. Além disso, os temas culturais e cotidianos já aprovados pelos alunos poderiam ser introduzidos através do contexto universitário, como é o caso da unidade didática “Ditaduras na América Latina”

Nesse sentido, a abordagem FOS é aplicável até certo ponto, mas suas limitações nesse contexto vêm sobretudo da falta de necessidades específicas dos alunos. Ainda assim, a análise dos contextos de atuação dos aprendizes e de condensação do curso por um caráter de urgência têm o potencial de fazer um grande efeito na forma como é feito o ensino de PLA dentro da USP.

3. 6. Concluindo as análises

Chegamos ao momento final de nossas análises com a consciência de que o que produzimos na presente pesquisa é apenas um passo de um longo projeto de fortalecimento do ensino do português na USP, seja como língua adicional ou dentro da abordagem PU. Neste sentido, apresentaremos algumas questões essenciais para o

nosso projeto de necessidade e aplicabilidade de um curso PU na USP. Resumidamente, são elas:

- Tanto os alunos intercambistas quanto a educadora do CIL-FFLCH focaram em questões que não se ligam diretamente à abordagem PU, com poucas menções a dificuldades específicas ligadas à linguagem universitária ou até mesmo à vida universitária. Por essa razão, atividades que tenham como base a vida universitária e, ainda mais, suas próprias áreas de conhecimento não pareceram atrair os alunos de forma contundente. Ainda assim, a abordagem PU provou-se efetiva na elaboração de unidades didáticas, o que apresenta um primeiro passo na direção de maior consonância entre necessidades gerais e necessidades específicas da vida universitária.
- Em um outro sentido, os alunos mencionam com clareza o interesse por conhecimentos culturais explícitos, tal como a história, a música e a vida na cidade de São Paulo. Além disso, eles apontam dificuldades principalmente nas interações orais como debates e discussões, o que pode ser explorado justamente através dos tópicos que apresentaram como interesse.
- Colocar em prática uma nova iniciativa de formação encontra diversos entraves institucionais. Seria necessário ter o apoio da universidade para um maior investimento em educadores ou até mesmo a utilização de alunos da graduação e pós-graduação da faculdade de Letras como professores, para aí possibilitar a mudança para um formato intensivo. Além disso, é também importante o diálogo com todas as faculdades para evitar choque de horário entre os cursos de línguas e a disciplinas de graduação e pós-graduação.

Considerações finais e perspectivas

Neste item da dissertação apresentaremos reflexões acerca da pesquisa realizada, discutindo mais uma vez as principais questões levantadas na presente dissertação e suas potenciais ramificações e contribuições a outros pesquisadores da área de ensino de línguas.

A pesquisa foi realizada dentro de um contexto de crescente internacionalização, com uma atenção especial ao andamento de iniciativas de ensino de Português Língua Adicional (PLA) na Universidade de São Paulo (USP). A partir disso, verificamos que há uma grande disparidade entre o número de alunos intercambistas e as vagas oferecidas por projetos institucionais. Por essa razão, levantamos suspeitas em relação à aplicabilidade de um projeto completamente novo.

A *démarche* FOS, voltada para o ensino de línguas para objetivo específicos, utilizada na pesquisa com as adaptações que a transformaram em Português para objetivo Universitário (PU) nos levou a uma busca das necessidades de uso da língua por parte dos alunos. Isso foi investigado através de entrevistas realizadas junto a alunos estrangeiros e à educadora da área do português do Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (CIL-FFLCH). Tais entrevistas apontaram para necessidades que não tinham relação direta com o PU, o que alterou o andamento da pesquisa.

Paralelamente, a pesquisa também investigou os potenciais didáticos da plataforma digital *portal e-Aulas da USP*. Esta análise identificou o fato de que a plataforma possui um vasto potencial devido ao seu banco de vídeos a serem utilizados como material autêntico de sala de aula, com os mais diversos assuntos das diferentes áreas de conhecimento.

Retomemos as perguntas iniciais de nossa pesquisa, a saber:

- Quais são as dificuldades e os facilitadores que podem interferir no aprendizado do português e na integração à cultura universitária brasileira?

- Quais são os objetivos comunicativos, linguísticos e socioculturais que poderiam ser elencados para a concepção de atividades didáticas em módulos de Compreensão Oral em PU para intercambistas na USP?

Em relação à primeira questão, acreditamos que os principais elementos de dificuldade encontrados na pesquisa dizem respeito à integração na cultura universitária brasileira, tendo como entrave os grupos fechados de alunos na sala de aula e a forma como as discussões se dão, baseadas na interrupção e sem uma obediência clara dos turnos de fala. Ao mesmo tempo, um grande dificultador é a falta de conhecimento dos alunos em relação à cultura brasileira, que não seria resolvida somente com um enfoque na língua utilizada na sala de aula, mas também provendo informações históricas e sociais.

No outro sentido, os facilitadores têm muito a ver tanto com o aprendizado do português quanto com a integração à cultura universitária. O aprendizado é facilitado pela paciência encontrada pelos alunos no contato com professores, além da abertura encontrada em amigos para esclarecer dúvidas cotidianamente. A integração à cultura universitária é possibilitada em atividades extracurriculares como esportes e participação na bateria das faculdades, como mencionado por uma aluna. Ao mesmo tempo, a cultura de festas universitárias também é vista como uma possibilidade de participação na vida universitária. Vê-se, portanto, que a integração é possível desde que não seja dentro da sala de aula, onde os grupos são muito mais fechados.

Quanto à segunda pergunta, os principais objetivos comunicativos, linguísticos e socioculturais apontados dizem respeito a dois pontos: a questão abertamente cultural e a participação oral em sala de aula. Todos os alunos veem como algo positivo a abordagem do curso do CIL-FFLCH por tratar a língua como cultura, trabalhando ao mesmo tempo a história, a geografia, artes e sociedade brasileiras. No mesmo sentido, todos os alunos mencionaram que a falta de bagagem cultural sobre o Brasil foi um impedimento vez ou outra dentro das aulas na universidade. A participação oral significa que os alunos sentem dificuldades na intervenção dentro da sala de aula, o que tem a ver também com a limitação na compreensão do que é passado pelo professor, muitas vezes.

Por tais respostas, reconhecemos que a etapa de análise de necessidades da *démarche* FOS é essencial pois pode mudar completamente o ponto de partida de um curso.

Como uma questão tangencial para futuras pesquisas, é interessante dar atenção a algo que a nossa dissertação não aborda, mas que surgiu em todas as entrevistas: a forma como os alunos tomam nota na sala de aula na universidade, com diferentes abordagens, umas completamente na língua materna, outras mistas e também com aqueles que se esforçam para escrever em português.

Por fim, é importante salientar mais uma vez que, se mudanças forem colocadas em prática, elas deverão partir da estrutura já existente, nesse caso o curso oferecido pelo CIL-FFLCH. Como apontado claramente pela educadora da área do português e pelos alunos, mesmo que indiretamente, as questões de duração e de abordagem do curso devem ser repensadas para um melhor aproveitamento, e isso só será possível com maior apoio institucional.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa; PARPETTE, Chantal (Ed.). Français Sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. São Paulo: Humanitas: Paulistana: AUF, 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de português como língua não-nativa. In: Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>> Acesso em 2020-06-06.

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., e RIBEIRO, S., orgs. Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>> Acesso em 2020-06-06.

AMADO, Rosane de Sá. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. Papia Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. 22. 385-398, 2012a.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de PL2 em comunidades indígenas: uma questão de identidade. In: RIBEIRO, Maria d'Ajuda Alomba. (Org.). Português como Língua Estrangeira na UESC: questões identitárias e culturais. 1ed. Ilhéus: Editora da UESC, 2012b, v. 1, p. 117-128.

ARANDA, Maria del Carmen de la Torre. Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis. 2011. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-24082011-141810. Acesso em: 2018-09-23.

BUENO, Rachel; FÁVARO, Tatiana. Entrevista: A internacionalização das universidades vista por três especialistas estrangeiros (Ben Wildavsky, Francisco

Marmolejo, e John Douglass). 2011. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/a-internacionalizacao-das-universidades-vista-por-tres-especialistas-estrangeiros>> Publicada originalmente no Jornal da Unicamp, dezembro de 2010. Acesso em 2017-10-13.

CARRAS, Catherine; TOLAS, Jacqueline; KOHLER, Patricia; SZILAGYI, Élisabeth. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris, CLE International, 2007.

COSTE, Daniel. Plurilinguisme et intercompréhension. In: ALVAREZ, Dolores, CHARDENET, Patrick; TOST, Manuel. *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Agence universitaire de la francophonie (AUF); Union Latine, 2010. p. 179-189

CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora UnB; Campinas, SP: Pontes. 2007. p. 13-31

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Mercado de línguas - A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010.

EURIN, Simone. Cinquante ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques: quelques éléments d'une évolution. *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?*. Les cahiers de l'ASDIFLE nº 14. 2003. p. 107-112.

FLOCH, Lucie; MANGIANTE, Jean-Marc. Démarche disciplinaire et démarche transversale en Français sur Objectif Universitaire: l'exemple des filières littéraires et des sciences de l'ingénieur. In: ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa; PARPETTE, Chantal (Ed.) *Français Sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. São Paulo: Humanitas: Paulistana: AUF, 2016. p. 179-219.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011, São José do Rio Preto. 284 f. Dissertação (Mestrado em Estudos

Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

_____. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (Org.) Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas - Volume 1. Campinas: Pontes Editores: 2015. p. 153-195.

GIL, Beatriz Daruj, AMADO, Rosane de Sá (Org.) Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas. São Paulo: Paulistana, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes. 2004.

KILLNER, Mariana. Roteiro Didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico. 2016. 33 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_79ecd00d77a7be1201d7e835b87ce443/Details>. Acesso em: 202-01-19.

KNIGHT, Jane. Updating the Definition of Internationalization. International Higher Education, Globalization and Internationalization, nº 33, Fall, 2003. Disponível em: <https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf> Acesso em: 2017-10-13.

LEFFA, Vilson J., IRALA Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat: 2014, p 21-48.

LIMA, Hiago Higor de; LIMA, Carolina Vianini Amaral. Experiências de aprendizagem de português língua adicional no contexto universitário. Revista X, Curitiba, v. 12, n. 2, p.65-88, 2017.

LOBO, Moana de Lima e Silva. O ensino de português para fins específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2018.tde-19032018-112257. Acesso em: 2018-09-23.

MADRUGA, Carolina Fernandes. Ensino de português para objetivo universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli - USP. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-06052015-174217. Acesso em: 2017-10-22

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004 (Collection F).

_____. Le Français sur Objectif Universitaire. Grenoble, PUG, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MIURA, Irene Kazumi. O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento. 2006. Tese (Livre Docência em Recursos Humanos) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. doi:10.11606/T.96.2006.tde-03102006-135941. Acesso em: 2018-09-23.

MOURLHON-DALLIES, Florence. Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris: Didier, 2008.

MOUTINHO, Ricardo; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Aprender PLE na universidade. In. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 65-78

NÓBREGA, Maria Helena da. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 24, p. 417-445, 2016.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes, Cáceres, MT: Unemat, 2001, p. 21-38.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010. (Projetos Paralelos - NURC/SP).

PUREN, Christian. *L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes "logiques" différentes*. Version longue de l'article publié sous le titre "Les documents, supports pour enseigner" dans le n° 508, nov. 2013, de la revue *Les Cahiers Pédagogiques*, pp. 19-20. 2014. Disponível em : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/>> Acesso em: 2019-09-23.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. *Entrelinhas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p.237-253, 2015.

STAUBER, Julie. La collecte des données en Français sur Objectif Universitaire. In: ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa; PARPETTE, Chantal (Ed.) *Français Sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. São Paulo: Humanitas: Paulistana: AUF, 2016. p. 135-146.

ANEXOS

Anexo 1: Programa do curso Conversação em Português para Estrangeiros (nível C)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Av. Prof. Lineu Prestes nº 159 - CCJ - Sala 05 CEP: 05508-000
Cidade Universitária - São Paulo-SP.
Site- <http://clinguas.fflch.usp.br> Tel (11) 3091-2416
Prof. Renata Xavier
E-mail: renata.xavier1@gmail.com
Facebook das alunas do curso de português: Jozé da Silva

Programa do Curso de Conversação em Português para Estrangeiros **Nível C (para não hispanofalantes)**

AO FINAL DO CURSO, ESPERA-SE QUE O ALUNO

- Seja capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos.
- Seja capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras.
- Seja capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais.
- Possa exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

Extraído e adaptado do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – B2
http://eve.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html

OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades comunicativas.
- Adquirir estruturas fonético-fonológicas e lexicais em língua oral.
- Adquirir estruturas morfossintáticas em língua oral e escrita.

PÚBLICO-ALVO

- Estudantes de graduação das unidades da USP, com conhecimento de estruturas gramaticais em português, que já se iniciaram nas habilidades de recepção e produção de textos orais em português.

ESTRATÉGIAS

- Produção oral individual ou em grupo, acompanhada de sistematização de conteúdo por parte do professor.
- Produção escrita individual e exercícios de gramática aplicada.

AValiação

- Apresentação oral individual: 6,0
- Exercícios de produção escrita: 2,0
- Participação em aula (aferida pelo número de presenças): 2,0

Programa elaborado pelas professoras Maria Elizabeth Leuba Salum e Paola Mandalá

BIBLIOGRAFIA

- GRAMÁTICA
CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. Edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexicon; Porto Alegre: L&PM, 2008. Organização de Cilene da Cunha Pereira.
- LIVRO DE CONJUGAÇÃO DE VERBOS
RYAN, M. A. F. C. *Conjugação dos verbos em português*. Prático e eficiente. 3. ed., São Paulo: Ática, 1991, 176 p.
- DICIONÁRIO MONOLÍNGUE
HOUAISS, Antonio. *Mini dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
Versão on-line: <http://www.dicio.com.br/houaiss/>

CONTEÚDO

1 HABILIDADES COMUNICATIVAS

Apresentar; cumprimentar; agradecer; desculpar-se; fazer solicitação.
Descrever pessoas, animais, espaço doméstico e hábitos.
Comunicar-se por telefone e por e-mail.
Narrar fatos do cotidiano.
Formular desejo e ordem.
Reproduzir o discurso de outras pessoas.
Comparar fatos e situações.
Argumentar por meio de oposições, justificativas e suposições.

2 ESTRUTURAS LEXICAIS

Relações familiares; atividades profissionais e de lazer; nacionalidades.
Constituição física de pessoas e animais; vestuário; estados de espírito.
Divisão interna de ambiente doméstico; alimentos; produtos de higiene e limpeza.
Constituição do mundo lusófono.
Traçado urbano e equipamentos culturais na cidade de São Paulo.
Carreira e atividades acadêmicas.
Regiões e naturalidades brasileiras.
Lazer e cultura.
Unidades da USP e traçado da Cidade Universitária.
Estrutura da educação e saúde no Brasil.

3 ESTRUTURAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS

Vogais e consoantes do português, e sua representação gráfica.
Entoação das frases declarativa, interrogativa.
Pronúncia do português em regiões do Brasil.

4 ESTRUTURAS MORFOSSINTÁTICAS

Flexão e uso de formas verbais para expressão fatos no presente (presente do indicativo, verbo *estar* + gerúndio e pretérito perfeito composto do indicativo).

Flexão e uso de formas verbais para expressão de fatos no passado (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo, verbo *estar* + gerúndio).

Flexão e uso de formas verbais para expressão do futuro (*ir* + infinitivo).

Programa elaborado pelas professoras Maria Elizabeth Leuba Salum e Paola Mandalá

Flexão e uso de formas verbais para expressão do desejo, pedido e ordem no presente (presente do subjuntivo) e passado (preterito perfeito do subjuntivo).

Uso dos conectivos coordenativos na oração adversativa, explicativa e conclusiva.

Uso dos conectivos introdutórios da oração substantiva (conjunções integrantes; pronomes e advérbios interrogativos).

Uso dos conectivos subordinativos introdutórios da oração adjetiva (pronomes e advérbios relativos).

Uso dos conectivos subordinativos introdutórios das orações adverbiais comparativas e temporais.

Uso da voz passiva analítica.

Flexão e uso de substantivos, adjetivos; artigos, numerais; pronomes demonstrativos, indefinidos, pessoais e possessivos.

Prefixação e sufixação, comparação e grau em substantivos, adjetivos e advérbios.

Uso de advérbios, locuções adverbiais e locuções adjetivas.

Uso de preposições e de conectivos coordenativos introdutórios das orações aditiva e alternativa.

Uso dos conectivos subordinativos introdutórios das orações condicionais (conjunções e locuções conjuntivas).

Uso dos conectivos subordinativos introdutórios das orações finais (conjunções e locuções conjuntivas).

Uso das formas nominais em orações coordenadas e subordinadas.

Uso dos pronomes pessoais átonos no Brasil.

Uso da voz passiva sintética.

Programa elaborado pelas professoras Maria Elizabeth Leuba Salum e Paola Mandala

Anexo 2: Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título provisório da pesquisa: Formação linguística e sociocultural em português para contexto universitário dirigida a estudantes francófonos na USP

Prezado (a)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa provisoriamente intitulado *Formação linguística e sociocultural em português para contexto universitário dirigida a estudantes francófonos na USP*.

Sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo e realizo a pesquisa, acima citada, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Brito Albuquerque Costa. A pesquisa se insere no âmbito da demanda de formação acadêmica para mobilidade e integra a iniciativa de formação de professores, ambas, decorrentes do aumento dos incentivos à mobilidade. Focalizando as necessidades linguísticas e culturais dos alunos intercambistas a fim de se inserirem na USP, esse projeto busca preparar um programa de Português para objetivo Universitário (PU). A partir disso, entende-se que essa pesquisa trará contribuições para a área de didática das línguas estrangeiras, particularmente, no contexto de concepção de cursos de português para objetivo específico/universitário.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em participar de entrevistas no processo de levantamento das necessidades, dificuldades e facilitadores na inserção de um aluno intercambista na USP.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será preservada e todas as informações que permitam identifica-lo (a) serão omitidas.

Aluno pesquisador: Lucas O. A. de Sousa

Professor orientador: Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Eu, _____, portador do _____ nº _____, e de registro USP nº _____, consinto em participar desta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICES

Apêndice 1: Plano de entrevista para levantamento de perfil e necessidades

Entrevista - Perfil e necessidades dos alunos intercambistas

1. Qual a sua faculdade e curso no seu país de origem?
2. Qual o período do seu intercâmbio na USP?
3. Qual o curso que você faz na USP? Em que disciplinas você está inscrito?
4. Por que você escolheu estudar na USP?
5. Por que motivo você estuda PLE? (Para entender melhor as aulas, para participar nas aulas, para escrever na faculdade, para ler melhor, para se integrar fora da sala de aula etc.)
6. Ao chegar na USP, o que você fez para se integrar à vida universitária e se adaptar às aulas na USP?
7. Quais tipos de aulas você tem na sua faculdade (na USP)? Elas são em português?
8. Você faz perguntas na aula? Por que sim/não? Você se sente confortável em participar de uma discussão em sala?
9. Quais tipos de trabalho você tem que escrever na sua faculdade? Eles são em português?
10. Quais tipos de leituras os professores solicitam? Você deve ler em português? Se sim, quais tipos de textos?
11. Você faz anotações durante as aulas em português ou na sua língua materna?
12. Você tem mais algum comentário sobre a sua relação com o português na USP e o seu processo de integração?

Apêndice 2: Unidade didática “Ditaduras na América Latina”

Lucas Otávio Araújo de Sousa
Mestrando pela FFLCH-USP
Português para objetivo Universitário
lucas.otavio.sousa@alumni.usp.br

Ditaduras na América Latina

1. Quanto você sabe sobre a história do Brasil? Discuta as questões abaixo para saber mais:

- a. Quantos presidentes brasileiros você conhece?
- b. Quantos presidentes o Brasil já teve?
() 15 () 25 () 38
- c. Quantos destes presidentes eram negros ou mulheres?
- d. Quantos presidentes brasileiros foram eleitos diretamente?
() 15 () 18 () 25
- e. Quantas ditaduras o Brasil teve? Quando elas ocorreram?

2. Complete a linha do tempo na página a seguir com as expressões da tabela abaixo:

Ditadura militar	República velha	Revolução de 1930: Getúlio Vargas chega ao poder através de um golpe de estado
Era Vargas	Golpe militar tira o Presidente João Goulart do poder

3. Você irá assistir a um excerto de uma aula do curso de História, na USP. Essa aula faz parte da disciplina História da América Independente II, e tem como tema “Ditaduras Militares: História e Memória”. Antes de assistir ao vídeo, discuta as questões a seguir:

- O que você sabe sobre as ditaduras no Brasil e em outros países da América Latina?
- Considere as expressões em **negrito** e relacione aos significados:

- () Em relação a esse problema da transição conservadora vão se gerando novas perguntas analíticas, novas perguntas interpretativas que **lançam luz sobre a sociedade**.
- () A participação da sociedade civil começa a ser **indagada** e começa a ser explorada.
- () O conservadorismo que não só tornou possível a longa vida dos regimes militares como também ajudava a **balizar** o tipo de transição que se fazia para a democracia.
- () Os cientistas políticos começavam a **enveredar** por um novo caminho interpretativo.

- fazer pergunta(s) [a alguém ou a si mesmo] sobre; interrogar(-se), perguntar(-se)
- restringir, limitar, demarcar
- apresentar explicações ou esclarecimentos sobre (fato, assunto etc.); permitir ou facilitar a compreensão de (alguma coisa, ação); esclarecer, elucidar
- tomar certa direção; seguir

- c. Você será separado em três grupos. Responda às questões ligadas ao seu grupo na tabela abaixo:

Grupo A	Grupo B	Grupo C
Qual foi a principal marca dos processos de redemocratização na América Latina? Como isso se deu?	Quais foram as principais perguntas surgidas após o processo de redemocratização na América Latina?	Qual foi a importância dos grupos de oposição exilados para a retomada da democracia na América Latina?

- d. As expressões abaixo têm como função organizar o texto. Siga o exemplo e descreva a utilização delas:

Expressão	Função
Eu, por exemplo, esses dias arrumando as minhas estantes...	Introduzir uma anedota
Ou seja...	
O general Videla, como vocês sabem...	
E já adiantando aqui...	
As forças armadas são deixadas relativamente em paz, eu digo relativamente porque vamos tratar...	
No caso do Brasil, vocês conhecem bem esse episódio...	
Uma coisa era... outra coisa seria...	
Da mesma forma, nós vimos na semana passada em relação ao Chile...	
Ao mesmo tempo em que as questões relacionadas aos direitos humanos vão ocupando a cena também o horizonte da democracia.	

- e. Utilize algumas das expressões do exercício anterior para explicar aos outros grupos a pergunta que você respondeu no exercício c.

|

Apêndice 3: Unidade didática “Testes Estatísticos”

Testes Estatísticos

(Todas as questões são escritas. Os alunos podem respondê-las primeiramente em escrito e devem as discutir em pares.)

1. Quais tipos de aulas você conhece? Há alguma diferença nas aulas que você tinha em sua universidade de origem e aqui na USP?
2. O que você entende pelas expressões a seguir? Em que áreas você acredita serem mais comuns? Discuta com seu par.
 - a. Aula expositiva
 - b. Seminário
 - c. Debate
- I. Você assistirá a um vídeo sobre os melhores testes estatísticos para comparação. Escute a primeira parte (0:00-5:00) para responder às questões 3 e 4.
3. O vídeo foi retirado de uma plataforma online. Qual é essa plataforma e quais dicas dão a entender isso?
4. O tópico da apresentação diz respeito a:
 - a) Tipos de grupos em pesquisas estatísticas
 - b) Fatores que afetam a escolha de um teste estatístico
 - c) Diferenças entre variáveis dependentes e variáveis quantitativas
- II. Assista a segunda metade da apresentação (5:00-11:24) para responder à questão 5.
5. Na segunda metade da aula, o professor apresenta um diagrama. Complete a imagem de acordo com o vídeo.

III. Assista ao vídeo completo para checar as respostas do diagrama acima e para responder à questão 6.

6. Marque verdadeiro (V) ou falso (F) nas afirmações abaixo. Em dupla, comparem e corrijam as afirmações incorretas.

() Uma variável dependente é a característica que está sendo mensurada em um trabalho.

() As variáveis dependentes têm todas o mesmo nível de complexidade.

() A principal diferença em testes com variáveis qualitativas nominais diz respeito ao número de grupos.

() O teste qui-quadrado trabalha com grupos mistos, com características em comum.

() O teste Q de Cochran é utilizado para análises pontuais e específicas de 3 ou mais grupos.

7. Para a próxima aula, prepare uma apresentação que:

a. tenha como base um recurso visual (diagrama, gráfico ou linha do tempo, por exemplo).

b. possua uma referência cultural, tal como a anedota contada pelo professor sobre o teste de "Mc Neymar".

Apêndice 4: Transcrição do vídeo “Ditaduras Militares: História e Memória” ⁹¹

Esse cenário essas experiências de redemocratização sugeriram aos historiadores primeiramente aos cientistas políticos e depois aos historiadores novas preocupações, ou seja, uma coisa era discutir os regimes militares ainda sob a égide de desses regimes militares e outra coisa seria discutir os regimes militares já como um passado recente com feridas abertas mas como algo que estava saindo de cena e os processos de redemocratização já de imediato trouxeram aos cientistas políticos uma preocupação nítida que dizia respeito ao seu caráter conservador. os processos de redemocratização se deram, claro que com variações importantes aqui entre o país e outro, mas eles se deram com uma marca conservadora uma marca conservadora no sentido de que a democracia voltava a entrar em cena mas resguardando resguardando uma série de medidas que visavam proteger aqueles que estiveram envolvidos com os governos militares. então a se começar pelas leis de anistia mas a coisa indo muito além disso no caso do Brasil vocês conhecem bem esse episódio de todas as soluções políticas a que se recorre neste momento que são soluções políticas de caráter conservador que dão a essa democracia os instrumentos necessários para refrear para refrear as possíveis revisões e denúncias e conflitos que pudessem vir à tona neste momento ou seja são democracias que ainda trazem continuidades importantes em relação ao passado das ditaduras figuras políticas importantes permanecem em cena, as forças armadas não são não são completamente entregues aos seus aos seus algozes para que fossem completamente acusadas e denunciadas e punidas, não as forças armadas são deixadas relativamente em paz eu digo relativamente porque vamos falar aqui da argentina que representa um capítulo particular em relação a isso o general Videla como vocês sabem foi condenado à prisão perpétua então aqui existem variações importantes mas de toda maneira as forças armadas também permanecem ali convivendo com um certo cinturão de proteção com essa nova ordem democrática e em muitos sentidos as continuidades

⁹¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oUKPxtngk-Q>>. Acesso em 2019-01-17. A transcrição não seguiu padrões de transcrição de entrevistas pois foi entregue aos alunos ao final da aula no caso de eles quererem rever o vídeo após a aula. A transcrição vai do início do vídeo até o minuto 12:46.

são importantes e essas continuidades trazem aos cientistas políticos a preocupação com o tema de transições das transições conservadoras dessa marca conservadora da transição das ditaduras para uma ordem democrática

e em relação a esse problema da transição conservadora vão se gerando novas perguntas analíticas novas perguntas interpretativas que lançam luz sobre a sociedade e não mais tanto ou enfim além e não exclusivamente às forças armadas mas a luz recai sobre a participação da sociedade civil e a participação da sociedade civil começa a ser indagada e começa a ser explorada com a seguinte pergunta por que essas ditaduras se sustentaram por que é que os golpes tiveram legitimidade não só para acontecer como para perpetuar um novo regime político qual a participação qual a convivência que comportamento se pode verificar na sociedades civis latino americanas que ajuda a explicar o próprio caráter das transições conservadoras ou seja as sociedades tinham ali uma dose de conservadorismo que não só tornou possível a longa vida dos regimes militares como também ajudava a balizar o tipo de transição que se fazia a democracia nos anos 80 no início dos anos 90 e com essa pergunta a respeito das culturas políticas autoritárias culturas políticas conservadoras e autoritárias que não eram um privilégio das forças armadas mas que eram algo socialmente mais disseminado mais compartilhado daí se falar em culturas políticas porque a coisa extrapola o governo extrapola o mandatário e encontra adeptos na sociedade de uma forma mais amplamente difundida muitas pesquisas se voltam então para essa questão olhar para a sociedade e explicar o papel as formas de manifestação as formas de silenciamento as formas de convivência ou as formas de resistência de confronto que tiveram lugar nesses anos e a partir dessa pergunta que surge com autores cientistas políticos como por exemplo Guillermo O'donnell, Guillermo O'donnell é um cientista político argentino clássico para essa questão de pensar as ditaduras as transições conservadoras e então começar a explorar a noção das culturas políticas autoritárias aqui no Brasil Francisco Weffort, Francisco Weffort foi inclusive um interlocutor importante do Guillermo O'Donnell e publicaram livros juntos a editora paz e terra publicou muitas coletâneas de cientistas políticos de vários países o Juan Linz também participando dessas coletâneas em que os cientistas políticos começavam a enveredar por um novo caminho interpretativo voltando os olhos para as

sociedades civis e os historiadores quando também assumiram essa trilha e começaram a realizar pesquisas nesse campo contribuíram para diversificar os recortes as temáticas olhando para grupos específicos para atores específicos então eu por exemplo esses dias arrumando as minhas estantes encontrei esse volume da revista de história da biblioteca nacional de 2004 no começo da revista a revista de história é esse número traz uma série de artigos de autores como Carlos Fico, como Rodrigo Pato lá de Minas Gerais, e cada um deles investigando o bom então por exemplo carlos fico “e as mulheres? qual o papel das mulheres?” as mulheres que o fico aqui escolhe são as mulheres que apoiaram a ditadura que são ao objeto do artigo dele as mulheres que no Brasil participaram pela falta participaram da famosa marcha com deus pela família e a liberdade e que ajudaram a solapar a legitimidade do governo João Goulart da mesma forma nós vimos na semana passada em relação ao Chile como empresários e comerciantes boicotaram os estabelecimentos comerciais para causar uma escassez de alimentos de gêneros básicos no mercado e com isso favorecer a crise do governo Allende então o Fico foi olhar a participação das mulheres nesse terreno de uma campanha anti Jango no Brasil há pesquisadores uma aluna minha recentemente de mestrado defendeu um trabalho sobre as mulheres que no Brasil participaram do movimento sinto pela anistia um movimento feminino pela anistia e as mulheres que na argentina se envolveram com a associação das mães e depois das avós da praça de maio e dessa mesma maneira então novos agentes vêm se tornando objeto dessas pesquisas as ligas camponesas os operários os empresários e toda essa safra de trabalhos historiográficos muito acompanhada de uma produção de documentários de bom nível também lançando luz sobre esse terreno que é um terreno ainda cheio de escuridão é que um terreno ainda cheio de lacunas de aspectos não bem explicados de aspectos não explorado portanto um terreno realmente em que as pesquisas históricas e os documentários que vem se produzindo lançam luz sobre dimensões muito originais em termos de conhecimento em termos da construção do conhecimento é por isso mesmo também a discussão toda anda aí muito candente muito efervescente com polêmicas muito acaloradas porque o terreno é novo e juntamente com isso então as perguntas que se colocam dizendo respeito aos setores que apoiaram a ditadura que compartilharam dessas perspectivas autoritárias e

conservadoras as fissuras que existiam entre as esquerdas esses também são temas importantes hoje nas pesquisas nos grupos de esquerda ajo agindo segundo agendas muito discrepantes muito conflitantes entre si então quem eram esses atores de esquerda que faziam oposição aos regimes militares que pegaram em armas que fizeram guerrilha e onde é que eles queriam chegar como é que eles se relacionavam entre si então os muitos grupos em cena com com agendas muitas vezes que faziam do outro grupo dinheiro o grande inimigo, é o inimigo em primeiro lugar então esses conflitos todos ao mesmo tempo em que o tema dos exílios da experiência dos exílios aqueles foram para o exílio de que forma reelaboraram essa condição de ser oposição à ditadura de ser de esquerda mas ao mesmo tempo agora vivendo no Chile depois do golpe na França em outras partes da Europa e procurando ao mesmo tempo alentar aqueles que tinham ficado no próprio país e ao mesmo tempo vivendo experiências que já trazia um outros problemas à tona que já colocavam outros problemas importantes para a reflexão e já adiantando aqui faz parte hoje de uma série de estudos de uma série de livros importantes sobre o tema do exílio e sobre o tema das ditaduras a interpretação de que essa distância esse isolamento de opositores das ditaduras que tiveram que se refugiar em uma gradual uma gradual reelaboração das suas plataformas políticas e uma gradual reelaboração que foi trazendo cada vez mais ao centro dessa reflexão e atuação política as questões relacionadas aos direitos humanos e ao mesmo tempo em que as questões relacionadas aos direitos humanos vão ocupando a cena também o horizonte da democracia. muitos desses grupos opositores às ditaduras e muitos dos grupos que pegaram em armas que fizeram guerrilhas que consideraram que a única estratégia para se viabilizar a oposição à ditadura e ao mesmo tempo para se viabilizar a revolução eram grupos que defendiam justamente a revolução, a revolução socialista, e não a democracia. a oposição à ditadura era feita em nome da revolução e não em nome da democracia e esses anos de isolamento de exílio de clandestinidade mesmo aqueles que ficaram mas que foram obrigados a silenciar que foram obrigados a agir de uma maneira extremamente cuidadosa esses também foram operando uma reelaboração que aos poucos abriu caminho para uma ênfase não mais na revolução mas para uma ênfase na defesa da democracia e essa ênfase na defesa da democracia é uma ênfase que dialoga

diretamente com a defesa dos direitos humanos ou seja era preciso assegurar as liberdades individuais era preciso assegurar a sobrevivência física dos opositores dos regimes ditatoriais e a defesa desses direitos individuais dessas liberdades individuais era uma defesa passível de ser feita sobre uma plataforma de princípios democráticos então as coisas vão caminhando juntas na medida em que as mães da praça de maio vão aparecendo no centro de Buenos Aires para reclamar os seus filhos desaparecidos e que vão fazendo isso não com essa trajetória de quem vem de um movimento revolucionário como quem vem de uma trajetória de uma família que se vê absolutamente esgarçada essas mães vão chamando atenção para o problema daqueles milhares de jovens que desapareceram que morreram. tema da grande tema inicial das mães da praça de maio era de que a ditadura reconhecesse que aqueles jovens estavam mortos não é porque aquilo não estava ainda assumido eles eram ainda desaparecidos então esse tema vai entrando em cena ao mesmo tempo em que se reconhece que a democracia seria o regime por excelência capaz de de lançar luz sobre todas aqui todos aqueles abusos sobre todas aquelas atrocidades e ao mesmo tempo seria o regime capaz de fazer justiça em relação aquilo então as mães são agentes de fora mas aqueles que vem de uma trajetória de luta armada de de luta pela revolução esses também vão reelaborando esse horizonte e aos poucos assumindo a democracia como realmente a sua bandeira como aquilo que deveria ser restaurado após o fim das ditaduras.

Apêndice 5: Transcrição do vídeo “O melhor teste estatístico para COMPARAÇÃO (Parte 1- Variáveis qualitativas nominais)”⁹²

olá amigos do canal pesquise mais uma vez é muito bom ter você aqui conosco e antes de começar esse vídeo se você ainda não fez tá esperando o quê clica no botão vermelho aqui embaixo se inscreve no canal isso é muito importante para nós e pode ser muito bom pra você que vai conseguir assistir sempre todos os vídeos do canal tão logo eles sejam lançados especialmente porque nessa série de três vídeos que vão ser postados agora em sequência nós vamos falar sobre os fatores que impactam na escolha do melhor teste estatístico utilizado para a comparação dos grupos da sua pesquisa especificamente nós vamos falar de análises bi-variadas mas são alguns fatores podem influenciar na escolha do melhor teste e a gente vai começar a conhecer isso a partir de agora bom então vamos lá, vamos falar sobre os diferentes fatores que podem impactar na escolha dos testes estatísticos para a comparação da sua pesquisa bom primeiro fator de todos é saber identificar no seu trabalho qual é a sua variável dependente variável dependente já poste um vídeo sobre isso no canal pesquise assista lá se você ainda não viu é toda e qualquer característica que você está mensurando no seu trabalho e essas variáveis dependentes podem ser qualitativas nominais ordinais ou quantitativas vou deixar também o link aqui em cima desse vídeo te explicando a diferença entre os tipos de variáveis em pesquisa e é importante entender que a variável dependente ela impacta na escolha do teste estatístico porque entre elas existe uma espécie de uma ordem hierárquica a variável qualitativa nominal é mais simples de todas é só um atributo utilizado para mensurar grupos uma espécie de uma evolução dela são os atributos com ordem e portanto as variáveis qualitativas ordinais e já que houve uma evolução entre essas variáveis é importante você entender que a essa evolução eu posso submeter a testes estatísticos mais robustos mais precisos e você não pode desconsiderar essa possibilidade senão você está dando um passo para trás e depois aí sim eu tenho as variáveis quantitativas ou numéricas que me oferecem os testes estatísticos comparativos mais precisos para conseguir identificar diferenças entre grupos então se você não conseguiu identificar o tipo de

⁹² Essa transcrição seguiu o mesmo modelo do apêndice 3.

variável dependente que você tem nas mãos na sua pesquisa você não tem como se ir nesse processo ou nessa busca pela descoberta do teste estático pra comparar os grupos do seu trabalho então primeiro entenda as diferenças entre as variáveis dependentes e depois você siga à frente tá tá bom é esse é o primeiro de uma série de três vídeos em que eu vou explicar os fatores que interferem na escolha do melhor teste estático para comparar os seus grupos na sua pesquisa e nesse primeiro vídeo especificamente eu vou falar de variáveis dependentes qualitativas nominais se você tiver uma pesquisa hipotética uma pesquisa que você está executando e que você mensurou uma característica que é uma qualidade não possui uma ordem aí se você está diante desse cenário este é o vídeo que você tem que assistir e esse é o diagrama que eu vou apresentar para vocês com a árvore de desdobramentos de testes utilizados para comparação então nesse nessa situação eu quero te propor uma pesquisa hipotética um problema hipotético em que o pesquisador queria comparar a inteligência de alguns grupos de indivíduos aí o cara pensou poxa eu quero comparar a inteligência que método que utiliza o instrumento e utilizo e ele foi buscar na literatura e encontrou três métodos diferentes um método que é o método do Zé da Silva publicado aqui em 2008 que avaliou esses grupos de indivíduos por meio de uma variável qualitativa nominal esse é o tema do primeiro vídeo no segundo vídeo eu vou apresentar para vocês um outro método que foi utilizado para comparar esses grupos mas ele gerou uma variável dependente que era qualitativa ordinal e no terceiro vídeo vai apresentar um terceiro método que utilizou como variável dependente uma variável numérica ou quantitativa e você vai conseguir perceber a diferença que o método e consequentemente a variável dependente tem na escolha do seu teste estatístico então nesse primeiro exemplo hipotético desse primeiro vídeo o método do Zé da Silva o indivíduo ele era submetido a um questionário e recebeu o questionário com dez perguntas se ele acertasse mais de cinco perguntas ele era classificado como inteligente se ele acertasse menos de cinco perguntas ele era classificado como limitado então eu quero que você perceba que a resposta final do instrumento a resposta final do questionário só rotulava esses indivíduos só classificava esses indivíduos como inteligente ou limitado então eu vou apresentar a vocês agora um primeiro diagrama esse primeiro diagrama ele é específico para análises comparativas

utilizando-se variáveis independentes qualitativas nominais e tecnicamente quando eu comparo grupos utilizando variável dependente qualitativa nominal eu estou realizando testes de associação mas eu não quero entrar no mérito dessa nomenclatura por ora entenda que eu estou comparando grupos por meio de variáveis qualitativas nominais e o primeiro fator que impacta na escolha do melhor teste nesse caso é saber se nós temos na pesquisa dois grupos ou três grupos ou mais se você tiver na sua pesquisa dois grupos e esses dois grupos eles não forem pareados se eles forem independentes você vai utilizar para a comparação desses grupos o famoso teste qui-quadrado ou o teste exato de fisher se houver algumas características específicas que eu não vou detalhar agora então uma dessas duas possibilidades então só para eu ilustrar voltando então naquele primeiro exemplo em que eu falava da metodologia do José da Silva seria como se eu tivesse dois grupos independentes tá um grupo com 30 indivíduos loiros e outro grupo com 30 indivíduos morenos esses são os meus grupos são as minhas variáveis independentes a minha variável de grupamento e percebe ou não são as mesmas pessoas não têm com você ser loiro e moreno ao mesmo tempo são indivíduos diferentes e esses dois grupos são comparados por meio de uma variável dependente que somente classifica esses caras como inteligente ou limitado então o teste qui-quadrado vai me dizer se existe diferença significativa entre esses grupos e como é um teste à associação ele vai verificar se em termos percentuais eu tenho um percentual maior ou menor de inteligente né na comparação inteligentes ou limitados na comparação entre esses dois grupos só que eu posso também ter numa pesquisa dois grupos que eu quero comparar mas esses grupos eles não são independentes eles são grupos pareados também se você não sabe a diferença entre eles volte lá atrás assista o vídeo no canal pesquise que fale da diferença dos grupos independentes ou pareados e aí essa definição vai ficar clara para você isso impacta na escolha do teste porque se você tiver dois grupos variados avaliados por meio de uma variável qualitativa nominal o teste a ser utilizado é o famoso teste mc nemar não confunda outro dia andando pelos corredores aqui da USP de Bauru um aluno me encontrou e perguntou professor como eu faço mesmo a para rodar no sigma plot o teste do mc neymar eu disse não mc neymar não existe o que nós utilizamos é o teste de mc neymar então nessa situação que eu tô exemplificando é seguindo na sequência

seria como se eu tivesse por exemplo uma pesquisa 30 indivíduos morenos em que o classificou esses caras no início da pesquisa como inteligente ou limitado e coloca esses caras numa escola difícilíssima né da cidade deles e avalio esses caras 2, 3 anos depois pra saber se esse percentual de inteligentes aumentou ou não então perceba são os mesmos indivíduos os mesmos indivíduos morenos os mesmos 30 que eu avaliei no começo da pesquisa e no final e aí estou comparando esses dois grupos dependentes por meio dessa variável qualitativa nominal nesse caso mas utilizamos o teste do mc neymar? não mc nemar bom, seguindo no diagrama agora posso ter uma situação em que eu tenho três grupos ou mais e esses três grupos ou mais são independentes nesse caso também usa o teste qui-quadrado ou teste exato de fisher e aí eu vou retomar o padrão de exemplo que eu vinha passando mas agora eu tenho três grupos e esses meus meus três grupos são 30 indivíduos loiros 30 indivíduos morenos e 30 indivíduos ruivos são pessoas diferentes e portanto são grupos totalmente independentes que eu vou comparar por meio desse percentual de inteligentes ou limitados minha variável dependente continua sendo qualitativa nominal e aí eu consigo verificar se esses percentuais são diferentes entre os grupos de inteligentes e limitados e aí nesse caso teste qui-quadrado de novo e por fim agora perto de encerrar esse primeiro vídeo eu tenho uma situação em que eu tenho três grupos ou mais uma pesquisa ecológica três ou mais gente entendendo o seguinte após ter quatro cinco seis dez ou mil isso não impacta na escolha do teste importante é ter três ou mais ou dois grupos e se eu tiver três ou mais grupos pareados ou dependentes nesse caso eu vou utilizar o teste Q de cochran que vai que pode ser aplicado em uma situação como essa voltando aos morenos eu tenho lá 30 morenos 30 indivíduos que foram avaliados no início da pesquisa seis meses depois e um ano depois com relação à sua inteligência e são os mesmos indivíduos que vieram nesses três momentos eu avaliei a mesma unidade amostral três vezes e portanto são grupos pareados e aí então como a variável dependente é qualitativo nominal eu vou rodar o teste Q de cochran ok meu amigo então esse é o diagrama final com os testes utilizados para a comparação de grupos na sua pesquisa se a sua variável dependente for qualitativa nominal o que é amigo do canal pesquisa espero que esse vídeo tenha sido esclarecedor pra você mas lembre-se ele não acaba aqui você ainda vai ter que assistir

o segundo e o terceiro vídeo sem ele você não vai ter essa visão global do impacto que a variável dependente tem na escolha dos seus testes comparativos a quantidade de grupos que você tem na sua pesquisa e o fato deles serem pareados ou não então a gente não se despede por aqui a gente se vê já já no segundo vídeo e lembre-se sempre pergunte mas para responder pesquise

Apêndice 6: Transcrição das entrevistas com os alunos intercambistas e com a educadora do CL- FFLCH⁹³

Transcrição 1: Alberto

P: ok Alberto qual a sua faculdade e o seu curso no seu país de origem?

A: ahn meu país de origem eu sou graduado da cien ahn engenharia computação [] eu estudei lá... na universidade das ciências da computação [] ela fica:: em Havana [] aí na verdade a faculdade diferente não tem só uma uma espécie de uma grand universidade só de ciências da computação... e:: o que vendria ser () da faculdade é não têm variância não têm mudança no plano de estudo

P: [uhum]...[uhum]...[uhum]...ok é:: qual o período do seu intercâmbio aqui na USP?

A: eu aqui estou fazendo mestrado [] não é intercâmbio no eu vou ficar aqui dois anos com a possibilidade de um terceiro ano caso que precise por enquanto eu estou fazendo mestrado na politécnica no prédio da mecânica

P: [ah sim então não é intercâmbio]uhum ahn:: no seu mestrado ahn qual a quais são as disciplinas que você está fazendo ?

A: agora neste semes último trimestre eu fiz ainda estou fazendo ah:: introdução à ciência de dados e estou fazendo teoria dos sistemas lineares [] por enquanto

P: [ok] essas disciplinas são em português as duas?

A: as duas são em português

P: ok ahn:: por que você escolheu estudar na USP?

⁹³ Todas as transcrições das entrevistas seguem o padrão estabelecido em Preti, 2010, p. 13-14. Os nomes dos entrevistados foram alterados a fim de preservar a sua identidade.

A: ahn:: ...a verdade eu:: eu acho que é uma das melhores universidades da sulamérica no? E aí para nós os cubanos é mais fácil estudar na sulamérica que estudar norte américa estados unidos e acho que é a melhor daqui da da área

P: uhum a língua você já falava português antes de vir pra cá já tinha estudado?

A: eu nunca estudei português eu cheguei aqui só sabia falar bom dia, boa tarde, boa noite

P: uhum quando você chegou?

A: eu cheguei trinta e um de maio

P: desse ano?

A: desse ano sim

P: ok ah:: e o que você fez pra estudar português aqui, você faz o curso aqui da do centro de línguas (...) uhum e a sua única experiência com o ensino formal de português foi aqui no centro de línguas

A: a esse estou fazendo o curso aqui no centro de línguas, antes de começar o curso eu só fa tentava falar tudo tempo com os amigos brasileiros o do projeto do trabalho e às vezes eu assistia algum que outro vídeo no youtube mesmo mas não uma coisa assim muito muito periódico muito comum (...) ensino formal do português sim só ensino só aqui no centro de línguas

P: ok você tá no nível “c” ou “b”?[] ok ah ... e aqui no no centro de línguas por que motivo você estuda o português ah por exemplo pra melhorar na faculdade, pra entender melhor as aulas, escrever melhor, participar é, ler na faculdade ou então até mesmo pra se integrar fora da universidade?

A: [eu sou nível “c”]... ah na verdade eu acho que uma mistura de tudo isso a eu tentei estudar não eu estudei outros idiomas lá em cuba eu achei inicialmente que aqui ia fazer do mesmo jeito que eu estudei lá inglês por exemplo mas quando começaram as aulas eu percebi que não... mas gostei, gostei do jeito que a professora dá o curso [] a

diferença é que eu por exemplo lá quando eu estudei inglês era um ensino mais formal fala de um jeito no as as aulas tinham mais é:: uma estrutura feita de gramática mesmo, tempos verbais e a estrutura gramatical de uma oração o tempo verbal é assim, se constrói assim, fala assim e eu achei inicialmente que era assim... eu estava precisando disso para entender e aprender mais rápido português... aí quando começaram as aulas eu percebi que era um jeito diferente ah gostei também por que não é tão formal mas se têm gramática por exemplo e tem vocabulário e tem muito de da (perceira) mas de um jeito diferente... porque é o curso do centro de línguas aqui é misturado com a história do Brasil e têm muita coisa muita coisa que é mais da fala mesmo entende mais da da paulistano mesmo que em nenhum curso vai aprender e a professora dá e eu acho isso muito legal porque têm uma diferença para mim no, na minha opinião, o português acadêmico que eu preciso pra fazer mestrado pra escrever um artigo ou minha tese alguma coisa assim é muito diferente ao português que fala dia-a-dia todo mundo inclusive os professores da mesma USP é o texto que eu posso escrever não têm muito que a ver com o que o mesmo professor mesmo orientador fala dia-a-dia comigo, eu acho que é bom ah talvez da minha opinião ou as aulas aqui do centro de línguas têm um pouquinho menos de de português formal mais acadêmico fala de algum jeito tem um pouquinho menos, talvez poderia ter um pouquinho mais se o objetivo é focar as aulas para um inglês perdão, um português mais acadêmico mais formal se é o objetivo acho que poderia ter um pouquinho mais

P: [qual a diferença?]. ... uhum ok ahn e essas aulas então elas te ajudam, não te ajudam muito na universidade [] mas não te ajudam na escrita

A: [não assim na universidade ajudam muito]. ... aí talvez uma escrita mais formal ah pode que inicial ah no início tenha uma dificuldade mas por exemplo nós estamos estudando agora o subjetivo que é muito legal pra é muito utilizado pra escrever ainda tá na segunda unidade vai começar agora a terceira unidade, eu acho que aí vai fixar mais os conteúdos desses tempos verbais que precisa um pra escrever academicamente

P: uhum sim ah:: então quando você chegou na USP você já falou o que você fez... é quais tipos de aulas você tem aqui na faculdade elas são expositivas, é o aluno participa ou não?

A: ah por enquanto as disciplinas que eu estou fazendo agora as aulas dia-a-dia são mais o são são menos participativas do parte por parte do aluno o professor dá mais a aula mas ele têm muita calma se você tem dúvida você fala com o professor se o professor pode fazer uma pergunta pra você você responde além disso as aulas têm as duas disciplinas têm como tarefa final da disciplina uma exposição [] um seminário as duas não são seminários mesmo tem uma que sim têm que fazer um seminário falar em grupo na aula mesmo e têm outra que o professor vai fazer uma espécie de evolução oral... mais personalizada com cada aluno []isso... e aí tem que fazer uma espécie de apresentação não mais uma apresentação assim uma espécie de conversa[]

P: [uhm um seminário]...[individual separadamente mas você ainda tem se apresentar oralmente]...[sobre o assunto isso] ok ah:: e você você disse que se têm dúvidas pode participar na aula, você pessoalmente você participa dessas aulas?

A: ah não muito, na verdade não muito mas não por português não porque eu às vezes não entendo direito o que o professor fala e não preciso [] mas às vezes eu pergunto alguma dúvida []não é problema não

P: [sim simplesmente não tem comentário a ser feito]... [mas o português nunca] uhum legal ahh na parte da escrita você obviamente tem que escrever as o mestrado né a sua pesquisa, o que mais você teve de escrever até agora na u na faculdade

A: ah por enquanto eu não tenho escrito nada português [] por enquanto, aí eu estou ainda começando na pesquisa eu estou mais lendo que escrevendo eu já escrevi um pequeno resumo... mas não foi em português porque:: ah era um evento que precisava ser escrito em inglês e aí eu tive que escrever em inglês, mas eu acho que quando eu começar mais a fazer a pesquisa tem texto mais avançado eu tenho que fazer algumas resumos e coisas e para professor mesmo para orientador eu tenho que escrever em português mas ainda acho ainda não comecei

P: [nada]...ok sei por enquanto você ainda não teve... ok ah a parte da leitura imagino que na sua área (...)sim você tem de ler?

A: ah na leitura em português você está falando (...) ah para mim não há sido difícil não [] eu leio português e entendo muito bem

P: [ah mas você teve de ler] sim mas na faculdade mesmo

A: aí na faculdade só livros de () na área da pesquisa quase tudo é em inglês na verdade mas eu lê livros da da disciplina mesma em português que eu peguei nas bibliotecas e eu entendo perfeito []perfeitamente sim

P: [perfeitamente]ok excelente ah:: durante a aula você faz anotações em português ou em espanhol

A: ah aí sim têm um problema eu faço anotações em espanhol []ah sim porque às vezes eu acho que como ainda não escribo direito em português em espanhol eu faço anotações mais rápido[] e se eu tento escrever as coisas em português eu posso ficar atrasado então para evitar isso tomo faço notas em espanhol mesmo

P: [somente em espanhol]... [mais rápido, mais clara]... sim o tempo de processar a informação de pensar em como escrever pode... ok é nesse seu processo aqui na USP desde maio é:: você qual foi a maior facilidade que você teve aqui, o que é a parte mais fácil é se comunicar conversando, é a leitura você disse que é muito fácil

A: sim para mim sim []foi fácil mas é agora acho que é mais fácil a conversa mesmo, falar, têm mais tempo falando todo tempo e quando eu não sei falar alguma palavra, alguma frase os amigos brasileiros falam para mim como como é

P:[é a leitura o mais fácil]... sim e a conversa com amigos aqui a gente tem no mestrado sobretudo você tem reuniões com o seu orientador, como são essas conversas elas são fáceis também ou

A: sim não são mais informal, são um pouquinho mais formal mas aí no início foi um pouquinho mais complicado ainda não falava português agora não falo muito bem não mas falo um pouquinho melhor e:: a conversa vai aí o professor também ele entende

que eu estou aprendendo ainda português e às vezes quando eu fala alguma coisa errada ele me corrige

P: uhum sim ahh:: e você disse que a leitura é muito fácil porque você acha a leitura tão fácil

A: para mim acho mais fácil acho fácil porque eu acho parecido muito grande entre o espanhol e o português só com associação as palavras [] dá pra entender inicialmente

P: [isso já te ajuda bastante] ok ah e qual tem sido uma dificuldade que você pode destacar

A: ... nossa... uma dificuldade ((risos)) a respeito do português mesmo no? (...) agora não lembro nenhuma acho que não tenho assim uma grande dificuldade com o [] com o idioma desde que eu cheguei

P: sim sim claro(...) [sim porque você]... sim porque você nem mesmo teve de começar a escrever, é uma preocupação que você tem mas []

A: [uhum eu acho que ela vai ser a parte mais difícil quando eu estudo um idioma que não é espanhol sempre a parte mais difícil para mim é a escritura

P: por que?

A: eu não sei mas aconteceu também com o inglês quando eu estudei inglês eu comecei a falar melhor que escrever aí depois como o tempo escrevendo escrevendo escrevendo foi que melhorei a escritura

P: uhum mas então talvez a questão do hábito porque conversar [] a gente conversa muito mais... ok você tem mais algum comentário sobre a sua relação com o português aqui na USP e esse seu processo de integração

A: [talvez...talvez]... com relação com o português acho que no [] aqui na USP é:: ... aí as pessoas têm bastante nível de compreensão, aí acontece que também têm muitos brasileiros que são que estão tentando falar em espanhol e às vezes quando não fala

aquele portunhol ((risos)) você se entende, agora até agora não acho problema com ele

P: [aqui na USP como você como você viveu ele até agora]... ok e:: nas suas eu imagino que pelo assunto, voltando às aulas, a questão cultural não entre tanto em consideração

A: no no porque nas aulas da da pós em geral têm muitos estrangeiros sim e aí os professores sabem

P: sim eles sabem isso e também o assunto mesmo não trabalha com são assuntos de da área de exatas não trabalham com a questão do país da sociedade em que tá inserido

A: no no

P: sim então é a língua pra trabalhar como um meio para trabalhar um assunto que não:: diz respeito justamente à sociedade certo

A: no no

P: ok

Transcrição 2: Marina

P: ok ahh:: Marina qual a sua faculdade e seu curso no país de origem?

A: bom da Colômbia eu estou na faculdade de ciências exatas (...) e::: o curso é foi biologia, agora eu estoy em o instituto da das ciências biomédicas è no departamento de parasitologia

P: uhum(...)... uhum ok é:: e você faz doutorado aqui certo? (...) você está inscrita em alguma disciplina uhm

A: sim eu faço doutorado(...)... agora mesmo si estou inscrita em... três disciplinas inclui a português

P: uhum ok essa daqui [] sim... as outras duas são []

A: [sim]...[são do do instituto] unáis biología molecular las bases moleculares das funciones celulares y seminários de parasitología

P: uhum e elas são em português?

A: sim

P: uhum ok... é porque você escolheu estudar na USP?

A: ...porquê... boa pergunta ((risos)) (...) sí é bom pois quando eu estava terminando em meu maes maestrado é eu estava buscando fazer meu doutorado e eu achei uma boa oportunidad fazer fora da meu país da Colômbia então comecei a buscar e:: eu sou da área de bioquímica o trabalho parece biología mas meu área é bioquímica então e una amiga me falou de um bom professor na USP que estava buscando estudantes então escrevi para ele e ele achou bom mi perfil e agora estoy aqui por isso

P: sim ((risos)) são perguntas difíceis (...)... uhum ok é quando você tava procurando você procurou por universidades na América Latina ou

A: é:: não [] eu procurei [] sí eu procurei um lugar donde poderia ir a estudar e terminei no Brasil... eu também olhei Alemanha e en Europa noutras partes mas finalmente resultó

P: [não] [no mundo todo]... ah a questão da língua foi algum aspecto que você levou em consideração?

A: ... uhm:: não não muito no ah porque és português o porque porque inglés não... sempre com o inglés tiene una variedad más grande e ma acho que talvez com o português podia ser mais familiar para me porque mi língua nativa és español e pues son bien cercanas e... estou achando que no tanto ((risos)) mas mas por por o contexto é:: mas sí por isso

P: ok ahn:: você tá fazendo curso de português aqui no centro de línguas, porque você faz esse curso? Ahn:: por exemplo pra entender melhor as suas aulas no doutorado, pra participar dessas aulas, escrever na faculdade porque eu acredito que o seu o seu doutorado você está escrevendo em português

A: sí

P: uhum é pra ler você tem que ler textos em português também... é e pra quê você tá usando esse curso principalmente?

A: pra tudo isso [] é:: porque é bom primeiro é:: acho que era bom pra melhorar a gramática porque eu tenho que escribir me meus relatórios em em português... mas:: acho que também há ido aumentando o nível de entendimento e também de eu poder falar e porque ainda ainda sinto una barrera en ese sentido mas por exemplo en las aulas pra participar porque vocês algunos dos alunos falam muito rápido então mesmo que eu queira dar una resposta ya outra persona falou e ya estão falando de outra coisa y:: eu acho que nas aulas de aqui no dá pra por exemplo nos tenemos la costumbre de levantar la mano [] pra falar aqui não... aqui a gente vai falando assim então não te há como... não falei nada porque yo soy muy lenta pra falar então lo que hecho es que começo a falar en español para poder entrar e depois depois trato de falar português mas ainda não falo muito

P: [pra todos os aspectos]...[sim...uhum]... uhum é:: quando você chegou na USP, o que você fez pra se integrar à vida universitária e se adaptar às aulas... é na verdade eu tenho uma outra pergunta sobre isso no seu caso em particular, você veio pra cá pra estudar na USP ou você morou em São Paulo antes ou você veio pra cá quando começou as aulas

A: bom é:: eu vim só hace un año exactamente pra apresentar as provas pra estu[] sí para o doutorado [] no no morava então em esse tempo pude é... ter contato com a gente de laboratorio que es bien multicultural porque hay gente de muitas partes mas hay brasileiros então ya pude empezar a ver como era a vida universitária aqui

P: [para o doutorado] [ok então você não morava aqui] uhum ok e começou as aulas[]

A: e eu voltei em no março a praticar e

P: foi quando você começou as aulas?

A: eu comecei eu comecei... realmente eu não comecei aulas no primeiro semestre por isso pra pra tener mais e:: um tempo até esa então eu comecei aulas agora no segundo semestre

P: uhum em agosto [] é:: e o que você fez pra se integrar você chegou antes[] tirou um semestre de folga pras ((risos)) sim eu sei imagino que de folga de aulas mas já tava fazendo a pesquisa né... claro

A: [sí][sí cheguei antes pra... nada folga ((risos))... isso... isso] eu cheguei a começar pesquisa pesquisa diretamente e depois fazer o processo de matrícula de de como se llama isso o processo de burocrático de da bolsa e todas essas coisas então esse tempo me serviu para é melhor um pouco el entendimento

P: sim apenas com com o convivio

A: isso e ya depois, não depois comecei as aulas só isso

P: uhum ok e você tá fazendo curso de português agora, no semestre passado você fez alguma coisa [] coisa pra estudar o português mesmo ou não

A: [no]...não só contato com a gente e bom se trata de escutar música no português mas eu gostar a música () só isso... mais contato com a gente e perguntando “isso que” “porque”

P: sim usando os colegas como professores uhum... ah:: quais são os tipos de aulas que você têm na sua faculdade no instituto de... biologia certo? (...) ciências biomédicas desculpa... é quais são as aulas que você têm lá o tipo ah:: o que eu quero dizer é [] é o professor fala bastante você disse que os alunos participam como que são essas aulas

A: ciências biomédicas (...)... [a metodologia]... bom é nos seminários é só uma palestra de alguém que fala de algum tema específico e o é voluntário no final perguntar ou participar ou dar algum comentário e nas aulas aulas ya como a bases moleculares é:: la metodología es que una clase una aula você escuta o professor falar de um tema e depois e a semana seguinte ese professor deixa pra você um artículo y también o capítulo, libro, do tema da aula e en la siguiente aula você têm una prueba e tiene una discusión do artículo

P: ok então nisso você tá praticando [] compreensão ahh oral compreensão escrita você também discute e você também escreve na prova... bem legal isso inclusive pra nossa perspectiva que você vai trabalhar todas competências uhum... é:: você faz perguntas na aula ou não? Você falou que você tá começando a falar em espanhol mesmo e

A: [tudo compreensão...sí...sí...essa metodologia é boa]... sí e algumas vezes a gente tem que fazer perguntas dúvidas... mas sim

P: uhum e você se sente confortável, o português não é um impedimento ou você sente que se tivesse um melhor nível de português se sentiria mais confortável em intervir nas aulas

A: acho que sim acho que si o nível fora é mas bom no tanto o nível porque yo siento que o nível ya aumentada comprensión yo acho que en la velocidad exposta porque ainda ainda eu no no... ha una conexión tan rápida para una respuesta eu tengo que []

isso eu tengo que primero asimilar o que estou entendendo pra poder falar com certeza alguna cosa então acho que es más más eso porque as veces que parece enfrente e fale tal coisa os nervos siempre van a van hacer que bueno y también depende dos problemas, por ejemplo eu que com los lenguajes sempre mesclo así sea español así sea inglés así sea português o lo que sea eu começo falando em português e meti inglés e termino hablando en español então es un processo difícil de de adaptación acho que estou conseguindo agora poder separar melhor isso por lo menos cuando me preguntan a mí directamente cuando una respuesta consigo mantener y tratar de falar português ainda es muy portuguol

P: [sim, não consegue direto... uhum processar]...é:: que tipos de trabalhos você tem que escrever na faculdade você disse provas (...) uhum e você tem que escrever mesmo

A: provinhas é quizz bueno aunque aunque hay veces são mais longas(...) sim têm que estruturar resumos o []isso e relatórios... sim

P: [uma resposta mais dissertativa ok... relatórios e a sua e o seu próprio doutorado] ok todos em português[] uhum é quanto as leituras que tipo de leituras você faz artigos que você já mencionou (...) ah ok

A: [tudo]... mas artigos quase sempre são em inglês(...)os artigos quase cem por cento são em inglês

P: ah sem problemas

A: mas cosas que eu leio em português, alguns capítulos dos livros que uso e () tan em português as cosas da aula em português e::: trato de tener livros diferentes em mi casa [] literatura... isso...isso....isso

P: [uhum mas não conectados à faculdade...só pra você mesma pro seu próprio desenvolvimento]

A: o as veces quando publicidade na na rua ou perio como periódicos (...) e jornais

P: jornal(...) uhum ok é:: ... você faz anotações durante as aulas em português ou em espanhol?

A: não sei... em português ((risos)) [] sim depende depende acho que isso depende acho que depende de:: nível de concentração que eu tenho... eu notei isso porque quando estou muito atenta entendendo o que o professor está falando eu escrevo em português porque ele está falando em português (...) isso quando é algo que eu não entendo e tenho que está falando então vai em espanhol [] porque é minha:: pois é minha resposta rápida vai ser em espanhol mas trato de escrever em português

P: [depois sim depende da situação... uhum sim]... sim você repete o que tá sendo falado na escrita(...)[sim... os comentários são em espanhol]... uhum ok é:: ...eu quero saber também qual a sua maior facilidade aqui na faculdade com o português, o que é a parte mais fácil a leitura, a escrita, leitura não porque é a maior parte em inglês, mas o que é a parte mais fácil por exemplo

A: pra mim neste momento escrever [] ()

P: [uhum, por que?] você pode dar um exemplo do seu processo na hora de escrever

A: por exemplo a incorporação de:: ... de lá:: ... ((risos)) de lá () lá é:: [] isso a incorporação não há sido muito fácil em o momento de escrever e as terminações em “ção”

P: [do... pode escrever... ah “ç”] sim você ah:: meio que faz o processo de ver as regras, como você disse a terminação, no espanhol você segue uma linha e depois outra em português e consegue comparar então o seu processo na escrita é por meio de comparação [] de certa forma... “lh” uhum

A: [isso... a o que é mais difícil de incorporar há sido o que pra mim é a “j” y para usted para vocês é o “lh” esse pra mim há sido difícil, ainda ainda tenho que ver

P: mas você vê mais problemas na questão de escrever de ortografia (...) na questão assim gramatical, tempo verbal, vocabulário[] não

A: isso(...)...[não isso não] en isso eu consigo seguir dar um contexto e en mismo tempo ou na combinação de tempos (...)

P: mas pensando no espanhol porque são parecidas as reações de tempo as se quando a gente usa o futuro você também vai usar o futuro(...)

A: bueno aí vou ficar confusa nesse momento porque acho que ya consigo llevarlo em português quando estoy quando eu sei o que estoy fazendo, escribiendo consigo agora... levar em português mas mas cosa como esa no gramatica de estruturas no é ortografia... e bueno para:: acho que agora entendo más a gente incluso, pude decir hay empieza uno a ver que los sotaques diferentes de outras partes y para falar si ainda ainda siento que [] sí por qué e:: incluso en una palabra se escribe todo mas pra falar sea en español... e acho que as vezes eu estou falando eu sinto que estou falando português por ejemplo a professora me corrige y yo soy pero pues pra mí sonó bien pero estoy achando que a gente no está entendendo o que eu estou falando o a forma que falo por que como como falo español de base por ejemplo los “en” o los las palabras que terminam en “m” acho que estou falando “m” e a gente entende “n” então

P: ok [é mais difícil?] uhum... é:: então e na questão da dis das dificuldades, você têm problema na fala na fala você... sobretudo dentro da sala de aula certo ah você têm mais dificuldade por exemplo em seminários ou na intervenção espontânea?

A: ...bom depend es isso depende o professor como as aulas tienen diferentes profesores para cada tema então com algunos falo que ainda que ainda () falo que ainda no tengo um português muito bom e algunos dicen que no es problema otros dicen fala espacio maestrada trata em português... bom então quando es seminario y yo puedo tengo mi espacio pra falar eu consigo mas quando es intervencion espontânea []isso por que eu já sei o que voy a falar por que eu já tengo un conocimiento previo lo que estan me preguntando então ya tengo hago una asociación más fácil entre el español y el português então eu já sei o que como e que voy a falar... isso mas quando es espontânea es difícil

P: [porque você pode planejar mais pode ter um guia... você pode analisar mais o a situação] ok ah agora então só pra terminar você tem mais algum comentário sobre a

sua relação com o português na universidade e com esse processo de integração às aulas?

A: não a me parecia pouco incluso divertido porque... porque como falo español de base eu achava que que habian coisas que iam ser mais fácil mas el contexto de como nós usamos e como vocês usam es diferente (...)isso mas es es boa es es:: é... no sei se acá aplica () [] engraçada porque por ejemplo nas aulas de português passa mais que aqui vocês falam “las cosas de ela” y para nós es “suas cosas” mas esto estas en otra persona em outra persona que no está aqui então pra pra mim há sido fue difícil de incorporar eso porque nos usamos mucho e pra você eso es para nos es “suo” e para vocês es “dele/a” []isso mas para nosotros esa terceira persona no existe es você então pre “sua familia” mas pra você no es sua familia é a “familia de outro” cert?

P: então é uma questão um pouco cultural?(...)[como?engraçado][uhum que é uma terceira pessoa que vocês vão usar “suo” também] uhum sim

A: então sua familia pra mí es a familia dele [] então ellas ellos conte ellos contextos é que sim são diferentes mas não há sido tan fácil porque cambiar todo todo un padrão que eu tenho naturalmente por la lengua de origen mas incorporar o português só prática só soluciona com prática

P: [de uma terceira pessoa que não tá presente]...sim mas então essa questão do uso da língua em diferentes contextos e questões culturais mesmo

A: isso

Transcrição 3: Luisa

P: ok ah:: Luisa eu primeiro eu quero saber a sua faculdade e o seu curso no seu país de origem

A: é eu estou aqui na FAU, faculdade de arquitetura e eu estou (...) é:: arquitetura mesmo

P: não mas no seu país de origem(...) arquitetura também, sim imaginei ((risos)) e qual a faculdade?

A: a faculdade de arquitetura também

P: é:: qual o nome da faculdade?(...) é isso

A: no México?(...) é faculdade de arquitetura na Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

P: ok obrigado...é:: qual o período do seu intercâmbio aqui na USP

A: e:: estou no meu sétimo semestre(...) aqui na USP

P: aqui na USP?(...) ah você você tá aqui por um curso

A: por um semestre só

P: ah um semestre ok mas é seu sétimo na universidade ok... ah::...aqui na USP você só faz disciplinas na arquitetura?

A: sim

P: sim ok... quais disciplinas são elas

A: eu estou tomando desempenho acústico arquitetura e urbanismo, desempenho térmico arquitetura e urbanismo, fundamentos sociais arquitetura e urbanismo e:: arte do barroco

P: ok elas são todas em português?(...) ok ah::e quanto as leituras?

A: todas em português (...)ah:: acho que é difícil ainda (...) são em português também

P: uhum mas são em português também (...) ok ah:: porque você escolheu estudar na USP?

A: porque:: eu fiz uma pesquisa de universidades na América [] e eu encontrei que a USP tem um dos melhores níveis da:: acadêmicos na América Latina

P: [uhum]... é no seu caso sendo mexicana o fato do da USP usar o português que seria uma nova língua foi um interesse?

A: foi sim eu... quando eu fiz a aplicação para intercâmbio na minha universidade aí eles falaram pra mim como eu eu estava com medo de vir pra um país que eu não conheço a língua... eu:: comecei a tomar cursos de português em maio e eu vim para o Brasil em julho [] então foi muito rápido e eles falaram como você pode você tem que fazer isso como é uma coisa melhor pra pra sua formação []então foi assim como eu vim pra cá

P: [ah sim]...[sim]... ah:: porque você estuda o português ah:: pra entender melhor as aulas, pra participar nas aulas, escrever na faculdade, ler melhor na faculdade também ou pra se integrar melhor fora da sala de aula qual desses motivos tem mais a ver com o seu interesse pelas aulas de português

A: acho que pra entender melhor as aulas e pra me desenvolver fora na cidade

P: aham ok então mais a compreensão em sala e fora de sala de aula... é escrita, leitura não são problemas?

A: acho que e eu falo espanhol então acho que pra escrita e a fa e a:: leitura é mais fácil de compreender [] a fala é um pouco mais difícil por causa da do:: sotaque da isso mas acho que na escrita é mais fácil então não é muito problema

P: [uhum]...ok é você disse que já tinha estudado português por alguns meses antes de vir pra cá, mas quando você chegou aqui na USP é:: o que você fez pra conseguir se

adaptar à vida na universidade é e às aulas... você estudou português aqui também você::[] começou aqui o curso no centro de línguas, mas aqui foi em agosto né

A: [não]...é foi acho que sim mas eu comecei aulas comecei aulas na faculdade até o na terceira semana de agosto porque eles estavam em greve antes []então eu comecei depois ((risos)) [] ainda depois do curso de português acho

P: [ah sim verdade]... [primeiro foi português]...ah isso é legal porque você já tinha já tava se preparando em português... uhum... ah:: e o que você fez pra conseguir se integrar a vida universitária aqui

A: uhm::.... acho que só tentar falar um pouco eu tenho uma amiga do programa de USP friends então ela fala espanhol um pouco também e:: às vezes eu conversava com ela pra tentar [] me adaptar um pouquinho à língua

P: [e ela te ajudava com o português também] ok ah::.... quais tipos de aula você tem na sua faculdade? Ah:: aqui elas são mais expositivas, são discussões

A: acho que são mais expositivas [] e tem algumas que são mais de discussão mais acho que não não é muito pelo problema da língua mas pelo problema de que eu não conheço muitas coisas da história do Brasil [] então eu tenho textos que falam muito da história do Brasil e que falam não sei personagens políticos ou fatos políticos ou fatos históricos que eu não conheço então acho que é difícil como fazer uma opinião sobre isso

P: [e teóricas]...[uhm sim]...ok então o aspecto cultural mesmo acaba sendo um impedimento... uhum...ah::ok então essas aulas são em sua maioria exposição do professor mesmo

A: na maioria sim

P: ok é:: você faz perguntas na sala de aula?

A: uhm:: quase não [] tem tem algumas algumas aulas que sim tem algumas aulas que não porque acho que às vezes eu tenho alguns professores são como mais

compreensivos como mais você fala e eu tento entender se você não fala bem e tem outros que são “que?” então é difícil falar assim

P: [difícilmente] uhum sim a personalidade do professor influencia [] na situação... é::... ok e você com os outros alunos você se sente confortável em participar de uma discussão... se o professor pede por exemplo pra discutir em grupos ou você deixa os outros falarem e ouve um pouco mais

A: [muito]... a maioria eu deixo os outros falarem eu só só coloco algumas opiniões mas acho que muito pouco

P: ok... ah e isso tem relação com o o fato de que como você acabou de falar às vezes você não se sente confortável em português [] ok a questão do português mesmo... ah:: ok isso e na questão da escrita você teve que escrever trabalhos aqui na faculdade?

A: [isso]...é tenho que fazer trabalhos e fazer provas também eu eu fiz já duas provas numa acho que foi bem ((risos)) e::... não sei acho que pra escrever dá um pouco mais pra nã não é muito [] é pode pensar antes pode então acho que é mais fácil

P: [você pode refletir uhum]...ok ah e os tipos de trabalho então prova prova entra em escrita né

A: provas e:: fichamentos

P: fichamentos esses são comuns

A: e seminários

P: seminários ok então já entra na parte falada sim, você já teve de fazer um seminário?

A: eu eu tive que fazer um seminário só e::o que eu fiz foi escrever o que eu tinha que falar e aí pegar minha folha e estar como olhando um pouco e... foi uma mistura da leitura e da fala ((risos))

P: sim não foi totalmente solto [] é ok... e como foi você se sentiu confortável com essa apresentação

A: [não foi só fala]... não ((risos)) [] na verdade não porque eu sentia/ que eu estava falando ruim não sei

P: [não, porque não?...]... sim questão de pronúncia

A: em questão de pronúncia de a coisa que eu estava falando... o fichamento foi sobre um texto a análise de um texto e acho que o texto eu não consegui entender como cem por cento então é complicado fazer um seminário disso

P: mas a compreensão você disse que agora a gente pode até entrar nessa questão de leitura, você disse que não entendeu cem por cento, o português foi um motivo pra isso?

A: acho que nesse caso foi mais por causa da de fatos históricos fatos políticos essas coisas mais culturais

P: a questão cultural mais do que a questão linguística ...ok ah:: ok em tipos de leituras então que tipo de leituras você tem feito aqui na universidade... são artigos científicos, são livros até mesmo o que que os professores cobram

A: são livros ou partes do livro como algumas partículas ou pesquisas [] capítulos do livro acho que

P: [capítulo]... uhum mais a escrita acadêmica mesmo ok ah::ok você faz anotações durante as aulas em português ou na sua língua materna

A: faço uma mistura dos dois ((risos)) eu tento fazer anotações em português pra [] pra exercitar mas às vezes tenho que ser muito rápida então eu não consigo como pensar em como é que se escreve então faço uma mistura disso

P: [pra exercitar]...ok ah:: ok qual a sua maior facilidade aqui na com o português na universidade... qual o que você acha que é a parte mais fácil?

A: uhm:: ... nã não sei... acho que... que entender as aulas entender a fala e::: escrever um pouco também

P: uhum e qual a parte mais difícil?

A: falar de como me sentir confortável de como eu falar

P: ok pra intervir na aula [] no seu caso você mencionou [] o seminário

A: [é]...[pra fazer perguntas tudo isso] o seminário

P: ok na parte da compreensão você disse que a parte mais difícil é a questão cultural então a questão linguística não vem em primeiro plano(...) pra você a questão linguística você [] consegue entender... sim uhum

A: não acho que não (...)...[mas acho que isso é por causa de que eu falo espanhol então são muito semelhantes]

P: e:: e na parte da produção, porque que fica difícil...você acha que é uma questão de que você é:: por exemplo falta gramática, faltam as estruturas ou faltam (...) na não, na [] hora de falar é no seminário por exemplo que você disse que não se sentiu confortável

A: na produção de textos?(...) [na hora de falar ah tá]... ah:: não se acho que não tenho praticado muito então acho que pode ser isso ou:: ... ou mesmo ah:: como é... estar com vergonha de ter erros sabe

P: uhum ok mas por exemplo (...) uhum uhum

A: muitas pessoas escutando o que estou falando e eu estou falando com certeza mal então é isso ((risos))

P: questão de vocabulário por exemplo você sente que falta pra você as palavras em português ou você não tem problema com isso?

A: não, acho que falta também

P: falta também ok... é:: você tem mais algum comentário sobre a sua relação com o português aqui na USP (...) mais alguma coisa que ah... se destacou nesse seu trajeto até agora

A: ... uhm::: (...)... não, acho que... acho que só isso acho que ahn:: o importantes que ahn:: ... que o a pessoa se sinta como confortável como fazer intervenções nas aulas isso mas acho que isso depende mais da pessoa e não de como falar soltar-se (...) se soltar acho que mais uma questão como perso pessoal

P: se sol isso se soltar mesmo (...) é ok uhum a questão linguística pra você não tem sido o principal problema

A: não, acho que não

P: ok então

Transcrição 4: Sofia

P: ah...então Sofia qual a sua faculdade e o curso na alemanha?

A: tá... a faculdade aqui é uhm:: a FFLCH e faço ciências sociais aqui (...) e na Alemanha faço antropologia e sociologia, quase a mesma coisa

P: e na Alemanha?(...)ok...ah:: qual o peori o período do seu intercâmbio aqui na USP?

A: qual o período, eu cheguei () eu eu vou ficar aqui só um semestre

P: só um semestre?

A: si

P: só esse semestre atual?

A: si

P: ok... co você que aqui na na FFLCH você faz ciências sociais quais são as disciplinas que você está fazendo

A: é:: acho que três cursos da antrologia ou dois cursos e um curso da sociologia [e o curso de português]

P: uhum ok ok... ah:: por que você escolheu estudar na USP?

A: é hm::: boa pergunta ((risos)) porque eu am procurei informações sobre as unividades na no Brasil e eu achei que muitas tem o a USP é a é internacionalmente conhecido por isso

P: ok... am:: você já falava português antes de vim pra cá (...) você já tinha estudado?

A: sim (...)sim eu aprendi português já antes

P: uhum na Alemanha mesmo?

A: sim na Alemanha na universidade

P: na universidade ok...ah:: por que você estudou português lá na Alemanha?

A: é:: porque eu já:: queria ir viajar para Brasil para fazer um intercâmbio e por isso eu tinha que ah pelo menos ter o nível b

P: ok então já era parte do seu projeto (...) ok... am:: aqui na universidade você tá fazendo esse curso do centro de línguas ah:: por que você faz esse curso?

A: aham(...) am acho que é bom para aprender ao lado no dia-a-dia am o português a teoria porque senão acho que eu vou usar termos errado na (comunicação)

P: uhum sim se você só aprender com o que você vê na com seus amigos... não... ok e a o curso daqui ele te ajuda em que? ah por exemplo pra entender as aulas da FFLCH am pra participar nessas aulas pra escrever e ler ou não

A: então na verdade esse curso só me ajuda para lembrar e como lembrar as coisas que já aprendi na verdade esse curso é mais ou menos para mim uma [] revisão revisão eu já fiz (todas) sistemas desse curso

P: [revisão]uhum ok... am:: então na sala de aula na FFLCH ele não te ajuda muito?

A: não

P: ok e pra escrever e ler ele te ajuda?

A: não

P: ok ah::ele te ajuda na questão cultural(...) porque eu já dei aula nesse curso eu sei que a gente trabalha muito a história do Brasil e a cultura

A: am sim(...) aham eu gostei muito que a professora fala muito sobre a história e também fala sobre as giras e as palavras que as pessoas usam no dia-a-dia... como se chama dia::(...)dia-a-dia sim

P: dia-a-dia(...) uhum sim... ah então a questão pra você a questão cultural é importante na universidade por exemplo nas matérias que você está fazendo alguma tem a ver com o Brasil especificamente

A: sim eu como eu faço antropologia muitos curs e sociologia muitos cursos é se tratam da cultura do Brasil

P: uhum sim... ah e a cultura do Brasil é importante na sua compreensão da da aula ou só a língua já te ajuda o suficiente

A: uhm:: ... não, acho que a cultura também ajuda... sim

P: uhum ok ok... am você chegou na USP quando em agosto ou em julho

A: é:: () vinte e sete de julho

P: julho ok...o que você fez quando chegou aqui na USP pra se integrar na vida universitária e pra se adaptar às aulas o que você fez?

A: é uhm::... eu acho que eu achei muito eu conheci muito rapidamente brasileiros bastante brasileiros e assim eles me também me ensinaram ou explicaram umas coisas como as coisas vão aqui(...)então aham e também o:: no início eu participo participei alguns cursos de esporte

P: uhm o funcionamento da universidade(...) uhm sim am sim sobre o funcionamento da universidade é diferente da Alemanha porque você menciona que os alunos te ajudaram nesse aspecto

A: não acho...[] na não sei acho que talvez aqui as estudantes são mais abertos do que na Alemanha mas um exemplo eu não ajudar muito as intercambistas na Alemanha mas aqui quase todas as pessoas

P: [não muito]... aham am:: mas o funcionamento do:: por exemplo você disse que fez cursos de esportes a questão do cp por exemplo [] sim mas os alunos te ajudaram a como ir pro cp essas coisas ou você já conseguiu se virar sozinha

A: [tem na Alemanha também]... é::... acho que no início os professores explicaram essas coisas também para os intercambistas tinha tínhamos uma semana de [] aham sobre a USP um acho só um dia

P: [de palestras sobre]... ok am ok... e pra se adaptar às aulas você precisou se adaptar ou pra você foi basicamente só a língua a diferença

A: não eu tinha que adaptar-me muito às horas porque aqui são tem cursos de quatro horas com intervalo mas mesmo assim é muito muito é:: duro ou puxado para mim na Alemanha eu só tem duas horas no máximo e aqui quatro é muito puxado... e também a forma da aula é frontal só professor fala (...) não aqui é mais como no ensino médio na Alemanha(...) na Alemanha os seminários por exemplo são muito mais interativo porque os estudantes têm que separar preparar aula eles têm que falar senão o professor vai ter raiva

P: na Alemanha ou aqui(...) sim então na Alemanha é mais(...) na Alemanha vocês têm a diferença então entre palestra e seminário

A: sim

P: ok aqui no Brasil a gente não tem isso

A: sim quase não tem

P: sim porque eu penso na cultura britânica eles fazem isso também eles têm uma aula que é só o professor e outra que é só discussão mas aqui no Brasil

A: quase tudo é palestra mais palestra pequena com não muitos estudantes mas

P: sim é aqui na USP por exemplo a gente não tem essa distinção claramente alguns professores vão colocar no programa que aula um é palestra dois discussão mas não é algo institucional isso é verdade... am:: quai então você já entrou nesse assunto mas os tipos de aulas que você tem aqui na USP são frontais sim só o professor falando

A: sim quase

P: ok todas em português também

A: sim

P: ok...você participa dessas aulas você faz perguntas ou o professor nem dá abertura

A: é:: eu não, é possível para fazer perguntas ele também oferece [] sim um espaço

P: [um espaço]... uhum e você participa ou não

A: é não ((risos))

P: por que não

A: é am:: porque eu também tinha dificuldades para entender tu tudo o conteúdo que ele está falando e também acho que não sou tão avançada que eu posso perguntar coisa

P: uhum você não se sente confortável [] para intervir na aula... ok am:: mas porque não só

A: [sim]... aham... am:: eu porque todos os textos também são em português eu mal consigo ler todos os textos porque é muito e eu preciso muito tempo para entender próprio como não é um livro para crianças é um texto como científico e assim é difícil é difícil para entender tudo e também é difícil para entender a aula e assim eu não me sinto capaz de não sei [] de participar muito

P: [uhum de participar] ok ah::e como você disse também às vezes você nem entendeu tudo você não se sente confiante de que o que você vai falar é adequado com o que o professor falou entendendo... ah:: quais tipos de trabalho você tem que escrever na sua faculdade

A: ah eu tenho também é o resumos deixa eu ver também am uhm agora tenho que escrever seis páginas que eu acho justo e não é muito fácil mas seis páginas sobre a literatura do curso e fazer uma comparação assim com outros autores am

P: mas então resumos

A; trabalhos escritos ()

P: sim ok... você tem provas?

A: sim também tenho prova

P: uhum você já fez alguma prova?

A: sim

P: como foi a parte de escrever em português?

A: é:: foi:: fácil para mim porque o prof era muito não sei agra am amável ele me autorizou para levar prova à casa ((risos)) então foi muito foi é era muito fácil para mim

P: é você pôde refletir na hora de escrever

A: sim eu podia também usar todas as informações eu quase não foi uma prova para mim

P: uhum... am::... que tipo de leituras você tem que fazer você disse que tem muita coisa pra ler quais são os tipos de textos artigos científicos da área mesmo

A: sim da área

P: aham

A: da sociologia

P: artigos ah:: então geralmente textos longos [] relativamente longos ah algum livro ou não

A: [uhum]... sim também um livro inteiro [] mas isso faz o:: parte da aula é toda aula na antropologia é sobre esse livro

P: [inteiro]...uhum ok então o curso inteiro

A: sim

P: ok e como é a leitura de textos longos em português?

A: é até agora acho que eu nunca acabei de ler um texto de () páginas eu nunca[] quarenta eu nunca acabei porque eu pensei que não não faz sentido para mim porque eu precisava muito tempo para ler então eu sempre procurei pela literatura em inglês

P: [de de quantas]... uhm então você pega um texto sobre mesmo assunto em inglês ou até mesmo o mesmo texto

A: pego o mesmo texto se tem mas quase nunca tem porque muitos autores são am brasileiros am.. senão eu também o que faço muito tempo e muitas vezes é procurar um resenha ou resumo em português [] sobre o texto

P: [uhum sobre o mesmo texto}... ok am ok então a parte de anotações... você faz anotações durante a aula?

A: sim

P: em português ou em

A: mistura eu normalmente para mim mais fácil fazer em português porque quando ele fala eu não tenho que traduzir [] sim... mas quando eu tenho que escrever muito rápido e eu já entendi o que ele estava falando eu vou escrever em alemão acho não sei é muito diferente

P: [uhum você só reproduz o que ele falou]... uhm sim se você tem que fazer um comentário por exemplo você vai pro alemão

A: comentário?

P: é se o professor fala uma coisa mas você tem uma opinião diferente [] você quer ir além da frase do professor você vai pro alemão por exemplo

A: [ah sim]... sim sim acho que sim

P: ok am ok nesse seu processo aqui na universidade... qual foi a parte mais fácil dentro da universidade no português é claro

A: é qual o parte mais fácil?[] é...uhm:: acho as provas não sei [] uhm não sei depende do semestre mas até agora e também eu am como eu não recebi as notas então eu não sei[] sim sim

P: [sim]...[as provas]... [ah:: a sensação de fazer você sentiu que foi fácil]... mas talvez o resultado mostre diferente... am:: mas as provas porque

A: porque era perguntas era só perguntas que já fala nós já discuti-ram na aula []tínhamos discutido e tínhamos falado já também

P: [nós já tínhamos discutido]... ok então porque você já conhecia o assunto

A: sim eu não tenho que fazer uma nova teoria, um não sei, pensar sozinha sobre isso

P: uhum ok am... e também... era uma escrita longa ou curta na prova geralmente eles são é que nas maioridades []

A: [depende qual]eu tinha duas perguntas e podia escrever quatro páginas então eu fiz três acho três páginas

P: ok am e qual foi a parte mais difícil aqui na universidade

A: mais difícil encontrar literatura em inglês quase não tem

P: ah aham mas e com o português qual o momento mais difícil em português?

A: uhm:::... não sei acho que os textos(...)uhm para mim sim(...)

P: os textos mesmo como você disse que demora muito tempo(...) porque você demora tanto tempo você sente

A: uhm porque os textos acho que também são difíceis para os brasileiros é uma língua diferente da língua normal [] são textos antigas então a fala também não é moderna

P: [sim da língua comum]... ok am você tem mais algum comentário sobre sua relação com o português e esse processo de integração na universidade

A: uhm eu pensei que vou falar melhor do que estou falando agora porque eu já falei é:: espanhol e quando eu viajei para espanha eu estava lá para três meses e consegui falar quase o mesmo nível como eu consegui agora em muito mais meses em quatro meses e também já aprendi português por dois anos [] e ainda tenho muitas

dificuldades com os verbos em tempos verbais eu pensei que era mais fácil eu vou conseguir falar melhor

P: [sim na Alemanha]... mas porque você acha que não tá conseguindo?

A: também como a mim mesmo[] depende de mim porque eu não... eu não estudava muito na aula de português mas não sei eu não sei... acho que também por causa da que o espanhol é muito semelhante ao português eu ainda tenho dúvidas eu estou confusa com as línguas

P: [depende de mim]uhum... sim entendo

Transcrição 5 - Fernanda

P: Fernanda, qual a sua faculdade e curso de ah, e curso na França

A: na França, na França a minha faculdade da faculdade de ciências humanas de ciências políticas de Lyon 2 em Lyon e:: estou fazendo estou estudando ciências políticas lá na França.

P: ok, é:: por quanto tempo você vai estar aqui USP... qual o período do seu intercâmbio?

A: eu vou ficar um ano,

P: um ano você começou em?

A: julho é:: em agosto,

P: agosto até

A: ok até o julho

P: julho do ano que vem e aqui na USP qual o curso que você faz? são disciplinas soltas?

A: Mais ou menos um pouco na IRI, um pouco na FFLCH, um pouco na ECA

P: é:: sobre o que são essas disciplinas?

A: sobre política relações internacionais e artes, ação cultural

P: ok elas são em português?

A: todas

P: todas em português as leituras também em português?

A: depende... tenho em português e em inglês também.

P: ok, é::... por que você escolheu estudar na usp?

A: porque:: estudei muito a américa latina e então queria aprender uma outra língua com o espanhol e que a USP é numa cidade que eu gosto muito de são paulo e que bom é uma muito boa universidade então por isso.

P: ok, é:: você estuda português aqui no centro de línguas. por que você escolheu estudar português aqui?... é digo é qual seu objetivo é língua pela língua? ou pra se dar melhor no dia a dia?

A: é, pra me melhor no dia a dia, certo.

P: é isso ajuda aqui na universidade nas aulas? o curso daqui ajuda nas aulas na USP?

A: uhm:: nem tanto

P: hm... por quê?

A: porque:: acho que não escolhi o bom nível e que tenho um nível um pouco mais adiantado?

P: mais alto

A: mais alto porque o nível b então bom é só revisar e repassar então nem tanto.

P: tá mais pela questão do... mais pela questão da:: da própria do nível não do da maneira como é tratado

A: bom isso também depende porque a professora pede que façamos exercícios em casa e chegamos com os exercícios feitos mas ela ela faz de novo os exercícios então bom já fiz então.

P: sim, eu entendo.

A: não tem

P: ok: ah... quando você chegou na usp você já falava português?

A: mais ou menos

P: você tinha estudado antes de vir pro brasil?

A: um pouco tipo uma uma vez por semana com uma prof que nos ensinava fotos de brigadeiros e só isso ((risos)) então mais ou menos mas falava espanhol

P: ah... sim e o espanhol acabou te ajudando é o que você fez para se integrar à vida universitária se adaptar às aulas aqui na usp

A: é para me integrar estou fazendo parte da batucada, da bateria da cá da FFLCH e:: bom, estou muitos com os intercambistas na verdade e:: bom, vou nas festas da usp

P: sim

A: e, pras aulas, na verdade que inte-se integrar nas aulas é bem complicado porque a gente as pessoas já se conhecem desde tipo 4 anos e ficam juntas sem ir com os demais então se integrar nas aulas mesmo é bem complicado mas os profs são... realmente amores e nos ajudam muito muito muito, então tipo com os deveres com as tarefas, com tudo isso, então é um pouco mais fácil.

P: ok:: quais tipos de aulas você tem na suas na aqui na usp como você descreveria a aula? é uma aula expositiva: só o professor fala ou vocês participam

A: é participamos muito aqui participamos muito temos que fazer tipo atividades e depois conversamos todos sobre o que cada um procurou e então é bem interessantes não só é, só não é um uma exposição assim do prof

P: ok... ah e você você se sente confortável em participar das discussões você faz perguntas ao professor?

A: eu faço perguntas pelo profe-para o professor mas nas atividades fico um pouco mais atrás para ouvir e escutar os demais e:: bom, sobretudo pra ouvi-escutar

P: mas isso é parte da sua personalidade ou porque é em português? você não consegue

A: acho que é mais porque é em português

P: sim nas aulas em francês você consegue você

A: é também não, talvez é mais a minha personalidade ((risos))

P: é... porque pode ser os dois,

A: é, um pouco dos dois.

P: é... na questão da escrita o que você precisa escrever na universidade?

A: é: isto assim... atividades e... bom, muito... muito burocracia e é isso é... sobre tudo sobre resenha de artigos sobre livros que tenho que ler por exemplo.

P: é: você ainda não lidou com os trabalhos finais por exemplo

A: é:: bom, estou trabalhando sobre isso mas ainda não devolvi tudo isso então não

P: então ainda não teve que escrever os trabalhos mais longos aqueles [] que exigem mais trabalho

A: [não] ainda não... ainda não

P: ainda não mas vai chegar...é:: e leitura? que tipo de leitura normalmente você tem que fazer aqui na universidade ?

A: artigos científicos

P: artigos científicos somente... ou em sua maioria

A: ahn grande grande maioria é isso e senão um pouco tipo em letras com espanhol por exemplo tenho que ler mais romances e novelas e coisas assim mas senão

P: escrita mais literária ... ok em português? É no nas letras não porque é espanhol você disse então os literários não em português mas os artigos são em sua maioria em português

A: português e:: um pouco em inglês mas a maioria é em português

P: como você se sente lendo esses artigos em português

A: bastante bem na verdade porque bom, como eu falo espanhol e francês e me parece que o português é um pouco uma mistura dos dois ((risos)) então bom tá bom

P: tá na mesma família tá tudo

A: é... isso

P: tá tudo tranquilo

A: e sim... bom tenho o google traducción então ((risos))

P: sim

P: é... você faz anotações durante as aulas em português ou na sua língua materna... essa é uma pergunta bem...

A: é... em português, em espanhol e em francês

P: dependendo do contexto?

A: é não sei é isso é eu próprio tipo, porque vivi em espanha

P: às vezes o termo vem primeiros

A: há palavras que escrevo em francês e outras que me saem mais facilmente em espanhol outras mais em português então é uma mistura de todas ((risos))

P: é... você tem maior facilidade: se a gente pensar nas quatro competências leitura escrita ah fala e escuta, qual você tem mais facilidade e por quê?

A: bom é a compreensão então é a leitura e a ouvir e é expressar que se expressar que é complicado então as duas da compreensão

P: ok, é: porque é mais fácil a compreensão para você você acha?

A: ahn::... porque:: a meu ver é a primeira fase do aprendi-aprendizagem e eu tenho:: é esta fase na qual eu aprendo muito mais vocabulário e:: quando terei todo o vocabulário que preciso aí vou ser mais fácil se expressar e falar

P: e a dificuldade: é:: na produção então por quê?

A: é porque me faltam palavras ((risos))

P: mas...

A: me falta palavras e gramática... porque não sei bem como tornar as minhas frases... então por isso: acho

P: e na universidade? em que contextos você se vê em maior dificuldade? dentro da universidade especificamente

A: a orientação na universidade, no campus ((risos))

P: ah: isso é um problema?

A: isso: seria o mais grande problemas ((risos))

P: é mais difícil do que entender a aula, por exemplo?

A: sim... porque os profes tem um sotaque tipo de são paulo de que não é um sotaque difícil então não

P: uhn uhn:: é: você tem mais algum comentário sobre o seu a sua integração na usp e a sua relação com o português aqui dentro da usp

A: uhm:: uhm: não acho que não só que na verdade pensava é: e eu acho que seria mais fácil se integrar, mas como todos se conhecem ou todos: não sei: é como: eu pensava que era mais fácil se integrar mas bom, tipo

P: mas uma questão mais social não é uma questão do portu-o português não é um impedimento em nenhum momento

A: não... porque: se: se as pessoas vêm pra você ou pra mim fazem esforços sabem, se dão conta que que sou estrangeira então fazem esforço com o português e: com o meu portunhol e:: então isso não é um problema seria mais:: a ida ao a outro tipo:: seria mais isso é

P: o contato mesmo que é um problema

Transcrição 6: Educadora da área do português do CIL-FFLCH⁹⁴

P: então a primeira pergunta é eu queria saber quais são as iniciativas de português língua estrangeira feitas aqui na usp no momento é e você pode detalhar o que vocês fazem aqui no Centro de Línguas especificamente

E: é tá bom eu vou falar do que eu sei que existe aqui na usp além do centro de línguas que é onde eu trabalho aqui na usp atualmente fora dos Centro de Línguas começo com eles que aí depois eu pormenorizo tem um curso online que é oferecido curso português online que é oferecido pela aucani e esse curso ele é o nível iniciante a nível básico

P: sim é A1 só

E: é um só então esse curso ele também não é um curso disponível para todo mundo é por sorteio né então não é livre não é por exemplo uma plataforma livre então tem vagas e não sei exatamente no número de vagas mas tem esse curso então ele por exemplo é bom para o candidato que pode se preparar um pouquinho ainda enquanto está em seu país se ele não tiver por exemplo oferta de curso português assim fácil e disponível tá bom tem isso esse curso é gratuito e tem um curso pago que é do poliglotas não sei se é poliglotas ou poliglota né mas é um curso pago e ele tem o básico e o básico intermediário ele tem dois níveis tá esse é pago e não sei exatamente quanto custa mas parece que é semestral custam acho que 900 reais não tenho certeza tá não tenho certeza eu tenho isso anotado no meu caderno lá dentro e teve uma iniciativa de um professor da parte da área de geografia e de um professor da ECA também porque com certeza esses professores perceberam os problemas com os alunos estrangeiros então viram também aqui por exemplo esses alunos não conseguiram vaga aqui no centro de línguas e aí esses professores por iniciativa própria então eu não sei que tipo de curso eles ofereciam tá mas também pode ser uma indicação de pessoas né que eles observaram problemas e tentaram resolver

⁹⁴ Nesta entrevista os participantes foram marcados com P - pesquisador e E - educadora

então é e aqui no centro de línguas então no centro de línguas têm curso de língua portuguesa pra para estrangeiros pra comunidade interna que são os alunos os professores visitantes os funcionários e os estagiários esses cursos eles são em três níveis né A B e C o A é o mais básico o B intermediário e o C avançado é vou falar de tudo e depois eu volto né e falo de como eles são é que cada um será além desses cursos têm o de pra imigrantes e refugiados esse claro é para público externo e tem algumas oficinas tá os cursos regulares esses níveis a b e c eles são semestrais os alunos pagam R\$138 que é uma taxa de matrícula desculpa uma taxa de material e a gente estabeleceu essa divisão de níveis A B e C e por que não de acordo com que nós oferecemos de acordo com o que o público é mostra de necessidade para nós então é nós percebemos que tem alguns poucos estudantes e professores não importa né que vem pra para fazer um intercâmbio aqui na usp pro Brasil sem nenhuma base de português nada que só sabe falar bom dia sabe boa tarde ou oi né esses são os estudantes da área de das áreas de exatas então eles não precisam da língua portuguesa para a sobrevivência deles aqui na universidade normalmente eles moram do lado da usp então eles podem passar o dia calados e não vão precisar da língua de sobrevivência tá é então esses são os paquistaneses não é muita gente envolvida com matemática física química né paquistaneses é indianos russos né esses três principalmente e eles vêm pra o ah os iranianos também né bastante iraniana é nessa situação e então todos eles têm língua muito distante das línguas latinas têm como segunda língua inglesa então é possível é fazer um contato com eles mesmo usando essa segunda língua de apoio e eles vêm sem nenhuma base de português então aí para esses antes a gente fazia o curso semestral só que era uma vez por semana então demoravam um tempão para progredir então eles terminavam o semestre é ainda com um enriquecimento de língua passiva mas a língua ativa era sempre assim um tormento né eles meio que tremiam aí a gente mudou e esse curso de de seis meses foi transformado numa oficina então oficina ela é durante uma semana é um intensivo né de segunda a sexta e antes de começar os cursos regulares porque aí as fazem eles fazem essa oficina do nível de nível a que durante são 10 horas né duas horas por dia de segunda a sexta e aí eles ficam inscritos no segundo no seguinte que é o B tá é e aí nesse nível a depois eu falo do que acontece em cada um é primeiro

falando do público no nível B tem os seus candidatos esses intercambistas que têm uma pequena noção já de língua portuguesa e normalmente eles entendem muito mais do que o que eles produzem e quando produzem eles produzem assim frase curta com vocabulário muito repetido sem saber o final da palavra né eles tem muita é confusão com os tanto com o sufixo quanto com os prefixos né é então eles se apóiam bastante na semelhança entre as línguas e aí o final mesmo da palavra que é aquilo que marca a mesma diferença é é fica meio vazio ele não vai ficar em silêncio no finalzinho da palavra

P: é ele hesita abaixa o tom né?

E: isso abaixa o tom e esses alunos eu percebo que eles são é normalmente eles são europeus eles podem ser italianos podem ser franceses que aí são de língua né língua materna língua latina é tem também alemães alguns holandeses tá são muitos europeus que tiveram oportunidade de estudar português ou por meio eletrônico por mídia por

P: aplicativo

E: muito usam aplicativo que eles usam é aquele duolingo e outro eu esqueci ou eles tiveram oportunidade de estudar português na própria universidade então só nessas universidades que têm já a cadeira de português e e pode ofertar isso pro aluno então muitos deles eles fizeram por exemplo quatro meses seis meses às vezes um ano de português e é um ano de português assim uma vez por semana às vezes na maioria das vezes né uma vez por semana mas durante um ano ele vai tendo é possibilidade de rever muitas coisas têm o costume então ele chega aqui nesse nível b esse nível B então é isso né ele consegue produzir frase curta com um verbo só e têm muita dificuldade para conjugar este verbo então mesmo ele sendo regular ou irregular fica meio que no infinitivo ou ou misturando as terminações de primeira e terceira pessoa né o presente pretérito perfeito e tal é isso da terminação né o final da palavra também mistura bastante então esse e aí eles são normalmente ou da FEA ou da Poli né então já são é carreiras que não são sim duras como as exatas duras né com matemática física e química porque envolve por exemplo é leitura de texto essa parte de

engenharia e envolve também questões de sociedade então eles estão mais habituados eles têm necessidade de ler só que muitas aulas são em inglês

P: eles não usam na universidade

E: não usam tanto tá é e o que acontece qual a necessidade que esses alunos têm normalmente é eles querem poder interagir com as pessoas fora da universidade então eles querem é por exemplo fazer um laboratório de apresentação oral eles querem sabe eles acham isso excelente né querem um é conhecer as conjunções e os tempos verbais mais complexos para poder escrever melhor né querem entender professor fala mas em igual medida e talvez até mais eles querem conseguir interagir com as pessoas fora da universidade e também no nível social e mais íntimo é com as pessoas de dentro da universidade não no nível acadêmico então esse então tá agora tenho que falar do nível C e depois eu falo mais dessas necessidades de todos eles o nível C é o mais avançado que a gente tem e normalmente esses esses alunos ele já tem bastante fluência é tem muito vocabulário não ficam repetindo as palavras e eles sabem por exemplo dentro de de de termos que podem quase ser sinônimos eles sabem as pequenas diferenças entre sentimento casa residência moradia sabe sabe esse tipo de coisa né eles aprendem república porque eles chegam aqui sabe uma coisa assim então eles têm um vocabulário eles têm claramente um vocabulário passivo imenso mas não necessariamente esse vocabulário está em uso por isso que é passivo então eles entendem tudo que eles leem ele só não vão entender palavras como por exemplo guinada sabe guinada que que é uma guinada né é sei lá chaveco uma coisa sabe aí eles não entendem mas não não atrapalha a compreensão dos textos é e aí o que é quem são esses alunos normalmente são hispanofalantes que já estudaram bastante português no país dele de origem é aqueles que já fizeram nível B obviamente que às vezes ficam aqui por mais de um semestre é esses que tem namorado ou namorada brasileiro né tem também dos europeus o que mais aparece são os alemães porque tem eu noto que eu não conheço bem mas eu sei que existe uma tradição bastante penetrada né na na universidade é na vida acadêmica alemã de de contato com línguas então uma muita disponibilidade de línguas então esses meus alunos eles falam é às vezes não são só bilíngues eles são realmente políglotas então

eles falam um monte de outros fala a língua materna o inglês falam espanhol e vem aprender português mas aí eles podem saber também francês e italiano sabe porque é ali perto né tá com esses esses alunos e os hispanofalantes também é o que eles querem é ampliar mais ainda o vocabulário deles e ampliar as estruturas principalmente usando subjuntivo e os conectivos parece que assim é e como se tivesse uma festa e quer logo o brigadeiro então é o objetivo deles eles têm um objetivo muito claro eles até falam subjuntivo sabe eles até falam

P: eles têm noção então

E: querem têm têm eles querem entrar no subjuntivo principalmente os alemães que eles têm já uma essa estrutura de eles parecem ter uma estrutura pronta linguística pra ir recebendo novas línguas então ele sabe que ele vai precisar desses tempos complexos e tal é e e no nível c então o que que acontece mesmo esses alunos sendo muito avançados eles não viviam em país de de língua portuguesa então a fala cotidiana ela ainda não eles têm consciência né eles não buscam uma fala nativa de jeito nenhum isso aí eu só vi muito raramente essa preocupação não eu quero sei o que falar igual brasileiro é isso a gente problema psicológico mas são pessoas que querem entender que querem poder interagir querem é aproveitar o tempo que estão aqui pra poder é melhorar muito o português porque o português o que que é o português é é é uma língua que é dominada por poucas pessoas né então não é próximo é que nem o Mandarim que é único é o fetiche das línguas mas é uma linguagem distante uma língua diferente é a língua do brasil então assim é tem diferença para eles aprenderem português de Portugal e português do Brasil eles acham que o português do Brasil é mais descolado embora eles não usem né esse termo descolado mas eles demonstram esse interesse pelo português Brasil é e então e então e mesmo esse pessoal de nível c sendo bastante avançado eles querem eles eles mostram ainda algumas deficiências do dos níveis iniciais e são principalmente com preposição e artigo preposição artigo e pretérito perfeito os verbos irregulares isso é geral é geral assim tanto dos hispanofalantes quanto desses alemães que falam mais e tal é os franceses entram bastante nisso porque os franceses pegam a a estrutura muito fácil muito fácil assim e tem também a ver com essa tradição européia de é a

disponibilidade de muitas línguas né de acesso né as várias línguas é então no nível c os alunos sempre passam por um período que é de de mais ou menos de limpeza desses níveis iniciais né então a gente fala muito de artigo artigo com preposição ou sem preposição para não ficar falando por exemplo faculdade da arquitetura sabe que às vezes sai como eu chego na faculdade da arquitetura que não é da é de né então esse tipo de coisa que é mais básico é junto com isso no curso aí eu aproveito essa parte inicial de de limpeza de revisão né é às vezes nem é revisão às vezes nem viu isso mesmo eu aproveito essa parte para ir introduzindo vocabulário então vocabulário e sobre a vida acadêmica o que é o que acontece é além de por exemplo fazer laboratório de apresentação oral né email email mais formal esse tipo de coisa que tem é o que eu chamo de uma coluna eu falo que o curso tem duas colunas né uma coluna cultura uma coluna é gramatical e embora isso esteja sempre junto 'junto e misturado' né é isso eu separo para explicar pra eles o que vai acontecer no curso que eu acho que isso funciona só pra não ficar falando ah a gente vai fazer uma conversa sobre o texto falando de maneira alguma eu falo o curso tem uma coluna cultural e uma coluna gramatical e isso está junto a gente não parte da gramática eu falo que a gramática vem sempre como a sistematização final organizador é daquilo que foi construído mas tudo é orientado dentro dessas duas colunas que o que é a coluna cultural é é como um funil né partindo da parte mais fina pra o alto pra parte mais larga é é a vida dele para ele se apresentar e nisso aí vê e resolve tudo isso aí de artigo e preposição né é explorar a cidade universitária aí usa muito presente e vocabulário de traçado né

P: de localização

E: localização também é cidade de são paulo e vai aumentando vai saindo vai abrindo o funil é a cidade de são paulo que principalmente a experiência deles então entra pretérito perfeito depois a história do brasil que entra a diferença entre os pretéritos o perfeito imperfeito e mais que perfeito para poder falar dos processos históricos que às vezes são pontuais ou durativos pouco né passado anterior blá blá blá e nisso a gente meio que acaba revisando sabe nessa parte que eles já sabem mas precisam limpar chegou terminamos os tempos do indicativo resolvemos a questão das preposições e dos artigos também e fomos complementando o vocabulário né vocabulário de cidade

de traçado urbano vocabulário acadêmico quando a gente explora a usp a idéia é falar dos lugares daqui da usp que eles podem utilizar a questão é é parte da usp que presta serviços né além das carreiras e a e sempre criando a noção de que tudo o que é serviço da usp é resultado das pesquisas então o cinusp é resultado da pesquisa no cinema é o cepeusp é resultado da pesquisa na área de educação física e os museus também né e os museus também né então tudo isso e eles eles fazem apresentações sobre esses lugares então é um laboratório das apresentações acadêmicas tal né e a gente tenta fazer com que isso fique vivo sabe que as apresentações não fiquem mortas com a obrigação de chegar na frente e ler então é passar a palavra para o outro já se apresenta o grupo é quatro cabeças mas é uma só voz né sabe então a gente faz isso nessa parte da cidade universitária e depois que é o momento que a gente está agora que está na metade do semestre é a gente entra no século XX é o século XX a gente para né a parte da história que a gente constrói para os passados é até a chegada dos imigrantes depois a gente entra no século 20 porque ele é mais tem os processos que resultaram no que a sociedade é hoje é para mais próximo do que a sociedade de hoje é para eles entenderem e refletirem melhor sobre a o lugar onde eles estão então a gente sempre fala dos processos históricos para eles entenderem o brasil nesse momento então a gente fala é de escravidão para entender é racismo é fala de imigrantes para entender por que que a cor da pele está relacionada com classe social é o nascimento das favelas a ocupação do território porque que tem gente mais branca no sul e mais morena e negra no nordeste é onde a população indígena que está invisível aqui sabe é pra ter uma noção também a imagem do brasil não a imagem que a gente quer passar não é uma imagem mental no brasil é desse tamanho tenho a ideia de mapa né minha cabeça e como é cada região que que eu vou encontrar sabe o que é o que se busca quando a gente fala de geografia e história e aí a gente entra no século 20 para tratar do subjuntivo mas agora vou ter que parar porque eu vou ter que eu tô falando muito? é isso mesmo? e então continuando sobre o nível c é a gente entra no século 20 e vai falando das manifestações artísticas né que vão ilustrando os períodos históricos as transformações sociais também do século 20 e aí é tropicália bossa nova sabe é literatura também embora seja ainda do século 19 que o machado de assis é (interrupção) e a gente vai e vai usando bastante essas essas

manifestações artísticas pra trabalhar com subjuntivo aí por exemplo o de usar um machado de assis que tem um texto chamado um bilhete que eu acho que até você conhece e né

P: é sim na época que eu tava aqui

E: é então esse que a gente usa pra é fazer hipóteses também né lá o que você faria se tivesse tal é a gente fala de algumas nossa agora me deu um branco um branco com essa interrupção é ah isso com o presente do subjuntivo também que aí nessa parte o foco são os três subjuntivos né presente do subjuntivo o passado subjuntivo e o futuro do subjuntivo esses três então a gente usa ah é bastante por exemplo medicina indígena né essas ervas é que estão presentes ainda na nossa no nosso cotidiano é mas mais como um conhecimento silencioso se ninguém fala eu uso erva em casa sim mas alguém sempre conhece alguma coisa né então pra ver qual é o efeito disso usa o presente do subjuntivo né é e o futuro do subjuntivo sempre tem a ver com alguma coisa que está acontecendo agora sabe então por exemplo agora tem eleição então a gente faz é se é um simulado de eleição também pra eles é terminarem esse contato com o século 20 é refletindo bem sobre o como tá o país hoje é e dependendo do que está acontecendo nesse caso a eleição então a gente é trabalha bastante o que eles podem fazer para solucionar os problemas que eles enxergam aqui na sociedade brasileira então eles falam muito do transporte eles falam muito da violência falam muito do preço das coisas e o que que eles poderiam fazer né ou vão fazer quando eles forem se eles forem eleitos então faz um simulado de eleição e consegue trabalhar bastante esses esses subjuntivos e pra no final fazer um simulado do celpe-bras então o nível c ele tem um simulado do celpe-bras é e é muito legal esse simulado do celpe-bras porque muitos nem sabem da existência do do exame né e aí vão começar a se preocupar com isso ah então eu posso até prestar o exame quando tiver voltado porque eles sabem que é aplicado na maioria das das cidades que eles

P: aqui não é aplicado né?

E: aqui na usp? não então por exemplo o desse ano o do primeiro semestre foi cancelado agora só vai ter um do segundo semestre que é ou em outubro ou novembro

e aí é isso a gente faz o simulado e se quiser falar um pouco disso e também como é esse simulado né mas é do interesse deles porque não é do interesse geral mas porque eles também não sabem né então quando um ou outro aluno sabe aí se interessa e incendeia a sala toda é que depois que a gente fala que eu falo né é como é o o exame tal eu falo dessa diferença entre os exames tradicionais e o celpe-bras que não é um exame que você tem que demonstrar conhecimento gramatical não é uma prova de gramática aí eles ficam muito interessados muito interessados e né então aí ficam sabendo querem fazer também

P: é e o celpe-bras ele tem alguma importância aqui para a usp? não né nos cursos por exemplo nos cursos de pós graduação são usados os a prova de proficiência aqui do centro de línguas né mesmo

E: que é uma prova mais simples que é quase que uma prova instrumental porque tem a parte escrita e a parte oral mas é é diferente do celpe-bras por exemplo o celpe-bras ele tem quatro textos pro aluno escrever e tem 20 minutos de conversa a parte oral até que é parecida assim né posso não tem muita diferença mas a parte escrita ela é muito mais complexa e trabalhosa do do que a nossa parte escrita a nossa parte escrita que tem um texto só e um exercício que ele têm que é é demonstrar conhecimento de vocabulário praticamente né

P: deixa eu voltar aqui eu queria fazer mais na parte administrativa quantas turmas tem qual a demanda de alunos ah tá bom (interrupção) então sobre a demanda nos cursos e o oferecimento

E: é o seguinte é atualmente nós temos três turmas de nível c e duas turmas de nível b e a turma do nível a que já foi tá e tem também uma turma de português para refugiados e imigrantes é cada turma tem capacidade para 20 alunos antes eram 15 quando você era monitor eram 15

P: sim mas eram mais turmas

E: a gente é exatamente como é não temos mais a possibilidade de trabalho de monitor é como professor então as turmas que eram de responsabilidade dos monitores não

existem mais é havia 14 turmas uma época né acho que era por aí né seis doze dezoito e cinco dez quinze acho que umas 14 ou 15 né era isso

P: é acho que eu e a Julia tínhamos 5 e você tinha umas 4

E: eu tinha 4 e agora nós temos essas turmas então são acho que 6 nem contei são três de C duas de B e uma de

P: só que não é durante o semestre então

E: não de refugiados e imigrantes e essa do nível A mas a gente não conta porque é uma semana só não dá pra contar como turma então são seis turmas seis vezes 20 120

P: mas só 100 são de comunidade usp né

E: exatamente exatamente é então a gente tem 100 e eu considero ainda é dentro desses cem entram os alunos de nível a né porque eles eles ocupam espaços na dessa turma iniciante eles fazem isso mesmo que eles vão entrar depois no nível B mas são 110 115 né vagas é muito pouco porque esse é o grande o grande problema agora do centro de línguas né é atender à demanda então a gente tem uma demanda crescente cada vez maior

P: você sabe os números referentes intercambistas que vem procurar o curso

E: eu sei aqueles que não conseguem então por exemplo é a usp ela vai aumentando porque que a demanda é crescente porque a usp vai aumentando seus convênios vai aumentando os convênios com as universidades internacionais tá investindo muito em internacionalização mas é é ainda não temos como atender esse número crescente que chega aqui no centro de línguas todo semestre então por semestre a gente deixa de atender olha então eu tenho por exemplo é dá mais ou menos umas 60 pelo menos neste semestre a gente que eu posso comprovar assim uns 60 que não é que não que não foram atendidos é porque não tinha vagas né e tem um outro curso também que eu me esqueci de falar que ele é do idiomas sem fronteiras é quando quando você quando eu falei daquilo que está disponível na universidade eu esqueci

de falar do idiomas sem fronteiras você conhece o idiomas sem fronteiras posso falar um pouquinho

P: sim pode falar

E: tá bom é o idiomas sem fronteiras é um programa do governo federal que é um braço lingüístico do ciência sem fronteiras não então fez-se o ciência sem fronteiras e aí os alunos brasileiros principalmente eles tinham muito problema na parte linguística eu falo até do inglês porque aí o inglês vai ser a língua mais é fácil pra poder se mover é aí nessa mobilidade acadêmica e com isso então eles a primeira língua do idiomas sem fronteiras foi o inglês e depois estendeu-se para francês alemão espanhol é e tem português também eu posso estar esquecendo mais alguma mas eu não sei de tudo e o idioma sem fronteiras ele trabalha com um calendário que tem ofertas então são ofertas sincronizadas todo o brasil né e aí tem ofertará A B C D até oferta F eu acho oferta G não sei mas isso dá mais ou menos umas três ou quatro ofertas por semestre e aí é como a gente precisa de recurso da universidade para pagar o professor que vai dar esse o ministrar esse curso porque o professor é também um estudante a idéia é utilizar os estudantes de línguas né da universidade pra instrumentalizar esses estudantes é esses intercambistas né interessados aí na mobilidade acadêmica na língua que ele precisar então como são os recursos da universidade foram que são usados para pagar então a universidade não não tem esses recursos tantos agora nesse momento a gente só consegue uma turma por semestre então essa turma é uma turma que tá ajudando muito a é é absorver a chamada demanda reprimida né esses que não conseguem vaga aqui então desses 60 e pode ser um pouco mais né e é um pouco mais porque só não tenho na lista de espera

P: sim talvez eles nem tenham procurado por falta de conhecimento

E: é ficou sabendo que não tem mais vaga pelo site e nem veio aqui aí tá aí na vida né ou com professor particular ou no políglotas ou com nada né porque acontece isso esperando o próximo semestre para ver se tem vaga então esse português sem fronteiras uma vez por semestre tá absorvendo esses da lista de espera que não conseguiram os cursos A B e C daqui do centro de línguas então agora o curso

começou faz uma semana ele é um curso de 16 horas e estabeleceu-se seu nível de acordo com a procura dessa lista de espera tá então pedi pra eles indicarem se o seu nível é a B ou c né explicando que a cada um de acordo com o que eu já expliquei também e a maioria deu b então não sei se eles eram é modestos né falando de si mesmos né mas esse foi o critério que a gente teve aqui a gente pode utilizar pra recrutar né não recrutar mas pra selecionar esses alunos e já definir o nível então a gente fez um outro nível B é porque é para os alunos daqui da usp então tem essa mesma ideia

P: segue aquela mesma estrutura

E: im não é exatamente o mesmo material tem uma pequena diferença que

P: o número de horas é o mesmo?

E: 16 horas

P: e no daqui do centro de línguas?

E: 30 então é um curso o legal desse curso do idiomas sem fronteiras é que cada são quatro encontros de quatro horas então a coisa é mais intensiva que mais que que faltou

P: deixa eu ver quais anotações tão faltando ah na sua opinião você acha que esses cursos dão conta da demanda não só na questão numérica mas sim de conteúdo você é pela sua experiência com os alunos você acha que eles assim parecem satisfeitos disponíveis pro curso

E: é assim é tem o que eu quero é o que eu gostaria porque não é o ideal não tô trabalhando com o ideal é o que eu gostaria e o que os alunos manifestam sabe então eu acho que um curso de uma vez por semana é pouco é por exemplo eu faço um curso de inglês online se eu estudar uma vez por semana não funciona eu tenho que estudar mais vezes é mas é o que é possível agora além disso eles estão em situação de imersão

P: então o tempo todo

E: é diferente de estudar é uma língua que não é falada no lugar onde a pessoa está é então por conta disso por estar em situação de imersão ainda tem resultado e eu sempre deixo atividades para eles fazerem durante a semana que não é atividade não são atividades de lição de casa mas são atividades de observação então a gente vê uma expressão por aula e essa expressão eles têm que tentar usar pra que esse conhecimento não fique passivo sabe é e também observar se as pessoas usam se essa expressão é uma expressão viva ou se é já tá meio que no passado você sabe é eu acredito que um curso de uma vez por semana eles só ainda têm um pouco de resultado porque eles estão em situação de imersão e a aula continua fora da sala de aula então quando fala da cidade de são paulo ele tem que explorar a cidade de são paulo têm que ir em sesc em alguma feira sabe feira da liberdade feira da kantuta alguma coisa assim pra continuar e depois eles falam então a aula não é na verdade uma vez por semana fora a lição casa que eles dão é claro é aí o que que eles falam normalmente né varia bastante né de semestre semestre mas o normalmente eles falam que a vida é eles se comparam com os que não conseguiram fazer o curso porque eles falam assim ah eu fiz o curso e eu acho que eu fiquei muito melhor do que a pessoa que não fez o curso né é de uma coisa assim por exemplo é teve um caso de aluno que ficou um ano e meio aqui né aí no primeiro semestre ele veio começou a fazer o curso ele entendia muito aí ele foi embora não apareceu mais né era um alemão aí quando foi no outro semestre ele voltou e ele voltou e trouxe um amigo também né eu percebia que ele trouxe que ele indicou e aí ele falou que os amigos dele que tinham terminado o curso eles tavam falando muito bem e que então é valia a pena ficar no curso por causa disso né tem uma como é que fala um questionário que eles recebem é é online agora antes era um questionário que era dado em sala de aula mas isso virou online então eles recebem por email eles é respondem e enviam de volta então eu não tenho acesso mais a esse retorno dos alunos é só mesmo o que eu converso com eles mas quando esse questionário era passado em sala de aula eu via ali e eles davam uma pontuação alta para o curso é fora ver a evolução deles do início no final do curso né mas é eu acho que o fato de ser uma vez por semana não só que eu acho que eles apontavam sempre isso uma vez por semana é muito pouco e que mais que eles falam

P: eles chegam a mencionar áreas específicas? é a questão do português na universidade eles mencionam isso ou não?

E: olha eu incluo no curso aquilo que eles pedem né então por exemplo comecei a pôr história porque eles pediram porque achava que se eu colocasse história assim chamando de história eles iam ia afugentar os alunos é preconceito meu né eu gosto muito de história mas eu achava que a maior parte das pessoas fica ah nossa não quero estudar se não é pra escola né então comecei a colocar a história geografia é essas questões de que analisam a sociedade pelo que eles vinham pedindo as expressões é o vocabulário mais informal também é porque eles pedem que os porque eles perguntam professora o que significa é tamo junto que significa dar um tempo né então eles iam me perguntando isso é porque eles escutam e querem usar também né eu fui incluindo isso pelo que eles pedem o celpe-bras também é a mesma coisa então eu notei o que que a língua portuguesa acho que devido a um período que o brasil ficou pop né o brasil ficou pop durante um tempo né é a língua portuguesa também foi valorizada a língua portuguesa do brasil e então esses alunos eles começaram a ter mais é interesse pela língua portuguesa a procurar mais ter um nível alto mais alto né não alto mais alto pra começar o intercâmbio aqui então quando eles chegaram depois dessa época eles já chegaram com preocupações por exemplo de celpe-bras que antes eu falava de celpe-bras na aula e eles falavam assim olha não não sei que é isso não preciso minha universidade não pede e agora né então eu noto que essas as necessidades deles vão mudando tá é uma coisa assim que eu tenho notado ah sim a relação com o mundo virtual é que é uma marca dessa geração já não é só dessa geração vem de um tempo pra cá mas atingiu primeiro esses alunos de países mais ricos né e depois é quando a tecnologia vira quinquilharia né aí atinge os alunos dos países mais pobres e então agora já tá geral assim não tem diferença não tem diferença

P: mas eles têm expectativas

E: eu noto que eles precisam estar em contato com o celular e aí é eu incluo muito o celular em sala de aula para fazer pesquisa e então funciona muito por exemplo quando ele tem que falar sobre os lugares da cidade universitária aí eles têm que

buscar a programação do cinusp a programação do sesc é tudo isso eles buscam ali na hora é ninguém mais precisa levar dicionário pra sala de aula sabe esse tipo de coisa então bom é o mesmo uso do do facebook às vezes eu faço um exercício com eles que é assim no facebook que é particular mas que é para os alunos principalmente então eles precisam fazer um um post ali né falando de algum lugar da cidade de são paulo ou alguma coisa que tá acontecendo aqui e explicar um pouquinho pra chamar as pessoas pra ele nesse lugar e que eles façam isso em língua portuguesa e tal e às vezes eles fazem isso para incluir é essa é isso que eles já fazem mesmo só que usando a língua portuguesa e que mais que eu vejo de necessidade deles ah tem muita muita curiosidade sobre a música mas essa música é assim a música de agora então é o eles nem sabem os nomes os ritmos e nada né mas eles cantam os pedaços então são esses sertanejo universitário arrocha funk né então o que é interessante para eles porque eles querem saber o que significa aquilo e então isso tem interesse pela música mais têm um interesse pequeno pela música é mais antiga acho que é natural também né mas não a antiga a música que é o clássico do português do brasil então antes ainda tinha um interesse assim em saber um pouco de bossa nova né se eu falasse bossa nova ele sabiam agora muitos não sabem é que bossa nova eu acho engraçado porque ainda não sei entender se isso é porque o tempo passou e a bossa nova tá muito no passado ou se ao fato de essa repetição do pop você é que é muito da internet isso de dar pra você aquilo que você já procura é invisibiliza o resto e aí eu tenho aí eu vou testando estou colocando essas músicas mas aí não tem muita como têm o funk essas coisas né mas tem uma parte interesse universitário isso aparece mais só nas apresentações que eles fazem sala de aula que isso é um pouco de mim é e o que eles falam de uma maneira geral é entender o que o professor fala eles falam muito eles falam nesse sentido

P: eles falam que eles têm que produzir na sala de aula?

E: eu pergunto pra eles se eles têm que produzir é eles eles falam que assim o que tem que produzir mais são esses trabalhos em grupo né apresentações é texto escrito é pouco quem tem que escrever muitos podem escrever em inglês as provas são em

português claro né as provas são português mas os trabalhos podem ser em inglês algum outro professor dá a prova com a possibilidade de ser feita em inglês

P: e leitura? você disse que no nível B eles já leem

E: tem gente com um pouco de leitura em português então a gente da FEA a gente da Poli

P: e no C também leitura todo em português?

E: mas você diz nas carreiras ou dentro do curso?

P: as carreiras as carreiras deles

E: é quando é da FFLCH é tudo em português quando é a FEA é 60% em inglês ou até mais e Poli eu não saberia dizer

P: isso eu vou ver com eles também quando entrevistar alguns alunos aí acho que pra concluir eu queria saber na sua opinião se você pudesse traçar um programa de português para a usp o que você consideraria como essencial quais seriam os conteúdos quais o que você modificaria em relação ao que já é oferecido?

E: olha se eu fosse fazer uma mudança eu não faria um curso semestral eu faria curso é intensivo pra acabar em dois meses por exemplo então essas 30 horas aí tinha que acabar em um mês e meio isso é bem efetivo né então eles teriam uma aula três vezes por semana por exemplo né isso no meu governo eu faria isso é é colocaria mais com mais tempo também eu faria aulas externas essas aulas externas em que eles têm que interagir com pessoas reais a gente faz isso muito pouco nos cursos né então é uma aula externa agora que dá pra fazer aí né e aí tem interação tudo mas é mais interação entre eles são mais apresentações que eles fazem e tal é eu gostaria ainda de ter tempo pra fazer um curso que fosse todo é com projetos para se desenvolver sabe que tivesse que usar a língua portuguesa pra desenvolver projeto é e esses projetos e assim deixar por exemplo apostila como só como lição de casa ele faz né tem que usar aquilo no projeto e tal mas com os projetos da área que eles da área de cada um

P: sim fazer uma apresentação sobre o que eles fazem aqui na USP

E: é então por exemplo tem uma menina que ela não vai poder assistir a duas aulas aí ela falou que eu tenho que fazer pra você aí eu falei assim ah você pode então ela vai ter que voltar para o país dela pros Estados Unidos lá então você pode fazer um trabalho e mandar pra mim ela que trabalho eu falei ah depende do seu interesse qual a sua área isso saúde pública eu falei ah o que você é gosta de estudar eu falei e ela falou olha é procura informações agora como está esse programa mais médicos como tá de verdade sabe é que que em que situação ele se encontra sabe como são os médicos que trabalham nele as pessoas atendidas faz isso ela ah não tenho interesse nisso né acho que não eu falei assim olha o que você gosta ela falou eu estudo as doenças a poluição e as doenças decorrentes da poluição nas grandes cidades né eu falei então tá bom então faz o seguinte faz uma pesquisa sobre como é o ar da cidade de são paulo de verdade não aquelas máquinas que falam regular né porque regular é bom né e quais são as doenças que podem nos afetar né a gente que vive aqui e que a gente pode fazer então é esse tipo de coisa sabe que eu acho legal fazer que assim combina a área deles é o interesse deles com o nível que eles têm possibilidade de produzir

P: e o uso da língua né

E: e o uso da língua claro

P: porque pra achar essas informações em português eles vão ter que entrevistar alguém talvez

E: então ela ela usaria tudo que está na apostila né porque na apostila mas ao mesmo tempo eu fico pensando ela pode fazer esse projeto com o nível que ela tem de português mesmo e não vai chegar ainda então precisa ser uma combinação né eu gostaria de fazer uma coisa assim mais aulas em um curso com mais horas pra ter espaço pra isso também porque eu não poderia tirar tempo do curso desse de 30 horas pra esses projetos sabe ou poderia fazer com projetos menores mas aí eu decidi colocar o celpe-bras então é isso assim mas principalmente eu trabalharia essa a idéia da forma o conteúdo me parece o conteúdo ele está de acordo sempre o que os alunos demonstram ou sem saber que estão demonstrando aquilo né de necessidade quando

começam a falar com vocabulário é avançado e usando o subjuntivo e tal mas aí tem problema com artigo e preposição aí ele não sabe disso mas eu sei que vai precisar de aula básica disso então é o que eles demonstram o que eles pedem né e isso nossa é mas os alunos têm mudado muito

P: sim essa é uma questão é porque o público aqui tá sempre mudando

E: os alunos mudam muito então cada semestre é a gente tem que mudar as coisas do material sabe a gente já muda porque quando vai falar de assunto do subjuntivo por exemplo a gente sempre entra num assunto do momento então é isso né acontece sempre a essa atualização mas eu digo assim da da forma de aprender e com o que eles estão acostumados bastante agora e eu também tô é com o aprendizado autodidata né então é eu eu tô fazendo tai chi chuan pela internet eu estou estudando inglês pela internet porque eu não tenho tempo pra ir em escola sabe não quero também eu sou professora e também não quer passar por uma escola que eu sei que você sabe eu posso desconfiar então é e incluir isso no curso sabe eu acho que aqui no centro de línguas a gente não tem sala multimídia não tenho é o laptop por exemplo a gente tem laptop mas eles têm sempre alguns problemas então não tem um acesso rápido e muitas vezes a necessidade do de um aparelho de por exemplo de ter internet na sala de aula é por alguma curiosidade que apareceu nos alunos então imagina só eu falo do xingu e eu falo pra eles olha o xingu pelo google earth dá uma sobrevoada para vocês verem por exemplo a fronteira do xingu com as plantações de soja sabe pra você ver a cor um é verde o outro bege né e se eu tivesse um negócio desses em sala de aula sabe eu ia mostrando assim então é no momento em que isso acontece não é que depois ele eu vou contar que ele vai entrar na sala em casa né ao invés de assistir game of thrones é eu vou olhar o xingu no google earth não vai acontecer então eu sinto falta de ter tecnologia no centro de línguas

P: e a questão do período também é

E: o período eu não sinto falta é de curso à distância ainda não mas poderia dizer por exemplo atividades alguma complementação aí seria legal

P: algumas coisas pra eles lerem em casa umas atividade pra eles poderem dar uma olhada ou um espaço pra debate

E: é mas sempre não só pela leitura mas sempre com alguma finalidade sabe então a gente já fez um sarau aqui e esse sarau eles tinham que cantar ou falar um texto poesia essas coisas mas tinha que ser na língua que estão aprendendo estavam aprender então era livre sabe podia vir gente de outras culturas línguas também é viriam professoras de inglês e tal então a gente sempre cantava em outras em outras línguas então é isso sabe que vai aprender uma música porque você vai apresentar com uma finalidade esse tipo de coisa eu gostaria de ter mais espaço para fazer mais agora não têm não dá

P: ah e uma última pergunta por que você mencionou apostila de atualizar o material é você ainda quem faz o que você usa em sala

E: o material sou eu que faço o que tem de novo alguma coisa nova ah tem o agora tem um material do curso pra imigrantes refugiados que ele foi feito é a três mãos né não tem a rosane coordenadora do curso de português a marina que é uma aluna da unifesp e é responsável uma das responsáveis pelo Memoref né que é um trabalho com os refugiados lá de guarulhos onde fica a unifesp e eu com o material que a gente usava para fazer os cursos é para refugiados daqui daqui da cidade mesmo sabe não tinha a ver com a usp e a gente juntou tudo fez o material do programa portas abertas né quer dizer não é que a gente fez pra eles a gente já tinha feito já tinha esse material mas o programa portas abertas da prefeitura de são paulo usa também então é isso é o único material que não é feito só por mim e tem a colaboração por exemplo dos monitores que passam por aqui sabe então como eles fazem a correção dos exercícios aí eles vêm e falam olha esse exercício era melhor fazer dessa forma sabe eles vão mudando colocando algumas explicações mais claras às vezes nos enunciados né eu sinto que às vezes o exercício que eu faço só eu só eu consigo aplicar porque eu deixo coisas é não explicadas ali que eu sei que eu tenho que falar sabe então eu acho que

ainda preciso melhorar o material pra ele ficar é andar sozinho só para ele não precisar de mim

P: você acha que talvez isso com outras pessoas seria melhor se você tivesse trabalho com outros

E: é mas não tem (risos)

P: não têm mais né

E: é por exemplo esse material do portas abertas que é pro português para refugiados é um material que tem ele não tem só uma cara e aí então eu tive que me esforçar muito para deixar os enunciados muito claros porque não era eu que ia usar são as professoras da rede municipal